



VILNIAUS UNIVERSITETAS
LIETUVOS SOCIALINIŲ TYRIMŲ CENTRAS

Vita Petrušauskaitė

**ANKSTYVAS ROMŲ VAIKŲ PASITRAUKIMAS IŠ ŠVIETIMO
SISTEMOS VILNIAUS MIESTE:
ŠVIETIMO LAUKO ANALIZĖ**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, sociologija (05 S)

Vilnius, 2014

Disertacija rengta 2009 – 2013 metais Lietuvos socialinių tyrimų centre.

Mokslinis vadovas: prof. habil. dr. Arvydas Virgilijus Matulionis (Lietuvos socialinių tyrimų centras, socialiniai mokslai, sociologija – 05S)

Turinys

ĮVADAS.....	5
1. ANKSTYVO PASITRAUKIMO IŠ ŠVIETIMO SISTEMOS TYRIMŲ TEORINĖS IR METODOLOGINĖS PRIELAIDOS	13
1.1 Teorinės ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos sampratos sociologijoje	13
1.1.1 Socialinės nelygybės ir švietimo sistemos sąsajos.....	16
1.1.2 Socialinės reprodukcijos švietime tyrimų kryptis.....	19
1.2 Etniškumo dimensija: romų etninės grupės tyrimų apžvalga.....	24
1.2.1 Romai švietimo sistemoje	27
1.3 Metodologinės tyrimo prielaidos: lauko teorija socialiniuose moksluose	31
1.3.1 Laukas kaip analizės objektas.....	34
1.4 Empirinio tyrimo modelis	37
1.4.1 Vaikų dalyvavimo tyrime metodologinių aspektų ir tyrimo etikos klausimų aptarimas.....	47
2. SOCIALINĖS REPRODUKCIJOS ŠVIETIME RAIŠKA: ROMŲ IŠSILAVINIMAS 2001–2011 m.	52
2.1 Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai 2001–2011 m.	53
2.2 Kirtimų gyvenvietės gyventojų socialiniai demografiniai bruožai.....	59
2.2.1 Išsilavinimo lygio kaita 2001–2011 m.	64
2.2.2 Žvilgsnis iš arčiau: moterų išsilavinimas	68
2.2.3 Mokyklinio amžiaus (7–16 m.) vaikų grupė.....	70
2.3 Duomenų analizės apibendrinimas	72
3. ANKSTYVAS ROMŲ VAIKŲ PASITRAUKIMAS: PROCESAS IR PRIEŽASTYS.75	
3.1 Ankstyvo vaikų pasitraukimo kaip proceso pagrindimas	75
3.2 Vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje modeliai.....	76
3.2.1 Pirmasis modelis: „Reikia daug dirbti, kad pasivytum“.....	77
3.2.2 Antrasis modelis: „Jei aš būčiau tu – užaugusi būčiau gydytoja“.....	84
3.2.3 Trečiasis modelis: visi nepastebėti vaikai	97
3.3 Duomenų analizės apibendrinimas	99
4. ANKSTYVAS VAIKŲ PASITRAUKIMAS (NE)GALIOS SANTYKIŲ LAUKE	102
4.1 Lauko veikėjų požiūriai į vaikų ankstyvą pasitraukimą.....	103
4.1.1 Tėvai: „reikia, kad mokytųsi, bet sunku, labai sunku“.....	103
4.1.2 Mokytojai: „kartais visiems rankos nusvyra“	110
4.1.3 Vaiko teisių priežiūros institucijos: „mes dabar nieko nedarom – gal tik aplopysim“.....	118

4.1.4	Politikos planavimo ir įgyvendinimo institucijos: „gal čia reikia to, gal ano, gal programos...“	125
4.1.5	Nevyriausybinių organizacijų: „tas darbas toks ir yra – eini ir pūti prieš vėją“.....	133
4.2	Duomenų analizės apibendrinimas	139
	TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR IŠVADOS.....	142
	PRIEDAI	151
	1 priedas. Kirtimų gyvenvietės gyventojų apklausos klausimynas	152
	2 priedas. Kokybinių interviu informantų sąrašas.....	153
	3 priedas. Kokybinių struktūruotų interviu klausimynai	155
	LITERATŪRA	174

ĮVADAS

Švietimo įstatymas Lietuvoje įtvirtina lygių galimybių švietime principą – pabrėžiama, kad švietimo sistema yra socialiai teisinga, užtikrinanti asmenų lygybę nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės socialinės padėties ar tikėjimo ir kiekvienam asmeniui laiduoja švietimo prieinamumą (LR Seimas 1991). Šis svarbus nediskriminavimo principas įtvirtintas 2003 m. priėmus naują švietimo įstatymo redakciją, tačiau iki šiol socialinio teisingumo ir lygių galimybių užtikrinimui švietime buvo skiriamas palyginti nedidelis politikų ir viešosios politikos įgyvendintojų dėmesys – teisės aktais nėra apibrėžta socialinio teisingumo švietime sąvoka, nėra reglamentuotas socialinio teisingumo indeksas ir stebėsenos sistema. Žalimienės ir kt. (2011) parengtoje mokslo studijoje pirmą kartą Lietuvoje siekiama suformuluoti socialinio teisingumo švietime sampratą ir įvesti rodiklius, leidžiančius įvertinti esamą švietimo sistemos būklę. Gyventojų mokymosi aprėptis ir pagrindinį bei aukštesnį išsilavinimą įgijusių asmenų dalis – vieni iš svarbių rodiklių, atskleidžiančių socialinį teisingumą lygių galimybių ir mokymosi prieinamumo aspektais (Žalimienė ir kt. 2011: 51).

Pastarąjį dešimtmetį Lietuvos gyventojų išsilavinimas sparčiai augo – lyginant su 2001 m. surašymo duomenimis, pusantro karto išaugo gyventojų su aukštuoju išsilavinimu skaičius, trečdaliu sumažėjo tik pradinį išsilavinimą turinčių gyventojų (Statistikos departamentas 2013b). Nors stebimi teigiami pokyčiai, daugėja ir nerimą keliančių ženklų – viešojoje erdvėje vis dažniau imama akcentuoti nesimokančių ir mokyklos nelankančių vaikų problema, vaikų sugrąžinimo į mokyklas sistemos neefektyvumas. Moksleivių apskaitos sistemos netikslumai neleidžia tiksliai įvertinti ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos mastą Lietuvoje – šiuo metu sudėtinga įvertinti netgi privalomojo ugdymo amžiaus (7–16 metų) vaikų lankomumą, o informacija apie vyresnių nei 16 metų vaikų pasitraukimą iš ugdymo sistemos iš viso nėra renkama (Gečienė ir Čiupailaitė 2006). Tyrimų, analizuojančių įvairių socialinių grupių galimybių skirtumus dalyvauti švietimo sistemoje Lietuvoje nėra daug – atskiruose leidiniuose analizuotos berniukų ir mergaičių lygios

galimybės dalyvauti švietime (LR Švietimo ir mokslo ministerija 2009), aptartos negalią turinčių studentų galimybės mokytis Lietuvos aukštosiose mokyklose (Lietuvos studentų sąjunga 2008), tačiau tokia statistika nėra renkama nuolat, nėra renkami ir analizuojami duomenys apie skirtingų tautybių, kalbų, socialinės padėties vaikų mokymosi pasiekimus.

Išsilavinimo skirtumus tarp skirtingų etninių grupių galima įvertinti tik pasitelkus surašymų duomenis – 2011 m. surašymo duomenimis, mažiausia pagrindinio išsilavinimo neįgijusių asmenų dalis buvo ukrainiečių, žydų ir rusų etninėse grupėse (apie 10 proc.), didžiausia – romų etninėje grupėje (52 proc.). Lietuvių ir lenkų etninėse grupėse šis rodiklis buvo panašus ir siekė 17 proc. (Statistikos departamentas 2013b). Lyginant su 2001 m. surašymo duomenimis, lietuvių ir lenkų etninėse grupėse žmonių dalis, neįgijusi pagrindinio išsilavinimo, per dešimt metų sumažėjo apie 10 proc. punktais, romų grupėje mažėjimas buvo kiek mažesnis ir siekė tik 4 proc. punktus. Šių duomenų kol kas nebuvo galimybių patikrinti įvedant papildomus – ypačingai tėvų socialinės ekonominės padėties, išsilavinimo – rodiklius, kurie leistų atskleisti sąveikinį socialinės nelygybės raiškos pobūdį ir įgalintų tiksliau įvertinti etniškumo dimensijos svarbą vaikų pasiekimų rodikliams. Vis dėlto, turimi duomenys atskleidžia problemišką romų etninės grupės padėtį švietimo sistemoje – tarp šios etninės grupės narių yra didžiausia asmenų, neįgijusių pagrindinio išsilavinimo, dalis, o pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje stebimas spartus išsilavinimo lygio augimas romų etninėje grupėje buvo daug lėtesnis.

Statistiniai duomenys, atskleidžiantys ryškius išsilavinimo tarp etninių grupių netolygumus, paskatino kelti klausimus apie priežastis, nulėmusias tokį žemą romų išsilavinimo lygį. Romų etninės grupės švietimo problematika Lietuvoje nėra naujas tyrimų objektas – nuo 2000 metų buvo atlikta keletas svarbių studijų (Baršauskienė, Leliūgienė ir Pauliukonis 2003; Etninių tyrimų centras 2007, 2007a, 2008; Leončikas 2006a, Štuopytė 2008, Petrušauskaitė 2010, 2012 ir kiti), atskleidžiančių romų dalyvavimo švietimo sistemoje sunkumus ir socialinės integracijos iššūkius. Atskleisti svarbūs romų dalyvavimą ugdymo

sistemoje apsunkinantys veiksniai – tai finansiniai romų šeimų sunkumai, edukacinės ir socialinės pagalbos vaikams stoka, neigiamų visuomenės nuostatų romų etninės grupės atžvilgiu atspindžiai mokykloje ir kt. (Etninių tyrimų centras 2008). Greta šių įvardintų veiksnių visuose tyrimuose kartojosi romų vaikų nereguliaraus mokyklos lankymo ar nelankymo problemos akcentavimas – tyrimuose pabrėžiama, kad romų vaikai iš mokyklos pasitraukia gana anksti (vidutiniškai po 6–7 metų mokykloje) ir neįgyja pagrindinio išsilavinimo, o dalyvavimas ugdymo procese iki ankstyvo pasitraukimo pasižymi mokymosi sunkumais. Vis dėlto, šiuose darbuose pasigendama gilesnės romų vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje patirties analizės, ypač tokios, kuri atskleistų procesinį ankstyvo pasitraukimo pobūdį ir leistų išsamiau paaiškinti riboto vaikų socialinio mobilumo priežastis.

Darbo aktualumą sustiprina ir pastaraisiais metais skiriamas didelis dėmesys romų etninės grupės padėčiai Europos Sąjungos lygiu. 2011 m. pavasarį Europos Komisija paskelbė komunikatą, patvirtinantį bendrą visų ES šalių romų integracijos planą iki 2020 m. (Europos Komisija 2011), kuriame švietimo sričiai skiriamas atskiras dėmesys pabrėžiant valstybių narių atsakomybę užtikrinant romų vaikų galimybes įgyti kokybišką išsilavinimą. Politinis dėmesys romų etninei grupei paskatino šios etninės grupės tyrimų plėtrą visoje Europoje – itin daug dėmesio skiriama duomenų apie grupės socialinę ekonominę padėtį surinkimui, socialinės atskirties ir diskriminacijos patirčių analizei (žr. FRA 2012). Nors toks tarptautinių institucijų dėmesys padėjo atkreipti dėmesį į sudėtingą socialinę ekonominę romų etninės grupės situaciją ir įsigalėjusias neigiamas Europos šalių visuomenių nuostatas bei diskriminacines praktikas šios grupės atžvilgiu, Marushiakova ir Popov (2011) pastebi, kad toks valdžios institucijų dėmesys paskatino praktinio taikomojo pobūdžio tyrimų (neretai vykdomų nevyriausybinių organizacijų) dominavimą romų studijų lauke. Tyrėjai kritiškai vertindami šias tendencijas pasigenda išsamesnių tiriamojo analitinio pobūdžio darbų ir siūlo romus tirti kaip ir bet kurią kitą etninę grupę, remiantis pasirinktos tyrimų krypties ir problematikos

padiktuotais metodais. Kita vertus, ES ėmė remti ir socialinių inovacijų, jaunimo socialinės integracijos ir konkrečiai ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimus¹. Šio darbo aktualumas išauga, nes ir Lietuvos kontekste, tikėtina, jog ankstyvo pasitraukimo prevencija ilginiui turės sulaukti didesnio politikos formuotojų dėmesio.

Švietimo sociologijos atstovai pabrėžia, kad siekiant suprasti priežastis, dėl kurių iš švietimo sistemos anksti pasitraukia ne tik atskiri individai, bet ir atskiros grupės (pavyzdžiui, darbininkų klasės vaikai (Willis 1977; Evans 2006) ar afroamerikiečių vaikai (Fordham ir Ogbu 1986; MacLeod 2009) ir kt.) neužtenka analizuoti tik šių grupių socialinio ar kultūrinio išskirtinumo. Priežastys, dėl ko vienos grupės iš švietimo sistemos pasitraukia anksčiau ar pasiekia prastesnius akademinis rezultatus nei kitos yra vienas pagrindinių švietimo sociologijos probleminių klausimų, glaudžiai susijusių su socialinio teisingumo švietimo sistemoje problematika. Socialinės nelygybės ir švietimo sistemos sąveika Lietuvoje pastaraisiais metais buvo analizuota tik keliuose darbuose, iš kurių paminėtinos šios apgintos disertacijos: Navasaitienė, S. (2002). *Mokyklos nelankymo Lietuvoje socialinė determinacija. Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, sociologija (05S), Kaunas: Kauno technologijos universitetas ir Mikutavičienė, I. (2009) *Švietimo ir socialinės nelygybės sąveikos fenomenas: Lietuvos kontekstas*, VDU: daktaro disertacija, taip pat jau minėta Lietuvos socialinių tyrimų centro mokslininkų studija – Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičienė J., Navickė, J. ir Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Vis dėlto, šiuose darbuose etniškumo dimensija analizuojant socialinio teisingumo klausimus švietimo sistemoje paliečiama gana retai. Etninių grupių problematika švietime Lietuvoje dažniau keliami nagrinėjant įvairiautės aplinkos keliamus ugdymo iššūkius (ypač mokyklų skirtingomis ugdymo

¹ Pavyzdžiui, penkerių metų trukmės tyrimų projektas *Mažinant ankstyvą pasitraukimą iš mokyklos Europos Sąjungoje* (Reducing Early School Leaving in the EU) (2013–2018), http://ec.europa.eu/research/social-sciences/projects/542_en.html.

kalbomis klausimus), taip pat etninės tapatybės formavimosi kontekste (žr. Tamošiūnas 2000; Tamošiūnas ir kt. 2002, Merkys ir kt. 2007), tačiau šiuose darbuose pasigendama aiškesnės mažumų ir daugumos grupių sąsajų analizės, socialinio teisingumo švietime klausimų problematizavimo.

Darbo naujumas. Įvertinus pastarųjų metų švietimo sociologijos raidą, darbe siekiama išbandyti naują metodologinę prieigą – pritaikyti lauko teorijos principus socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje analizei. Darbe romų vaikų ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo sistemos tiriamas konkrečioje vietovėje, išsamiai analizuojant santykių tarp švietimo sistemoje dalyvaujančių romų vaikų ir vaiko teisę į išsilavinimą turinčių užtikrinti veikėjų visumą. Konstruojant empirinio tyrimo modelį remtasi sociologų Bourdieu ir Passeron (1990), Martin (2011) teorinėmis priegomis, kompleksiškai siejant švietimo sociologijos socialinės reprodukcijos krypties tyrimus su lauko teorijos taikymu socialiniuose tyrimuose. Formuojant empirinio tyrimo modelį remtasi ir vaikų sociologijos tyrėjų darbais (žr. Morrow ir Richards 1996; Christensen ir Prout 2005; Greene ir Hill 2005, Juodaitytė 2011 ir kt.), kuriuose didelis dėmesys skiriamas vaiko, kaip nepriklausomo tyrimo subjekto, požiūrio įtraukimui į tyrimus, bei edukologiniuose tyrimuose išplėta ankstyvo pasitraukimo rizikos veiksnių analize (Dereškevičius, Rimkevičienė ir Targamadžė 2000; Gečienė ir Čiupailaitė 2006; Civinskas, Levickaitė ir Tamutienė 2006 ir kt.).

Pagrindinis pristatomo tyrimo tikslas – atskleisti ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos priežastis ir procesą, remiantis Vilniaus m. Kirtimų gyvenvietės atvejo analize. Siekiant šio tikslo iškelti tokie **uždaviniai**:

1. Remiantis švietimo sociologijos teorijų apžvalga, aptarti ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos sampratą.
2. Remiantis pasirinkta lauko teorijos metodologine prieiga suformuluoti empirinį tyrimo modelį ir parengti tyrimo instrumentus.

3. Atlikti empirinį ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimą Vilniaus Kirtimų gyvenvietėje derinant skirtingus tyrimo metodus.
4. Remiantis atliktu tyrimu, įvardinti priežastis, kodėl Kirtimuose gyvenančių romų išsilavinimo rodikliai pastarąjį dešimtmetį išlieka santykinai žemi, tyrimo rezultatus aptariant platesniame socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje tyrimų kontekste.

Darbe atliekamo sociologinio **tyrimo objektas** yra santykių tarp švietimo sistemoje dalyvaujančių romų vaikų ir vaiko teisę į išsilavinimą turinčių užtikrinti veikėjų visuma. **Tyrimo dalykas** – ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos – darbe analizuojamas kaip vaikų veiksenos strategija, formuojama per tarpasmeninį santykį su kitais ugdymo procese dalyvaujančiais veikėjais.

Disertacijoje ginami šie teiginiai:

1. Lietuvos švietimo sistema yra vienas iš socialinių institutų, per kurį esama romų etninės grupės padėtis visuomenės struktūroje yra reprodukuojama naujose kartose – pastarąjį dešimtmetį (2001–2011 m.), augant bendram Lietuvos gyventojų išsilavinimui, Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai išlieka santykinai žemi, o išsilavinimo lygio augimas atsilieka nuo šalies vidurkio.
2. Ankstyvas vaikų pasitraukimas iš švietimo sistemos yra procesas, vykstantis socialinėje erdvėje, kurio pradžia žymi vaikų mokymosi sunkumai, elgesio problemos ir nereguliarus mokyklos lankymas. Kirtimuose gyvenančių romų vaikų ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo motyvacija susiformuoja pradinio ugdymo lygmenyje kaip reakcija į ne(iš)sprendžiamus dalyvavimo ugdyme sunkumus.
3. Resursų ribotumas ir etninės skirties aktualizavimas tiriamame švietimo lauke yra pagrindiniai ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo proceso sąlygojantys veiksniai.

Pristatomi ginamieji teiginiai apima skirtingus tiriamo reiškinių – ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos – lygius (visuomenės/ makro, individualų/ mikro ir vietos/ mezo). Remiantis sudarytu empirinio tyrimo modeliu buvo atliktas ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos empirinis tyrimas, kurio etapus apibrėžė skirtingi analizės lygmenys.

Atliekant empirinį tyrimą buvo derinama keletas skirtingų duomenų rinkimo metodų – tyrimo metu atlikta kiekybinė Kirtimų gyventojų apklausa, vykdytas dvejus mokslo metus trukęs dalyvaujantis stebėjimas bei atlikti kokybiniai struktūruoti interviu su lauko veikėjais. Kirtimų gyventojų anketinės apklausos (N=378, 2011 m. kovo–balandžio mėn.) metu buvo surinkta informacija apie pagrindines Kirtimų gyventojų sociodemografines charakteristikas (gyventojų amžių, išsilavinimą ir lytį). Duomenys buvo išanalizuoti įvertinant vyrų ir moterų bei atskirų amžiaus grupių išsilavinimo skirtumus, gauti duomenys palyginti su 2001 ir 2011 m. surašymų duomenimis bei 2001 m. Darbo ir socialinių tyrimų instituto atliktos Kirtimų gyvenvietės gyventojų apklausos duomenimis. Svarbiausią tyrimo duomenų masę sudarė dalyvaujančio stebėjimo (vykdyto dvejus mokslo metus, 2009 m. rugpjūčio 31 d. – 2011 m. gegužės 30 d.) metu surinkti duomenys. Šie duomenys taip pat buvo papildyti individualią veiklą su vaikais vykdžiusių savanorių darbo aprašais (2010 m. rugsėjo – 2011 m. gegužės mėn.) ir struktūruotų interviu su savanoriais duomenimis (N=6, interviu atlikti 2011 m. sausio–kovo mėn.). Siekiant papildyti ir praplėsti dalyvaujančio stebėjimo įžvalgas, buvo atlikti kokybiniai struktūruoti interviu su atskirais tiriamo švietimo lauko veikėjais (N=27, interviu vykdyti 2011 m. birželio mėn. ir 2012 m. lapkričio – 2013 m. kovo mėn.).

Disertaciją sudaro įvadas, keturi skyriai ir išvados. Pirmajame darbo skyriuje, aptariant ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimo teorines ir metodologines prielaidas, apžvelgiamos tiriamo reiškinių sampratos sociologiniuose tyrimuose, pristatomos naujausių tyrimų kryptys ir rezultatai. Atskiras dėmesys skiriamas socialinių nelygybių ir socialinės reprodukcijos

tyrimų kryptį švietimo sociologijoje, įvertinant pastaraisiais metais išsakytas aktualias kritines įžvalgas ir siūlomas naujų tyrimų kryptis. Darbe taip pat aptariami naujausi romų etninės grupės tyrimai, ypač socialinių mokslų diskusijos romų švietimo klausimu. Įvertinant pastarųjų metų švietimo sociologijos raidą ir tyrimų kritiką, aptiriamos naujos metodologinės prieigos – lauko teorijos – taikymo empiriniame tyrime galimybės. Pirmojo skyriaus pabaigoje pristatomas empirinio tyrimo modelis, aptariami pagrindiniai tyrimo etapai, naudota metodika ir tyrimo etikos klausimai.

Antrajame–ketvirtajame darbo skyriuose pristatoma disertacijos empirinio tyrimo medžiaga. Antrajame skyriuje, remiantis surašymų ir kiekybinių apklausų duomenimis analizuojami romų išsilavinimo rodiklių pokyčiai 2001–2011 metais, atskirai vertinant Lietuvos ir Kirtimų gyvenvietės (Vilniuje) romų išsilavinimo kaitą. Trečiajame skyriuje aptariami dalyvaujančio stebėjimo tyrimo duomenys – pristatomi skirtingi romų vaikų dalyvavimo tiriamame švietimo lauke modeliai, aptariant svarbiausias vaikų dalyvavimo ugdyme problemas ir šių problemų sprendimo galimybes. Ketvirtajame skyriuje, remiantis kokybinių interviu duomenimis, aptariama tiriamo švietimo lauko, kaip santykių tarp skirtingas pozicijas užimančių veikėjų, struktūra ir analizuojami skirtingose pozicijose esančių veikėjų požiūriai į romų vaikų ankstyvą pasitraukimą. Analizės metu vertinamos skirtingose pozicijose esančių veikėjų galimybės padėti vaikams likti ugdymo procese ir aptariama etniškumo dimensijos raiška santykiuose tarp lauko veikėjų.

Baigiamojoje darbo dalyje apibendrinami darbo rezultatai ir pateikiamos pagrindinės išvados. Prieduose pateikiami tyrime naudoti instrumentai – kiekybinio tyrimo anketa ir kokybinio tyrimo klausimynai, bei kokybinio tyrimo informantų sąrašas.

1. ANKSTYVO PASITRAUKIMO IŠ ŠVIETIMO SISTEMOS TYRIMŲ TEORINĖS IR METODOLOGINĖS PRIELAIDOS

1.1 Teorinės ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos sampratos sociologijoje

Ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos skirtinguose tyrimuose suprantamas įvairiai – skiriasi laiko terminai, nuo kada vaikas laikomas „anksti pasitraukęs“ (tai gali būti tiek pagrindinės mokyklos nebaigęs dešimtmetis, tiek dvylika klasių baigęs ir mokslų universitete ar kolegijoje netęsiantis jaunuolis), skirtingai interpretuojama ir pati pasitraukimo sąvoka – „pasitraukęs“ iš švietimo sistemos gali būti tiek vaikas, visiškai nebelankantis mokyklos, tiek vaikas, kuris yra mokykloje, tačiau aktyviai nedalyvauja pamokose, neatlieka užduočių klasėje ir namuose (žr. Hodgson 1999). Pačia plačiausia samprata, ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos gali būti laikomas ne(su)gebėjimas pasinaudoti visomis švietimo sistemos teikiamomis galimybėmis socialiniam mobilumui pasiekti, t.y. pasitraukimas iš švietimo sistemos anksčiau nei įgyjama kvalifikacija, garantuojanti saugią ir gerai apmokamą poziciją darbo rinkoje.

Priežastys, dėl ko atskiri individai ar ištisos grupės anksti pasitraukia iš švietimo sistemos, yra vienas pagrindinių švietimo sociologijos probleminių klausimų, glaudžiai susijęs su lygių galimybių ir socialinio mobilumo švietimo sistemoje problematika. Pokario metais (po II-ojo pasaulinio karo), spartaus ekonominio augimo ir technologijų plėtros sąlygomis, visuomenėje švietimo sistema neretai buvo suvokiama kaip aukštesnio socialinio statuso siekiančių individų tramplinas – buvo manoma, kad talentas ir pastangos mokantis garantuoja gerą išsilavinimą, o vėliau – ir gerą darbą, nepriklausomai nuo individo socialinės kilmės. Vis dėlto, jau pirmieji švietimo sociologų darbai atskleidė ryškius netolygumus švietimo sistemoje – skirtingoms socialinėms klasėms priklausančių asmenų dalyvavimas švietimo sistemoje ryškiai skyrėsi (Glass 1954; Floud et al. 1956; Halsey et al. 1980). Darbininkų vaikai iš ugdymo sistemos pasitraukdavo anksčiau nei viduriniai ir aukštesniajai klasei

priklausančių tėvų vaikai – socialinių klasių netolygumai atsispindėjo ne tik gaunamose pajamose, bet ir vaikų išsilavinime. Švietimo sistemos kaip objektyvios socialinį mobilumą garantuojančios institucijos įvaizdis subliūško – ryškūs skirtingų socialinių klasių vaikų išsilavinimo skirtumai paskatino tyrėjus kvestionuoti lygių galimybių sampratą (Coleman et al. 1966), analizuoti priežastis, lemiančias ryškius akademinį pasiekimų skirtumus, ir tėvų bei mokyklos vaidmenų svarbą vaikų ugdyme (Jencks et al. 1972; Lareau 1989, Lupton 2004 ir kt.).

Svarbus lūžis analizuojant švietimo sistemos ir visuomenės nelygybių sąsajas įvyko aštuntajame dešimtmetyje – mokykla imta suvokti ne kaip lygias galimybes užtikrinanti, bet priešingai kaip socialinę visuomenės nelygybę reprodukuojanti institucija (Bourdieu ir Passeron 1990, Bowles ir Gintis 1976; Willis 1977; Evans 2006 ir kiti). Lauder, Brown ir Halsey (2009: 574) pastebi, kad nelygybės reprodukcijos švietimo sistemoje tyrimams buvo būdingi trys pagrindiniai elementai: „mokykloje perteikiamo žinojimo reliatyvus vertinimas, dėmesys nelygybių įtvirtinimo procesams mokyklose ir dominuojamųjų grupių savarankiškos veiksenos (*agency*) bei priešinimosi erdvių paieškos“. Ankstyvas dominuojamųjų grupių pasitraukimas iš švietimo sistemos šiuose tyrimuose neretai suprantamas dvejopai – tiek kaip priskirtos pozicijos socialinėje struktūroje perėmimas (Bourdieu ir Passeron 1990), tiek kaip pasipriešinimas dominuojančiajai grupei (Apple 1982; Willis 1977; Reed-Danahay 1996; Evans 2006).

Postkolonializmo teorijų įtakoje dėmesys imtas skirti ne tik klasėms, bet ir etniškumo kategorijoms analizuojant socialines nelygybes. Etninių grupių dalyvavimo švietimo sistemoje tyrimai neretai analizuoja būtent nelygybių reprodukcijos procesus – daug dėmesio skiriama tiek etninės (rasinės) mažumos santykiui su švietimo sistema (Fordham ir Ogbu, 1986, Mac an Ghail 1988; MacLeod 2009), tiek dominuojančios etninės grupės galios įtvirtinimo analizei (žr. pvz., Solomona et al. 2005, Picower 2009). Tačiau ne visi tyrimai, analizuojantys etninių grupių išsilavinimo skirtumus, remiasi šia

teorine prieiga – kiekybiniuose tyrimuose pagrindinis dėmesys paprastai skiriamas ne tiek tarpgrupinių galios santykių analizei, kiek etniškumo ir kitų sociodemografinių charakteristikų sąsajoms aiškinant išsilavinimo skirtumus. Tėvų socioekonominė padėtis – vienas svarbiausių kintamųjų aiškinant vaikų išsilavinimo skirtumus – yra svarbus ir etninių grupių tyrimuose, nors tyrėjai pastebi, kad siekiant paaiškinti labiausiai marginalizuotų etninių grupių išsilavinimo skirtumus, tėvų socioekonominės padėties kintamasis neretai yra nepakankamas, svarbūs yra ir papildomi kintamieji – tokie kaip gimtosios kalbos skirtumai, tėvų siekiai vaikų ateičiai ir diskriminacijos patirtys (žr. Heath ir Brinbaum 2007).

Pastaraisiais metais švietimo sociologijos tyrimuose daug dėmesio skiriama tapatybių (klasės, lyties, etniškumo ir kitais aspektais) formavimuisi švietimo sistemoje ir jų sąsajoms su mokinių akademiniais pasiekimais bei siekais ateičiai (žr. Weiss 1990; Raffo 2011 ir kt.). Ši tyrimų kryptis pasižymi tiek siekiu suteikti balsą švietimo sistemoje esančioms marginalizuotoms grupėms (perteikiant jų patirtis ir santykį su švietimo sistema), tiek nauju požiūriu į visuomenės nelygybių formavimąsi. Pagrindinį dėmesį sutelkiant į subjektyvius kultūrinius procesus, švietimo sistema analizuojama ne per lygių galimybių, bet per nelygių tapatybių formavimo prizmę, t.y. akcentuojami ne struktūriniai, o individualūs veiksniai ir procesai (Power ir Rees 2006, citata iš Lauder, Brown ir Halsey 2009). Ankstyvas pasitraukimas iš mokyklos šioje tyrimų kryptyje analizuojamas per individą ir jos santykį su sistema, tiriant priežastis, kodėl jis/ji yra nemotyvuotas mokytis, kodėl nesiekia aukštesnio išsilavinimo, struktūrinius veiksnius interpretuojant kaip prielaidas vienokioms ar kitokioms švietimo tapatybėms formuotis. Šiai metodologinio individualizmo švietimo tyrimų kryptčiai iš dalies būtų galima priskirti ir pastaraisiais metais daug dėmesio sulaukusios Amartya Seno (1985) galimybių teorijos taikymą švietimo sociologijos darbuose (žr. Hart 2012, Walker ir Unterhalter 2010), kuriuose analizuojamos skirtingų individų galimybės

pasinaudoti švietimo sistemos teikiamais resursais patenkinant tuos poreikius, kuriuos skirtingi žmonės dėl vienokių ar kitokių priežasčių laiko vertingais.

Formuluojant disertacijos tyrimo problemą ir teorinį modelį buvo svarbūs visi aptarti švietimo sociologijos raidos aspektai, tačiau šiame skyriuje išsamiau bus aptariamos tik kelios svarbiausios ankstyvą pasitraukimą iš švietimo sistemos aiškinančios teorijos, siekiant išryškinti pagrindinius tyrimo teorinės ir empirinės prieigos elementus. Nors šio darbo empiriniame tyrime ankstyvas pasitraukimas suprantamas tik kaip nesimokymas ar mokyklos nelankymas privalomojo ugdymo laikotarpiu (nuo 7 iki 16 metų), formuluojant teorines ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimo prielaidas vadovautasi platesne šio termino samprata į teorinį darbo modelį įtraukiant tiek lygias galimybes, tiek socialinių nelygybių reprodukciją švietime aiškinančias teorijas. Atskirai šiame skyriuje yra aptariami naujausi romų tyrimai, pagrindinį dėmesį skiriant romų dalyvavimui švietimo sistemoje, siekiant įvertinti etniškumo dimensijos svarbą ankstyvam romų vaikų pasitraukimui iš švietimo sistemoje. Teorinė darbo dalis baigiama aptariant metodologines tyrimo prielaidas ir pristatant teorinį ir empirinį tyrimo modelį.

1.1.1 Socialinės nelygybės ir švietimo sistemos sąsajos

Lietuvos ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimų lauke dominuoja edukologiniai, t.y. į praktinius ugdymo(si) aspektus orientuoti tyrimai (žr. Bitinas, 1962; Ignatavičienė ir Žukauskienė 1999; Prakapas 2001; Dereškevičius, Rimkevičienė ir Targamadžė 2000; Rupšienė 2000; Navasaitienė 2002; Barkauskaitė ir Rodzevičiūtė 2004; Civinskas Levickaitė ir Tamutienė 2006; Jonutytė, Rupšienė ir Kučinskienė 2006; Gečienė ir Čiupailaitė 2006; Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras 2008 ir kt.). Edukologiniai ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tyrimai, ypač atlikti gavus švietimo politiką formuojančių institucijų užsakymus, paprastai analizuoja ne tik mokinių mokyklos nelankymo priežastis, bet ir ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevencijos galimybes. Tokiuose tyrimuose įgyvendinama panašaus pobūdžio programa – tyrimų uždaviniais keliami

siekiai įvardinti ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos rizikos veiksnius ir įvertinti prevencinių mokyklos nelankymo priemonių įgyvendinimo efektyvumą. Vis dėlto, edukologiniuose tyrimuose pasigendama aiškesnio socialinių ekonominių ankstyvo pasitraukimo iš švietimo veiksnių įvertinimo – nepalanki šeimos socialinė ekonominė padėtis minima kaip vienas pagrindinių rizikos veiksnių, tačiau švietimo sistemos sąsajos su platesne visuomenės socialine nelygybe analizuojamos retai. Mikutavičienė (2009) pastebi, kad Lietuvoje praktiškai nėra atliktų tyrimų, kuriuose švietimo sistema būtų vertinama platesnių visuomenės tikslų – lygių galimybių, socialinio teisingumo, skurdo mažinimo – kontekste. Neanalizuojama, kaip švietimo sistema veikia vaikų iš nepalankios socialinės aplinkos socialinį mobilumą, kokie yra skirtingų socialinių ir etninių grupių vaikų akademinį pasiekimų skirtumai bei kas juos lemia.

Švietimo sistemos ir visuomenės socialinės nelygybės sąsajos yra vienas pagrindinių probleminių švietimo sociologijos klausimų, tačiau Lietuvos sociologiniuose tyrimuose ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tema nėra plačiai nagrinėta. Paminėti būtų galima tik Žalimienės ir kt. (2011) studiją „Socialinis teisingumas švietime“, kuri yra vienas pirmųjų bandymų pateikti socialinio teisingumo sampratą Lietuvos švietime, sukurti rodiklių sistemą ir socialinio teisingumo indeksą. Ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos aspektas čia įvedamas kaip vienas iš rodiklių vertinant socialinį teisingumą bendrojo ugdymo lygmenyje. Skirtingai nei edukologiniuose tyrimuose, Žalimienės ir kt. (2011) studijoje analizuojamos ne privalomojo ugdymo laikotarpiu (7–16 m.) nesimokančių vaikų charakteristikos, bet 16–18 m. jaunuolių ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos priežastys. Studijos autorių apskaičiuotas socialinio teisingumo indeksas patvirtina tėvų išsilavinimo svarbą vaiko dalyvavimui švietimo sistemoje – iš ugdymo sistemos anksčiau pasitraukia vaikai, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo. Taip pat nustatyta, kad iš švietimo sistemos anksčiau pasitraukia vaikai turintys negalią, gyvenantys šeimose, kuriuose yra tik vienas iš tėvų, ar šeimose,

kuriuose auga daugiau nei du vaikai, dažniau iš ugdymo anksti pasitraukia berniukai ir kaime augantys vaikai (Žalimienė ir kt. 2011: 70). Nors studijoje minima būtinybė stiprinti šių vaikų socialinį ir kultūrinį kapitalą kompensacinėmis priemonėmis, švietimo ir socialinės politikos vaidmuo stiprinant vaikų socialinio mobilumo galimybes šioje studijoje plačiau neanalizuojamos.

Vienas pirmųjų reikšmingų sociologinių darbų, analizuojančių lygias galimybes švietimo sistemoje yra Coleman ir kt. (1966) tyrimas Jungtinėse Amerikos Valstijose. Coleman (1967) pristatydamas tyrime naudotą lygių galimybių švietime teorinę sampratą, kritiškai vertina tuo metu paplitusį manymą, jog nemokamas švietimas ir visiems prieinamas vienodas mokymo turinys savaime panaikina ekonominės nelygybės įtaką skirtingų grupių vaikų galimybėms siekti vienodo išsilavinimo. Tokia samprata, anot Coleman (1967: 6–7) suponavo gana pasyvų mokyklos vaidmenį vaiko ugdyme – „mokyklos prievolė tebuvo suteikti vaikui galimybę nemokamai mokytis geografiškai lengvai pasiekiamoje vietoje, pagal mokymo programą, kuri neužkerta kelio aukštesnio išsilavinimo siekimui“. Vaiko prievolė pasinaudoti galimybe siekti išsilavinimo suponavo daug aktyvesnį vaidmenį – atsakomybę už akademinis pasiekimus buvo siejama tik su vaiko noru ir pastangomis mokytis. Coleman ir kt. (1966: 14) pabrėžia, kad tokia mokyklos vaidmens samprata yra netiksli – mokyklos turi prisiimti daugiau atsakomybės už vaikų akademinis pasiekimus. Vienas iš būdų įvertinti lygias galimybes švietimo sistemoje yra nustatyti, kokį poveikį švietimo sistema turi vaikų mokymosi rezultatams – t.y. vertinti ne tik pateikiamos mokymo medžiagos vienodumą, bet ir gaunamų mokymosi rezultatų tolygumą skirtingose vaikų grupėse.

Nepaisant mokyklos atsakomybės akcentavimo, Coleman ir kt. (1966) tyrime prieinama išvados, kad mokyklų įtaka vaikų mokymosi rezultatams yra gana nedidelė. Vaikų pasiekimų skirtumus geriausiai paaiškina socialinės ekonominės šeimų padėties kintamieji, kuriuos statistiškai kontroliuojant, vaikų pasiekimai skirtingose mokyklose praktiškai nesiskiria. Vadinasi, vaikų

pasiekimų skirtumus iš esmės lemia jų šeimų socialinės ekonominės padėties skirtumai. Vis dėlto, Coleman ir kt. (1966) atkreipia dėmesį, kad ugdymo organizavimo veiksniai turi įtakos, ypač etninių/rasinių mažumų vaikų pasiekimams, – investicijos į mokyklas turi teigiamą įtaką nepalankiausioje socialinėje situacijoje esančių vaikų rezultatams. Teisingas yra ir priešingas teiginys – nepalanki mokymo aplinka turi didesnę neigiamą įtaką etninių mažumų vaikams negu etninės daugumos vaikams. Šio tyrimo rezultatai sukėlė diskusijų bangą JAV visuomenėje – kalbant apie vaikų akademinis pasiekimus imta akcentuoti šeimos atsakomybė, atlikta nemažai tyrimų, analizuojančių šeimos veiksmų įtaką vaiko išsilavinimui (žr. Jencks et al. 1972; Lareau 1989 ir kt.). Jencks ir kt. (1972) savo atliktu tyrimu patvirtino Coleman ir kt. (1966) prietas išvadas, tačiau pateikė kiek radikalesnį šių rezultatų vertinimą – vaikų pasiekimų nelygybė švietimo sistemoje išliks tol, kol išliks šeimų pajamų, padėties darbo rinkoje ir išsilavinimo nelygybė visuomenėje, todėl siekiant lygių galimybių įgyvendinimo švietime daugiau dėmesio reikėtų skirti pajamų perskirstymo klausimams.

1.1.2 Socialinės reprodukcijos švietime tyrimų kryptis

Nors išsilavinimo skirtumų tarp skirtingų socialinių klasių atskleidimas yra itin svarbus siekiant atkreipti dėmesį į socialinės nelygybės svarbą švietime, vienas svarbiausių socialinės reprodukcijos tyrimų krypties pradininkų Pierre Bourdieu darbuose, kuriuos parengė kartu su Jean-Claude Passeron (1990; 1979), pabrėžė, kad tai yra tik pirmas žingsnis siekiant paaiškinti visuomenės nelygybės ir švietimo sistemos sąsajas. Priešingai nei Jencks ir kt. (1972), Bourdieu ir Passeron (1979: 27) teigia, kad ekonominių skirtumų argumentas yra nepakankamas norint paaiškinti didelius „akademinio mirtingumo“ rodiklius žemesnėse socialinėse klasėse – net pasiekus tolygų ekonominių resursų perskirstymą, socialinė nelygybė švietimo sistemoje išliktų. Visuomenės socialinę nelygybę, kurią Bourdieu apibrėžia kaip netolygių galios santykių struktūrą, nulemia ne tik ekonominio, bet ir socialinio, kultūrinio ir simbolinio kapitalo skirtumai, o švietimo sistema yra viena efektyviausių

galios santykių struktūros reprodukcijos institucijų. Analizuojant švietimo sistemos ir socialinės nelygybės santykį svarbu atkreipti dėmesį ne tik į ekonominius, bet ir kultūrinius skirtumus tarp socialinių klasių bei šių kultūrų santykį su švietimo sistema. Bourdieu ir Passeron (1979) teigia, kad švietimo sistemoje socialinės klasės teikiama privilegija yra transformuojama į individualius gebėjimus ar nuopelnus, ignoruojant socialinės nelygybės (ypatingai kultūrinės privilegijos) įtaką akademiniam pasiekimams, visus skirtumus aiškinant kaip natūralius netolygumus, nulemtus nevienodų vaikų gabumų.

Šio darbo kontekste socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje mechanizmai bus aptarti tik vienu aspektu – aptariant savanoriško pasitraukimo iš švietimo sistemos aiškinimą Bourdieu teoriniame modelyje. Mokykla, anot Bourdieu, veikia kaip didelė klasifikuojanti mašina, kuri ne tik prisideda suskirstant žmones į skirtingas socialines stratas, bet ir padeda įtvirtinti esamą socialinę struktūrą, paslėpdama galios santykių įtaką vykstantiems įtraukties ir atskirties procesams. Galios santykiai tarp grupių ar klasių visuomenėje nulemia kas ir kaip atlieka pedagoginę komunikaciją – dominuojanti grupė priima sprendimus tiek dėl mokymo turinio, tiek dėl mokymo trukmės, tuo tarpu subordinuotų grupių galimybės dalyvauti šių sprendimų priėmime yra ribotos. Pats mokymas, pabrėžia Bourdieu, turėtų būti vertinamas ne kaip nešališkas ir universaliai vertingas, bet kaip atspindintis dominuojančios grupės kultūrą ir interesus, tačiau būtent per švietimo sistemą ši kultūra yra įtvirtinama kaip vienintelė teisėta ir universalinė kultūra. Bourdieu ir Passeron (1990) atkreipia dėmesį, kad lauko veikėjai retai suvokia/atpažįsta sąsajas tarp ekonominės ir politinės galios struktūrų ir švietimo lauko, kuriame jie veikia – tiek mokytojai, tiek mokiniai ir jų tėvai paprastai priima žaidimo taisykles kaip universalias ir teisėtas, nesvarstydami šių taisyklių kultūrinio šališkumo.

Bourdieu ir Passeron (1990: 41) pabrėžia, kad vienas iš būdų užtikrinti socialinę reprodukciją per kultūrinio kapitalo persikirstymą yra „paskatinti tuos, kurie nėra priskirti mokymo teisėtų adresatų (*legitimate addressees*) grupei,

internalizuoti savo atskirties teisėtumą“. Stipriausią simbolinę tokio savo atskirties, kaip teisėtos atskirties, internalizavimo galią turi savanoriškas ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos. Technokratinuose tyrimuose savanoriškas pasitraukimas iš švietimo sistemos retai aiškinamas plačiau nei negatyviu priskyrimu „neturi motyvacijos mokytis“, net kai šio individualios priežastys taikomos ištisoms socialinėms grupėms (darbininkų vaikams, etninėms grupėms ir pan.). Bourdieu ir Passeron (1990) siūlo atkreipti dėmesį į skirtingų socialinių grupių vaikų habitus skirtumus ir analizuoti šių vaikų pirminių habitus santykį su švietimo sistemoje įtvirtinamu antriniu habitus. Vaikų iš dominuojančių socialinių grupių pirminis habitus yra gana artimas mokykloje diegiamam habitus (įgūdžiais, išraiškos būdais, vertinamomis žiniomis), tuo tarpu subordinuotų socialinių grupių vaikai patekę į mokyklą turi įveikti akulturacijos (kultūros perėmimo) procesą. Kiek mokykloje yra atsižvelgiama į vaikų pirminių habitus skirtumą ir kiek dedama pastangų padedant skirtingų socialinių grupių vaikams pritapti mokykloje priklauso nuo mokymo demokratiškumo – kuo mažiau kreipiama dėmesio galimiems habitus skirtumams, suponuojant, kad pirminis ir antrinis habitus sutampa (pvz. vaikų gimtoji ir mokomoji kalbos), tuo labiau nedemokratiškas yra mokymo būdas. Švietimo sistemoje atskiros socialinės grupės eliminuojamos vien per mokymo turinyje ir pobūdyje efektyviai užslėptus galios santykius, kurie itin efektyviai pasireiškia tuomet, kai atskirų socialinių grupių vaikai patys pasitraukia iš švietimo sistemos, nuvertindami save teigiant, kad „mokymas yra ne tokiems kaip mes“ arba aktyviai neigdami/priešindamiesi mokymo pobūdžiui ir turiniui (Bourdieu ir Passeron 1990: 157).

Visuomenės socialinės struktūros reprodukcijos švietimo sistemoje tema buvo plačiai išplėtotą švietimo sociologų darbuose – Bourdieu teorinis aiškinimas buvo tik vienas iš daugelio teorinių modelių, analizuojančių šią temą. Bowles ir Gintis (1976) pabrėžė ekonominių veiksnių įtaką reprodukciniams mechanizms, tuo tarpu Bernstein (1971) akcentavo kalbinių kodų tarp skirtingų socialinių klasių skirtumus ir jų įtaką vaikų galimybėms švietimo

sistemoje. Šių skirtingų teorinių modelių pagrindu buvo atlikta nemažai svarbių empirinių tyrimų – Paul Willis (1977) ir Gillian Evans (2006) darbininkų klasės vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje analizė, Jay MacLeod (2009) etnografinis juodaodžių vaikų tyrimas, Anette Lareau (1989; 2003) atliktos skirtingų socialinių klasių šeimų įtakos vaikų pasiekimams studijos ir kiti. Bourdieu pasiūlytas socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje teorinis modelis buvo bene dažniausiai naudojamas kultūrinio kapitalo ir ugdymo pasiekimų tyrimuose (išsami apžvalga Winkle-Wagner 2010), tačiau ši tyrimų kryptis pastaraisiais metais sulaukė itin griežtos kritikos (žr. Kingston 2001, Goldthorpe 2007).

Bourdieu socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje modelis kritikuotas tiek dėl sudėtingo pritaikymo empiriniuose tyrimuose², tiek dėl, kaip teigiama, nepasiteisinusios tezės apie galios santykių pastovumo išlaikymą augant bendram gyventojų išsilavinimui. Goldthorpe (2007) teigia, kad plečiantis visuotiniam gyventojų švietimui ir augant bendram išsilavinimo lygiui, švietimo sistema turėtų būti vertinama ne kaip kultūrinį kapitalą perskirstanti, bet kaip jį kurianti ir plečianti institucija. Kritinės Bourdieu išvalgos apie galios santykių dinamiką švietimo lauke, kurias Goldthorpe (2007) apibūdina kaip originalias, bet nepagrįstas, vertinamos kaip nepajėgios pateikti inovatyvių išvalgų apie socialinės reprodukcijos procesus šiuolaikinėje visuomenėje (Goldthorpe 2007; Tzanakis 2011). Pastaraisiais dešimtmečiais stebima visuotinio švietimo plėtra iš tiesų padidino daugelio visuomenės grupių galimybes įgyti pradinį ir pagrindinį išsilavinimą, tačiau, kaip pabrėžia Bourdieu (1984), šis struktūrinis pokytis negali būti tapatinamas su švietimo nelygybių sumažėjimu tarp socialinių grupių. Švietimo plėtra nėra tolygi visuotiniam švietimo demokratizavimui – net ir plečiantis švietimo prieinamumui yra fiksuojami ryškūs išsilavinimo lygio skirtumai tarp atskirų grupių, todėl visuomenės socialinės reprodukcijos švietime tezė išlieka aktuali.

² Bourdieu pasiūlyto socialinės reprodukcijos teorinio modelio taikymas empiriniuose tyrimuose yra sudėtingas tiek dėl pagrindinių teorinių sąvokų (kapitalo, lauko, habitus) daugiadimensiškumo, tiek dėl šių sąvokų svarbių tarpusavio sąsajų – empiriniame tyrime pagrindiniu analizės elementu pasirenkant tik vieną iš šių sąvokų, teorinis tyrimo pagrįstumas tampa nestabilus.

Lizardo (2008) pabrėžia, kad Bourdieu teorinio modelio svarba šiuolaikiniuose tyrimuose pasireiškia ne tiek visapusiškai jo teorijos taikymu ir išbandymu, kiek pragmatišku Bourdieu įvestų teorinių sąvokų naudojimu siekiant kritiškai išanalizuoti ir suprasti tiriamus socialinius reiškinius. Šio darbo kontekste, formuojant teorinį empirinio tyrimo modelį, Bourdieu teorinis modelis – ypač socialinės reprodukcijos ir galios lauko teorinės sąvokos – suteikia svarbų atspirties tašką vertinant romų vaikų (ne)išsilavinimo lygio pastovumą Kirtimų gyvenvietėje, tačiau atliekamu tyrimu nesiekama pagrįsti ar paneigti Bourdieu teorinio modelio teisingumą. Tyrimo teorinio modelio formavimui svarbią įtaką turėjo ir naujausi sociologijos teorijos debatai, ypač didėjančio susidomėjimo sulaukiantis *lauko teorijos* taikymas sociologiniuose tyrimuose (žr. Martin 2003, 2011; Fligstein ir MacAdam 2011, 2012, Krarup ir Munk 2013 ir kt.), kuris aptariamas paskutinėje šio darbo dalyje, prieš pereinant prie išsamaus empirinio tyrimo modelio pristatymo.

1.2 Etniškumo dimensija: romų etninės grupės tyrimų apžvalga

Nors romai (čigonai) neretai vadinami didžiausia Europos etnine mažuma (FRA 2012), mokslininkai nesutaria ar iš tiesų yra tikslinga įvardinti šias įvairias, tiek kalba, tiek kultūra, tiek istorija besiskiriančias grupes vienu etnonimu (žr. Willems 1997, Vermeersch 2006, Tremlett 2009 ir kt.). Paskatą taip plačiai naudoti šį etnonimą didele dalimi lėmė politiniai interesai – romų etninės grupės padėtis jau kurį laiką yra ne tik valstybių vidaus politikos reikalas, bet ir europinio lygmens problema (Europos Komisija 2010; 2011, taip pat žr. Marushiakova ir Popov 2011). Nors toks tarptautinių institucijų dėmesys padėjo atkreipti dėmesį į sudėtingą socialinę ekonominę romų etninės grupės (plačiąja prasme) situaciją ir įsigalėjusias neigiamas Europos šalių visuomenių nuostatas bei diskriminacines praktikas šios grupės atžvilgiu, vis dėlto, tyrėjai pabrėžia, kad siekiant suprasti atskirties priežastinius mechanizmus, būtina tirti šios etninės mažumos ir daugumos santykius ne kultūriniu/tarpvalstybiniu romų meta-grupės lygiu, bet vietos lygmeniu. Lemon (2000: 7) atkreipia dėmesį, kad tai, ką reiškia „būti romu“ skiriasi ne tik skirtingose šalyse, bet ir šalių viduje, ir pabrėžia, kad daugiau dėmesio turėtų būti skiriama analizei, koks yra valstybės vaidmuo konstruojant šiuos skirtumus. Iššūkis tyrėjams, anot Lemon (2000: 4), yra ne tiek aprašyti romų „kultūrinį“ pasipriešinimą visuomenės struktūroms, naudojant tokius dualistinius supriešinimus kaip centralizacija–nomadizmas, modernybė–tradicionalizmas ir kt., kiek atskleisti, kad romai taip pat yra visuomenės dalis: romų, kaip ir kitų etninių grupių, savi-identifikacija neapsiriboja etnine kategorija (romas), jie visuomet save mato ir kaip platesnės bendruomenės (pilietinės, religinės, politinės ar kultūrinės) dalimi.

Marushiakova ir Popov (2011) atkreipia dėmesį, kad romų (čigonų) tyrimų lauke į šią dvi-dimensinę etninės grupės sąvoką neretai neatsižvelgiama – kultūriniuose tyrimuose romų grupė neretai pozicionuojama kaip atskira bendruomenė, ignoruojant platesnį kultūrinį ir socialinį grupės kontekstą, o socialiniuose tyrimuose romų grupė matoma išskirtinai kaip socialinė klasė

(etno-klasė, *underclass* ir pan.), atmetant kultūrinį grupės išskirtinumą arba aprašant jį skurdo kultūros tyrimų kontekste (žr. Szelény 2001; Emigh ir Szelény 2001 ir kt.). Negebėjimas tuo pat metu atsižvelgti tiek į grupės kultūrinį išskirtinumą, tiek į jos padėtį platesnėje visuomenės struktūroje, lemia, anot Marushiakovos ir Popov (2011), kad romų tyrimuose dominuoja dvi bazinės – egzotizavimo ir marginalizavimo – paradigmos. Egzotizavimo paradigmos tyrimuose romų bendruomenė apibūdinama kaip unikali ir nepakartojama kultūrinė bendruomenė, besiskirianti savo vertybėmis ir gyvenimo būdu nuo kitų etninių grupių ir ypač – nuo etninės daugumos. Tuo tarpu marginalizavimo paradigmoje visa romų etninė grupė apibūdinama kaip marginali, žemiausiame visuomenės sluoksnyje esanti grupė, kurią tiksliausiai apibūdina materialinis nepriteklis, bedarbystė ir kiti socioekonominiai rodikliai. Krištiškai vertindami abi paradigmas, Marushiakova ir Popov (2011) siūlo romus tirti kaip ir bet kurią kitą etninę grupę, remiantis pasirinktos tyrimų krypties ir problematikos padiktuotais metodais, tuo pat metu atsižvelgiant tiek į socialinę, tiek į kultūrinę romų etninės grupės išskirtinumo dimensijas³.

Kultūrinė romų etniškumo dimensija Lietuvos viešajame diskurse neretai mistifikuojama, pabrėžiamas romų kultūrinių vertybių ir gyvenimo būdo skirtingumas nuo daugumos, pati grupė suvokiama kaip vieninga, beasmenė mažuma, kuri turėtų kelti baimę, nerimą ir priešišumą (Beresnevičiūtė 2010). Dominuojant tokiai romų grupės – kaip kultūrinio „kito“ – sampratai, visi romų gyvenimo aspektai neretai interpretuojami kaip kultūrinio skirtingumo padarinys, nesigilinant į socialinius, ekonominius ar politinius veiksnius, turinčius įtakos etninės mažumos narių situacijai visuomenėje. Kultūriniuose romų grupių tyrimuose paprastai stengiamasi išsklaidyti tokius stereotipus, atskleidžiant įvairovę grupės viduje, parodyti grupės vertybių sudėtingumą, jų sąsajas su daugumos visuomene (žr. pvz., Engebrigtsen 2007, Simoniukštytė 2003). Šie tyrimai svarbūs demistifikuojant romų mažumos grupes atskirose

³ Panašią poziciją išsako ir Tremlett ir McGarry (2013), kurie remdamiesi filosofės Nancy Fraser socialinio teisingumo samprata, pabrėžia tiek ekonominių resursų perskirstymo, tiek kultūrinių skirtumų pripažinimo svarbą sprendžiant romų problemas politiniame lygmenyje.

visuomenėse, tačiau galimybe lyginti atskiras romų grupes skirtingose visuomenėse vis labiau abejojama – romų grupės skiriasi vartojama kalba, užimama padėtimi visuomenėje, tradicinėmis profesijomis, istorine atmintimi, šeimų struktūromis ir kitais kultūriniais bruožais⁴. Romų grupės paprastai turi daugiau panašumų su daugumos visuomene šalyje, kurioje gyvena, nei su kitose šalyse gyvenančiais romais. Dėl šios priežasties tyrėjai teigia, kad tikslingiau yra analizuoti etninės ribos, apibrėžiančios etninę grupę, palaikymo ir įtvirtinimo procesus, o ne romų kultūrinius bruožus ir vertybes, apibrėžiančius kultūrinį etniškumo turinį (Sutherland 1975)⁵. Papročiai, aprangos detalės, tradicijos, kultūrinės nuostatos – šie ir kiti kultūrinės tapatybės elementai kinta laike, tačiau etninė riba, apibrėžianti romų etninę grupę, išlieka. Etninės ribos palaikymo procesai tarp daugumos ir mažumos grupių svarbūs ne tik romų tyrimų kontekste – socialinio konstruktyvizmo paradigmoje etniškumas yra suvokiamas kaip nuolat konstruojama, perkuriama skirtis, kurioje naudojami išskirtinumo kriterijai (kalba, tradicijos, bendra teritorija, ir kt.) gali kisti laike (Barth 1969).

Lietuvoje kultūriniai romų etninės grupės tyrimai gana menkai išplėtoti – yra paskelbti pavieniai straipsniai apie romų papročius (Bradaitytė 1998, Žilevičius 2001), istorinę atmintį (Simoniukštytė 2003, Toleikis 2001), tačiau išsamesnių tyrimų nėra. Lenkų sociologai, atlikę tyrimus Lietuvoje, skiria kelias romų grupes (pagal savi-identifikaciją) – Lietuvos romus (čigonus), gyvenančius visoje Lietuvoje, lenkų romus (čigonus) (*polska Roma*), gyvenančius kaimiškosiuose Vilniaus regiono vietovėse, nedidelę *Fluki* romų grupę, siejančią savo šaknis su Kaliningrado regionu, Latvijos romus (čigonus), gyvenančius daugiausiai Šiaulių mieste, ir kotliarus, daugiausia gyvenančius Kirtimų gyvenvietės žemutinėje dalyje, atvykusius į Lietuvą iš Moldovos (Besarabijos)

⁴ Diskusija Romani Studies Academic Network elektroninėje konferencijoje 2013 m. sausio–vasario mėnesį.

⁵ Romų tyrimų lauke yra atlikti reikšmingi ir įdomūs etninio išskirtinumo ir etninės ribos išlaikymo procesų tyrimai įvairiose visuomenėse (žr. Didžiojoje Britanijoje – Okely 1983; Prancūzijoje – Willems 1997; Ispanijoje – Gay y Blasco 1999 ir kt.), tačiau dėl romų grupių skirtingumo ir dėl daugumos vaidmens svarbos konstruojant etninę ribą, šie romų tyrimai yra sunkiai palyginami tarpusavyje.

po Antrojo pasaulinio karo (Głowacka-Grajper 2003: 68–69). Tyrėjai pastebi tradicinių amatų, kalbos panašumus tarp Lietuvos, Lenkijos ir Baltarusijos romų (čigonų), o lenkų mokslininkas Jerzy Ficowski (1989) mano, kad Lietuvos romų (čigonų) grupė yra atskilusi nuo Lenkijos romų (*polska Roma*) grupės. Dėl kultūrinio grupių panašumo, taip pat ir dėl panašios istorinės patirties ir valstybės taikomos politikos, romų situacijos panašumus ir skirtumus galima būtų lyginti artimiausiame regione – Lietuvoje, Baltarusijoje, Lenkijoje, Latvijoje ir Kaliningrado srityje, taip pat iš dalies – ir Estijoje bei Rusijoje, tačiau atliekami palyginimai turi būti pagrįsti ir jautrūs regioniniams skirtumams, kuriuos lemia tiek skirtumai romų grupės viduje, tiek etninės daugumos santykio su romų mažuma skirtumai. Romų padėties analizei svarbūs ir istoriniai tyrimai, atlikti šiame regione⁶, tačiau disertacijos kontekste buvo aptarti tik tie romų tyrimai, kurie tiesiogiai siejasi su dalyvavimu švietimo sistemoje.

1.2.1 Romai švietimo sistemoje

Romų dalyvavimą Lietuvos švietimo sistemoje yra analizavę keletas sociologinių darbų (Leončikas 2006a, Etninių tyrimų centras 2008), kuriuose pagrindinis dėmesys skiriamas žemiems romų išsilavinimo rodikliams, ypatingai akcentuojant ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos problemą. Edukologiniuose tyrimuose romų, kaip ir kitų etninių grupių, tema paliečiama retai – romų vaikų adaptacijos problemos mokyklose išsamiau buvo analizuotos Latvijoje (Krastina, Berzina ir Zake 2005; Zake 2010), Lietuvoje romų vaikų socializacijos ypatumus mokykloje yra aptarę KTU Edukologijos instituto darbuotojai Baršauskienė, Leliūgienė ir Pauliukonis (2003) bei Štuopytė (2008). Latvijoje atliktame romų vaikų priešmokyklinio ugdymo tyrime pabrėžiama mokytojų teigiamų nuostatų (kultūrinio nešališkumo) ir

⁶ Senoji Lietuvos čigonų istorija (XVI–XIX a.): Danilowicz (1824), Narbutt (1830), Griškaitė (1998), Simoniukštytė (2002); čigonų gyvenimas tarpukario Lietuvoje: Kisinis (1936); romų (čigonų) genocido tema Antrojo pasaulinio karo metais: Lietuvoje – Toleikis (2001; 2001a), Estijoje – Weiss-Wandt (2003), Ukrainoje ir SSRS – Бессонов (2006; 2009); sovietinio laikotarpio istoriniai tyrimai: SSRS – Zimmerman (1996), Lemon (1996; 2000), O’Keefe (2010), Бессонов (2005), Marushiakova ir Popov (2001), Baltarusijoje – Бартош (2009), Калинин (2005), Lietuvoje etnografinė/ žodinė istorija – Simoniukštytė (2003); bendra apžvalga nuo senųjų laikų iki šių dienų – Ukraina ir Baltarusija: Tanner (2004), Rusija – Crowe (1995), Lenkija – Ficowski (1989), Lietuva – Simoniukštytė 2007.

daugiakultūrio ugdymo elementų svarba padedant romų vaikams adaptuotis mokykloje, ypač pirmaisiais mokymosi metais (Zake, 2010). Pastebima, kad išsprendus mokinių kalbinės adaptacijos sunkumus (dalis mokinių pradeda mokslus nemokėdami mokomosios kalbos), skatinant daugiakultūrio ugdymo nuostatas mokykloje (organizuojant kultūrinius mokymus mokytojams, įdarbinant romų tautybės mokytojo padėjėjus) ir gerinant mokyklos ir tėvų bendradarbiavimą (dedant pastangas įveikti abipuses neigiamas nuostatas, pesimizmą, stiprinant tėvų gebėjimus dalyvauti vaiko ugdyme) sumažėja romų vaikų ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos tikimybė, pagerėja mokymosi rezultatai (Krastina, Berzina ir Zake 2005; Zake 2010). Neigiamų kultūrinių stereotipų žala, ypač iš mokytojų ir bendraklasių, akcentuoja ir Baršauskienė, Leliūgienė ir Pauliukonis (2003) – tyrėjai pastebi, kad neigiamos visuomenės nuostatos romų (čigonų) grupės atžvilgiu atsispindi ir mokyklų aplinkoje, o dalis romų vaikų jaučiasi nesaugūs mokykloje ir yra nemėgstami bei ignoruojami tiek mokytojų, tiek bendraklasių. Iš kitos pusės, Štuopytė (2008) pastebi, kad romų tėvai teigiamai vertina išsilavinimo svarbą ir nori, kad jų vaikai mokytųsi, tačiau susiduria su įvairiais sunkumais – dėl menko išsilavinimo ne visuomet gali padėti vaikams įveikti mokymosi sunkumus, socialinė suaugusiųjų atskirtis sudaro kliūtis ir romų vaikų socializacijai mokykloje.

Sociologinė diskusija romų švietimo klausimais daug plačiau išplėta Vakarų ir Vidurio Europos šalių kontekste. Nors dėl aptartų kultūrinių ir mažumos–daugumos santykio skirtumų skirtingose šalyse šie tyrimai nėra tiesiogiai palyginami su Lietuvos situacija, vis tik jie svarbūs dėl keliamų probleminių klausimų ir tyrimo metodų. Be plačiai analizuojamų diskriminacijos, segregacijos ir prastos išsilavinimo kokybės problemų⁷, tyrėjai kelia ir romų šeimų bei mokyklinės aplinkos kultūrinių skirtumų klausimus (žr. Okely 1997; Gomes 1999; Tauber 2003 ir kt.). Šeimos ir mokyklos aplinkos skirtumai nėra

⁷ Šie klausimai keliami ir Lietuvai artimame regione, žr. Leončikas 2006a; Anti-Discrimination Centre Memorial 2011.

išskirtinai būdingi tik romų etninei grupei⁸, tačiau tyrėjai teigia, kad vaikų socializaciją mokykloje apsunkina ne tiek patys skirtumai, kiek romų siekis išlaikyti kultūrinę distanciją tarp savo ir daugumos grupės. Mokykla pristatoma kaip erdvė, kurioje kyla asimiliacijos grėsmė ir kurioje dėl vaikų tapatybės yra deramasi iš naujo – mokykla suvokiama kaip ne-romų erdvė, kurioje etninė riba tarp romų ir neromų yra iš naujo konstruojama ir įtvirtinama. Skiriasi autorių priskiriamas vaidmuo mokyklai – Okely (1997) mokyklą mato kaip valstybės aparato dalį, skirtą kontroliuoti klajoklių grupes prisidengiant neva universaliu gero išsilavinimo suteikimo tikslu ir pabrėžia romų (čigonų) siekį išlaikyti vaikų socializacijos autonomiją. Iš kitos pusės, Tauber (2003) akcentuoja mokyklos svarbą romų (sinti) tapatybės konstravime – būtent mokykloje vaikai išmoksta išlaikyti kultūrinę skirtį tarp savęs ir ne-romų tautybės asmenų, kuri yra esminė grupės išlikimo sąlyga. Vis dėlto, reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad opozicinės tapatybės konstravimas švietimo sistemoje nėra tik etninių grupių prerogatyva – panašią tarpgrupinių santykių dinamiką yra aprašiusi Reed-Danahay (1996) viename iš Prancūzijos kaimiškųjų regionų, kuriame vietos gyventojai (prancūzai) priešinosi centralizuoto švietimo sistemai, taip pat ir Fordham ir Ogbu (1986), rašydami apie juodaodžius JAV švietimo sistemoje, bei mokslininkai tyrę darbininkų klasės vaikų dalyvavimą švietimo sistemoje (žr. Willis 1977; Evans 2006). Šiame kontekste svarbų klausimą užduoda Ana Gomes (1999) – kodėl romų, o tuo pačiu ir kitos opozicines tapatybes konstruojančios grupės, švietimą mato tik kaip pareigą, o ne kaip teisę ir laisvę?

Ieškant atsakymų į šį klausimą tikslinga grįžti prie Bourdieu teorinių įžvalgų apie galios santykių raišką švietimo sistemoje. Bourdieu ir Passeron (1990) pažymi, kad sprendimus dėl mokymo formos, turinio ir trukmės priima dominuojanti grupė, o kitų grupių galimybės dalyvauti šių sprendimų priėmime yra ribotos. Pats mokymas taip pat atspindi dominuojančios grupės kultūrą ir interesus, o ugdymo demokratiškumui (pirminio ir antrinio habitus skirtumų

⁸ Žr. Bourdieu ir Passeron (1990) įžvalgas apie pirminio (įgyjamo šeimoje) ir antrinio (diegiamo mokykloje) habitus skirtumus.

amortizavimui) neretai skiriamas nepakankamas dėmesys. Galios santykių raiška švietimo sistemoje apima platų veiksmų spektrą – nuo segregacijos ir tiesioginės diskriminacijos atvejų iki subtilesnių raiškos formų, tokių kaip mokinių iš skirtingų socialinių klasių atskyrimas prestižinėse ir neprestižinėse ugdymo įstaigose ar subordinuotų grupių vaikų savanoriškas ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo sistemos. Opozicinės tapatybės formavimą šiuo atveju galima vertinti dvejopai – tiek kaip priskirtos pozicijos socialinėje struktūroje perėmimą (Bourdieu ir Passeron 1990), tiek kaip pasipriešinimą dominuojančiai grupei (Apple 1982; Willis 1977; Reed-Danahay 1996; Evans 2006). Vis dėlto, dėmesį sutelkus tik į opozicinę tapatybę demonstruojančią grupę neretai pamiršamas kitų veikėjų vaidmuo šios tapatybės konstravimo procese – analizuojant tik vieno socialinio lauko veikėjo dispozicijas, galios santykiai, nulėmę šių dispozicijų susiformavimą, tampa ne tik nematomi, bet ir apsaugoti nuo kritikos. Romų tyrimai Lietuvoje ir artimiausiam regione atskleidžia įvairias galios santykių raiškos formas švietimo sistemoje – nuo romų vaikų atskyrimo į atskiras klases ar mokyklas ir neproporcingo specialių programų taikymo dirbant su romų vaikais⁹ iki savanoriško atsisakymo dalyvauti švietimo sistemoje, kuomet vaikai pasitraukia iš švietimo sistemos neįgiję pagrindinio, o neretais atvejais – ir pradinio, išsilavinimo¹⁰. Šiame darbe, atsispiriant nuo esamų tyrimų (Leončikas 2006a; Etninių tyrimų centras 2008) siekiama pereiti prie išsamesnio ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš švietimo sistemos proceso paaiškinimo, kuriam atlikti būtinas empirinio tyrimo modelis, leidžiantis įvertinti skirtingų veiksmų ir veiksenų įtaką dabartiniam romų dalyvavimui švietimo sistemoje.

⁹ Dėl 3č klases, kurioje mokėsi tik romų tautybės mokiniai, suformavimo Vilniaus „Saulėtekio“ vidurinėje mokykloje žr. Lygių galimybių kontrolieriaus tarnybos pažymą Nr. 11-SN-131 (2011 m. gegužės 20 d.), dėl specialių programų taikymo – Leončikas 2006a; Etninių tyrimų centras 2008; Petrušauskaitė 2012. Romų vaikų situacija Rusijoje, taip pat ir segregacijos ir diskriminacijos atvejai, išsamiai apžvelgiami Anti-Discrimination Centre Memorial (2011) ataskaitoje.

¹⁰ Žr. Leončikas 2006a; Etninių tyrimų centras 2008.

1.3 Metodologinės tyrimo prielaidos: lauko teorija socialiniuose moksluose

Švietimo sociologų atliekami socialinės reprodukcijos švietime tyrimai pasižymi tiek teorinių, tiek metodologinių prieigų įvairove – dalyje šios krypties tyrimų didelis dėmesys skiriamas statistinei priežastinių ryšių analizei (pvz., kultūrinio kapitalo ir švietimo pasiekimų kryptis – DiMaggio 1982, DiMaggio ir Mohr 1985 ir kt.), kituose darbuose dažniau remiamasi etnografiniais metodais siekiant atskleisti reprodukcijos procesus (žr. Foley 1988, Lareau 1989, Weis 1990 ir kt.). Collins (2009) pateikdamas išsamią socialinės reprodukcijos švietime tyrimų apžvalgą pastebi, jog pastaraisiais metais šioje tyrimų kryptyje yra paskelbiama vis mažiau darbų, tačiau pabrėžia, kad toks sumažėjimas yra susijęs ne su švietimo nelygybių problemos aktualumu, o su tyrimų metodologijos problemomis. Teiginiui, jog būtina ieškoti naujų socialinės reprodukcijos tyrimo metodų pritaria ir Krarup ir Munk (2013), kurie apžvelgę kultūrinio kapitalo ir švietimo pasiekimų tyrimų rezultatus pripažįsta, jog pastarąjį dešimtmetį šioje tyrimų kryptyje nebuvo pasiekta svarbių ir inovatyvių rezultatų, praturtinančių esamas žinias apie švietimo sistemos vaidmenį visuomenėje.

Pagrindinės nurodomos problemos – tai tinkamo dėmesio neskyrimas tiriamo reiškinių daugiadimensiškumui empiriniuose tyrimų modeliuose ir metodologinio individualizmo dominavimas tyrimuose. Švietimo sociologijos tyrimuose gana dažnai naudojamos kultūrinio kapitalo ir habitus sąvokos – daug dėmesio skiriama struktūros ir individo santykiui, analizuojami individualaus lygmens kintamieji (pvz., knygų skaičius namuose, lankymasis teatre), individualios (vaikų ir tėvų) vertybinės orientacijos ir jų įtaka vaiko dalyvavimui švietimo sistemoje, tačiau palyginti retai įtraukiama švietimo lauko kaip galios santykių sistemos analizė, neanalizuojamas švietimo lauko santykis su kitais galios laukais (Sallaz ir Zavisca 2007, Krarup ir Munk 2013). Collins (2009) taip pat atkreipia dėmesį, kad socialinės reprodukcijos tyrimuose pasigendama laiko dimensijos – tyrėjai nepakankamai dėmesio

skiria tiriamo reiškinio procesiniam pobūdžiui ir jo dinamikai laike. Kritika dėl taikomų analizės principų nepajėgumo pateikti naujų išvalgų paskatino tyrėjus ieškoti naujų metodologinių priėgų, viena jų – pastaraisiais metais didėjančio susidomėjimo sulaukiantis lauko teorijos taikymas socialiniuose moksluose (žr. Martin 2003, 2011, Prieur ir Savage 2011, Fligstein ir McAdam 2011, Krarup ir Munk 2013 bei kt.).

Lauko teorija siūlo iš esmės naują epistemologinę perspektyvą sociologiniuose tyrimuose. Šioje tyrimų kryptyje atsisakoma įprasto tiriamo reiškinio priežastingumo aiškinimo, kuomet siekiant paaiškinti stebimą reiškinį keliamos hipotezės apie kintamųjų (apibūdinančių tyrimo objekto savybes) ryšį ir siekiama nustatyti priežastinius-pasekminius ryšius tarp kintamųjų¹¹. Tezė, jog tam tikros tiriamo vieneto savybės *lemia* (turi įtakos, paskatina) kito tiriamo vieneto savybių pokytį (pvz., vaikų tautybė turi įtakos vaikų mokymosi trukmei mokykloje), lauko teorijoje yra atmetama (žr. Martin 2011). Vietoj jos siūloma tezė, kad individų socialinį veiksma galima paaiškinti analizuojant jų užimamas pozicijas santykyje su kitais veikėjais. Sociologinio tyrimo objektas tampa *santykių visuma* (ne individas ar struktūra), o empirinio tyrimo metu siekiama įvertinti ar konkrečiu tiriamu atveju santykiai tarp individų gali būti apibrėžiami kaip laukas, t.y. objektyvių galios santykių struktūra, turinti įtakos lauke veikiančių veikėjų galimybėms siekti vienokių ar kitokių tikslų.

Socialiniuose moksluose iš fizinių mokslų perimta galios lauko idėja (dauguma lauko teorijų socialiniuose moksluose yra sukurtos remiantis klasikinio magnetizmo galios lauko analogija, Martin 2003) yra adaptuojama. Erdvė, kurioje pasireiškia galios veikimas, yra suprantama kaip socialinė erdvė, apibrėžiama kaip santykių struktūra tarp atskirų veikėjų (grupių ar individų).

¹¹ Tradiciniuose edukologiniuose tyrimuose, siekiant paaiškinti ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos reiškinį paprastai tiriami ankstyvo pasitraukimo rizikos veiksniai, kurie įvardinami analizuojant anksti iš mokyklos pasitraukusių vaikų ar jų tėvų charakteristikas (pvz., tautybė, gimtoji kalba, tėvų profesija/ išsilavinimas, gyvenamoji vieta, sveikata ir kt.) arba mokymosi proceso organizavimo ypatumus (mokytojų kvalifikacija, švietimo pagalbos specialistų skaičius mokykloje, vykdomų prevencijos programų skaičius ir pan.). Ankstyvo pasitraukimo reiškinys paaiškinamas įvardinant stipriausius priežastinius ryšius tarp analizuojamų kintamųjų (pvz., daroma išvada, kad ankstyvą vaikų pasitraukimą iš ugdymo lemia tėvų socialinė ekonominė padėtis).

Laukas išskiriamas kaip lokalus šios platesnės socialinės erdvės vienetas, pasižymintis santykinu autonomiškumu. Kiekvienas veikėjas lauke užima tam tikrą poziciją, kuri turi įtakos jo socialinio veiksmo pobūdžiui. Užimama pozicija apibrėžiama ne tik per veikiančių veikėjų savybes (turimus resursus, požymius), bet ir per objektyvių santykių tinklą tarp pozicijų (t.y. pozicija suprantama kaip konkreti vieta socialinėje erdvėje/ santykių struktūroje).

Principas, kad norint suprasti veikėjo socialinį veiksma būtinyje jį analizuoti siejant su aplinka, kurioje tas veiksmas vyksta, nėra naujas – šis principas nuosekliai taikomas tiek fenomenologiniuose, tiek antropologiniuose tyrimuose. Lauko teorijos inovatyvumas yra tas, kad iš esmės keičiamas sociologinio tyrimo objektas – siekiant paaiškinti veikėjo socialinį veiksma, reikia analizuoti ne individą (metodologinis individualizmas) ar struktūrą (metodologinis holizmas, struktūralizmas), o lauką kaip santykių tarp pozicijų sistemą. Sociologo žvilgsnis nukreipiamas į tai, kas nėra nei lengvai apčiuopiama, nei pamatuojama, – į lauką, kaip santykių struktūros, poveikį individualiam veiksmui. Kaip šis poveikis galėtų būti teorizuojamas ir matuojamas empiriškai, nuoseklus sutarimo nėra – nors lauko kaip tyrimo objekto idėja buvo iškelta jau prieš keletą dešimtmečių (žr. Lewin 1951 [2007], Bourdieu ir Waquant 2003), iki šiol nėra sukurtos vieningos ir aiškios lauko tyrimo metodologijos. Reikšmingiausi ligšioliniai bandymai apibrėžti galios lauko sampratą socialiniuose moksluose ir autorių siūlyti metodologiniai lauko tyrimo sprendimai yra išsamiai aptariami Martin (2003; 2011) darbuose, todėl daugiau dėmesio bus skiriama tik tiems metodologiniams lauko teorijos aspektams, kurie buvo svarbūs šio darbo empirinio tyrimo modelio konstravimui.

1.3.1 Laukas kaip analizės objektas

Nors skirtingose lauko teorijose lauko sąvokos apibrėžimai skiriasi, Martin (2003: 28) pastebi, kad jiems yra būdingi keli bendri bruožai. Visų pirma, laukas yra suprantamas kaip supaprastintų dimensijų analitinė erdvė, kurioje nustatomos veikėjų (asmenų ar institucijų) pozicijos. Ši topologinė lauko samprata dalį tyrėjų paskatino lauką formalizuoti geometrinėje erdvėje (žr. Lewin 1951 [2007]), tačiau socialinių santykių (ir distancijų) perkėlimas į metrinę sistemą ne visuomet yra praktiškai pagrįstas ar netgi įmanomas (žr. išsamiau Martin 2003). Lauko erdvinė struktūra šiuolaikiniuose teoriniuose modeliuose yra pristatoma gana abstrakčiai (pvz., kaip „objektyvių santykių tarp pozicijų tinklas arba išsidėstymas“, Bourdieu ir Wacquant, 2003: 131), tačiau išskiriant tyrimui aktualias dimensijas arba apibrėžiant lauką kaip bedimensę, bet aiškias ribas (t.y. baigtinį santykių skaičių) turinčią struktūruotą erdvę.

Kitas bendras lauko teorijų bruožas – tai galios aspekto akcentavimas analizuojant tarpasmeninius santykius tarp veikėjų. Galios dimensija lauke yra siejama su veikėjų užimama pozicija, o laukas neretai suprantamas kaip struktūruotos galios erdvė. Lauko teorijos perspektyvoje aiškinant socialinį veiksmą, nepakanka analizuoti atskirų veikėjų turimus resursus ar individualias savybes, tačiau būtina įvertinti ir galios santykius tarp šių veikėjų užimamų pozicijų. Veikėjo užimama pozicija lauke nurodo jo veikimo (trajektorijos) galimybes – iš vienos pusės įgalina, bet tuo pačiu ir apriboja socialinio veiksmo pobūdį. Daugiausiai dėmesio galios dimensijai skiriama Bourdieu lauko teorijos modelyje – galia konceptualizuojama įvedant kapitalo (ekonominio, kultūrinio, socialinio, simbolinio) sąvoką ir analizuojama vertinant skirtingų kapitalo rūšių pasidalijimą santykių struktūroje. Kiti tyrėjai galią konceptualizuoja abstrakčiau – Martin (2011: 274) pabrėžia būtinybę įvertinti lauko, kaip santykių struktūros, poveikį individualiam veiksmui, tačiau nepateikia šio poveikio mato sampratos, didesnę dėmesį skirdamas lokaliai situacijai tarpasmeninių santykių aprašymui ir ištyrimui.

Krurup ir Munk (2013) pastebi, kad daugumoje lauko tyrimų taikomas tam tikras metodologinis pliuralizmas – derinami kiekybiniai, kokybiniai, istoriniai ir teoriniai tyrimo metodai. Kiekybiniai tyrimų metodai naudojami siekiant suprasti bendrą santykių struktūrą lauke, tuo tarpu kokybiniai metodai skirti atskleisti konkrečių santykių tarp atskirų pozicijų lauke raišką. Teoriniai ir istoriniai metodai svarbūs atliekant surinktų duomenų apibendrinimą į vieną teorinį modelį. Pasirinkus lauko teorijos metodologinę perspektyvą socialinio veiksmo aiškinimui atliekami du svarbūs žingsniai – pirma, apsibrėžtoje santykių struktūroje išskiriamos objektyvios veikėjų užimamos pozicijos, ir antra, surenkamos skirtingose pozicijose esančių veikėjų pateikiamos tiriamo socialinio veiksmo interpretacijos. Šie veikėjų pateikti požiūriai vėliau yra analizuojami siejant juos su veikėjų užimamomis pozicijomis tiriamame lauke (Bourdieu 1989). Duomenų analizės ašys priklauso nuo pasirinkto teorinio modelio – duomenys gali būti analizuojami išskiriant tyrimui aktualias galios dimensijas (pavyzdžiui, analizuojant skirtingų kapitalų pasiskirstymą ir jų svarbą tiriamame galios lauke) arba, pasirinkus aprašomojo tyrimo modelį, pagrindinį dėmesį skiriant santykių struktūros lauke atskleidimui ir santykių tarp atskirų pozicijų aprašymui.

Tiriamas socialinis veiksmas (pvz. ankstyvas pasitraukimas iš mokyklos) lauko tyrimų perspektyvoje yra analizuojamas atkuriant visą jį sudarančią santykių visumą. Siekiant paaiškinti stebimą reiškinį būtina surinkti skirtingas šio reiškinio interpretacijas (skirtingų veikėjų požiūrius į tą patį veiksma) ir juos analizuoti įvertinant pozicijas, iš kurių šie požiūriai yra išsakomi. Taip atkuriamas daugialypis socialinis objektas, kurio aiškinimui pasitelkiamos visų lauke veikiančių veikėjų suvokimo vizijos, atsisakant sociologo, kaip autoritetingo specialisto, dominavimo pateikiant socialinio veiksmo interpretaciją. Aiškinant tiriamo socialinio veiksmo priežastis siekiama įvertinti ar konkreti santykių struktūra gali būti įvertinta kaip laukas – tai yra, santykių struktūra, darantį poveikį individualiam veiksmui. Lauko poveikis empiriškai gali būti įrodytas, jei skirtingiems veikėjams užimant konkrečią poziciją lauke

stebimas jų patirties reguliarumas – t.y., jei tą pačią poziciją užimančių veikėjų judėjimas lauke ir požiūriai yra panašūs net tuo atveju, kai veikėjų individualios savybės ryškiai skiriasi.

Lauko teorija socialiniuose moksluose iki šiol užima eksperimentinio mokslo poziciją – teorinio lygmens svarstymai dar tik pradkami taikyti empiriniuose tyrimuose, todėl šiuo metu vieningos lauko tyrimų metodologijos nėra. Vertindamas lauko teorijos taikymo galimybes, Martin (2011) teigia, kad ši teorija tėra proto-teorija (teorijos metmenys, juodraštis), tačiau, nepaisant to, yra pajėgi pateikti naujų, inovatyvių ir aktualių sociologinio aiškinimo principų, padedančių išspręsti painias kitų metodologinių prieigų problemas. Šio darbo kontekste, lauko teorijos prieiga buvo svarbi sprendžiant metodologinio individualizmo keliamas problemas. Taikant metodologinio individualizmo prieigą, pagrindinis dėmesys skiriamas tik vienam iš veikėjų (grupei, individui). Tiek etniškumo, tiek ankstyvo pasitraukimo tyrimuose gana dažnai pagrindinis dėmesys skiriamas tik mažumos grupei (pvz., asimiliacijos tyrimuose, žr. Leončikas 2006) arba tik anksti pasitraukiantiems mokiniam ir jų šeimoms, palyginti nedaug dėmesio skiriant kitų veikėjų ir struktūrinių veiksnių įtakai šiam procesui ir susiformuojančiai ankstyvo pasitraukimo motyvacijai. Pagrindinį dėmesį sutelkus tik į vieno veikėjo vaidmenį, neretai neišvengiama „aukos kaltinimo“ argumento¹²: būtent anksti pasitraukiantys iš

¹² Dėl aukos kaltinimo argumento yra itin kritikuojama skurdo kultūros tyrimų kryptis. Šios tyrimų krypties pradininku laikomas Oscar Lewis (1959), akcentavęs skurdo reprodukcijos, kaip proceso, tyrimą ir įvedęs skurdo kultūros (*culture of poverty*) terminą. Analizuojant skurdo fenomeną visuomenėje, šios krypties tyrėjai atskiria ekonomines skurdo atsiradimo priežastis ir skurde gyvenančių žmonių vaidmenį reprodukuojant skurdą kasdieniniame gyvenime. Skurdo kultūra, susiformuojanti kaip atsakas į ekonominius visuomenės galios santykių netolygumus, laikoma vienu svarbiausiu skurdo reprodukcijos varikliu – skurde gyvenantys žmonės, net ir pasikeitus ekonominėms galimybėms, yra nepajėgūs jomis pasinaudoti dėl susiformavusių kultūrinių nuostatų, kurios užkerta kelią į socialinę sėkmę (Gould, 1999: 177). Vertinant šių tyrimų programą sociologiniame analizės lygmenyje nesunku pastebėti, kad nors ir yra įvardijami galios santykių socialinėje struktūroje netolygumai (ypač ekonomikos srityje), pagrindinis dėmesys sutelkiamas ne į santykių analizę, o į vienos (dominuojamosios) grupės kultūros analizę. Tuo tarpu kitų grupių (institucijų ar individų) vaidmuo reprodukuojant tokią socialinę struktūrą yra nematomas. Pagrindinį dėmesį sutelkus tik į vieno veikėjo vaidmenį reprodukuojant socialinę struktūrą, neretai neišvengiama aukos kaltinimo argumento: būtent skurde gyvenantys žmonės, dėl susiformavusios skurdo kultūros ir jos perdavimo iš kartos į kartą, yra atsakingi už skurdo reprodukciją visuomenėje. Ši (moralinio lygmens) vertinimą didele dalimi nulemia metodologiškai netiksliai suformuluota sociologinės analizės programa – analizuojant tik vieno socialinio lauko veikėjo dispozicijas, galios santykiai, nulėmę šių dispozicijų

švietimo sistemos vaikai (ar jų šeimos), dėl turimų socialinių demografinių charakteristikų (pvz. žemas išsilavinimas) ar susiformavusių kultūrinių vertybių yra atsakingi už nelygybių reprodukciją visuomenėje. Ši (moralinio lygmens) vertinimą didele dalimi nulemia metodologiškai netiksliai suformuluota sociologinės analizės programa. Lauko teorija bent iš dalies padeda išvengti šių metodologinių spąstų – stebimo socialinio reiškimo priežastys aiškinamos išryškinant visų veikėjų įtaką šiame procese, o susiformuojanti ankstyvo pasitraukimo motyvacija atskleidžiama įvertinant bendro socialinio konteksto įtaką šiam individualiam veiksmui.

1.4 Empirinio tyrimo modelis

Disertacijos darbe yra tęsiama švietimo sociologijos socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje tyrimų kryptis – ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos yra siejamas su visuomenės socialinėmis nelygybėmis, o švietimo sistema analizuojama kaip vienas iš socialinių institutų, per kurį užtikrinamas esamos visuomenės struktūros įtvirtinimas naujose kartose. Šiame darbe pagrindinis dėmesys skiriamas etninių grupių išsilavinimo netolygumams – siekiama atsakyti į klausimą, kodėl pastarąjį dešimtmetį augant bendram visuomenės išsilavinimo lygiui Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai išlieka santykinai žemi, o išsilavinimo lygio augimas atsilieka nuo šalies vidurkio.

Įvertinus pastarųjų metų švietimo sociologijos raidą ir socialinės reprodukcijos švietime tyrimų kritiką, darbe siekiama išbandyti naują metodologinę prieigą – pritaikyti lauko teorijos principus socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje analizei. Įgyvendinant šį uždavinį romų vaikų ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo sistemos tiriamas konkrečioje vietovėje, išsamiai analizuojant santykių tarp švietimo sistemoje dalyvaujančių romų vaikų ir vaiko teisę į išsilavinimą turinčių užtikrinti veikėjų visumą. Empirinio tyrimo metu siekiama įvertinti ar ši santykių visuma gali būti apibrėžiama kaip laukas, t.y. santykių struktūra, turinti įtakos lauke esančių veikėjų veiksenos strategijoms.

susiformavimą, tampa ne tik nematomi, bet ir apsaugoti nuo kritikos. Dėl išsamesnės skurdo kultūros tyrimų kritikos žr. Gajdosienė (2004).

Lauko poveikis empiriškai įrodomas kuomet skirtingiems žmonėms užimant konkrečią poziciją lauke stebimas jų individualios veiksenos pasikartojimas (reguliarumas).

Pasirinkus lauko teorijos metodologinę prieigą, tyrimo metu atliekami du tarpusavyje susiję žingsniai – pirma, siekiant nustatyti atskirų veikėjų pozicijas santykių struktūroje atliekama teisės aktų ir viešosios politikos įgyvendinimo apžvalga bei statistinių duomenų analizė, ir antra, pasitelkiant dalyvaujančio stebėjimo ir kokybinių interviu metodus surenkami skirtingose pozicijose esančių veikėjų pateikiami požiūriai į romų vaikų ankstyvą pasitraukimą iš švietimo sistemos. Darbe pasirinktas aprašomojo tyrimo modelis – laukas analizuojamas kaip analizės tikslams išskirta aiškias ribas (baigtinių santykių skaičių) turinti struktūruota erdvė, kuriame skirtingi veikėjai užima konkrečias pozicijas, turinčias įtakos veikėjų galimybėms siekti vienokių ar kitokių tikslų. Dalyvaujančio stebėjimo ir kokybinių interviu metu surinkti duomenys apie skirtingų veikėjų požiūrį į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą analizuojami įvertinant pozicijas, iš kurių šie požiūriai yra išsakomi. Duomenų analizės metu siekiama įvertinti kokią įtaką romų vaikų ankstyvam pasitraukimui iš ugdymo sistemos turi pozicija, kurią jie užima galios santykių lauke, ir kokios yra kitų lauke veikiančių veikėjų galimybės padėti vaikams likti mokykloje.

Empirinio tyrimo objektu pasirinktas laukas – tai gana aiškiai teritoriškai apibrėžta erdvė (Vilniaus Naujininkų gyvenamasis rajonas) ir jame veikiančios veikėjai (viena mokykla ir joje dirbantys žmonės, Kirtimų gyvenvietėje gyvenančios romų¹³ šeimos ir vaikai, už Naujininkų rajoną atsakingi Vaiko teisių apsaugos tarnybos darbuotojai, socialiniai darbuotojai, Vilniaus miesto savivaldybės švietimo skyriaus darbuotojai ir kiti). Lauko tyrimas buvo pradėtas užmezgant ryšius su romų tautybės vaikais ir nuo jų žengiant prie kitų svarbių lauko veikėjų – tėvų ir mokytojų, mokyklos administracijos

¹³ Tyrime dalyvavo tik Lietuvos romų (pagal savi-identifikaciją) etninės grupės nariai. Kotliarų etninės grupės vaikai ir tėvai, gyvenantys Kirtimų gyvenvietėje, dalyvavo tik kiekybinėje apklausoje. Dalyvaujančio stebėjimo ir kokybinio tyrimo etape šios kotliarų etninės grupės nariai nedalyvavo. Lietuvos romų ir kotliarų grupės skiriasi savo kilme, kalba, papročiais, nors pastaraisiais metais skirtumai tarp šių dviejų grupių mažėja, daugėja mišrių santuokų.

darbuotojų, vėliau – vaiko teisių apsaugos skyriaus, socialinių darbuotojų ir kitų. Tyrimas baigtas savivaldybės ir valstybės politikos įgyvendinimo lygmenyje, pasiekus tiriamo lauko veikimo ribas, kurias žymėjo silpni informantų santykiai su romų vaikais (nebuvo tiesioginio kontakto, profesinės pareigos neapėmė darbo su romų vaikais) ir silpnas informantų darbinės veiklos poveikis romų vaikų dalyvavimui švietimo sistemoje.

Analizuojant socialinį reiškinį per lauko teorijos metodologinę prizmę, empirinės išvados gali būti daromos tik konkrečios, tyrime analizuotos situacijos ribose. Tiriamo lauko situacija negali būti generalizuojama ir pritaikoma aiškinant, pavyzdžiui, romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo sistemos kitose Lietuvos vietovėse. Vis dėlto, nors lauko teorijoje akcentuojamas konkretumas ir įvietintos veiksėnos tyrimas, pabrėžiama, kad bet kuris tiriamas atvejis turi būti suvokiamas kaip platesnės (globalios) struktūros dalis. Išsami tiriamos situacijos analizė, atskleidžianti socialinio veiksmo reguliarumo principus, padeda suprasti ne tik vietinio lygmens priežastingumą, bet ir nurodo į bendresnius socialinio gyvenimo dėsningumus (Martin 2003). Ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo sistemos Vilniaus mieste analizė padeda atskleisti tam tikrus socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje aspektus ir leidžia formuluoti prielaidas kodėl Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai pastarąjį dešimtmetį išlieka santykinai žemi.

Darbe naudojami terminai

Ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos šiame darbe apibrėžiamas nesimokymas ar mokyklos nelankymas¹⁴ privalomojo ugdymo laikotarpiu (nuo 7 iki 16 metų). Darbe analizuojama tik pradinėje mokykloje besimokančių vaikų ankstyvas pasitraukimas, pagrindinį dėmesį skiriant pirmos–antros klasės mokiniams. Tokį ankstyvo pasitraukimo apibrėžimą lėmė tiek turimi duomenys, atskleidžiantys, kad nemaža dalis romų tautybės moksleivių iš

¹⁴ Mokyklos nelankymas, remiantis Lietuvos teisės aktais, šiame darbe fiksuojamas tuomet, kai mokinys per mėnesį be pateisinamos priežasties neatvykęs į mokyklą praleidžia daugiau kaip pusę pamokų ar ugdymui skirtų valandų (LR Vyriausybė 1997/ 2012).

mokyklos pasitraukia jau pradinėse klasėse (neįgiję pradinio išsilavinimo), tiek Finn (1989) įžvalga, kad pasitraukimas iš švietimo sistemos yra ilgą laiką vykstančio proceso rezultatas. Stebint ankstyvą pasitraukimą kaip procesą, buvo itin svarbu analizuoti pirmaisiais mokslo metais išskylančių problemų priežastis ir jų sprendimo galimybes, tam, kad būtų galima suprasti susiformuojantį vaikų „nenorą mokytis“, pasireiškiantį tiek įvairiais šalinimosi požymiais (elgesio problemomis, pamokų praleidinėjimu), tiek priimtu galutiniu sprendimu palikti mokyklą. Svarbu pabrėžti, kad tyrimo metu pagrindinis dėmesys buvo skiriamas 7–12 metų vaikų dalyvavimui švietimo sistemoje, todėl paauglystės amžiaus tarpsnio vaikų poreikiai ir mokyklos lankymo problemos nebuvo analizuojamos.

Socialinė reprodukcija darbe tiesiogiai siejama su ribotomis socialinio mobilumo galimybėmis ir suvokiama kaip socialinio gyvenimo pastovumo užtikrinimo mechanizmų visuma, užtikrinanti esamos visuomenės struktūros įtvirtinimą naujose kartose. Šiame darbe socialinė reprodukcija operacionalizuojama tik per formaliojo išsilavinimo rodiklius – lyginamas skirtingų kartų individų pasiektas išsilavinimo lygis ir analizuojamos dabartinių mokyklinio amžiaus vaikų galimybės įgyti aukštesnę nei tėvų išsilavinimo lygį.

Etniškumas – disertacijos darbe tęsiama Etninių tyrimų instituto mokslininkų tyrimų kryptis, kuomet į etniškumą žvelgiama per reliacinį (santykio) požiūrį į etninę grupę (Barth, 1969; Bentley, 1987; Beresnevičiūtė, 2005). Remiantis šia teorine prieiga, sociologine problema iškeliami „ne kultūriniai skirtumai, o sąveikos tarp etninių grupių, [ypač] – mažumų grupių narių į(si)traukimas ir dalyvavimas visuomenei svarbiose socialinių santykių sferose“¹⁵ (Beresnevičiūtė, 2005: 8). Etniškumas šiame darbe suprantamas kaip matomas

¹⁵ Istoriskai nusistovėję galios santykiai, turimi ištekliai (ekonominis, kultūrinis, socialinis, simbolinis kapitalas), neretai lemia, kad etninės grupės socialinėje struktūroje išsidėsto netolygiai – skiriasi etninių grupių išsilavinimo, nedarbo rodikliai (Leončikas, 2006; Okunevičiūtė-Neveauskienė, Gruževskis ir Moskvina, 2007), atstovavimas politinėje struktūroje (Frėjutė, 2003; Frėjutė-Rakauskienė, 2011), dalyvavimas viešajame sektoriuje (Kasatkina ir Beresnevičiūtė, 2006). Išsami etninių grupių dalyvavimo švietimo sistemoje tyrimų Lietuvoje apžvalga pateikiama prieduose.

ir socialiniai prasmingas skirtumas, išryškėjantis tik socialinėje sąveikoje tarp kelių etninių grupių. Romų vaikai ir jų tėvai darbe yra išskiriami kaip atskiri švietimo lauko veikėjai todėl, kad mokykloje jie tiek save tapatina, tiek kitų yra priskiriami kaip priklausantys tam tikrai etninei grupei ir todėl, kad šis skirtumas yra socialiai reikšmingas – romų vaikų ir kitų tautybių vaikų įsitraukimas į švietimo sistemą nėra tolygus (žr. Etninių tyrimų centras 2008).

Laukas apibrėžiamas kaip objektyvių galios santykių struktūra, turinti įtakos lauke veikiančių veikėjų galimybėms siekti vienokių ar kitokių tikslų. Lauką, kaip objektyvių santykių sistemą, formuoja įstatymiškai apibrėžtos atskirų lauko veikėjų teisės ir pareigos, turimi ištekliai (ekonominiai, kultūriniai, simboliniai) ir istoriškai nusistovėję galios santykiai, kurie apibrėžia lauke veikiančių veikėjų veikimo galimybes. Lauko teorijos tezė – socialinis veiksmas priklauso ne tiek nuo veikėjų asmeninių savybių, kiek nuo pozicijų, kurias jie užima santykyje su kitais veikėjais (John Levi Martin 2011) – darbe tikrinama siekiant įvertinti kaip atskirų veikėjų teisės ir pareigos, turimi ištekliai ir santykiai tarp vaiko teisę į išsilavinimą turinčių užtikrinti veikėjų formuoja romų vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje patirtį.

Empirinio tyrimo etapai

1. Tyrimo problemos pagrindimas remiantis aprašomąja statistine analize.

Remiantis 2001 ir 2011 m. surašymų duomenimis aptariami romų išsilavinimo rodikliai lyginant juos su kitų Lietuvos etninių grupių rodikliais. Įvertinant socialinės reprodukcijos raišką per formaliojo išsilavinimo rodiklius atliekama aprašomoji statistinė romų išsilavinimo kaitos 2001–2011 m. analizė. Atskiras dėmesys skiriamas Kirtimų gyvenvietės specifikos bendrame Lietuvos romų kontekste aptarimui – įgyvendinant šį uždavinį analizuojami 2001 ir 2011 m. kiekybinių Kirtimų gyventojų apklausų duomenys, aprašoma išsilavinimo rodiklių kaita. Vertinant Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių vaikų socialinio mobilumo galimybes, įvertinami vyrų ir moterų išsilavinimo skirtumai, aprašomos mokyklinio amžiaus (7–16 m.) vaikų socialinės demografinės

charakteristikos (išsilavinimas, mokyklos lankymas, namų ūkio narių išsilavinimas ir kt.).

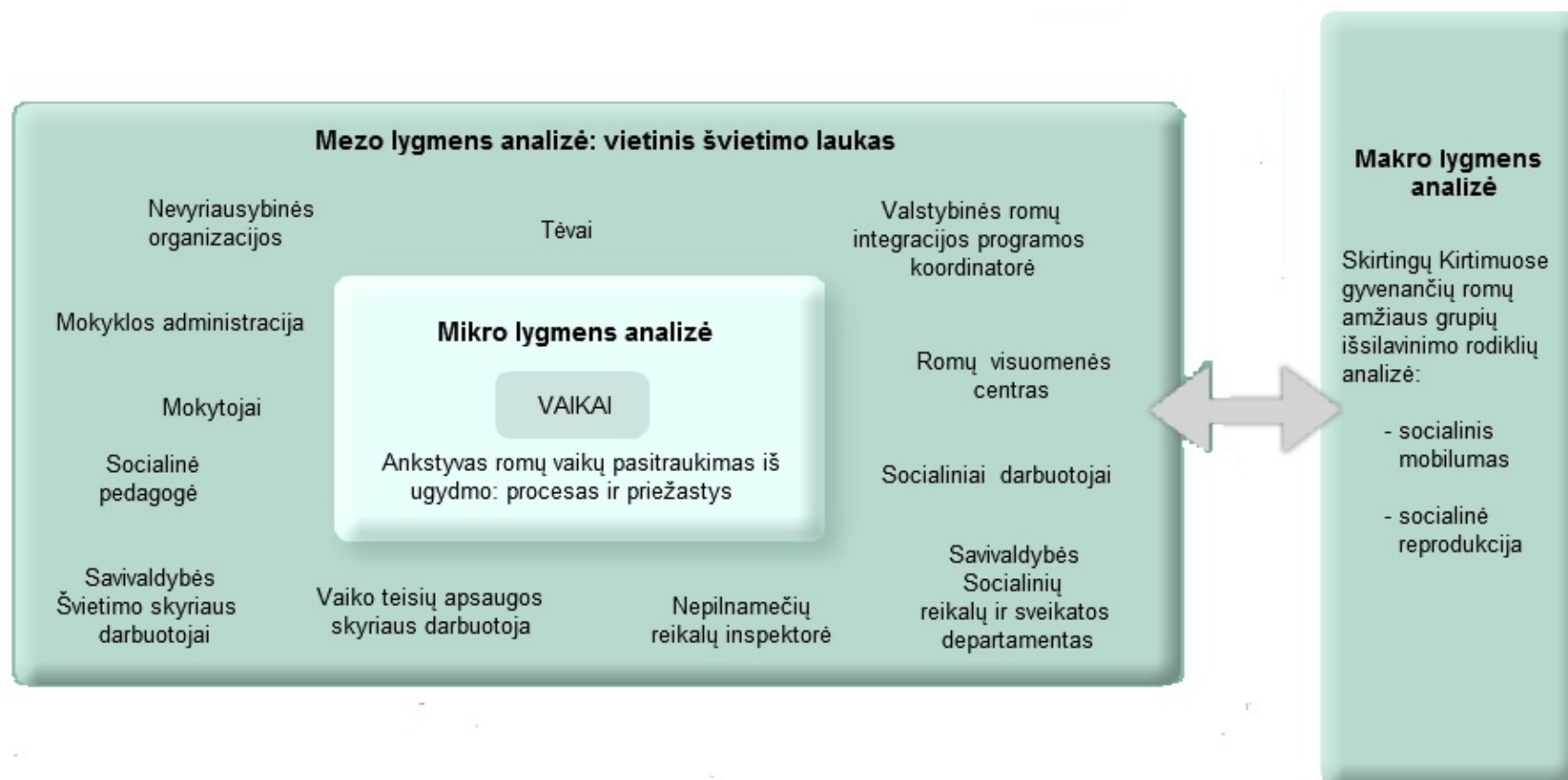
2. Romų vaikų dalyvavimo ugdymo sistemoje ir ankstyvo pasitraukimo aprašymas.

Individualiame lygmenyje ankstyvas pasitraukimas iš švietimo sistemos stebimas kaip ilgą laiką vykstančio proceso rezultatas (Finn 1989), analizuojant pirmaisiais mokslo metais iškylančių problemų priežastis ir jų sprendimo galimybes. Susiformuojanti vaikų ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos motyvacija vertinama kaip atsakas į iškylančias dalyvavimo ugdyme problemas ir ribotas galimybes jas išspręsti. Duomenys apie 20-ties romų vaikų dalyvavimą ugdyme buvo renkami dvejus mokslo metus (2009–2011 m.) dalyvaujančio stebėjimo metu ir papildyti 2013 m. pavasarį surinktais duomenimis apie tyrime dalyvavusių vaikų pažangą ugdymo procese (mokyklos lankymą, antramečiavimą, nesimokymą).

3. Ankstyvo romų vaikų pasitraukimo analizė lauko teorijos perspektyvoje.

Tiriamos lauko veikimo ribų nustatymas, lauke veikiančių veikėjų pozicijų ir santykių tinklo tarp šių pozicijų išskyrimas. Nustačius tiriamo lauko struktūrą, surinkti skirtingose pozicijose esančių veikėjų pateikiami požiūriai į romų vaikų ankstyvą pasitraukimą iš švietimo sistemos, kurie analizuojami įvertinant veikėjų užimamas pozicijas lauke. Surinkti duomenys analizuojami vertinant lauke veikiančių veikėjų galimybes padėti vaikams spręsti iškylančias ugdymo problemas ir likti ugdymo procese. Įvertinama, ar empiriškai gali būti pagrįstas lauko poveikis individualiai veiksenai, t.y., ar turimi duomenys įrodo skirtingų veikėjų, užimančių konkrečią poziciją lauke, patirties reguliarumą.

1 pav. Empirinio tyrimo duomenų analizės schema.



Duomenų rinkimo metodai

Atliekant empirinį tyrimą buvo derinama keletas skirtingų duomenų rinkimo metodų – tyrimo metu atlikta kiekybinė Kirtimų gyventojų apklausa, vykdytas dvejus mokslo metus trukęs dalyvaujantis stebėjimas bei atlikti kokybiniai struktūruoti interviu su lauko veikėjais. Parengiamajame tyrimo etape taip pat buvo atliekama statistinių duomenų, teisės aktų ir viešosios politikos įgyvendinimo dokumentų analizė (pristatyta atskirame leidinyje – žr. Petrušauskaitė 2012), kurios pagrindu buvo išskirtos galimos pozicijos tiriamame lauke ir įvertinta santykių tarp pozicijų struktūra.

Kiekybinė Kirtimų gyventojų apklausa buvo atlikta siekiant surinkti naujausius duomenis apie esamą Kirtimų gyvenvietės gyventojų išsilavinimo lygį, įvertinti vyrų ir moterų bei atskirų amžiaus grupių išsilavinimo skirtumus, surinkti socialinius demografinius duomenis apie mokyklinio amžiaus (7–16 m.). vaikų grupę. Kirtimų gyventojų anketinė apklausa (N=378) buvo atlikta 2011 m. kovo–balandžio mėn., kurios metu surinkta informacija apie pagrindines Kirtimų gyventojų sociodemografines charakteristikas (gyventojų amžių, išsilavinimą ir lytį). Tyrimo metu buvo apklausti visi tuo metu Kirtimų gyvenvietėje (Aukštutiniame ir Žemutiniame taboruose) gyvenę žmonės, informaciją apie namų ūkio narius pateikdavo suaugęs namų ūkio narys. Apklaustos rezultatai pristatomi antrojoje darbo dalyje, anketos klausimynas pateikiamas prieduose.

Vienu svarbiausiu tyrimo duomenų rinkimo metodu buvo dalyvaujantis stebėjimas (vykdytas dvejus mokslo metus, 2009 m. rugpjūčio 31 d.–2011 m. gegužės 30 d.), kurio metu buvo įvardintos pagrindinės vaikų dalyvavimo ugdymo procese problemos, fiksuotos vaikų atitolimo nuo mokyklos priežastys, apibrėžti švietimo lauke dalyvaujantys veikėjai ir nustatytos tiriamo švietimo lauko ribos. Dalyvaujančio stebėjimo metodas buvo svarbiausias metodas renkant duomenis apie vaikų dalyvavimo ugdymo procese sunkumus ir susiformuojančią ankstyvo pasitraukimo motyvą – pildant lauko

dienoraštį buvo fiksuojamos individualios vaikų mokymosi problemų ir atitolimo nuo mokyklos priežastys, vaikams teikiamos pagalbos galimybės ir pagalbos priemonių efektyvumas bei vaikų sugrįžimo į ugdymo procesą galimybes didinantys veiksniai. Šie duomenys taip pat buvo papildyti individualią veiklą (pamokų ruošimą, papildomą ugdymą) su vaikais vykdžiusių savanorių darbo aprašais (2010 m. rugsėjo–2011 m. gegužės mėn.) ir struktūruotų interviu su savanoriais duomenimis (N=6, interviu atlikti 2011 m. sausio–kovo mėn.).

Renkant duomenis apie skirtingose pozicijose esančių veikėjų požiūrį į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo buvo atlikti kokybiniai struktūruoti interviu su tiriamo švietimo lauko veikėjais (N= 27, interviu vykdyti 2011 m. birželio mėn. ir 2012 m. lapkričio mėn. – 2013 m. kovo mėn.). Apibrėžiant tiriamo lauko ribas, įvardinant jame veikiančius veikėjus ir formuluojant interviu klausimynus buvo naudojami dalyvaujančio stebėjimo bei teisės aktų analizės metu surinkti duomenys. Kokybinių struktūruotų interviu metu buvo siekiama įvertinti kiekvieno iš išskirtų švietimo lauko veikėjų pozicijas (įstatymiškai apibrėžtas teises ir pareigas), turimas galimybės šias teises įgyvendinti (vertinami darbo krūviai, turimi materialiniai resursai, gebėjimai ir t.t.) ir pačių respondentų išsakomus savo galimybių vertinimus užtikrinti romų vaikų teisės į išsilavinimą įgyvendinimą. Atsižvelgiant į skirtingas pozicijas, užimamas tiriamame lauke, kiekvienai respondentų grupei buvo formuojami atskiri klausimynai, tačiau jie visi pasižymėjo bendra struktūra ir užduodamų klausimų grupėmis.

Duomenų analizės metodai

Tyrimo metu surinkti duomenys buvo analizuojami priklausomai nuo surinktų duomenų pobūdžio. Kiekybinės apklausos duomenys buvo analizuojami naudojant SPSS programą, darbe pateikiama aprašomoji statistinė analizė. Šios apklausos metu surinkti kiekybiniai duomenys palyginami su 2001 m. Darbo ir socialinių tyrimų instituto atliktos apklausos duomenimis.

Dalyvaujančio stebėjimo duomenys analizuoti surinktą duomenų masyvą išskaidant pagal atskiras kiekvieno vaiko individualias istorijas ir jas išdėliojant chronologiškai – taip sudarant galimybes įvertinti vaiko dalyvavimo ugdymo procese sunkumus, išskirti pagrindines problemas ir jų sprendimo būdus. Tyrimo metu buvo išsamiai fiksuotas devynių vaikų dalyvavimas ugdyme, dar vienuolikos vaikų dalyvavimas stebėtas epizodiškai. Pirmaisiais tyrimo metais (2009–2010 m.m.), pirmoje klasėje mokėsi 11 romų moksleivių, iš jų į antrą klasę buvo perkelti šeši mokiniai¹⁶. Iš šių šešių moksleivių ketvirtą klasę be antramečiavimo pasiekė keturi mokiniai. Antraisiais tyrimo metais (2010–2011 m.m.) pirmoje klasėje mokėsi devyni romų moksleiviai, iš jų į antrą klasę perkelti šeši¹⁷, trečią klasę be antramečiavimo pasiekė keturi mokiniai. Visi neatestuoti mokiniai buvo palikti kartoti kurso dėl prasto lankomumo ir dėl per mokslo metus nepadarytos pažangos. Visų tyrime dalyvavusių vaikų pirmų–antrų mokslo metų istorijos buvo palygintos tarpusavyje ir sugrupuotos į tris grupes pagal vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje pobūdį – darbe vaikų istorijos pristatomos apibendrintai, išskiriant tris vaikų dalyvavimo ugdyme modelius. Analizuojant dalyvaujančio stebėjimo medžiagą, lauko dienoraščio užrašai buvo gretinami su vaikų tėvų ir mokytojų interviu duomenimis – pristatant atskiras problemines situacijas, cituojami ir tėvų bei mokytojų pateikti vertinimai. Darbe išsamiai pristatomi tik tų vaikų istorijos, kurių dalyvavimui tyrime buvo gautas tėvų sutikimas (kiti atvejai pristatomi apibendrintai, be citatų), visi tyrime naudojami asmens duomenys yra anonimizuoti, vaikų vardai pakeisti.

Kokybinių interviu metu informantų buvo klausiama apie jų užimamas pozicijas (įstatymiškai apibrėžtas teises ir pareigas, turimus išteklius), santykius su kitais lauko veikėjais (bendravimą su romų vaikais, tėvais, kolegomis, tarpinstitucinį bendradarbiavimą), požiūrį į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo ir savo galimybių vertinimą padėti vaikams likti

¹⁶ Du neatestuoti mokiniai perėjo į kitą mokyklą ir kitais metais mokslus pradėjo pirmoje klasėje, trys mokiniai neatestuoti ir palikti kartoti pirmos klasės kurso.

¹⁷ Vienas mokinys išvyko iš mokyklos ir mokslus pirmoje klasėje tęsė tik praėjus dvejiems metams, du mokiniai buvo neatestuoti ir palikti kartoti pirmos klasės kurso.

ugdymo procese. Analizuojant kokybinių interviu duomenis, visi lauko veikėjai buvo suskirstyti į kelias grupes, pagal jų užimamų pozicijų (teisių ir pareigų) santykį su vaikais – (1) tėvai ir (2) mokytojai (dalinosi tiesiogine atsakomybe už vaiko teisių į išsilavinimą įgyvendinimą), (3) vaiko teisių įgyvendinimo priežiūros institucijų darbuotojai (įgyvendino valstybės pareigą prižiūrėti vaiko teisių įgyvendinimą ir teikti paramą šeimoms auginančioms vaikams), (4) politikos planavimo ir įgyvendinimo institucijų darbuotojai (buvo atsakingi už valstybės teikiamų paslaugų planavimą ir įgyvendinimo priežiūrą) ir (5) nevyriausybinių organizacijų darbuotojai (teikė neformalaus ugdymo ir vaikų užimtumo paslaugas bei pagal galimybes teikė papildomas paslaugas šeimoms). Interviu duomenys lyginami tarpusavyje, veikėjų pateikiamas savo atsakomybių ir galimybių vertinimas bei atliekamas darbas įgyvendinant vaikų teise į išsilavinimą analizuojamas atsižvelgiant į jų užimamas pozicijas lauke.

1.4.1 Vaikų dalyvavimo tyrime metodologinių aspektų ir tyrimo etikos klausimų aptarimas

Rengiant empirinio tyrimo projektą pagrindiniu atskaitos tašku imta vaiko pozicija švietimo lauke ir viso tyrimo metu vaikų galimybės dalyvauti ugdymo procese buvo skiriamas pagrindinis dėmesys. Formuojant tyrimo tikslą ir uždavinius, svarbią įtaką tyrimo dizainui turėjo naujosios vaikų sociologijos tyrėjų darbai (žr. Morrow ir Richards 1996; Christensen ir Prout 2005; Greene ir Hill 2005, Juodaitytė 2011 ir kt.), kuriuose didelis dėmesys skiriamas vaiko, kaip nepriklausomo tyrimo subjekto, požiūrio ir nuomonės įtraukimui į tyrimus. Skirtingai nei daugumoje ankstesnių švietimo ir šeimos sociologijos darbų, vaikų sociologijos darbuose vaiko pozicija nėra pristatoma tėvų ar mokytojų, bet pačių vaikų tiesiogiai – vaikas yra suvokiamas kaip atskiras, savo teises turintis, subjektas, galintis pilnaverčiai dalyvauti atliekamame tyrime ir pristatyti savo nuomonę bei poziciją, kuri yra vertinama kaip lygiavertė suaugusiųjų tyrimo dalyvių nuomonei.

Šiame darbe vaikai buvo pagrindiniai tyrimo informantai dalyvaujančio stebėjimo tyrimo metu – einant į lauką pirmiausia buvo užmegztas ryšys su

vaikais, pradinio tyrimo etapo metu vaikai medijavo tyrėjo santykį su kitais tyrimo lauko veikėjais (tėvais, mokytojais). Tyrimo metu išbandytas interviu metodas su vaikais (naudojant vaikams pritaikytą metodologiją) pasiteisino tik iš dalies ir nebuvo pratęstas. Bandomųjų interviu metu vaikai į užduodamus klausimus buvo linkę atsakyti keliais žodžiais, jiems buvo sudėtinga reflektuoti ir papasakoti savo patirtis – tai lėmė ir formalaus pokalbio baimė, lietuvių kalbos žodyno stoka, buvo nutylimos trauminės patirtys. Sudėtinga buvo užtikrinti ir lygiavertį pokalbį dėl suaugusiojo užimamų galios pozicijų – vaikas bijojo suklysti, atsakyti neteisingai, į interviu žiūrėjo kaip į vieną iš ugdymo užduočių. Nors vaikams pritaikyto interviu metodą būtų tikslinga tobulinti ir išbandyti kituose tyrimuose, šiame tyrime apsispręsta naudoti dalyvaujančio stebėjimo metu surinktus duomenis. Kartu su vaiku būnant įvairiose situacijose (kartu einant į/iš mokyklos, sprendžiant iškilusias konfliktines situacijas, bendraujant dienos centre, kartu ruošiant namų darbus ir t.t.) vaikai jautėsi daug laisviau, o kasdieniauose pokalbiuose atsiskleidė vaiko požiūris į savo situaciją, galimybes, baimės, norai – pokalbiai su vaikais buvo naudojami kaip neformalūs interviu, kurie buvo fiksuojami lauko dienoraščiuose.

Atliekant disertacijos tyrimą buvo dirbama su itin jautriais duomenimis – vieni svarbiausių tyrimo informantų buvo nepilnamečiai asmenys, o didžiąją dalį tyrime renkamų duomenų sudarė duomenys, kurie pagal Asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymą yra priskiriami ypatingųjų asmens duomenų kategorijai (t.y. duomenys, susiję su asmens etnine ir rasine kilme). Nesant institucionalizuotų akademinės etikos reguliavimo mechanizmų Lietuvoje (profesinių etikos kodeksų, tyrimo etikos klausimus prižiūrinčių komitetų), tyrime buvo vadovautasi Lietuvos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymu ir tarptautinėmis socialinių mokslų tyrėjų profesinės etikos normomis. Vienas svarbiausių tyrimo etikos reikalavimų yra informuotas asmens sutikimas dalyvauti tyrime ir tyrime dalyvaujančio asmens konfidencialumo užtikrinimas. Šių reikalavimų buvo nuosekliai laikomasi viso darbo metu –

tyrime pristatomi duomenys buvo naudojami tik gavus asmens sutikimą (vaikų atveju – tėvų raštišką sutikimą ir, kiek įmanoma, pačių vaikų pritarimą dalyvauti tyrime), visi tyrime naudojami asmens duomenys yra anonimizuoti ir konfidencialūs. Tai, kad tyrime buvo analizuojamas vienintelės Lietuvoje segreguotos romų gyvenvietės atvejis lėmė, jog tyrime nebuvo įmanoma anonimizuoti tiriamo lauko vietovės. Šis apribojimas turėjo įtakos informantų konfidencialumui, tačiau įvertinus tai, kad tyrimo informantų identifikavimo tikimybė išlieka nedidelė, o darbe pristatomi duomenys nekelia tiesioginės grėsmės informantų saugumui, tyrime nuspręsta naudoti tikrąjį gyvenvietės pavadinimą.

Papildomi tyrimo etikos klausimai kilo dirbant su vaikais kaip tyrimo informantais. Viena iš problemų – vaikų informuoto sutikimo dalyvauti tyrime užsitikrinimas. Mano kaip tyrėjos pozicija dalyvaujančio stebėjimo metu vaikams ne visuomet buvo aiški. Pasirinkus aktyvaus įsitraukimo ir tarpininkavimo tarp šeimos ir mokyklos vaidmenį, vaikai mane dažniau matė kaip neromų tautybės (*gadžo*) suaugusįjį, kuris gali padėti išspręsti kai kurias problemas mokykloje – t.y. atlieka tam tikrą socialinių paslaugų teikėjo, tarpininko vaidmenį. Toks suaugusiojo vaidmuo iš pradžių vaikams atrodė keistas – neretai sulaukdavau klausimų, kodėl imuosi tokio darbo, kodėl dirbu būtent su jais, o ne su kitais vaikais. Paaiškinti ką reiškia mokslinis tyrimas ir ką reiškia būti tokio tyrimo informantu nebuvo lengva. Siekdama suprantamai pristatyti tyrimo tikslus vaikams paaiškinau, kad noriu parašyti „knygą“ apie tai, kaip jie lanko mokyklą, kaip jiems sekasi ir kas nesiseka. Taip pristatytas mano kaip mokslininkės vaidmuo vėliau tapo savaime suprantamas patiems pagrindiniams tyrimo informantams vaikams (kartu lankėmės ir mano darbo vietoje, turėjome kelis pakartotinius pokalbius šia tema), tačiau vėliau į tyrimą įsitraukusiems vaikams mano vaidmuo galėjo likti mažiau suprantamas dėl to, jog su jais nebuvo taip artimai bendraujama viso tyrimo metu. Sutikimas naudoti surinktus duomenis buvo užsitikrintas gavus raštiškus tėvų sutikimus; vaikų, kurių tėvų sutikimų dėl įvairių priežasčių nebuvo įmanoma gauti,

dalyvavimo švietimo sistemoje istorijos nėra išsamiai analizuojamos, naudojami tik apibendrinti duomenys, be citatų.

Tyrimui ir jo metu surinktiems duomenims svarbią įtaką turėjo ir mano, kaip tyrėjos, pozicija – visų pirma mano etninė priklausomybė etninei daugumai, užimančiai galios pozicijas santykyje su romų etnine mažuma. Tyrimo metu dirbdama su romų tautybės vaikais ir suaugusiaisiais aš dažniausiai kalbėjau lietuvių (atskiris atvejais – rusų) kalba ir niekada nesistengiau neigti esamos etninės skirties tarp manęs ir tyrimo informantų. Vis dėlto, viso tyrimo metu stengiausi kiek įmanoma švelninti mano užimamų galios pozicijų įtaką santykiui su tyrimo dalyviais – santykiai tiek su vaikais, tiek su suaugusiais buvo paremti pagarba ir abipusiu pasitikėjimu, su keliais tyrimo informantais buvo užsimezgę artimi ir draugiški ryšiai. Dirbant su vaikais didelę įtaką turėjo ir mano, kaip suaugusiojo, užimamos galios pozicijos – tai itin atsiskleidė per bandomuosius interviu su vaikais, kuomet vaikai bijojo suklysti, neteisingai atsakyti į klausimą. Dėl šios priežasties apsispręsta naudoti tik dalyvaujančio stebėjimo metu surinktą neformalių pokalbių su vaikais medžiagą, kadangi šiuose pokalbiuose vaikai jautėsi daug laisviau ir drąsiau dėstė savo mintis reaguodami į įvairias kasdienines situacijas. Santykis su suaugusiais tyrimo dalyviais taip pat buvo grįstas pagarba ir siekiu suprasti kiekvieno informanto poziciją, net ir tais atvejais, kai mano pačios situacijos vertinimas žymiai skyrėsi nuo kitų švietimo lauko veikėjų (pvz., susidūrus su diskriminaciniu elgesiu, psichologine prievarta prieš vaikus ir pan.).

Mano pačios pozicija tiriamame švietimo lauke nebuvo neutrali – pasirinkus dalyvaujančio stebėjimo metodą, užėmiau tarpininko tarp šeimos ir mokyklos vaidmenį padėdama spręsti įvairias vaikams išskylančias problemas – pradedant tarpininkavimu įsigyjant mokymosi priemones bei vaikų palydėjimu į popamokinės veiklos užsiėmimus ir baigiant vaiko atstovavimu tais atvejais, kuomet vaikas buvo likęs be teisėto atstovo. Toks įsitraukimas buvo būtinas ne tik siekiant suprasti tiriamo švietimo lauko veikėjų patirtis (dalį jų suprasti buvo galima tik tiesiogiai jose dalyvaujant), bet ir siekiant išlaikyti vaikus

mokykloje, t.y., užkertant kelią vaikų pasitraukimui iš švietimo sistemos jau pirmaisiais mokslo metais. Aktyvus įsitraukimas ir intensyvus ryšys su vaikas lėmė tai, kad su keliais vaikais susiformavo iš tiesų draugiški ryšiai, o užsimezgęs santykis kėlė sudėtingus etikos ir atsakomybės klausimus. Nemaža dalis darbo su vaikais peržengė tyrimo ribas ir tapo asmeninio santykio su šeimomis dalimi – šie dalyvaujančio stebėjimo metu įvykę įvykiai duomenų analizėje nebus pristatyti. Itin sudėtingas buvo sprendimas palikti tyrimo lauką – pradėdant tyrimo duomenų analizę buvo būtina bent laikinai apriboti kontaktus su visais tyrimo dalyviais (siekiant pereiti iš aktyvios dalyvio į kiek įmanoma neutralesnę tyrėjo poziciją, sušvelninti tyrimo metu surinktų duomenų emocinį krūvį). Paaiškinti šį sprendimą vaikams nebuvo lengva – per ketverius bendravimo metus užsimezgęs artimas ryšys buvo peržengęs tyrėjo ir tyrimo dalyvio ribas. Nors išsiskyrimas buvo skaudus tiek man, tiek vaikams, aiškiai aptartos priimto sprendimo priežastys palengvino išėjimą iš lauko ir leido išlaikyti draugiškus ir abipuse pagarba paremtus ryšius su svarbiausiais ir artimiausiais atlikto tyrimo dalyviais.

2. SOCIALINĖS REPRODUKCIJOS ŠVIETIME RAIŠKA: ROMŲ IŠSILAVINIMAS 2001–2011 m.

Socialinės stratifikacijos studijų teoretikai dalyvavimą švietimo sistemoje vertina kaip vieną svarbiausių prielaidų, sąlygojančių dalyvavimą kitose socialinėse srityje. Nors pasiektą išsilavinimo lygį didele dalimi lemia individo socialinė kilmė, iš kitos pusės, turimas išsilavinimo lygis turi ženkliai įtaką vėlesnei individo socialinei raidai – tiek dalyvavimui darbo rinkoje ir ekonominei gerovei, tiek sveikatai ir netgi gyvenimo trukmei (Shavit, Yaish ir Bar-Haim 2007). Švietimo sistema stratifikacijos tyrimuose vertinama dvejopai – nors įgytas išsilavinimas išlieka vienas svarbiausių socialinio mobilumo variklių šiuolaikinėje visuomenėje, stebimi ryškūs išsilavinimo netolygumai tarp atskirų socialinių grupių skatina kritiškai vertinti švietimo sistemos vaidmenį įtvirtinant švietimo nelygybes naujose kartose. Visuotinio švietimo plėtra, kuri XX a. buvo stebima daugelyje pasaulio šalių, padidino didelės dalies visuomenės grupių galimybes įgyti pradinį ir pagrindinį išsilavinimą, tačiau, kaip pabrėžia Bourdieu (1984), šis struktūrinis pokytis negali būti tapatinamas su švietimo nelygybių sumažėjimu tarp socialinių grupių. Naujausi tyrimai fiksuoja išliekančią socialinės nelygybės svarbą išsilavinimo rodikliams – nors vis daugiau įvairių socialinių grupių atstovų įgyja pradinį ir pagrindinį išsilavinimą, vidurinio ir aukštesnio išsilavinimo įgijime, kuris svarbus sėkmingai ekonominei ir profesinei integracijai, išlieka ženklūs skirtumai tarp socialinių grupių (išsami tyrimų apžvalga žr. Shavit, Yaish ir Bar-Haim 2007).

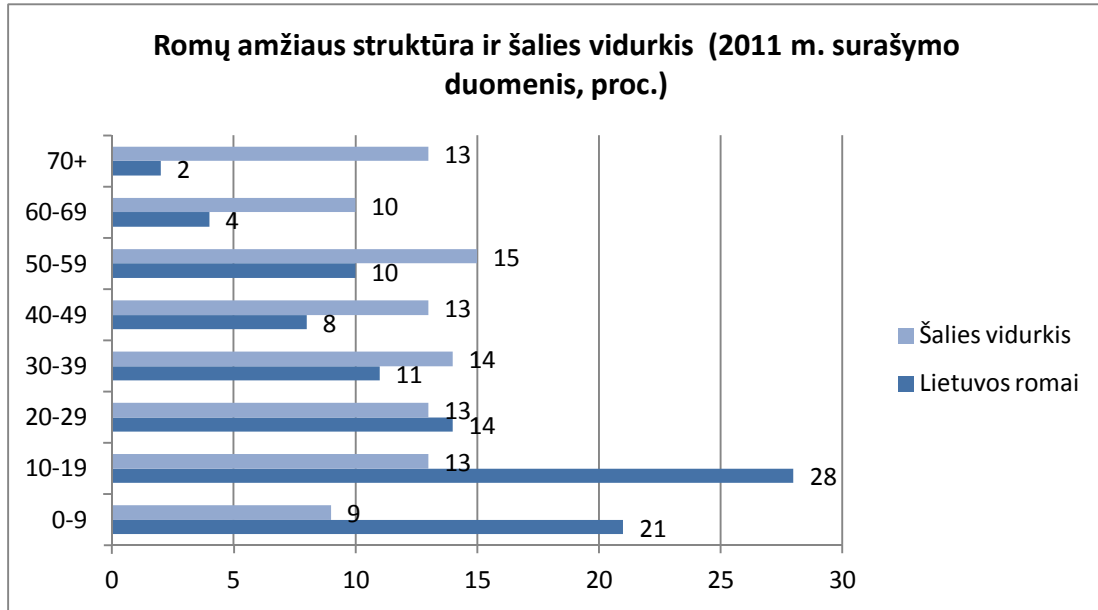
Šiame darbe socialinė reprodukcija operacionalizuojama tik per formaliojo išsilavinimo rodiklius – lyginamas skirtingų kartų individų pasiektas išsilavinimo lygis ir analizuojamos dabartinių mokyklinio amžiaus vaikų galimybės įgyti aukštesnį nei tėvų išsilavinimo lygį. 2001 ir 2011 m. surašymo duomenys suteikia galimybę palyginti kaip keitėsi romų etninės grupės narių išsilavinimas per paskutinius dešimt metų ir įvertinti ar ankstesniuose tyrimuose fiksuoti išsilavinimo skirtumai tarp etninių grupių (Leončikas

2006a) išlieka aktualūs ir pastaruoju metu. Surašymo duomenų apžvalga papildoma išsamia vietinio lygmens duomenų analize – siekiant suprasti priežastis, lemiančias išliekančius romų išsilavinimo skirtumus, šiame darbe buvo nuspręsta išsamiai analizuoti romų dalyvavimo švietimo sistemoje ypatumus vienoje savivaldybėje. Vilniaus miesto savivaldybėje esančios Kirtimų gyvenvietės analizė pasirinkta tiek dėl jos išskirtinumo bendrame Lietuvos kontekste (tai vienintelė išlikusi segreguota romų gyvenvietė), tiek dėl galimybės vietiniu lygiu palyginti išsilavinimo kaitą per pastarąjį dešimtmetį. Vykdamas disertacijos tyrimą, 2011 m. Kirtimų gyvenvietėje buvo atlikta kiekybinė gyventojų apklausa, kurios duomenys palyginami su 2001 m. Darbo ir socialinių tyrimų instituto vykdytos apklausos rezultatais (Darbo ir socialinių tyrimų institutas 2001).

2.1 Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai 2001–2011 m.

Žvelgiant į romų pasiskirstymą pagal amžiaus grupes, 2011 metų surašymo duomenimis beveik pusė Lietuvos romų (49 proc.) buvo vaikai ir jaunimas iki 20 metų amžiaus. Romų etninės grupės amžiaus struktūra yra išskirtinė Lietuvos kontekste – vaikų ir jaunimo dalis (0–19 metų) tarp visų Lietuvos gyventojų tesudarė 22 procentus (žr. 2 pav.). Lyginant su 2001 m. surašymu (Leončikas 2006a), vaikų ir jaunimo dalis romų grupėje išaugo 3 proc., tuo tarpu kai visoje Lietuvoje stebima atvirkštinė tendencija – šios amžiaus grupės dalis bendroje visuomenės struktūroje mažėjo (nuo 27 proc. iki 22 proc.).

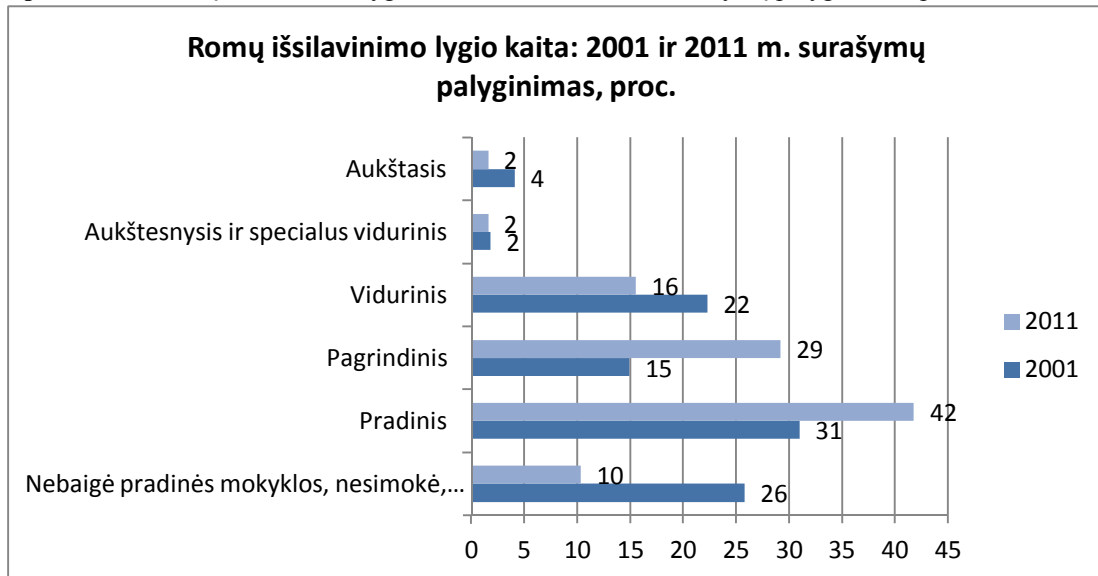
2 paveikslas. Romų amžiaus struktūra ir šalies vidurkis, 2011 m. surašymo duomenys, proc.



Šaltiniai: 2011 m. surašymo duomenys (Statistikos departamentas 2013a).

Didelė santykinė vaikų ir jaunimo dalis romų etninėje grupėje reiškia, kad švietimo sistema yra viena pagrindinių visuomenės ir valstybės institutų santykyje su romų mažuma – didžioji dalis romų bendruomenės arba patys mokosi, arba turi vaikus, kurie lanko mokyklą (Leončikas 2006a). Lyginant su 2001 metų surašymo duomenimis, 2011 m. romų tautybės asmenų išsilavinimas augo, tačiau vis dar ryškiai skyrėsi nuo šalies vidurkio. Teigiamas poslinkis matomas neraštingumo mažėjime – 2011 m. romų grupėje kelis kartus sumažėjo neraštingų ir nebaigusių pradinės mokyklos asmenų (nuo 26 iki 10 proc.) ir išaugo pradinį išsilavinimą turinčių žmonių dalis (nuo 31 iki 42 proc.). Augo ir pagrindinį išsilavinimą turinčių asmenų dalis (nuo 15 iki 29 proc.). Tačiau stebimos ir neigiamos tendencijos – lyginant su 2001 m. duomenimis, 2011 m. romų grupėje sumažėjo vidurinį ir aukštesnį išsilavinimą turinčių asmenų dalis (nuo 28 iki 20 proc.) (žr. 3 pav.).

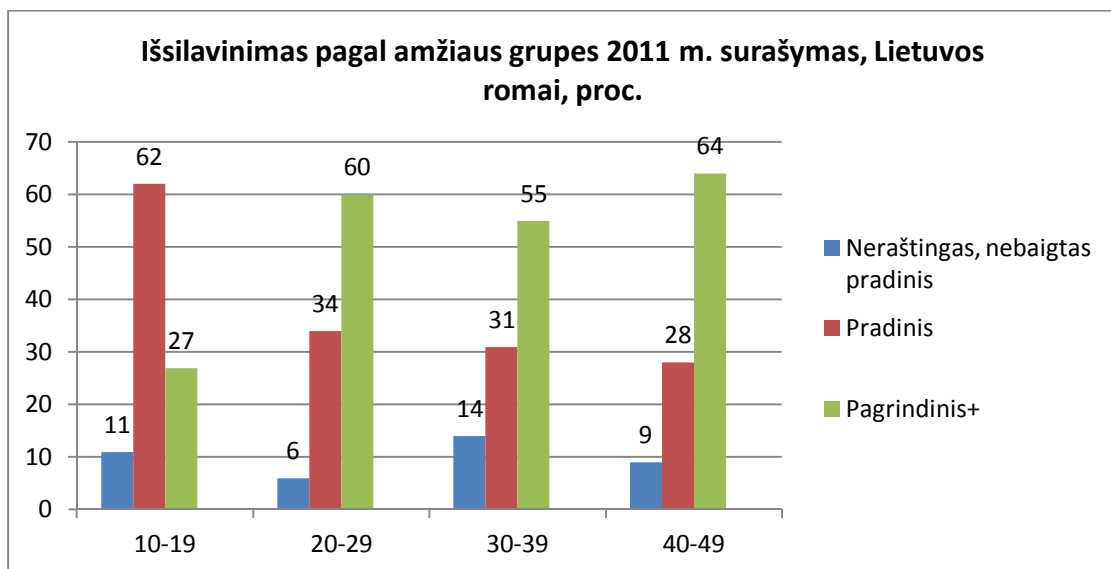
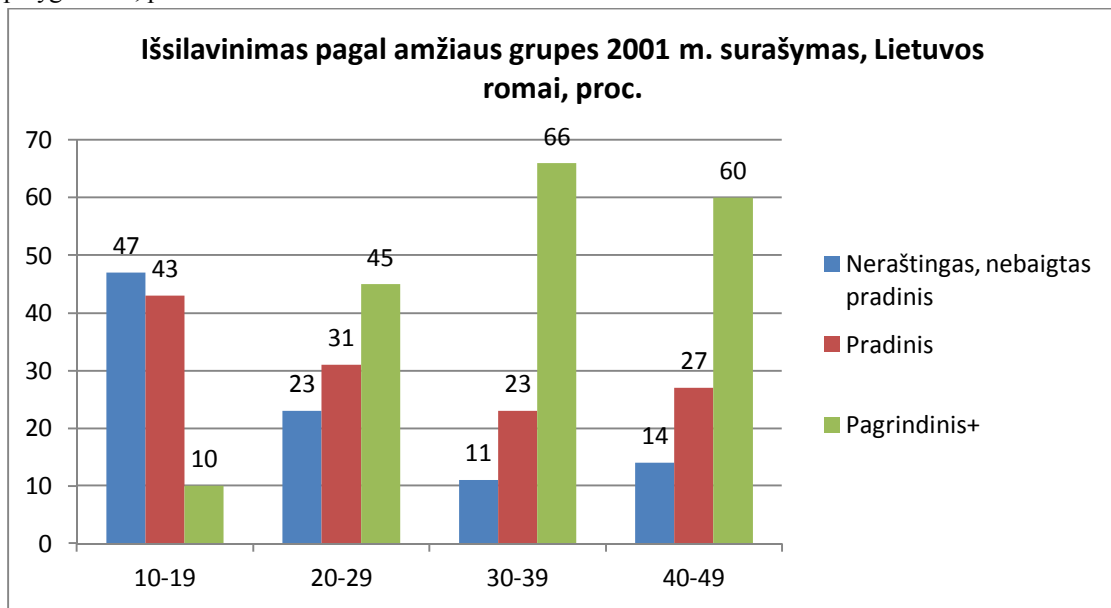
3 paveikslas. Romų išsilavinimo lygio kaita: 2001 ir 2011 m. surašymų palyginimas, proc.



Šaltiniai: 2001 m. surašymo duomenys (N=2751) (Statistikos departamentas 2002).
2011 m. surašymo duomenys (N=2115) (Statistikos departamentas 2013b).

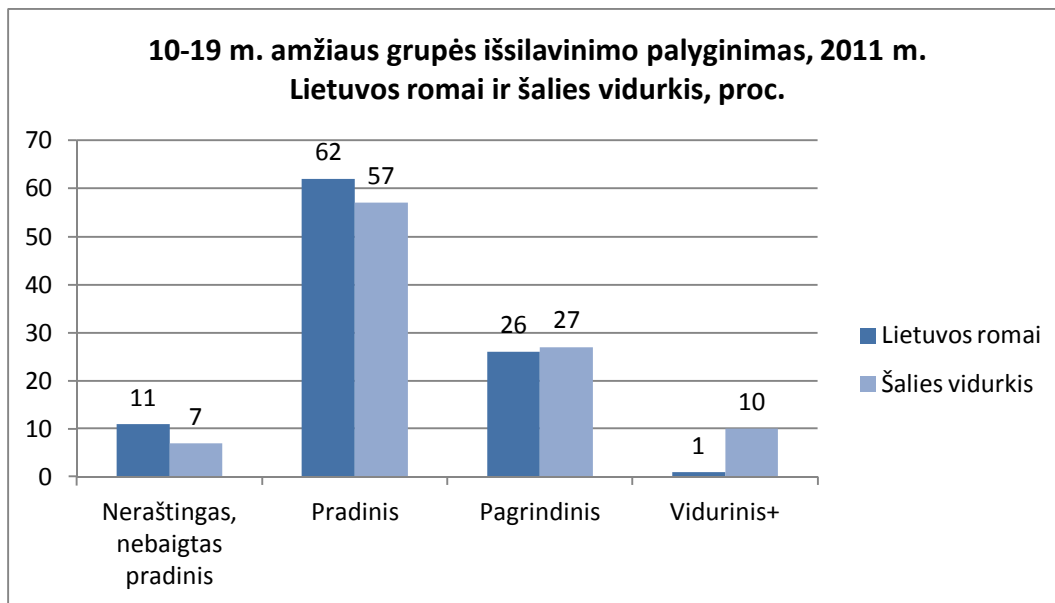
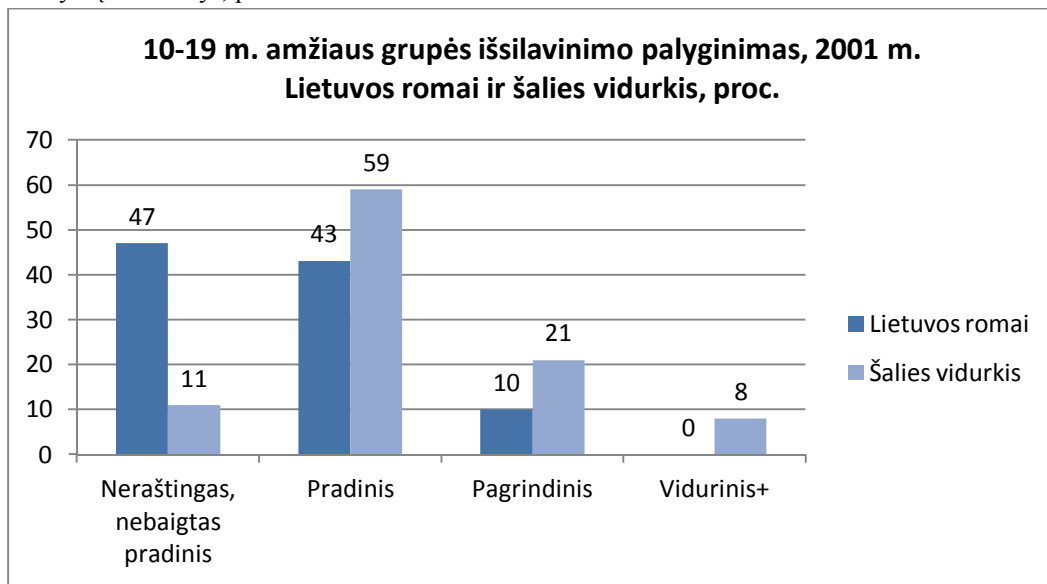
Teigiamam pokyčiui romų grupėje didelę įtaką turėjo jauniausios amžiaus grupės (10–19 m.) išsilavinimo augimas – lyginant su 2001 m. duomenimis, neraštingumas (nebaigtas pradinis išsilavinimas) šioje amžiaus grupėje mažėjo 36 proc. (2001 m. – 47 proc., 2011 m. – 11 proc.), augo pagrindinio išsilavinimo įgijimas (atitinkamai 7 ir 26 proc.) (žr. 4 pav.). Jei 2001 m. šioje amžiaus grupėje buvo fiksuojami ryškūs išsilavinimo skirtumai tarp romų ir Lietuvos gyventojų, tai 2011 m. ryškesni skirtumai šioje amžiaus grupėje išlieka tik vidurinio išsilavinimo įgijime (žr. 5 pav.).

4 paveikslas. Romų išsilavinimo lygio kaita pagal amžiaus grupes: 2001 ir 2011 m. surašymų palyginimas, proc.



Šaltiniai: 2001 ir 2011 m. surašymo duomenys (Statistikos departamento raštas Etninių tyrimų institutui, 2013 04 17).

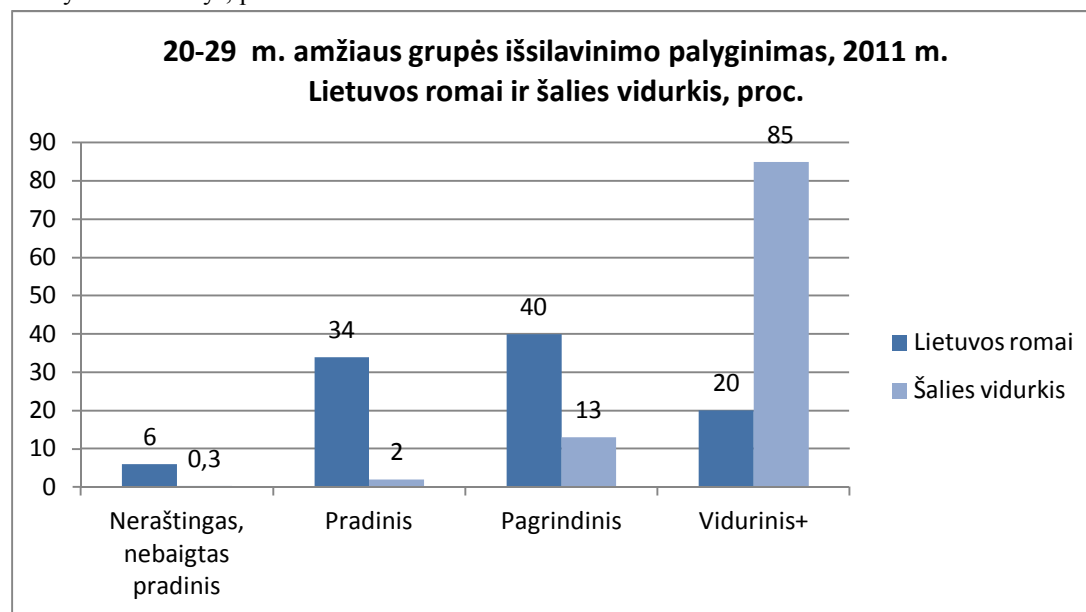
5 paveikslas. 10–19 m. amžiaus grupės išsilavinimo rodikliai romų grupėje ir šalyje, 2001 ir 2011 m. surašymų duomenys, proc.



Šaltiniai: 2001 ir 2011 m. surašymo duomenys (Statistikos departamento raštas Etninių tyrimų institutui, 2013 04 17); 2001 m. surašymo duomenys (Statistikos departamentas 2002); 2011 m. surašymo duomenys (Statistikos departamentas 2013b).

Teigiamam romų išsilavinimo pokyčiui jauniausioje amžiaus grupėje įtakos galėjo turėti tiek besikeičianti romų grupės adaptacijos strategija, tiek sėkminga valstybės etninė politika, kurioje nuo 2000 m. romų švietimo klausimams skiriamas didesnis dėmesys (žr. LR Vyriausybė 2000, 2008 ir LR Kultūros ministerija 2012). Vis dėlto, vertinti kaip šie pokyčiai paveiks romų etninės grupės padėtį bendroje Lietuvos socialinėje struktūroje yra per anksti – išsilavinimo skirtumai vyresnėse amžiaus grupėse išlieka reikšmingi, ypač vidurinio ir aukštesnio išsilavinimo įgijime (žr. 20–29 m. amžiaus grupės išsilavinimo palyginimą 6 pav.). Siekiant ir toliau mažinti romų socialinę atskirtį, didesnę dėmesį reikėtų skirti romų jaunuolių galimybėms siekti vidurinio ir aukštesnio išsilavinimo – vis didesnei Lietuvos gyventojų daliai įgyjant vidurinį ir aukštesnį išsilavinimą, romų grupėje šie rodikliai pastarąjį dešimtmetį mažėjo.

6 paveikslas. 20–29 m. amžiaus grupės išsilavinimo rodikliai romų grupėje ir šalyje, 2011 m. surašymo duomenys, proc.



Šaltiniai: 2011 m. surašymo duomenys (Statistikos departamento raštas Etninių tyrimų institutui, 2013 04 17; Statistikos departamentas 2013b).

2.2 Kirtimų gyvenvietės gyventojų socialiniai demografiniai bruožai

Apklauso data: 2011 kovo 24 – balandžio 10 d.

Tyrimo objektas: Kirtimų romų gyvenvietės (dar vadinama *Parubanka*, Aukštutinis ir Žemutinis taboras) gyventojai.

Tyrimo tikslas: išsiaiškinti Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių romų sociodemografines charakteristikas (gyventojų amžių, išsilavinimą ir lytį).

Tyrimo metodas: anketinė apklausa, anketas pildant apklausėjui. Tyrimo metu buvo aplankyti visi gyvenamieji namai, nieko neradus namuose, gyvenamasis namas lankytas pakartotinai. Apklausa atliko darbo autorė, lydima Romų visuomenės centro socialinio darbuotojo.

Imties dydis: apklausti visi tuo metu Kirtimų gyvenvietėje (Aukštutiniame ir Žemutiniame taboruose) gyvenę žmonės, informaciją apie namų ūkio narius pateikdavo suaugęs namų ūkio narys. Iš viso informacija surinkta apie 378 žmones¹⁸.

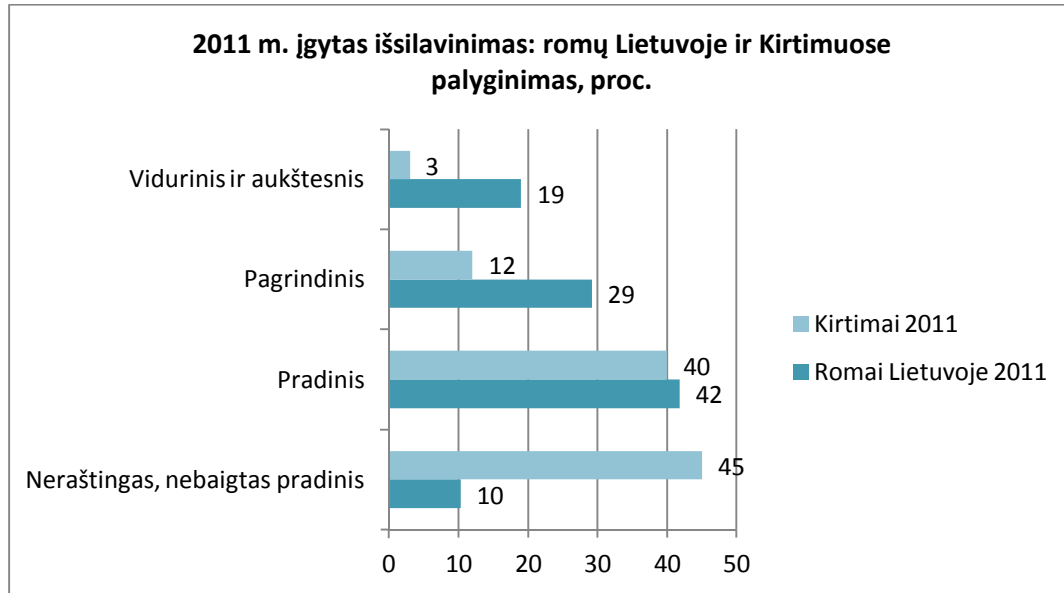
Amžiaus struktūra. Lyginant 2011 metų surašymo (t.y. visos Lietuvos romų etninės grupės) ir 2011 m. atliktos sociologinės Kirtimų romų apklausos duomenis, galima pastebėti, jog vaikai ir jaunimas Kirtimų gyvenvietėje sudaro dar didesnę santykinę dalį – vaikai ir jaunimas iki 20 metų čia sudaro 54 proc., o vaikai iki 16 metų – 46 procentų visų gyventojų.

Išsilavinimas. Kirtimų gyvenvietėje gyvenantys žmonės pasižymi itin žemu išsilavinimo lygiu – analizuojant duomenis (10 m. ir vyresni, N=272), galima pastebėti, kad 45 proc. gyventojų yra neraštingi arba nebaigę pradinio

¹⁸ Kirtimų gyvenvietės gyventojai ne kartą buvo skaičiuojami įvairiose policijos ir savivaldybės institucijų inicijuojamose apklausose, todėl yra galimybė įvertinti gyventojų skaičiaus kaitą, ypač atkreipiant dėmesį į pastaraisiais metais fiksuojamą vaikų ir suaugusiųjų santykio pokytį – duomenys rodo, kad per pastarąjį dešimtmetį suaugusiųjų gyventojų dalis Kirtimų gyvenvietėje žymiai sumažėjo ir sudarė tik kiek daugiau nei pusę visų gyventojų. 1999 m. straipsnyje apie policijos vykdytą operaciją Kirtimų gyvenvietėje, informuojama, kad gyvenvietėje gyveno 401 asmuo, iš jų 281 suaugęs ir 120 nepilnamečių (santykis – 70 ir 30 proc.) (Zdramys 1999). Panašus vaikų ir suaugusiųjų santykis fiksuojamas ir 2005 m. savivaldybės vykdytoje apklausoje – atitinkamai 29 ir 71 proc. (511 asmenų, 146 nepilnamečiai vaikai ir 365 suaugę) (Vilniaus m. savivaldybės taryba 2005). Tačiau jau 2008 m. šis santykis žymiai pasikeičia – sumažėja suaugusiųjų santykinė dalis (53 proc.), o vaikai sudaro beveik pusę (47 proc.) Kirtimų gyvenvietės gyventojų (418 žmonių, 223 suaugę ir 195 vaikai) (Vilniaus socialinės paramos centras 2008). Panašus vaikų ir suaugusiųjų santykis fiksuojamas ir tyrimo metu vykdytoje Kirtimų gyvenvietės apklausoje – 2011 m. Kirtimuose gyveno 378 žmonės, iš jų 195 suaugę ir 183 vaikai (atitinkamai – 52 ir 48 proc.).

išsilavinimo, o 40 proc. yra baigę tik pradinio išsilavinimo pakopą. Pagrindinį išsilavinimą yra įgiję 12 proc. Kirtimuose gyvenančių žmonių, vidurinį ir aukštesnį nei vidurinį – 3 proc. gyventojų (žr. 7 pav.).

7 paveikslas. Išsilavinimo lygis: Lietuvoje gyvenančių romų ir Kirtimų gyventojų išsilavinimo lygio palyginimas 2011 m., 10 m. ir vyresni.



Šaltiniai: 2011 m. surašymo duomenys: išsilavinimas pagal tautybę (romai/čigonai), 10 m. ir vyresni, N=1669 (Statistikos departamentas 2013b).

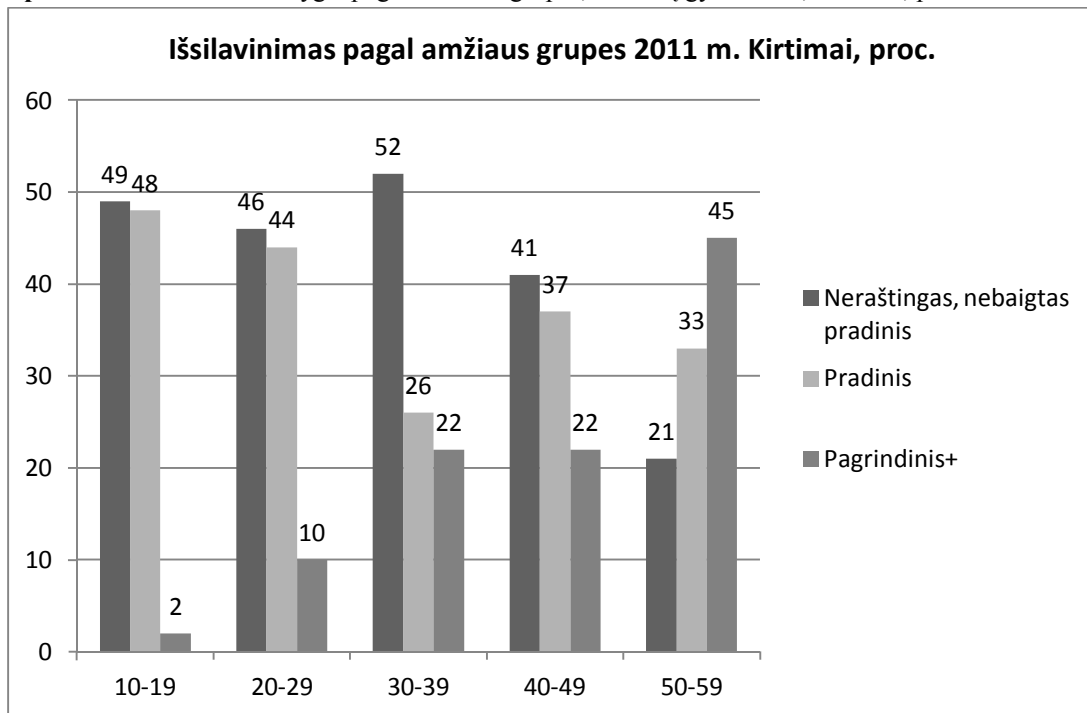
2011 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 10 m. ir vyresni, N=272.

Šie duomenys yra išskirtiniai ne tik bendro Lietuvos gyventojų išsilavinimo, bet ir Lietuvoje gyvenančių romų kontekste – Kirtimuose gyvenantys žmonės pasižymi itin didele neraštingų ir nebaigusių pradinio išsilavinimo žmonių santykinė dalimi. Lyginant surašymo duomenis ir Kirtimų gyvenvietės tyrimo duomenis matyti, kad 2011 m. Kirtimuose buvo žymiai didesnė neraštingų ir nebaigusių pradinio išsilavinimo (atitinkamai – 10 ir 45 proc.) gyventojų dalis, mažiau pagrindinį (29 ir 12 proc.) ir vidurinį ir aukštesnį išsilavinimą (19 ir 3 proc.) turinčių gyventojų.

Lietuvoje pastarąjį dešimtmetį įvykę teigiami Lietuvos romų išsilavinimo pokyčiai Kirtimų gyvenvietės beveik nepalietė. Lyginant jauniausios romų amžiaus grupių (10–19 m.) išsilavinimo lygį Kirtimuose ir Lietuvoje, galima pastebėti, kad Kirtimų gyvenvietėje vaikų ir jaunimo tarpe yra itin didelė neraštingų (nebaigusių pradinės mokyklos) ir tik pradinį išsilavinimą turinčių asmenų dalis. Šioje amžiaus grupėje tarp Lietuvos romų yra tik 11 proc.

neraštingų asmenų, Kirtimuose – 49 proc.; pagrindinį išsilavinimą 10–19 m. grupėje tarp Lietuvos romų yra įgiję 26 proc. romų, Kirtimuose – tik 2 proc. (žr. 8 pav.). Tai rodo, kad Kirtimuose didelė dalis vaikų į mokyklą ateina vėliau nei rekomenduojamo mokyklinio amžiaus, privalomojo ugdymo laikotarpiu įgyja pradinį išsilavinimą, o pagrindinio išsilavinimo didelė dalis nepasiekia ir pasitraukia iš ugdymo proceso.

8 paveikslas. Išsilavinimo lygis pagal amžiaus grupes, Kirtimų gyvenvietė, 2011 m., proc.



Šaltiniai: 2011 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 10–59 m., N=264 (pagal amžiaus grupes: 10–19 m.: N= 91; 20–29 m.: N=63; 30–39 m.: N=50; 40–49 m.: N=27; 50–59 m.: N=33).

2011 m. surašymo duomenys, 10 m. ir vyresni, N= 1669 (Statistikos departamento raštas Etninių tyrimų institutui, 2013 04 17).

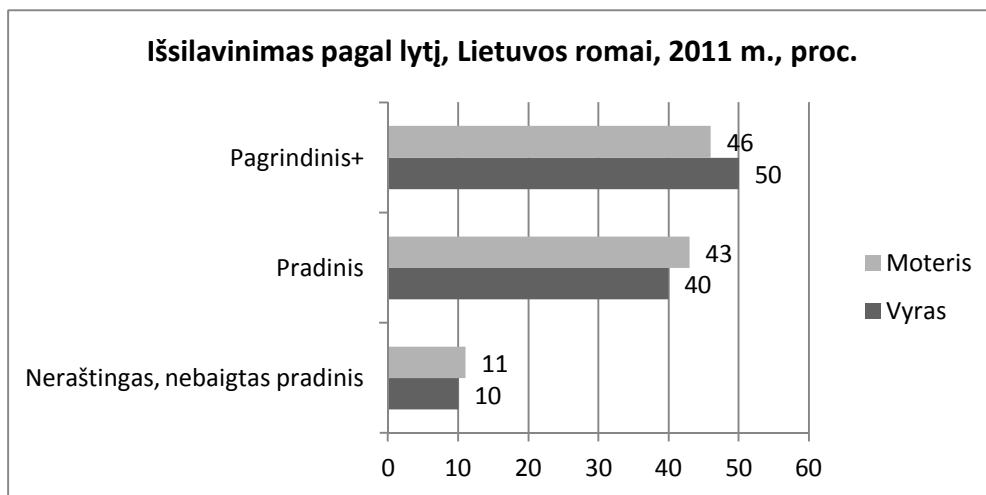
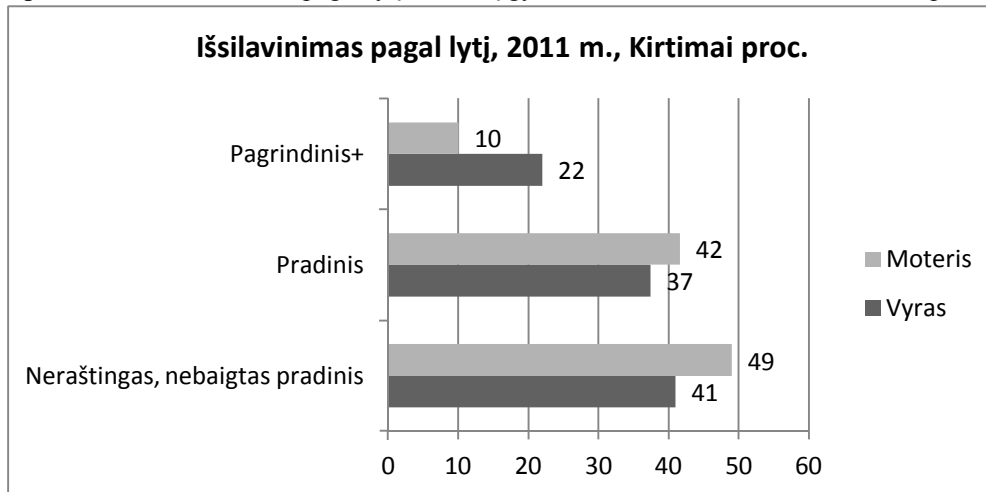
Priežastis, lėmusias tokius skirtumus, vienareikšmiškai vertinti sudėtinga. Kirtimų gyvenvietėje dideliu neraštingumu pasižymi ne tik vaikai ir jaunimas, bet ir vyresni asmenys – šių vaikų tėvai ir seneliai: 30–39 m. grupėje neraštingi asmenys sudaro 52 proc., 40–49 m. – 41 proc. gyventojų. Kaip ir vaikų grupės, šių amžiaus grupių išsilavinimo lygis žymiai išsiskiria Lietuvos romų kontekste – tarp Lietuvos romų šiose amžiaus grupėse yra tik apie dešimtadalis (9–14 proc.) neraštingų asmenų. Mažesni išsilavinimo skirtumai tarp Kirtimų ir

Lietuvos romų stebimi tik vyriausioje 50–59 m. amžiaus grupėje¹⁹ – šioje grupėje Kirtimuose yra didžiausia pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą turinčių asmenų dalis (45 proc.), mažiausia neraštingų asmenų dalis (21 proc.). Siekiant paaiškinti tokį ryškų neraštingumo augimą tarp 1962 m. ir vėlesniais metais gimusių Kirtimų romų reikėtų daryti atskirą istorinį tyrimą, kuris peržengtų šios disertacijos problematikos ribas. Šiame darbe, siekiant atsakyti į iškeltą tyrimo problemą, pagrindinis dėmesys bus skiriamas veiksniams, įgalinantiems ar užkertantiems kelią ryškesniam išsilavinimo augimui jauniausiose kartose – darbe analizuojama, kodėl teigiamas išsilavinimo pokytis, fiksuojamas jauniausioje (10–19 m.) Lietuvos romų amžiaus grupėje, Kirtimų gyvenvietės vaikų praktiškai nepalietė. Didelis neraštingumo lygis tėvų grupėje yra vienas iš svarbių veiksnių, galėjusių turėti įtakos vaikų socialinio mobilumo galimybėms.

Lytis ir išsilavinimas. Kirtimų gyvenvietėje (N=378) gyvena kiek daugiau moterų (55 proc.) nei vyrų (45 proc.), vyrų yra mažiau visose amžiaus grupėse – tiek vaikų, tiek suaugusiųjų. Analizuojant Kirtimų gyvenvietės gyventojų išsilavinimą pagal lytį (N=272, 10 m. ir vyresni), galima stebėti žymius vyrų ir moterų išsilavinimo skirtumus – daugiau moterų nei vyrų yra neraštingos ar nebaigusios pradinio išsilavinimo (skirtumas 8 proc.), daugiau vyrų nei moterų pasiekia pagrindinio ir aukštesnio išsilavinimo lygį (skirtumas 12 proc.) (žr. 9 pav.). Analizuojant bendrus Lietuvos romų surašymo duomenis, skirtumai tarp lyčių nėra tokie ryškūs – Lietuvoje fiksuojami tik 1–4 proc. skirtumai.

¹⁹ 60 metų ir vyresnių asmenų išsilavinimo duomenys nelyginami dėl itin mažo respondentų skaičiaus.

9 paveikslas. Išsilavinimas pagal lytį, Kirtimų gyvenvietė ir Lietuvos romai, 2011 m., proc.



Šaltiniai: 2011 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 10 m. ir vyresni, N=272. 2011 m. surašymo duomenys, 10 m. ir vyresni, N= 1669 (Statistikos departamento raštas Etninių tyrimų institutui, 2013 04 17).

Vertinant bendrą Lietuvos romų kontekstą, galima pastebėti, kad Lietuvoje skirtumai tarp romų tautybės moterų ir vyrų išsilavinimo nėra labai dideli, tačiau analizuojant Kirtimų gyvenvietės berniukų ir mergaičių socialinio mobilumo galimybes būtina atkreipti dėmesį į Kirtimuose fiksuojamus ryškesnius lyčių išsilavinimo skirtumus. Kirtimuose gyvenančių mergaičių galimybės įgyti pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą yra šiek tiek mažesnės nei berniukų, jų grupėje taip pat yra didesnė neraštingumo tikimybė.

2.2.1 Išsilavinimo lygio kaita 2001–2011 m.

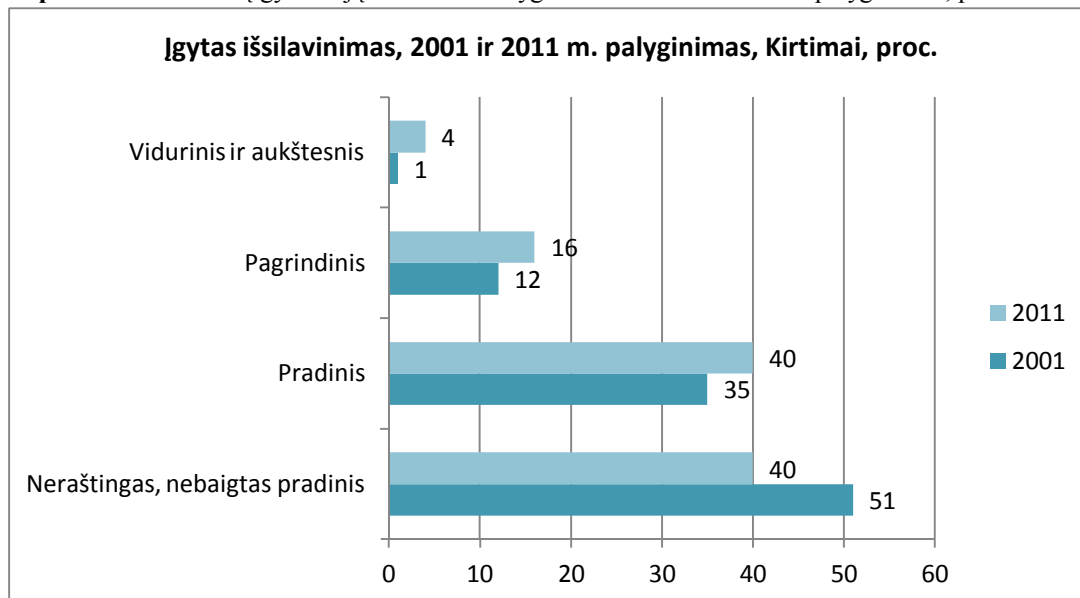
2001 m. Darbo ir socialinių tyrimų institutas (DSTI) atliko sociologinę Kirtimų romų apklausą: buvo apklaustas 151 asmuo, klausiant informacijos apie respondentą ir jo/jos sutuoktinę(-į) surinkta informacija apie 104 vyrus ir 140 moterų (N=244). Apklausa apėmė daugumą gyvenvietės šeimų, kadangi apklausėjai lankėsi faktiškai kiekviename būste (DSTI 2001: 6). DSTI atliktoje apklausoje buvo apklausiami tik suaugę namų ūkio nariai (vyras/žmona, jauniausiam respondentui apklausos metu buvo 16–17 metų). Siekiant palyginti 2001 ir 2011 m. apklausų duomenis, buvo būtina perskirstyti 2001 m. surinktus duomenis pagal aukščiausio įgyto išsilavinimo kategorijas²⁰. Lyginant šių apklausų duomenis iš 2011 m. apklausos buvo naudojama tik 17 m. ir vyresnių respondentų duomenys (N=205).

Remiantis turimais duomenimis, vidutinis gyventojų amžius Kirtimų gyvenvietėje per dešimt metų keitėsi nežymiai (16 m. ir jaunesni gyventojai neįtraukiami) – vidutinis vyro amžius 2001 m. buvo 36,4 metai, moterų – 32,8 m., o 2011 m. vidutinis vyrų amžius buvo 34,4 metai, moterų – 35,4 m. Lyginant 2001 ir 2011 metų duomenis matyti, kad išsilavinimo lygis Kirtimuose yra išaugęs – 11 proc. sumažėjo neraštingų ir nebaigusių pradinio išsilavinimo žmonių dalis, 7 proc. išaugo pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą turinčių gyventojų santykinė dalis (žr. 10 pav.).

²⁰ 2001 m. Darbo ir socialinių tyrimų institutas (DSTI) apklausoje respondentų buvo klausama: „Kiek klasių baigė vyras? Kiek klasių baigė žmona?“ Apklausejas įrašydavo nurodytą klasių skaičių. 2011 m. apklausos metu buvo naudojamos tos pačios išsilavinimo kategorijos kaip ir visuotinio gyventojų surašymo metu - respondentų buvo klausama: „Ką Jūs baigėte?“ ir pažymimas aukščiausio įgyto išsilavinimo kategorija (neraštingas, nebaigtas pradinis, pradinis, pagrindinis, vidurinis). 2001 m. DSTI tyrimo duomenys buvo perskirstyti atsižvelgiant į 2011 m. naudotas įgyto išsilavinimo kategorijas tokia tvarka:

- Nesimokė/Nenurodė kiek klasių baigė: neraštingas
- Baigė 1- 3 klases: duomenys apjungiami į vieną kategoriją: nebaigtas pradinis
- Baigė 4-7 klases: duomenys apjungiami į vieną kategoriją: pradinis
- 8-10 klasių: pagrindinis
- 11-12 klasių: vidurinis

10 paveikslas. Kirtimų gyventojų išsilavinimo lygio kaita: 2001 ir 2011 m. palyginimas, proc.

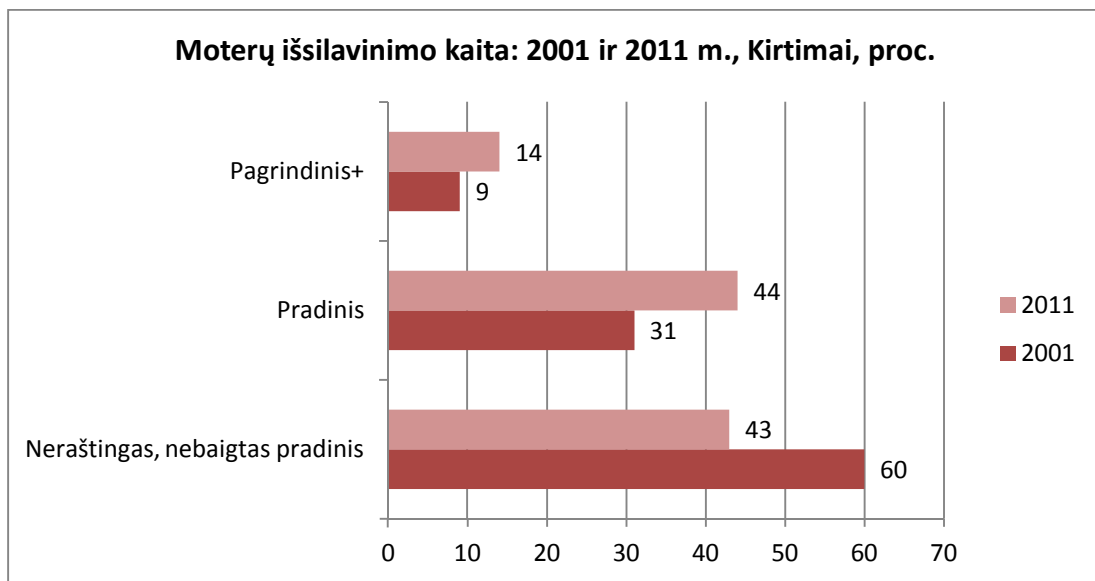
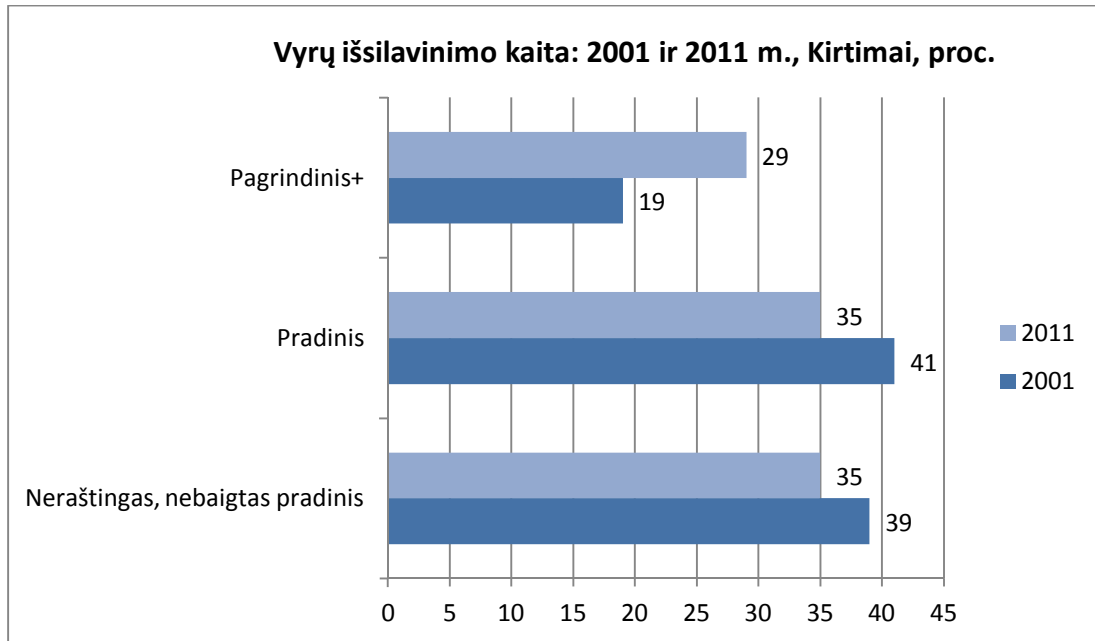


Šaltiniai: 2001 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 17 m. ir vyresni, N=244 (Darbo ir socialinių tyrimų instituto duomenų bazė).

2011 m. Kirtimų gyventojų apklausa: 17 m. ir vyresni, N=205.

Per dešimtmetį keliais procentais išaugo pradinį išsilavinimą turinčių romų dalis gyvenvietėje (2001 m. – 35 proc., 2011 m. – 40 proc.). Vertinant išsilavinimo kaitą pagal lytį, galima pastebėti, jog vyrų ir moterų išsilavinimas keitėsi nevienodai. Moterų grupėje stebimas itin ryškus neraštingų ir nebaigusių pradinio išsilavinimo moterų dalies mažėjimas (nuo 60 iki 43 proc.), bei pradinį išsilavinimą turinčių moterų dalies augimas (nuo 31 iki 44 proc.). Vyrų grupėje žymiau augo tik pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą turinčiųjų dalis (nuo 19 iki 29 proc.), moterų grupėje stebimas kiek mažesnis (nuo 9 iki 14 proc.) augimas (žr. 11 pav.).

11 paveikslas. Vyrų ir moterų išsilavinimo lygio kaita Kirtimų gyvenvietėje: 2001 ir 2011 m. palyginimas, proc.



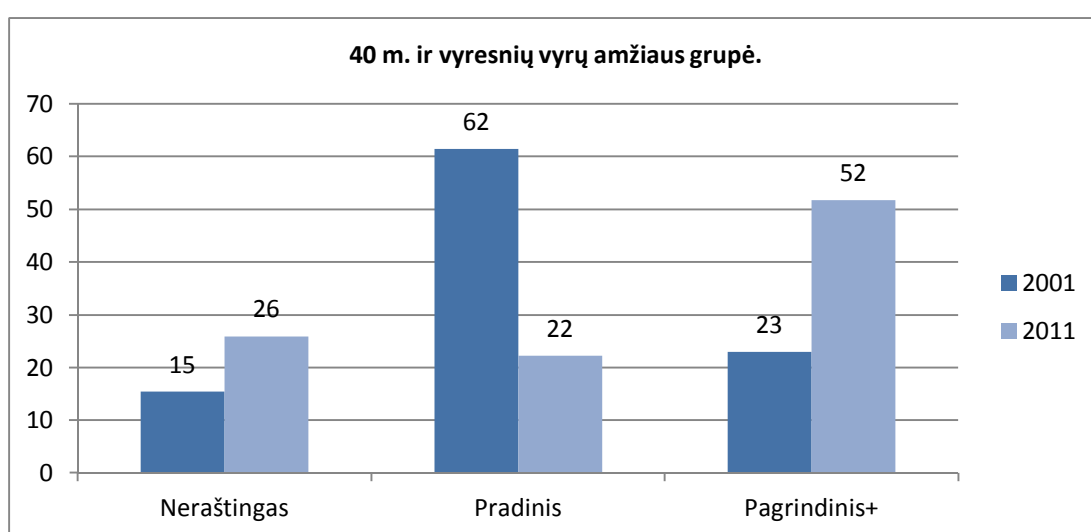
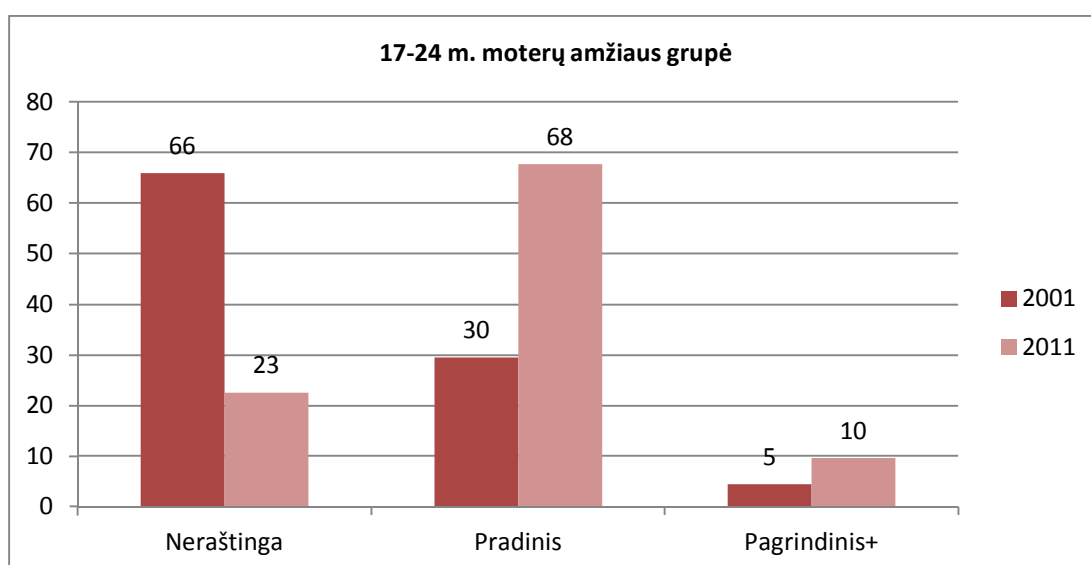
Šaltiniai: 2001 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 17 m. ir vyresni, N=244 (Darbo ir socialinių tyrimų instituto duomenų bazė).

2011 m. Kirtimų gyventojų apklausa: 17 m. ir vyresni, N=205.

Bendrą teigiamą pokytį lėmė jauniausios amžiaus grupės (17–24 m.), ypač moterų, išsilavinimo augimas. Lyginant su 2001 m., šioje amžiaus grupėje itin sumažėjo neraštingų ir pradinio išsilavinimo nebaigusių moterų dalis: 2001 m. 66 proc. 17–24 m. moterų buvo neraštingos arba nebaigusios pradinio išsilavinimo, 2011 m. – tik 23 proc. (žr. 12 pav.) Taip pat pastebimas, nors ir ne toks ryškus, neraštingumo mažėjimas šio amžiaus vyrų grupėje: 2001 m.

17–24 m. 35 proc. vyrų buvo neraštingi arba nebaigę pradinio išsilavinimo, 2011 m. – 25 proc. (panaši dalis kaip ir moterų). Pagrindinio ir aukštesnio išsilavinimo pokyčius vyrų grupėje lėmė ne jauniausioji, o vyriausioji amžiaus grupė (40 m. ir vyresni) – 2011 m. šioje vyrų amžiaus grupėje pagrindinį išsilavinimą turėjo 41 proc. visų respondentų (pagrindinį ir aukštesnį – 52 proc.), o 2001 m. – tik 23 procentai. Moterų grupėje pagrindinio išsilavinimo įgijime pagal amžiaus grupes 2001–2011 m. ryškesnių skirtumų neužfiksuota.

12 paveikslas. Atskirų amžiaus grupių išsilavinimo pokyčio palyginimas: 2001 ir 2011 m., Kirtimai, proc.



Šaltiniai: 2001 m. Kirtimų gyventojų apklausos duomenys: 17 m. ir vyresni, N=244 (Darbo ir socialinių tyrimų instituto duomenų bazė).

2011 m. Kirtimų gyventojų apklausa: 17 m. ir vyresni, N=205.

Jei ryškų neraštingumo mažėjimą jauniausioje moterų grupėje galima vertinti kaip teigiamą švietimo lauko pokytį (teigiamą įtaką galėjo turėti nuo 2004 m. fiksuojamas išaugęs romų vaikų, lankančių bendrojo ugdymo mokyklas, skaičius visoje Lietuvoje (Etninių tyrimų centras 2008), nuo 2001 m. prie Kirtimų gyvenvietės pradėjęs veikti Romų visuomenės centras, teikiantis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paslaugas), tai pagrindinį išsilavinimą turinčių žmonių dalies augimą Kirtimų gyvenvietėje greičiau lėmė vyrų migracija, o ne pokyčiai švietimo lauke – pagrindinio išsilavinimą turinčių dalis augo tik vyriausioje (40 metų ir vyresnių) vyrų grupėje, jauniausioje amžiaus grupėje pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą turinčių romų dalis išlieka nedidelė.

2.2.2 Žvilgsnis iš arčiau: moterų išsilavinimas

Analizuojant ankstesnių romų tyrimų duomenis (Etninių tyrimų centras 2008), pastebėta, kad kalbėdami apie romų vaikų ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos priežastis, mokytojai ir mokyklų administracijos darbuotojai kaip vieną iš pagrindinių priežasčių, ypatingai kalbėdami apie romų mergaites, mini ankstyvas romų vedybas. Neretai manoma, kad romų moterys išteka būdamos 13–16 metų ir dėl šios priežasties neįgyja aukštesnio išsilavinimo (Etninių tyrimų centras 2008). Siekiant išsiaiškinti kokią įtaką Kirtimų romų moterų išsilavinimui gali turėti ankstyvos vedybos (ypatingai – ankstyvas pirmo vaiko gimdymas), 2011 m. apklausoje 15 metų ir vyresnių moterų buvo prašoma atsakyti į klausimą „Kada gimė pirmasis kūdikis?“. Iš viso buvo apklausta 117 moterų, iš jų: 31 proc. buvo 15–24 m., 36 proc. – 25–39 m. ir 33 proc. – 40 metų ir vyresnės.

Vertinant visų respondenčių išsilavinimą, galima pastebėti, kad didelė dalis (42 proc.) moterų yra neraštingos arba pasitraukusios iš ugdymo proceso dar pradinėje mokykloje, t.y. neįgijusios išsilavinimo, kuris paprastai įgyjamas iki 10–11 metų amžiaus²¹. Pasitraukimas iš ugdymo proceso šiame amžiuje negalėjo būti nulemtas pirmo vaiko gimdymo, jį lėmė kiti veiksniai.

²¹ Pradinį išsilavinimą buvo įgijusios 46 proc. moterų, pagrindinį ir aukštesnį – 12 proc.

Ankstyvam pasitraukimui iš ugdymo sistemos įtaką galėjo turėti gimdymas ankstyvame amžiuje (14–17 m.), tačiau duomenys rodo, kad iš visų apklaustų moterų anksčiausiai gimdžiusių (14–15 metų) buvo tik 5 atvejai iš 117 (4 proc.), 16–17 metų gimdė 24 moterys (21 proc.). Didžioji dalis moterų (67 proc. gimdžiusių) pirmą vaiką gimdė būdamos vyresnės nei 18 metų (niekada negimdė 25 proc. moterų). Nors aukštesnį išsilavinimą (pagrindinį ir vidurinį) įgijusios moterys gimdė sąlyginai vėliau (turinčios pagrindinį išsilavinimą – vyresnės nei 16 metų, turinčios vidurinį išsilavinimą – vyresnės nei 18 metų), analizuojant moters išsilavinimo lygį kintamasis „Kelių metų gimdė pirmą vaiką?“ nebuvo statistiškai reikšmingas²².

Svarbu pastebėti, kad reikšmingi skirtumai pirmo vaiko gimdymo amžiuje fiksuojami skirtingose amžiaus grupėse²³ – juos galėjo lemti tai, kad jauniausioje (15–24 metų) grupėje didelė dalis moterų (61 proc.) nebuvo gimdę, tačiau net ir lyginant tik dvi vyresniąsias amžiaus grupes (25–39 m. ir 40 m. ir vyresnių) skirtumai išlieka reikšmingi²⁴. Vyresnioji moterų karta vaikus gimdė vėliau (būdamos 18 metų ir vyresnės) nei dabartinių mokyklinio amžiaus vaikų tėvų (25–39 m.) grupės moterys. Vertinant visas respondentes, pastebima, kad vyresnioji moterų karta yra pasiekusi ir aukštesnį išsilavinimo lygį – iš 14 moterų, įgijusių pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą, devynios yra 40 metų ir vyresnės. Vidurinioji ir jauniausioji kartos taip pat skiriasi – 15–24 m. moterų grupėje yra mažiau neraštingų ar nebaigusią pradinio išsilavinimo, daugiau negimdžiusių moterų, tačiau pagrindinio išsilavinimo rodikliai išlieka panašūs ir yra prastesni nei vyriausiosios kartos.

Fiksuojami reikšmingi skirtumai moterų išsilavinime ir pirmo vaiko gimdymo amžiuje skirtingose amžiaus grupėse rodo, kad romų kultūriniai bruožai negali būti pagrindiniai veiksniai, lemiantys grupės narių išsilavinimo lygį – kultūrinio konservatyvumo argumentas, dažnai naudojamas pagrindžiant prastus išsilavinimo rodiklius, nepasitvirtina. Vyriausioji romų grupė yra labiau

²² Pearson 0,133

²³ Kelių metų gimdė/ amžiaus grupė: Pearson 0,557, correlation is significant at 0,01 level (2-tailed).

²⁴ Kelių metų gimdė/ amžiaus grupė: Pearson 0,224, correlation is significant at 0,05 level (2-tailed).

išsilavinusi nei jaunesniosios, vyriausios kartos moterys pirmą vaiką gimdė vyresniame amžiuje nei dabartinių mokyklinio amžiaus vaikų mamos.

2.2.3 Mokyklinio amžiaus (7–16 m.) vaikų grupė

2011 m. vykdytos apklausos metu buvo surinkta informacija apie 96 mokyklinio amžiaus vaikus (7–16 metų), iš jų 47 proc. buvo berniukai, 53 procentai – mergaitės. Dauguma vaikų (87 proc.) yra gimę mieste, didžioji dalis jų – Vilniuje, kaime yra gimę 13 proc. vaikų, užsienyje – tik vienas vaikas, taigi migracijos tendencijos išlieka nežymios, dauguma vaikų gyvena Kirtimuose nuo gimimo. Absoliuti dauguma vaikų (94 proc.) turi Lietuvos Respublikos pilietybę, kitų šalių – 6 proc. vaikų (paprastai sutampa su tėvų pilietybe).

Išsilavinimas. Apklausos metu iš visų mokyklinio amžiaus vaikų mokėsi (lankė mokyklą) kiek mažiau nei pusė (43 proc.). Buvo įtraukti į mokyklos sąrašus, bet nelankė ar lankė labai nereguliariai (mokėsi formaliai) – 34 proc., nesimokė – beveik ketvirtadalis (23 proc.) vaikų. Berniukų ir mergaičių mokyklos lankymas reikšmingai nesiskyrė. Vis tik, vertinant duomenis, galima pastebėti, kad mergaitės į mokyklą išleidžiamos vėliau negu berniukai – iš penkių septynmečių mergaičių nė viena nelankė mokyklos, iš septynių aštuonmečių – viena mokėsi, dvi nesimokė, keturios mokėsi formaliai (buvo įtrauktos į mokyklos sąrašus, bet mokyklos nelankė). Iš penkių septynmečių berniukų – du mokėsi, trys nesimokė, visi penki aštuonmečiai berniukai mokėsi. Daugiausiai vaikų (59 proc.) mokėsi 9–13 metų grupėje, šioje amžiaus grupėje nesimokė – 8 proc. (du berniukai ir dvi mergaitės), mokyklą formaliai lankė trečdalis vaikų (kiek daugiau mergaičių nei berniukų). Tuo tarpu vyriausioje (14–16 metų) amžiaus grupėje berniukų grupėje nebelieka reguliariai mokyklą lankančių vaikų – iš 14 vaikų, šeši nesimoko, aštuoni mokosi formaliai. Toje pačioje amžiaus grupėje tarp mergaičių – iš 9 mergaičių trys mokosi, keturios mokosi formaliai, o dvi nesimoko.

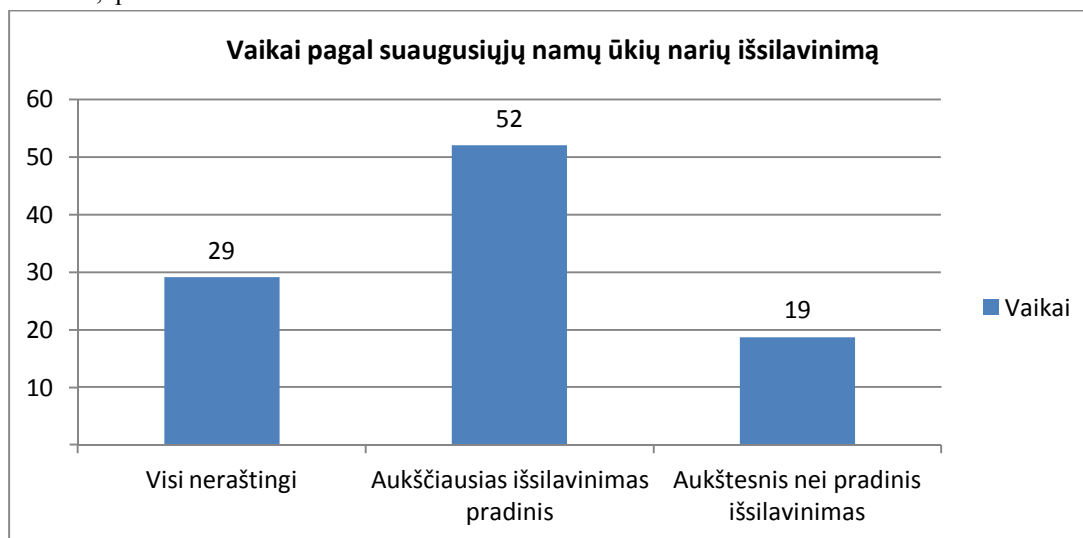
Vertinant vaikų išsilavinimą, galima pastebėti, kad vyresnių nei 10 metų vaikų grupėje (N=67) yra keturi neraštingi vaikai – du berniukai (10 ir 15 metų) ir

dvi mergaitės (11 ir 14 metų). Vyresnių nei 11 metų grupėje (pagal amžių turėtų būti 5–10 klasėse, N=52²⁵) pradinį išsilavinimą yra įgiję tik 56 proc. berniukų ir 46 proc. mergaičių. Galima daryti prielaidą, jog vaikai laiku pradinio išsilavinimo neįgyja dėl to, jog į mokyklą atėjo vėliau (ne 7 metų) arba yra neperkeliami į kitas klases dėl mokyklos nelankymo. Didesnių skirtumų vertinant berniukų ir mergaičių išsilavinimo skirtumus nepastebėta, gal kiek mažesnis mergaičių procentas yra įgijęs pradinį išsilavinimą dėl to, kad jos į mokyklą išleidžiamos vėliau (ne 7 metų) ir dažniau mokyklą lanko tik formaliai. Vis dėlto, vyriausieji berniukai (14–16 metų) mokyklą lankė prasčiau nei to paties amžiaus mergaitės, todėl tikėtina, kad mergaitės berniukus pasivys ir pradinį išsilavinimą įgis. Jaunuolių (17–24 metų grupėje) didžioji dalis (64 proc.) yra įgiję pradinį išsilavinimą, reikšmingų skirtumų tarp lyčių nėra, pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą šioje grupėje yra įgijusios trys merginos ir keturi vaikinai.

Namų ūkiai. Beveik trečdalis (29 proc.) visų mokyklinio amžiaus vaikų gyveno namų ūkiuose, kuriuose visi suaugę (vyresni nei 16 metų) asmenys buvo neraštingi ar nebaigę pradinio išsilavinimo, didžioji dalis šių vaikų gyveno tik su vienu iš tėvų (globėjų), paprastai moterimi. Daugiau kaip pusė vaikų (52 proc.) gyveno namų ūkiuose, kuriuose aukščiausias šeimos nario išsilavinimas yra pradinis (žr. 13 pav.). Į šiuos duomenis svarbu atkreipti dėmesį vertinant tėvų galimybes vaikui padėti mokytis namuose. Tačiau svarbu pažymėti, kad mokyklos lankomumui šis veiksnys nebuvo reikšmingas – šių vaikų mokyklos lankymas nesiskyrė nuo pradinį ar aukštesnį išsilavinimą turinčių tėvų (globėjų) vaikų.

²⁵ Dešimties metų vaikai išskirti, nes nė vienas iš jų nėra įgijęs pradinio išsilavinimo.

13 paveikslas. Vaikai pagal suaugusiųjų (16 metų ir vyresni) šeimos narių išsilavinimą: 2011 m. Kirtimai, proc.



Šaltiniai: 2011 m. Kirtimų gyventojų apklausa: 7–16 m. N=96.

Mokyklos lankomumui reikšmingų veiksnių statistinė analizė neatskleidė – mokyklos lankomumui didelės įtakos neturėjo vaikų skaičius namų ūkyje (ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus), aukščiausias šeimos narių (vyro ir moters) išsilavinimas ir suaugusiųjų namų ūkio narių skaičius²⁶. Apibendrinant vaikų duomenų analizę galima teigti, kad Kirtimuose gyvenantys vaikai, ypač mergaitės, į mokyklą išleidžiami vėliau (8–9 metų ir vyresni), per privalomojo ugdymo laikotarpį (iki 16 metų) užbaigia pradinio išsilavinimo pakopą, o pagrindinio išsilavinimo paprastai nepasiekia – 10 klasių baigia tik pavieniai vaikai. Nors tarp jauniausių Kirtimų gyventojų pastebimas neraštingumo mažėjimas, išlieka dalis vaikų, kurie mokyklų visai nelanko arba iškrenta jau pradinio ugdymo etape – gyvenvietėje yra keturi neraštingi vaikai 10–16 m. grupėje (N=67) ir trylika neraštingų asmenų 17–24 metų grupėje (N=55).

2.3 Duomenų analizės apibendrinimas

2011 m. surašymo duomenys atskleidė teigiamas tendencijas – nuo 2001 m. Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai augo, ypač jauniausioje (10–19 m.) grupėje. Lietuvos romų grupėje ženkliai sumažėjo neraštingų ir nebaigusių pradinės mokyklos asmenų dalis, išaugo pagrindinį išsilavinimą turinčiųjų

²⁶ Nors pastebima, kad geriau mokyklą lanko mažesniuose namų ūkiuose (3–4 asmenų) gyvenantys vaikai, šiuos duomenis galėjo iškreipti kelių didelių namų ūkių, kuriuose gyvena daug vaikų, rodikliai.

santykinė dalis. Teigiamam pokyčiui romų grupėje didelę įtaką turėjo jauniausios amžiaus grupės (10–19 m.) išsilavinimo augimas – jei 2001 m. šioje amžiaus grupėje buvo fiksuoti ryškūs skirtumai tarp romų ir Lietuvos gyventojų, tai 2011 m. surašymo duomenimis ryškesni skirtumai šioje amžiaus grupėje išlieka tik vidurinio išsilavinimo įgijime. Nepaisant teigiamų tendencijų, svarbu pabrėžti, kad Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai vis dar ženkliai skiriasi nuo šalies vidurkio, ypač vidurinio ir aukštesnio išsilavinimo įgijime. Vis didesnei Lietuvos gyventojų daliai įgyjant vidurinį ir aukštesnį išsilavinimą, romų grupėje šie rodikliai 2001–2011 m. mažėjo.

Pastarąjį dešimtmetį fiksuojami teigiami Lietuvos romų išsilavinimo pokyčiai Kirtimų gyvenvietę palietė nežymiai. Nors lyginant su apklausos 2001 m. duomenimis, 2011 m. Kirtimų gyventojų išsilavinimo lygis yra išaugęs, teigiami pokyčiai fiksuojami tik žemiausio (pradinio) išsilavinimo įgijime. Pozityviai reikėtų vertinti jaunų moterų (17–24 m.) išsilavinimo pokyčius Kirtimų gyvenvietėje – nuo 2001 m. šioje amžiaus grupėje itin sumažėjo neraštingų asmenų dalis. Vis dėlto, visose kartose fiksuojamas aukštas neraštingumo ir pagrindinio išsilavinimo neįgijimo lygis išlieka aukštas ir jauniausioje Kirtimų gyventojų kartoje – 2011 m. vaikų ir jaunimo (10–19 m.) grupėje buvo itin didelė neraštingų (nebaigusių pradinės mokyklos) dalis, pagrindinį išsilavinimą šioje amžiaus grupėje buvo įgiję tik 2 proc. vaikų. Kirtimų gyvenvietės išskirtinumui bendrame Lietuvos romų kontekste įtakos gali turėti žemas dabartinių mokyklinio amžiaus vaikų tėvų išsilavinimo lygis – beveik trečdalis mokyklinio amžiaus vaikų Kirtimuose gyvena šeimose, kuriose visi suaugę yra neraštingi, tačiau statistinė analizė neatskleidė veiksnių, dėl kurių vaikai anksti pasitraukia iš ugdymo proceso.

Galimybė palyginti skirtingų amžiaus grupių išsilavinimą bei palyginti romų etninės grupės kaitą 2001–2011 m. paneigė romų kultūrinio konservatyvumo argumentą – skirtingų kartų išsilavinimo lygis kito, stebima ir romų etninės grupės išsilavinimo lygio kaita per pastaruosius 10 metų. Keitėsi ir moterų išsilavinimas – 2011 m. Kirtimuose apklaustos vyresnių kartos moterys yra

pasiekusios aukštesnį išsilavinimą nei viduriniųjų kartų moterys, pagal kartas skyrėsi ir moterų amžius, kada gimė pirmas vaikas. Šie duomenys rodo, kad kultūriniai romų etninės grupės bruožai negali būti svarbiausias veiksnys, lemiantis romų dalyvavimo ugdymo sistemoje pobūdį. Siekiant išsamiau analizuoti priežastis, lemiančias ankstyvą vaikų pasitraukimą iš ugdymo, tyrime pereita prie dalyvaujančio stebėjimo ir kokybinių interviu analizės, pristatomos kituose darbo skyriuose.

3. ANKSTYVAS ROMŲ VAIKŲ PASITRAUKIMAS: PROCESAS IR PRIEŽASTYS

3.1 Ankstyvo vaikų pasitraukimo kaip proceso pagrindimas

Analizuojant vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje pobūdį, darbe buvo remiamasi adaptuotu Finn (1989) ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos teoriniu modeliu. Finn (1989) pristatomoje teorinėje prieigoje ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos priežastys tiriamos stebinti individualų vaiko atitolimo nuo mokyklos procesą. Tyrėjas į mokyklos nelankymą siūlo žiūrėti kaip į ilgą laiką vykstančio proceso rezultatą, kurio pradžią žymi įvairūs šalinimosi požymiai – pamokų praleidinėjimas, blogas lankomumas, nesėkminga mokymosi patirtis, elgesio problemos ir vengimas aktyviai dalyvauti mokyklos veikloje. Sėkmingam įsitraukimui į ugdymosi procesą yra būtinas vaiko gebėjimas dalyvauti mokyklos veikloje, kuris prasideda nuo pačių paprasčiausių dalyvavimo formų, o laikui bėgant keičiasi ir tampa sudėtingesnis. Teoriniame dalyvavimo-identifikavimosi modelyje išskiriami keturi dalyvavimo ugdymo procese lygmenys: (1) atvykimas į pamokas, pasirengimas pamokoms, mokytojo nurodymų vykdymas bei aktyvus atsakinėjimas į klausimus; (2) įsitraukimas į mokytojo–mokinio dialogą, klausimų uždavimas, bendravimas ne tik pamokų metu, bet ir prieš prasidedant pamokoms, pertraukų metu; (3) dalyvavimas mokyklos renginiuose ir papildomoje veikloje; (4) dalyvavimas mokinių taryboje, mokyklos valdyje (Finn 1989: 128–129). Vaiko dalyvavimo lygmenys keičiasi jam augant ir įgaunant daugiau gebėjimų bei autonomijos. Sėkmingas įsitraukimas į ugdymą yra būtinas ne tik siekiant gerų akademinų rezultatų, bet ir stiprinant vaiko priklausymo mokyklos bendruomenei jausmą bei palaikant teigiamas nuostatas mokymosi atžvilgiu.

Vykdam tyrimą, Finn (1989) teorinis modelis buvo adaptuotas, pritaikant jį romų vaikų situacijos analizei. Darbe vaikų dalyvavimas ugdyme buvo stebimas fiksuojant iškylančius mokymosi sunkumus ir mokyklos lankymo pertraukas bei analizuojant vaikų, tėvų ir mokytojų galimybes užtikrinti vaikų

pilnavertį dalyvavimą ugdyme. Stebint vaikų įsitraukimą į ugdymo procesą buvo analizuojama ir vaikų motyvacijos mokytis kaita – bendraujant su vaikais buvo stebima, ar išspręstos mokymosi problemos sustiprina vaikų norą mokytis ir aktyvesnį dalyvavimą ugdymo procese, fiksuojama šalinimosi požymių (elgesio problemų, pamokų praleidinėjimo) dinamika. Vaikų dalyvavimas ugdyme buvo stebimas pirmaisiais dvejais mokslo metais (pirmoje–antroje pradinės mokyklos klasėje), siekiant suprasti priežastis, dėl kurių nemaža dalis romų tautybės moksleivių iš mokyklos pasitraukia jau pradinėse klasėse (neįgiję pradinio išsilavinimo), bei išanalizuoti vaikų „nenoro mokytis“ susiformavimo procesą. Svarbu pabrėžti, kad tyrimo metu pagrindinis dėmesys buvo skiriamas 7–12 metų vaikų dalyvavimui švietimo sistemoje, todėl paauglystės amžiaus tarpsnio vaikų poreikiai ir mokyklos lankymo problemos nebuvo analizuojamos.

3.2 Vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje modeliai

Analizuojant vaikų ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo proceso priežastis, pagrindinis duomenų masyvas buvo dalyvaujančio stebėjimo metu surinkti duomenys – dvejus metus vestas lauko dienoraštis, individualią veiklą (pamokų ruošimą, papildomą ugdymą) su vaikais vykdžiusių savanorių darbo aprašai ir struktūruotų interviu su savanoriais duomenys. Duomenų analizės etape surinktas duomenų masyvas buvo suskaidytas atskiriant kiekvieno vaiko individualias istorijas ir jas išdėliojant chronologiškai – taip sudarant galimybes įvertinti vaiko dalyvavimo ugdymo procese sunkumus, išskirti pagrindines problemas ir jų sprendimo būdus. Svarbu pažymėti, kad visi tyrime dalyvavę vaikai susidūrė su dalyvavimo ugdymo procese sunkumais ir ilgesnį ar trumpesnį laikotarpį (nuo kelių dienų iki kelių mėnesių) be pateisinamos priežasties nelankė mokyklos.

Vaikų dalyvavimo ugdyme modeliai buvo konstruojami remiantis individualiomis vaikų pirmų–antrų metų dalyvavimo švietimo sistemoje istorijomis ir įvairių iškylančių krizinių situacijų analize, kurių sprendimo galimybės didžiąja dalimi lėmė ar vaikai toliau sėkmingai tęsė mokslus, ar

pasitraukė iš ugdymo proceso. Pirmojo dalyvavimo modeliui priskirti vaikai turėjo mažiausiai problemų ugdymo procese – visi jie pirmuosius tris–keturis ugdymo metus darė pažangą ir sėkmingai tęsė mokslus be antramečiavimo, šių vaikų tėvai gana aktyviai dalyvavo vaikų ugdymo procese. Antrojo dalyvavimo modelio vaikai taip pat gana sėkmingai tęsė mokslus tris–keturis metus, tačiau priešingai nei pirmajame modelyje, šių vaikų ugdyme tėvai dalyvavo mažiau, o vaikų įsitraukimas į ugdymo procesą priklausė nuo sėkmingo valstybinių ir nevyriausybinių institucijų bendradarbiavimo bei pačių vaikų motyvacijos mokytis. Trečiajame modelyje apžvelgiamos priežastys, dėl kurių vaikai jau pirmaisiais metais susidūrė su dalyvavimo ugdymo procese sunkumais – šiam modeliui priskirti vaikai buvo neatestuoti ir palikti kartoti pirmos klasės kurso. Vaikų pasiskirstymas skirtinguose dalyvavimo modeliuose nebuvo vienodas – pusė vaikų neatestuoti buvo jau pirmaisiais ugdymo metais (trečias modelis), o sėkmingai su tėvų pagalba švietimo sistemoje kelis metus dalyvavo tik penktadalis visų tyrime dalyvavusių vaikų.

3.2.1 Pirmasis modelis: „Reikia daug dirbti, kad pasivytum“

Iš visų romų vaikų grupės, mokslus mokykloje pradėjusių 2009 ir 2010 m., tik penktadaliui (20 proc.) vaikų pirmaisiais mokslo metais didesnių ugdymo problemų neiškilo arba jas pavyko sėkmingai išspręsti. Visų šių vaikų šeimos buvo gana nedidelės (šeimose buvo vienas–du mokyklinio amžiaus vaikai), o tėvai turėjo galimybes aktyviau dalyvauti vaikų ugdyme (ypač – palydėti ir pasiimti vaikus iš mokyklos). Tėvų (globėjų) išsilavinimo lygis šioje grupėje buvo įvairus – nuo neraštingų vaikus globojančių močiučių ir kelias pradines klases baigusių mamų iki mišriose šeimose augančių vaikų, kurių vienas iš tėvų turėjo pagrindinį ir aukštesnį išsilavinimą. Tėvų gaunamos pajamos šiek tiek įvairavo, tačiau nebuvo didelės (visi vaikai gavo nemokamą maitinimą) ir nuo kituose modeliuose pristatomų tėvų pajamų skyrėsi tik kiek didesniu pastovumu. Visi šios grupės vaikai mokyklą lankyti pradėjo laiku – būdami 7–8 metų.

Vertinant visų šio modelio vaikų dalyvavimą ugdymo sistemoje galima išskirti kelias sunkumus keliančių situacijų grupes, kuriose vaikams buvo būtina papildoma pagalba – tai (1) mokymosi priemonių įsigijimas ir ugdymo proceso organizavimo supratimas, (2) saugaus kelio į mokyklą užtikrinimas (būdingas tik Kirtimuose gyvenantiems vaikams) ir (3) papildomas ugdymas įveikiant mokymosi sunkumus ir spragas, atsiradusias dėl mokyklos nelankymo. Visos trys įvardintos vaikams kylančių problemų grupės paprastai yra priskiriamos tėvų atsakomybei – būtent tėvai turi užtikrinti, kad vaikas į mokyklą ateitų laiku, turėdamas visas reikiamas priemones ir būtų saugus kelionės į mokyklą metu. Papildomas ugdymas, nors ir nėra oficialiai įvardijamas kaip viena iš tėvų pareigų, paprastai taip pat priskiriamas tėvų atsakomybei – jei pamokų metu vaikas nespėja kartu su klase ar praleidžia daugiau pamokų, mokytojai paprastai prašo tėvų su vaiku padirbėti papildomai. Šioje vaikų grupėje dauguma tėvų turėjo galimybes užtikrinti tinkamą vaikų pasirengimą ir saugią kelionę į mokyklą, nors atskirais atvejais tai ir kėlė tam tikrų problemų. Tuo tarpu galimybės padėti vaikui papildomai mokytis namuose buvo itin ribotos – dalis tėvų buvo neraštingi, patys anksti pasitraukę iš ugdymo proceso ir negalėjo vaikui padėti atlikti papildomas užduotis namuose, kita dalis tėvų – tiesiog nemokėjo tinkamai paaiškinti vaikui, „nemokėjo mokyti“. Kaip šios ribotos tėvų galimybės atsiliepė vaikų dalyvavimui ugdymo procese aptariamos remiantis dviejų vaikų – Anvaro ir Darijos²⁷ – pirmųjų mokslo metų patirtimis.

1. *Mokymosi priemonių įsigijimas ir ugdymo proceso organizavimo supratimas*

Pasirengimas mokyklai – tai viena iš veiklų, kurių vaikas vienas savarankiškai nėra pajėgus atlikti. Prieš pradėdant eiti į mokyklą būtina ne tik sutvarkyti įvairius dokumentus (prašymą priimti į mokyklą, medicininę pažymą, prašymą suteikti paramą mokiniams ir kt.), bet ir įsigyti reikiamas mokymosi priemones, tinkamus drabužius, išsiaiškinti pamokų organizavimo tvarką. Šios

²⁷ Visų vaikų vardai anonimizuoti ir pakeisti,

grupės vaikų tėvai turėjo galimybes atlikti daugumą iš šių pasirengimo mokyklai darbų, tačiau pasirengimas mokyklai kėlė nemažą įtampą. Didelė dalis tėvų buvo neraštingi arba patys anksti pasitraukę iš ugdymo proceso, todėl jiems reikėjo papildomos pagalbos suprantant mokyklos reikalavimus (mokykloje daugelis informacijos yra pateikiama raštu), išsiaiškinant, kokių mokymosi priemonių reikia pirmokams. Dalį šių problemų padėdavo išspręsti Romų visuomenės centro darbuotojai, dalį – mokyklos darbuotojai, tačiau dalis mokytojų tiesiog nesuprasdavo, kodėl tėvai yra nepajėgūs tinkamai (t.y. kaip visi kiti tėvai) pasirūpinti savo vaikais arba kodėl dalį informacijos tėvams reikia pakartoti kelis kartus. Romų tėvai, kaip ir kiti žemesnį socialinį statusą turintys tėvai (vienišos mamos, socialinės rizikos šeimos ir kt.), rečiau dalyvaudavo tėvų susirinkimuose ir rinkdavosi individualų bendravimą su mokytojais.

Anvar turi visas pratybas. Mama tėvų susirinkime, suorganizuotame praėjus kelioms dienoms po rugsėjo 1-osios nebuvo, tačiau kontaktavo su mokytoja individualiai. (Lauko dienoraštis, 2010 09 09).

Anvaro mamą dažnai matydavau, nes mama ateidavo, mes dažnai šnekėdavome su ja. [...] Telefono numerio neturėjau – sakydavo, kad neturi. Bet ji ateidavo dažnai, kalbėdavome. (1 kl. mokytoja, 2011 06 16).

Ne visi mokytojai turėjo noro ir kantrybės skirti papildomą dėmesį romų tėvams, mokykloje atsispindėjo ir neigiamos visuomenės nuostatos romų grupės atžvilgiu – romų tėvai neretai buvo ignoruojami, su jais bendraujama pakeltu tonu, nevengiama ir pašaipių pastabų. Išankstinės neigiamos nuostatos neretai pasikeisdavo tik ilgesnį laiką pabendravus su tėvais, užmezgus artimesnį kontaktą, sužinojus daugiau informacijos apie konkrečios šeimos situaciją.

Šios grupės tėvai, priešingai nei dalis mokytojų, buvo labai teigiamai nusiteikę mokytojų atžvilgiu – interviu metu juos gyrė, neišsakė jokių neigiamų pastabų. Savanoriai, dirbę su šiomis šeimomis, taip pat pastebėjo, kad tėvai labai vertino savanorių darbą su vaikais (namų darbų ruošimą, papildomą ugdymą), buvo pasirengę priimti teikiamą pagalbą.

Mokykla gera, gerai ją vertinu. Man patinka. Mokytoja gera ir griežta. Tai labai gerai vaikams. Paleisti vaikų negalima, žinote, kaip būna mokyklose... O ta mokytoja šaunuolė. Man ji labai patinka. (Darijos močiutė, interviu, 2013 03 05).

Anvaro mama iš karto taip šiltai gana bendravo ir labai maloniai mane priėmė – toks gana šiltas ryšys. [O vėliau] mes susiskambindavome. Iš tikrųjų tai bendraudavome gana dalykiškai, susitardavome dėl papildomų užsiėmimų su sūnumi – ji tokia kaip organizatorė būdavo. (Savanorė, interviu, 2011 03 22).

Pozityvus tėvų ir mokytojų ryšys buvo labai svarbus įgyvendinant vaiko teisę į išsilavinimą – jis leido užtikrinti ugdymo tęstinumą tarp šeimos ir mokyklos, mokytojai turėjo daugiau informacijos apie šeimas ir galėjo tinkamiau atsižvelgti į specifinius vaiko poreikius. Tėvai, geriau suprasdami mokymo organizavimo tvarką (turėdami jiems suprantamai pateiktą informaciją), galėjo tinkamai parengti vaiką mokyklai, užtikrinti, kad jis turės visas reikiamas priemones ir ateis į mokyklą laiku.

2. Kasdienis pasirėngimas mokyklai ir atėjimas laiku

Kirtimuose gyvenančių vaikų kelias į mokyklą yra gana sudėtingas – nuo namų iki stotelės reikia eiti apie 10–15 minučių (pereinant kelias gatves), suspėti į gana retai važiuojantį miesto autobusą ir nuo stotelės iki mokyklos eiti apie 10 minučių pereinant kelias gatves ir pusiau uždarus kiemus. Jaunesni (7–8 metų) vaikai šios kelionės savarankiškai nebuvo pajėgūs įveikti. Visi šios grupės tėvai vaikus į mokyklą lydėdavo kasdien ir atvykdavo jų pasiimti po pamokų. Interviu metu vaikų kelią į mokyklą visi tėvai apibūdino kaip gana nesaugų, ypatingai Kirtimų gyvenvietės teritorijoje:

Aš ją palydžiu iki autobuso, paskui dar paskambinu, ar saugiai nuvažiavo. Jei viskas gerai, tada aš rami. Aš važiuoju jos pasiimti. Būtų gerai, jei kas nors vaikus nuvežtų ir parvežtų iš mokyklos. Bet to nėra. Labai to reiktų. Dabar nesaugu, labai nesaugu. Tabore narkomanai vaikšto. O jei kažkas atsitiks? Netgi čigonų reikia saugotis. Ką mes žinom, ką jie su mergaitėmis gali padaryti? Aš niekada neleidžiu savo anūkei vienai vaikščioti. Jei ji nuėjo į mokyklą, vadinasi mokykloje. Aš visada žinau, kur ji yra. [O mokykloje saugu?] Taip, saugu. Mokytoja ja rūpinasi, neišleidžia, kol aš neateinu. (Darijos močiutė, interviu, 2013 03 05).

Tėvams dėl įvairių priežasčių (ligų, problemų šeimose ir kt.) negalint vaikų palydėti į mokyklą, vaikai tomis dienomis į pamokas neidavo:

Anvar vos prasidėjus mokslo metams dvi savaites nėjo į mokyklą, nes sirgo, o paskui susirgo ir mama, kuri negalėjo jo palydėti į mokyklą. Kitų suaugusiųjų, galinčių palydėti vaiką į mokyklą, šeimoje nebuvo. (Lauko dienoraštis, 2010 09).

[Lapkritį vėl iškritimas dėl mamos ligos.] Kalbėjau su Anvaro mama telefonu, sakė, kad ji vis dar serga [dėl ligos gulėjo ir ligoninėje], todėl sūnus jau apie mėnesį nelanko mokyklos – nėra kam jį nuvesti. (Lauko dienoraštis, savanorių laišakai, 2010 11 02).

Nors vyresni vaikai į mokyklą eidavo savarankiškai, savo vaikų kartu su jais šios grupės tėvai nebuvo linkę išleisti, nepasitikėdavo kitais vaikais:

Aš sakydavau, na, tai leiskite su kitais vaikais. Ji sakydavo – ne, neleisiu, išmokins jį rūkyti. Ir nenueis jis į mokyklą. Ir ji neleisdavo su kitais vaikais. Kiek galėdavo ji pati veždavo, o jeigu jau negali, jei jau ligoninėje guli, tai išveždavo jį pas senelį ar kažkur kitur. (1 kl. mokytoja, 2011 06 16).

Aš bijojau dėl jo – jei būčiau galėjus, visada su juo klasėje būčiau sėdėjus, ten per pertraukas ir mušdavosi, pastumdavo. [O kurie vaikai negeri?] ir čigonai, ir nečigonai – visi. Bijojau aš jį ten palikti. [...] Naujininkuose bijodavau palikti, ir į mokyklą tada nueiti baisu būdavo – visada lydėdavau. Aš labai bijojau jį išleisti į mokyklą, leidau jau vėlai, buvo 7 ar 8 metų, per vėlai. Aš visada norėjau su juo kartu klasėje sėdėti. [O kodėl bijojote?] Na, jis pas mane, kai vienas augo, aš jį labai saugojau, niekur neleisdavau eiti, man labai baisu būdavo, kad kažkas jam atsitiks. Taip jau jis pas mane augo. [...] (Anvaro mama, interviu, 2013 03 06).

Dėl to, kad tėvai ne visuomet turėjo galimybes palydėti ir pasiimti vaiką iš mokyklos, vaikai turėjo ilgesnius ar trumpesnius mokyklos nelankymo laikotarpius. Vaikams nelankant mokyklos atsirasdavo ugdymo spragos, atsilikimas nuo kitų klasės vaikų, todėl mokytojai neretai prašydavo tėvų papildomai padirbėti su vaiku namuose. Jei kitas dvi aptartas problemines situacijas tėvai buvo pajėgūs išspręsti savarankiškai (nors ir susidurdami su tam tikrais sunkumais), tai papildomo darbo su vaiku galimybės buvo itin ribotos – dauguma šios grupės tėvų buvo neraštingi arba anksti pasitraukę iš ugdymo sistemos ir negalėjo vaikui padėti atlikti užduotis namuose. Dalis mokytojų į šias problemas atsižvelgdavo klasės darbe – parengdavo vaikams individualias užduotis, galinčias padėti įveikti atsilikimą, skirdavo individualų dėmesį vaikams, tačiau mokytojų galimybės individualizuoti darbą buvo ribotos (dėl didelio skirtingų poreikių vaikų skaičiaus klasėse). Dalis mokytojų

į vaikų atsilikimą nuo programos nebuvo linkę atsižvelgti ir teigė, kad visi vaikai turi būti pajėgūs dirbti kartu su klase.

3. Papildomas ugdymas įveikiant mokymosi sunkumus ir spragas, atsiradusias dėl mokyklos nelankymo.

Visi šios grupės vaikai turėjo mokymosi sunkumų – dėl gimtosios kalbos skirtumų, dėl silpnesnio priešmokyklinio pasirengimo mokyklai, ir ypač dėl ilgėsių ar trumpėsių mokyklos nelankymo periodų. Vieni vaikai savarankiškai šių sunkumų nebuvo pajėgūs įveikti (negalėjo „savęs pamokinti“, t.y. savarankiškai išmokti dalykų, kurių nesuprato), o tėvai, dėl jau minėtų priežasčių, vaikams šioje situacijoje nebuvo pajėgūs padėti. Dėl ugdymo spragų vaikai gana greitai imdavo atsilikti nuo savo bendraamžių, turėjo sunkumų atliekant užduotis klasėje ir namuose ir dėl to vaikų motyvacija mokytis imdavo silpnėti, atsirasdavo elgesio problemų:

Dirbant su berniuku pastebėjau, kad susilpnėjo mokymosi motyvacija – sako: „Kam mokytis, jei vis tiek neišmoksi visų raidžių niekada... Jų juk trys šimtai yra.“ Matyt vaikas pajautė kaip atsiliko nuo kitų [...] (Lauko dienoraštis, savanorių užrašai, 2010 12 09).

Darija [po kelių mėnesių pertraukos] iš tiesų grįžo į mokyklą, bet, anot socialinės pedagogės, tapo tokia „laukinukė“ – būna mokykloje, bet nenori eiti į pamokas, sako, kad bijo, neina, net kai sako, kad kas nors palydės. O ir ateina tik į antrą pamoką. Mokytoja nieko griežto nedarė, bet vaikas kažkoks nusigandęs, kaip nesavas. (Lauko dienoraščio užrašai, 2010 05 05)

Vaikui į mokyklą sugrįžtant po ilgėsių ar trumpėsių nelankymo periodo, labai svarbi buvo mokytojos pozicija ir galimybės individualizuoti darbą, atsižvelgti į atsiradusias spragas. Šios grupės vaikai turėjo gana stiprią motyvaciją mokytis, tačiau nesuprantant ar nespėjant su klase atlikti visų užduočių klasėje, vaikams pasireikšdavo šalinimosi elgesys (po skambučio nenoriai grįždavo į klasę, vėluodavo) ar kitos elgesio problemos (trukdydavo klasės darbui, neatlikdavo užduočių, pripaišydavo sąsiuvinius ir pan.). Individualiai dirbant su savanoriais, vaikai buvo gana motyvuoti mokytis, tačiau kartais ir jiems reikėdavo atlaikyti vaikų protestus ir gerokai padirbėti prikalbinant vaikus atlikti užduotis:

Mergaitė visaip bandė parodyti, kad jai nesvarbu, kad ji nenori mokytis. Aš supratau, kad [vaikas protestuoja], viskas vyko labai lėtai, reikėjo tiesiog išlaukti. [...] O tada Darija pradėjo skaityti. Ir skaito ji puikiai! Tik dvibalsiai gal sunkiau. [...] Perskaitė dvi korteles, sakau „šaunuolė, dabar gali sudėti tuos žodžius kortelėmis“, o ji sako „Ne, aš noriu tik skaityti“. Ir skaitė. (Lauko dienoraštis, savanorių užrašai, 2010 05 24).

Berniukai eidami namo kalbasi apie mokymąsi, Anvar pasakoja, kaip jis daro pratybas kartu su savanorėmis ir draugui, kuris turi spragų sako: „Reikia daug dirbti, kad pasivytum. Aš irgi ilgai nebuvau, bet dabar mokausi.“ (Lauko dienoraštis, savanorių užrašai, 2010 11 09).

Tai, kad vaikams reikalingas papildomas ugdymas tėvai labai gerai suprato ir džiaugėsi galėdami pasinaudoti papildoma pagalba – tiek Anvar, tiek Darija kartą per savaitę dirbdavo su savanoriais, į susitikimus vaikus neretai palydėdavo tėvai. Ypatingai svarbus savanorių darbas buvo Darijai pirmaisiais metais kelis mėnesius nelankant mokyklos (šeima buvo nusprendusi vykti į užsienį, tačiau po mėnesio grįžo; neapsisprendžiant dėl ateities planų mergaitė dar kelis mėnesius nebuvo leidžiama į mokyklą). Nuolat dirbant su mergaite buvo galima užtikrinti bent minimalią pažangą (vaikas išmoko skaityti, sustiprino matematinius įgūdžius) ir mokytoja, po pataisų ir atsiskaitytų vasaros darbų, Dariją perkėlė į antrą klasę. Nuolatinis savanorių kontaktas su šeima padėjo išlaikyti ir tėvų ryšį su mokykla – baigiantis mokslo metams, močiutė vėl apsilankė mokykloje ir ėmė bendrauti su mokytoja. Po trijų metų, interviu metu, močiutė teigė, kad mokykloje Darijai sekasi gerai, tačiau kaip ir anksčiau, būtina papildoma pagalba įveikiant spragas, atsiradusias dėl mokyklos nelankymo:

[Be piniginės paramos, kokios pagalbos reikėtų vaikui?] Reikalinga pagalba vaikui pasivejant klasiokus, įveikiant spragas. Mergaitė nėjo pusę mėnesio, būtinai reikėjo, kad padėtų pasivyti, kartu padarytų pamokas, pasimokytų. Neleidau, nes sirgo, paskui ir aš susirgau – čia toks virusas buvo. [...] Savanoriai per mažai dirba. Nors mano mergaitė ir greitai susigauja. Po to, kai išėjo savanoriai ji pati pradėjo daryti pamokas, pasivyti klasiokus. (Darijos močiutė, interviu, 2013 03 05).

Anvaro mama taip pat aktyviai skatino vaiką dalyvauti papildomuose užsiėmimuose su savanoriais – visuomet užtikrindavo, kad vaikas ateitų laiku, bendravo su savanoriais apie iškylančius mokymosi sunkumus. Vis dėlto,

matydama, kad pastovų mokyklos lankymą jai yra pernelyg sunku užtikrinti, pirmų mokslo metų vasario mėnesio pabaigoje priėmė sprendimą leisti vaiką į sanatorinę pradinę mokyklėlę, kurioje vaikai gali gyventi visą savaitę – nuo pirmadienio iki penktadienio. Po trijų metų, interviu metu, mama džiaugėsi savo priimtu sprendimu, kadangi toje mokykloje vaikas gauna visas reikiamas paslaugas – geros kokybės ugdymą, pagalbą su namų darbų ruošimu ir popamokinį ugdymą:

Mano vaikas vertinamas, jį giria, jam sekasi. Labai gerai matematika sekasi, gerai skaičiuoja. Kalbos pamokos šiek tiek sunkiau – rašyti nesiseka, bet ten padeda. Pas juos ten grafikas yra – pusryčiai, tada pamokos, paskui pietūs valgykloje, tada papildomi visokie užsiėmimai, ir sportas, ir pamokas padeda paruošti, namų darbus. [...] Mokytojai ten už vaikus atsako, jie atsakingi, prižiūri, nebijau jo ten palikti. (Anvaro mama, interviu, 2013 03 06).

Po trijų metų visi šios grupės vaikai tęsė mokslus be antramečiavimų, trims iš keturių vaikų antroje–trečioje klasėje buvo skirtos pritaikytos ugdymo programos (tiek dėl mokymosi sunkumų, tiek dėl nelankymo atsiradusių spragų). Tiek Anvaro, tiek Darijos tėvai vaikų perspektyvas mokytis toliau vertino optimistiškai, nors minėjo ir kylančias problemas:

Mano anūkė nori eiti į mokyklą, nori būti raštinga. [O kaip manote, kiek klasių ji pabaigs?] Vienuolika. [Vienuolika?] Taip. Vienuolika – dvylika. Vidurinę mokyklą. Tada aš ramiai numirti galėsiu. Daugiau aš nieko nenoriu. Tai man svarbiausia. [...] Ko aš norėčiau savo anūkei...? Buto mums reikia. Kad pas ją būtų atskiras kambarys, kad jai vaikai netrukdytų. Rūbų ir maisto mes turime. Bet kad kambarys atskiras būtų, kad ten stalas būtų – aš stalą nupirkčiau. Kad ji dirbtų, kad jai įdomu būtų. Man atrodo, kad ji bus dailininkė, ji labai gražiai piešia. Ji ir mane nupiešė. Gabi mergaitė. Gražuolė mano mergaitė. (Darijos močiutė, interviu, 2013 03 05).

Toje [sanatorinėje] mokykloje mokysis iki 4 klasės, po to tikriausiai eis į Naujininkus, kur arčiau. [...] Mokytoja ten labai gera, nekeisčiau tikrai. Būtų gerai, jei jis ten ir iki 10 klasės mokytis galėtų. [Kaip manote, kiek klasių baigs Jūsų vaikas?] Nežinau... Norėčiau, kad visas pabaigtų. Aš pati neraštinga, tai norėčiau, kad nors jie raštingi būtų. Dabar tokie laikai, kad be mokslo ir darbo negausi, sunkiai gyvensi. Dabar sunkūs laikai, noriu, kad jiems lengviau būtų, kad jie būtų išauklėti, tvarkingi, raštingi. (Anvaro mama, interviu 2013 03 06).

3.2.2 Antrasis modelis: „Jei aš būčiau tu – užaugusi būčiau gydytoja“

Iš 20 romų vaikų, mokslus mokykloje pradėjusių 2009 ir 2010 m., beveik trečdalis vaikų mokyklą lankė savarankiškai – į mokyklą ėjo nelydimi suaugusiųjų. Šios grupės vaikų tėvai (globėjai), nors ir kiek galėdami rūpinosi

vaikų gerove namuose (pasirūpindavo maistu, drabužiais, šiltu ir saugiu būstu, vaikų sveikata), tačiau neturėjo galimybių vaikų kasdien palydėti į mokyklą, suteikti vaikams reikiamą pagalbą sprendžiant įvairias mokykloje iškylančias problemas. Šios grupės vaikų tėvai išgyveno įvairias krizines situacijas – skyrybas, sudėtingas finansines problemas, suėmimus, tėvų galimybes padėti vaikams mokykloje ribojo ir būtinybė pasirūpinti mažesniaisiais jų broliais ir seserimis, taip pat – įvairios sveikatos problemos. Visų šios grupės tėvų (globėjų) gaunamos pajamos buvo labai nepastovios ir neretai nepakankamos baziniams vaikų poreikiams patenkinti, namuose dažnai trūkdavo maisto, vaistų, drabužių. Dalies vaikų tėvai ilgesnį ar trumpesnį periodą buvo suimti, o vaikais tuo metu rūpinosi artimi giminaičiai, nors oficiali vaikų globa ir teisėtas vaiko atstovas ne visuomet buvo paskirtas. Be ribotų tėvų galimybių padėti vaikams ugdymo procese, vaikų dalyvavimui mokykloje didelę įtaką turėjo sudėtinga emocinė situacija namuose – neigiamos vaikų nuotaikos atsispindėdavo ir mokykloje, turėjo įtakos jų galimybės dalyvauti pamokose.

Skirtingai nei pirmajame pristatytame modelyje, visi šios grupės pirmokai buvo vyresni (9– 10 metų) – dalis vaikų kelis metus kartojo pirmos klasės kursą (dėl nelankymo), dalis vaikų į pirmą klasę atėjo būdami vyresni nei rekomenduojamas mokyklinis amžius (7 metai). Tokių metų vaikai jau galėjo savarankiškai įveikti kelią į mokyklą, nors vaikai dažnai minėdavo bijantys važiuoti vieni. Vertinant šios grupės vaikų dalyvavimą ugdymo sistemoje galima pastebėti, kad be ankstesniame modelyje įvardintų sunkumus keliančių situacijų – (1) mokymosi priemonių įsigijimas ir ugdymo proceso organizavimo supratimas, (2) pasirengimas mokyklai ir saugaus kelio į mokyklą užtikrinimas ir (3) papildomas ugdymas įveikiant mokymosi sunkumus ir spragas – šiems vaikams buvo būtina papildoma parama įveikiant įvairias emocines problemas (pyktį, liūdesį, nusivylimą) ir iškylančias konfliktines situacijas. Kaip vaikams sekėsi įveikti šias problemas aptariama remiantis keturių vaikų – Marijos (10 m. pirmokė), Danilo (9 m. pirmokas), Germano (9 m. pirmokas) ir Alamzos (10 m. pirmokė) pirmų dvejų–trejų mokslo metų patirtimis (papildant pastebėjimais ir iš kitų vaikų dalyvavimo).

1. Mokymosi priemonių įsigijimas ir ugdymo proceso organizavimo supratimas

Skirtingai nei anksčiau aptartos grupės vaikų tėvai, šios grupės tėvai neturėjo galimybių padėti vaikams įsigyti visas reikiamas mokymosi priemones ir aktyviau padėti vaikui adaptuotis mokykloje pirmosiomis dienomis (aptariant su mokytoja ugdymo organizavimo procesą, vaiko poreikius, sutvarkant visus reikiamus dokumentus). Tėvų (globėjų) galimybes riboja itin nepastovios pajamos ir sudėtinga finansinė šeimos situacija (skolos, nesutvarkytos socialinės išmokos), taip pat didelės atsakomybės šeimoje – vienas suaugęs neretai rūpindavosi trimis–septyniais vaikais, iš kurių keli buvo ikimokyklinio amžiaus. Šios grupės tėvai (globėjai), kaip ir pirmojo aptarto modelio tėvai, neretai buvo neraštingi ar baigę vos kelias pradinės mokyklos klases, todėl be papildomos pagalbos negalėjo parengti reikiamų dokumentų, sužinoti, kokių mokymosi priemonių vaikui reikia pradėdant eiti į mokyklą.

Esant tokioms ribotoms tėvų galimybėms, vaikų galimybės dalyvauti ugdymo procese itin priklausė nuo valstybės institucijų ir nevyriausybinėms organizacijoms darbuotojų bendradarbiavimo. Paruošti reikiamus dokumentus mokyklai (prašymą priimti į mokyklą, prašymą suteikti paramą mokiniams, medicininę pažymą ir kt.) paprastai padėdavo Romų visuomenės centro darbuotojai, bendradarbiaudami su tėvais (globėjais), Socialinės paramos centro ir mokyklos darbuotojais. Mokymosi priemonės šios grupės vaikams paprastai nupirkdavo mokyklos socialinis pedagogas – lėšos buvo gaunamos iš skiriamos paramos mokiniams (nesant vaiko teisėto atstovo, parama mokiniui (150 LT) būdavo pervedama tiesiogiai mokyklai) arba iš savivaldybės skiriamų papildomų lėšų romų moksleivių švietimui (pagal 2005–2010 m. savivaldybės romų integracijos programą, nuo 2011 m. šios lėšos nebuvo skiriamos). Vis dėlto, šis tarpžinybinis bendradarbiavimas neretai buvo gana sudėtingas, dokumentų pateikimas ir lėšų skyrimas užtrukdavo nuo kelių savaičių iki mėnesių, o visą tą laiką vaiko galimybės tinkamai dalyvauti ugdymo procese buvo gana ribotos. Mokytojai skųsdavosi, kad dirbti su vaiku, neturinčiu

reikiamų mokymosi priemonių yra labai sudėtinga – mokytojos turėdavo pačios atšviesti pratybų užduotis, parūpinti rašymo priemonių. Vėlyvas mokymo priemonių įsigijimas išmušdavo iš ritmo ir vaikus – neturėdami visų reikiamų priemonių vaikai nesijautė pilnaverčiais klasės nariais, nenorėjo eiti į mokyklą, atsisakydavo atlikti užduotis.

Taip, aš noriu eiti į mokyklą, bet man ten neįdomu, aš neturiu jokių pratybų, sąsiuvinų – ką man ten veikti? Aš nueinu į klasę ir ką... Man tiesiog sėdėti ten? (Andžela, 2 kl., lauko dienoraštis, 2009 12 03).

Dirbti šiandien buvo labai sunku, nes Almaza man pastoviai aiškino, kad jai reikia klijų ir žirklių, kad daugiau nieko nereikia daryti pratybose, tik ten, kur reikia klijų ir žirklių. (1 kl., lauko dienoraštis, savanorių užrašai, 2010 11 19).

Trečios klasės rugsėjo 1-oji Marijai buvo viena sunkiausių – iš vakaro, rugpjūčio 31 d. apsilankius namuose nuotaikos buvo gana liūdnos, Marija aiškino, kad rytoj tikrai neis į mokyklą, nes neturi kuo rengtis. Sutarėme, kad vis tik ateis, tačiau rytojaus dieną ją sutikus nuotaikos nebuvo nė kiek geresnės. Žiūrėdama į pasipuošusias ir mamos palydėtas savo pusseseres mergaitė buvo gerokai nusiminus ir pikta, iš mokyklos išėjo net nesulaukusi šventės pabaigos. Kelis kartus pakartojo, kad rytoj į mokyklą neateis. Vakare gavau Marijos žinutę „*Vita okaip mes ritoj ejšim imokikla pasmus nera sastvnu neko*“. Nors ir pažadėjau, kad sąsiuvinų atnešiu, Marijos mokykloje neradau. (3 kl., lauko dienoraštis, 2011 08 31 – 09 02).

Jeį pavyksta dokumentus sutvarkyti ir mokymosi priemones nupirkti pirmosiomis mokslo metų dienomis, didesnių nelankymo problemų ir dėl to atsirandančių mokymosi spragų paprastai pavyksta išvengti – vaikai noriai eina į mokyklą, dalyvauja pamokose.

Praėjus savaitei po mokslo metų pradžios Marija ir Danilas turėjo beveik visas priemones, ko trūksta – pažadėjo pasirūpinti socialinė pedagogė. Marija antroje klasėje rugsėjo mėnesį nepraleido nė vienos dienos. (2 kl., lauko dienoraštis, 2010 09 22).

Būdama mokykloje daug kalbėjau ir su Germano mokytoja – su juo problemų šiuo metu mažiausiai, vaikas turi visas reikiamas priemones, ko neturi – duoda mokytoja, sakė nupirks ir anglų kalbos pratybas. (2 kl., lauko dienoraštis, 2010 09 20).

Sunkumų kelia tai, kad tiek mokyklos, tiek Romų visuomenės centro (RVC), tiek Socialinės paramos centro (SPC) darbuotojai turi itin mažai informacijos apie vaikų situaciją prieš jiems ateinant į mokyklą – su šiomis šeimomis socialiniai darbuotojai pastoviai nedirba, tėvams yra teikiamos tik informavimo ir konsultavimo paslaugos tais atvejais, kai jie patys kreipiasi į socialinius

darbuotojus. Vaiko situacija paprastai imama analizuoti tik vaikui jau atėjus į mokyklą – mokyklos darbuotojai kreipiasi į RVC ir SPC darbuotojus prašydami suteikti informaciją apie galimybes vaikui gauti socialinę paramą, esant galimybės pradėti tvarkyti dokumentai paramai gauti. Jei vaikui parama nepriklauso (pvz., tais atvejais kai vaikas yra globojamas šeimoje), o tėvai (globėjai) nenuperka reikiamų mokymosi priemonių, laukiama kol bus gauta parama iš savivaldybės ir tik tuomet perkamos reikiamos mokymosi priemonės (2009 m. savivaldybės lėšos buvo pervestos gruodžio pradžioje, 2010 m. – lapkričio pradžioje). Vykdyto tyrimo laikotarpiu, dalis būtiniausių mokymosi priemonių buvo perkamos ir 2010 m. startavusio nevyriausybinės organizacijos inicijuoto savanorystės projekto „Padėk pritapti“ lėšomis.

2. Kasdienis pasirengimas mokyklai ir atėjimas laiku

Visi šios grupės vaikai į mokyklą ėjo savarankiškai, nelydimi suaugusiųjų šeimos narių – dažniausiai vaikai į mokyklą važiuodavo nedidelėmis grupelėmis, kartu su savo vyresniais mokyklą lankančiais giminaičiais ar draugais. Nors rytais vaikus pažadindavo tėvai (globėjai), į mokyklą jie paprastai susiruošdavo patys – turėdavo nusiprausti ir apsirengti, nepamiršti pasiimti reikiamas mokymosi priemones ir laiku suspėti į gana retai važiuojantį autobusą. Kasdien pasiimti būtent tas priemones, kurių tą dieną reikės mokykloje, vaikams buvo gana sudėtinga – pirmokai dar negalėjo perskaityti pamokų tvarkaraščio, todėl paprastai nešiodavosi visus turimus sąsiuvinius ir pratybas. Daug problemų kėlė kūno kultūros ir dailės darbų pamokos – vaikai neretai neatsinešdavo šioms pamokoms reikalingų priemonių, aprangos. Dalis mokytojų leisdavo mokymosi priemones (ypač sportinę aprangą ir dailės priemones) palikti mokykloje – vaikams paskirdavo atskirą vietą kabinete, tačiau keli mokytojai jokių nuolaidų romų vaikams nebuvo linkę daryti ir reikalavo, kad jie, kaip ir kiti vaikai, kasdien nešiotųsi tai, ko reikia. Namuose vaikai paprastai neturėjo atskiro kambario ar savo stalo, kuriame galėtų laikyti mokymosi priemones, todėl daiktus buvo gana sudėtinga išsaugoti nuo jaunesnių brolių ir seserų – buvo keli atvejai, kuomet priemonės buvo

apgadintos ar išmėtytos. Neretai ir patys vaikai negebėdavo tinkamai prižiūrėti šių daiktų – naudodavo juos žaidimams namie, apgadindavo, suglamžydavo ar pamedavo.

Kaiėjome iš mokyklos pirmokai pasakojo, kad jau du kartus neatėjo į mokyklą, nes brolis namie paliko kuprinę.

- Ateiname iki stotelės, o jis – be kuprinės! – pasakoja Marija.
- Tai kaip čia buvo Danilai? Miegi truputį rytais? – juokaudama klausiu berniuko.
- Taip...- nusišypso. – Labai noriu miego. O jos man nepasako, kad aš be kuprinės! – supyksta. – Aš net apsiverčiau, kai pamačiau, kad vėl išėjau be kuprinės. Aš tikrai labai noriu į mokyklą. (1 kl., lauko dienoraštis, 2009 12 08).

Nors didesnių ar mažesnių problemų dėl mokymosi priemonių nepavyko išvengti, visi šios grupės vaikai ilgainiui išmoko tinkamai prižiūrėti savo daiktus. Vis tik, saugiausios mokymosi priemonės būdavo tuomet, kai vaikai turėjo galimybę jas palikti mokykloje – dirbdami klasėje visuomet turėdavo reikiamus sąsiuvinius ir pratybas, neišmėtydavo rašymo priemonių.

Vaikų kelią į mokyklą interviu metu visos vaikų mamos (globėjos) apibūdino kaip nesaugų, pavojingą – ypatingai Kirtimų gyvenvietės teritorijoje, tačiau vyresni vaikai buvo laikomi pakankamai savarankiškais jį įveikti vieni, ypač, jei kartu eidavo grupelė vaikų.

[Ar Jūsų vaiko kelionė į mokyklą yra saugi?] Labai sudėtinga nuvažiuoti. Kai tik pradėjo lankyti mokyklą buvo baisu. Pačiame taboro baisu, lydėdavau. Ne mieste baisu – iš taboro baisu išeiti, autobuse. Dabar jau dideli, patys visur važinėja (Marijos mama, 2013 02 28).

Nuėjom pas Marijos ir Danilo močiutę – matėme, kad atsikėlus ir plovė indus. Klausiamo, kur vaikai – juos šiandien (rugsėjo 1-ąją) žadėjome pavežti į mokyklą.

- Vaikai jau seniai išėjo, aš juos pusę aštuonių išleidau. Ar neatėjo?
- Prie RVC [kur tarėmės susitikti] jų nėra.
- Jieėjo per žemutinį taborą, dar pasiėmė pusseserę ir važiavo kartu į mokyklą.
- Ar tikrai?
- Taip, seniai išėjo.
- Kas juos palydės?
- Niekas, aš turiu likti su mažuoju [pusės metų kūdikiu], jie vieni. (1 kl., lauko dienoraštis, 2009 09 01).

Patys vaikai eiti į mokyklą neretai bijodavo, ypač tamsiais rudens ir žiemos rytais, pasakodavo įvairias (realias ir išgalvotas) istorijas kaip bėgo nuo persekiojančių narkomanų, maniakų. Vaikai į mokyklą neretai vėluodavo – nespėdavo į reikiamą autobusą, per vėlai išeidavo iš namų ar laukdavo kol prašvis. Problemos kildavo ir popietinėje pamainoje besimokantiems vaikams – tamsiais vakarais būdavo baisu grįžti namo, be to, dienos metu iš Kirtimų nevažiuodavo reikiamas autobusas (maždaug nuo 10 iki 14 val. autobusas nevažiuodavo).

Visą laiką berniukams ramybės nedavė vienas klausimas – kaip jie grįš namo. Aš žadėjau juos palydėti tik iki autobuso, bet vaikai man nuolat pasakojo apie tris ar keturis pabėgusius maniakus, kurie neva slapstosi tabore ir jau nužudė keturis žmones – kasdien po vieną. Nemanau, kad istorija tikra, bet vaikai akivaizdžiai bijojo. Tariausi, kad galėčiau su jais pavažiuoti autobusu, tačiau nuo stotelės jie turėtų pareiti patys. Buvo jau tamsu ir vėlu, pusę šešių, ir aš nebeenorėjau sugaišti dar daugiau laiko.

- Tai autobusu mes nebijome, mes čia, mieste, visur galime vaikščioti ir vieni. Baisiausia jau ten, nuvažiavus.
- Tai gal paskambinti jūsų mamai, kad pasitiktų?

Tyla. (1 kl., lauko dienoraštis, 2009 11 04).

Almaza į pamokas dažnai vėluoja, nes eina į mokyklą kartu su draugėmis iš kitos mokyklos. Toje mokykloje pamokos prasideda vėliau, 8:30. Pavėlavusi mergaitė bijo eiti į klasę ir praleidžia dar daugiau laiko – kartais visą pamoką ar net pusantros. Socialinei pedagogei, kuri su ja kalbėjo apie vėlavimą, sako, kad viena bijo važiuoti į mokyklą. (1 kl., lauko dienoraštis, 2010 11 15).

Mokykloje sutikau antroje pamainoje besimokančias trečiokas, Andžela buvo labai pikta ir nenorėjo su manimi kalbėti. Tik su kitų mergaičių pagalba pavyko prakalbinti ir išsiaiškinau, kad pyksta dėl sudėtingo atvažiavimo iki mokyklos (dienos metu autobusas nevažiuoja).

- Kasdien kaip bomžė [jaučiuosi] dėl tų trijų litų mikriukui... – piktai skundėsi mergaitė. (Lauko dienoraštis, 2011 09 22).

Vėluojantys vaikai mokykloje neretai buvo barami – pavėlavę į pamokas vaikai neretai sutrikdydavo jau prasidėjusį klasės darbą, jiems patiems buvo sunku įsitraukti į atliekamas užduotis. Nors dalis mokytojų, suprasdami vaikų vėlavimo priežastis, vaikų nebausdavo ir tik prašydavo kuo greičiau ir tyliau pasiruošti pamokai, vaikams tai ne visuomet padėdavo tinkamai įsitraukti į mokyklos ritmą – vaikai priprasdavo, kad jiems dėl vėlavimo daromos išimties, rytais nebeskubėdavo į mokyklą.

Atvažiavau prie mokyklos 9:00 ir kaip tik sutikau Mariją, dar tik einančią į mokyklą su bandele, sultimis ir traškučiais. Ji apsidžiaugė mane pamačiusi, aš ją tokią – nelabai. Netrukus dar atbėgo ir Danilas su Germanu, lygiai taip pat vėluojantys. Germaną nusiunčiau į klasę, tačiau jis, kaip vėliau paaiškėjo, į klasę nenuėjo, sėdėjo koridoriuje – mokytoja ten jį ir rado. Šiaip vaikai klasėje jaučiasi neblogai, labai norėjo, kad pasižiūrėčiau kaip jiems sekasi dirbti – kartu su mokytoja rodė pasiekimų knygeles, testų rezultatus. Pasiekimai gana geri (Marija gavo 19 taškų iš 20 matematikos teste, Danilas – 14 taškų), tačiau mokytoja minėjo, kad šiuo metu vaikai kasdien smarkiai vėluoja (ateina į antrą ar net trečią pamoką), trukdo pamokose. (3 kl., lauko dienoraštis 2011 11 21).

Nors šalia Kirtimų gyvenvietės yra kelių autobusų stotelės, vaikams vienu iš autobusų buvo draudžiama važiuoti, nes juo važiuodavo daug narkomanų, tačiau kartais tai buvo neišvengiama, nes reikiamas autobusas dienos metu nevažiuodavo:

Mariją ir Danilą palydėjome į stotelę norėdami pažiūrėti, kaip jie grįš namo. Atėję į stotelę vaikų paklausėme, su kokių autobusu jie važiuos. Mergaitė ore nupiešė skaičių trys (neatsiminė jo lietuviško pavadinimo). Patikrinau grafiką, kada atvažiuos artimiausias autobusas ir nustebau – dabar buvo 11:20, o artimiausias autobusas atvažiuos tik 14:30. Vaikams pasakau, kad autobusas bus tik po trijų valandų.

- Po trijų valandų...- nusigąsta vaikai.
- Gal galite važiuoti su 1A? Jis atvažiuos greičiau.
- Ne, su 1A mes negalim, ten narkomanai, mums senelė neleidžia.
- Bet ar lauksite tris valandas?
- Ne, mes su 1A negalim, mums neleidžia.

Galiausiai nusprendžiam parvežti vaikus namo mašina. (1 kl., lauko dienoraštis, 2009 09 01).

Kitomis dienomis vaikai vis dėlto važiuodavo 1A autobusu, bet visuomet pasistengdavo susirasti pažįstamą romų tautybės asmenį, važiuojantį tuo pačiu maršrutu, su kuriuo galėtų saugiai grįžti namo. Nors vaikai paprastai su suaugusiais nebendraudavo, matydami pažįstamą suaugusįjį jausdavosi daug saugiau. Retkarčiais vaikus parveždavo į Romų visuomenės centrą su priešmokyklinukais iš valgyklos grįžtantis autobusiukas. Kartais vaikai važiuodavo ir su toliau sustojančiu autobusu, nuo kurio stotelės iki namų reikėdavo paeiti apie 15–20 minučių. Paprastai vaikai ir iš mokyklą grįždavo keliese, grupelėmis, todėl tie vaikai, kuriems pamokos baigdavosi anksčiau likdavo mokykloje laukdami savo draugų, vieni paprastai namo nevažiuodavo.

3. Papildoma ugdymo pagalba namuose ir emocinė parama

Visiems šios grupės vaikams, kaip ir pirmos grupės mokiniams, reikėjo papildomos pagalbos įveikiant mokymo sunkumus ir dėl mokyklos nelankymo atsiradusias spragas. Šios grupės vaikai mokyklą pirmaisiais metais lankė gana gerai, tačiau visi turėjo ir ilgesnių nelankymo periodų – dėl ligų, trūkstančių batų/drabužių (ypatingai staigiai atšalus), šalčio, problemų namuose. Dalis vaikų buvo gana gabūs ir praleistas užduotis savarankiškai atlikdavo namuose, kitiems padėdavo savanoriai, Romų visuomenės centro darbuotojai ar vyresni broliai, seserys, tetos. Kaip ir pirmos grupės mokiniams, šiems vaikams labai svarbi buvo mokytojos pozicija ir galimybės individualizuoti darbą, atsižvelgti į atsiradusias spragas – nesuprantant ar nespėjant su klase atlikti visų užduočių klasėje, vaikai vengdavo dirbti, nenoriai atlikdavo užduotis, trukdydavo bendram darbui.

Skirtingai nei pirmos grupės vaikų, šios grupės vaikų tėvai (globėjai) aktyviai nedalyvavo vaiko ugdymo procese – nuolat nestebėjo vaiko pažangos, jos neaptardavo su mokytoja, aktyviau nedalyvavo ir papildomos pagalbos vaikui organizavime. Dėl įvairių problemų namuose, tėvai (globėjai) paprastai neturėjo galimybių ir dalyvauti sprendžiant įvairias konfliktines situacijas mokykloje – įvykus vaiko ir mokytojos konfliktui, kivirčiui tarp vaikų, vaikams patyrus patyčias, vaikas paprastai buvo paliekamas vienas spręsti įvykusios situacijos. Šios situacijos vaikams buvo gana sudėtingos – nepadedami suaugusiojo vaikai ne visada buvo pajėgūs argumentuotai išsakyti savo poziciją, išmokti tinkamai reaguoti į kilusį konfliktą (pvz., nereaguoti agresyviai) ir jį išspręsti. Labai svarbi šioje situacijoje buvo kitų suaugusiųjų – mokytojos, socialinės pedagogės, savanorių – pozicija ir galimybės vaikui padėti išspręsti iškilusias problemas.

Marija kažkurią dieną užsiminė, kad vaikai jos mokykloje bijo – ji jiems pagrasina, kad jei jie ją nuskriaus, ji pasiskųs mokytojai, O šiandien pasakoja, kad kažkuri mokytoja koridoriuje vaikus sudrausmino, kai jie prasivardžiavo – vadino juos čigonais.

- Sakė, kad aš daugiau taip negirdėčiau, o tai aš jums parodysiu! – linksmai pasakoja Marija. (2 kl., lauko dienoraštis, 2010 12 11).

Žinai, man jau nusibodo vaikščioti į šitą mokyklą. Nenoriu, šita mokytoja nieko neaiškina, tik barasi ir netgi sako, kad aš nežinau kaip mokytis. (Marija apie laikiną mokytoją, 2 kl., lauko dienoraštis, 2011 03 07).

Emocinis palaikymas – pagiriant, padrašinant, paguodžiant ar sudrausminant ir išklausančiam – vaikams buvo labai svarbus. Teigiamas vaiko ir mokytojos ryšys buvo itin svarbus pirmaisiais mokslo metais – mokytojos skiriamas dėmesys vaikui padėjo išvengti ilgesnių nelankymo periodų, didino vaikų motyvaciją mokytis, užtikrino gerą vaikų savijautą klasėje. Visų šios grupės vaikų mokytojos, nors ir atsargiai, tačiau gana pozityviai vertino romų tautybės moksleivius – atvirai neišsakydavo neigiamų nuostatų, neišskirdavo šių moksleivių iš kitų klasės vaikų. Didelę pagalbą šios grupės vaikams teikė ir projekto „Padėk pritapti“ savanoriai – siekiant užtikrinti reguliarių mokyklos lankymą buvo sukurta motyvavimo sistema²⁸, kuri pasiteisino ir tapo svarbia paskata vaikams eiti į mokyklą. Vaikams svarbūs buvo ir jų draugai-savanoriai, ateinantys padėti ruošti pamokas, kartu praleisti laiko žaidžiant stalo žaidimus, vykstant į išvykas:

Labai svarbi pokalbio su Germanu tema – būsima kelionė į vandens parką. Berniukas jau antra savaitė kasdien lanko mokyklą, pats suskaičiavo, kad liko dvi savaitės ir tikrai važiuos kartu su savo savanoriu.

- O Danilas nevažiuos. Jis visai neina į mokyklą. Aš pažadėjau savo draugui [savanoriui] ir einu. O jis neina.
 - Taip, Danilas negalės kartu važiuoti – patvirtinu.
 - Aš visada einu į mokyklą. Toje mažoje mokykloje [priešmokyklinėje grupėje RVC] aš buvau pirmas mokinyš, pats geriausias. Aš pirmas ir į didžiąją mokyklą išėjau – labai norėjau mokytis, dar net mano vyresnė sesė tuo metu nėjo. O dabar...
 - O ką dabar? Negi tu negeras mokinyš?
 - Nežinau... Gal geras? – džiugiai pažvelgia į mane.
 - Tu labai stengiesi, šaunuolis! Aš labai tavim džiaugiuosi! – atsakau.
- Germanas šypsodamasis tyli. (2 kl., lauko dienoraštis, 2011 03 09).

Mokytojai, matydami, kad vaikai stengiasi, yra motyvuoti ir noriai dirba pamokose, taip pat buvo linkę daugiau laiko skirti jiems individualiai, labiau padėti klasės darbe.

²⁸ Visą mėnesį nepraleidus nė vienos dienos – išvyka į vandens parką; gavus 10 įvertinimų „Puiku“ – kelionė į kino teatrą, už perkėlimą į kitą klasę – kelionė į vasaros stovyklą.

Vis dėlto, net ir pozityvus vaikų santykis su mokytoja, sulaukiamas palaikymas iš kitų mokyklos darbuotojų ir savanorių neretai nebūdavo pakankamas susidūrus su rimtomis krizinėmis situacijomis namuose – tėvų skyrybomis, suėmimais, išvykimais ilgesniam laikui, sveikatos problemomis. Tiek vaikams, tiek mokytojams darbas pamokose po rimtos krizinės situacijos namuose buvo labai sudėtingas, vaikai ima praleisti daug pamokų, nenoriai dirba klasėje:

Danilas po didelio konflikto tarp tėvų namuose, labai prastai ėmė lankyti mokyklą, praleidžia daug pamokų (nuo 2010 m. gruodžio iki kovo vidurio). Vėliau vėl grįžta į mokyklą, tačiau darbui daug įtakos turi nuotaikų svyravimai, jei nuotaika gera – noriai dirba. Po mamos suėmimo (balandžio mėn.) – vėl ima lankyti labai nereguliariai, praleidžia daug pamokų. (2 kl., lauko dienoraštis, 2010 m. gruodis – 2011 gegužė).

[Ar jaučiasi, kai namuose yra įtampos, sudėtingos situacijos?] Taip. Be abejo jaučiasi. Ypač Danilui. Danilas yra šiaip toks tinginėlis. Tai dar pradžioje kažkaip tai... Na būdavo tokių periodų, kai jis ir domėdavosi, ir norėdavo, ir skaičiuodavo, kiek jis ten suprasdavo... ir lietuvių, ir matematiką, bet vėliau... Balandžio mėnuo iš viso buvo labai juodas, kai jis nenorėjo nieko daryti. [...]. Jis ateidavo. Neturi sąsiuvinio. Gerai, duodu sąsiuvinį. Nors kuprinę laiko klasėje. Tą sąsiuvinį jis pripaišo visokių ženklų, prideda kažkokių antspaudėlių, prirašinėja, tik visiškai ne matematikos. Ir aš pasižiūriu, kad naują daviau, padovanojau... ir ten nulis darbo. Niekas neįdomu. Nors jis yra labai nagingas vaikinai. Jis labai prie menų. Labai gražiai karpinėjo, nuostabiai gražūs paveikslai... Sportas ir menai jam sekasi. [...] (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 06).

Kai paklausiau kaip gyvena brolis, Marija tik gūžtelėjo pečiais. Perklausiu, ar nebedraugaujat?

- Draugaujam, tik jis visą laiką verkia – atsakė Marija. (2 kl., lauko dienoraštis, 2011 05 03)

Emocinė parama vaikui po krizinės situacijos šeimoje buvo gana didelis iššūkis mokyklos darbuotojams, o pagalbos iš kitų institucijų – Romų visuomenės centro, Socialinės paramos centro ir kt. – sulaukti buvo gana sunku. Su romų šeimomis socialiniai darbuotojai nedirbo, vaikų ir savanorių bendravimas sprendžiant sudėtingas problemas neretai nebūdavo pakankamas. Reali pagalba vaikui praktiškai nebuvo suteikiama, o stiprėjančios elgesio problemos, nereguliaraus mokyklos lankymo nulemtas akademinis atsilikimas silpnino vaiko galimybes pilnaverčiai sugrįžti į ugdymo procesą. Nematydami pokyčių ir problemų sprendimo galimybių, mokytojai nusivildavo vaikais ir jausdavosi

bejėgiai ką nors pakeisti. Tai, kad mokytojų santykis su mokyklą vengiančiais lankyti vaikais pasižymi bejėgiškumu ir nusivylimu teigia ir Dereškevičius ir kt. (2000) – apibendrinami savo tyrimo medžiagą tyrėjai pastebi, kad mokytojai ne tik nemato galimybių padėti tokiems vaikams, bet ir siekia atsitraukti ir nebedirbti su šiais nepilnamečiais. Būtent šiose situacijose mokytojai neretai imdavo išsakyti neigiamas nuostatas apie romų vaikus – nusivylę tuo, kad problemos nepavyksta išspręsti mokytojai imdavo kalbėti, kad romų mokiniai yra nemotyvuoti mokytis, „jie to nenori, jiems to nereikia“. Vaikui sugrįžus į mokyklą, mokytojams buvo sunku vėl stengtis padėti vaikui sugrįžti į ugdymo procesą, neretai kildavo konfliktai, mokytojai nematė prasmės dirbti su vaiku, kuris tiesiog atsisako paklusti klasės taisyklėms, trukdo pamokoms.

Tėvai, kaip ir mokytojai, atsakomybę už mokyklos nelankymą ir elgesio problemas taip pat perkeldavo vaikui – vaikus apibūdindavo kaip „negerus“, „laukinius“, „neklusnius“. Nors tėvai suprasdavo tokio vaikų elgesio priežastis („kai čia toks gyvenimas, tai ir vaikai tokie...“), tačiau pokalbiuose su jais taip pat jautėsi nusivylimas ir bejėgiškumas ką nors pakeisti:

Mano dukra visai nenori eiti į mokyklą ir nebeeina – kiek aš su ja ginčijausi, ir grasinau, kad į internatą paims – nieko neklauso, neina ir viskas. Sako, kad ji nori į kitą mokyklą eiti, kad ją perrašyčiau. O aš nelabai noriu, kad ji eitų į kitą mokyklą – dabartinėje mokykloje geriau mokina. Bet ji sako, kad į šitą mokyklą niekas neina, į kitą mokyklą eina daugiau vaikų – ji su jais autobusu važiuotų, nebijotų. [...] [O be piniginės paramos, kokios pagalbos Jūsų vaikui?] Pakalbėti su ja, padėti man ją įkalbėti lankyti mokyklą, padėti ir su pamokomis, namų darbų ruošimu. Reikia tokios pagalbos. (Almazos mama, interviu, 2013 03 08).

Nenori ir nelanko, ir nelankys jau, sakau tau. Nelankys. Neklauso manęs. Buvo VTAT, gąsdino, kad jeigu nelankys mokyklos, paims vaikus į globos namus iki 18 metų. Manęs neklauso. Jie jau nesimokys tikrai. Nebent paims vaikus į globos namus, tada gal privers. O dabar neklauso manęs, ar jų nepriversiu. Vaikai čia laukiniai. Netikiu, kad lankys nei Marija, nei Danilas – aš tik nuobaudas mokėsiu. Mane baus, o jie vis tiek neis... (Marijos ir Danilo mama, interviu, 2013 02 28)

Pačius vaikus šiose situacijose prakalbinti buvo labai sunku – vaikai nenoriai kalbėjo apie mokyklą, stengdavosi išvengti šio pokalbio, prikalbinus nueiti į

mokyklą ten pabūdavo tik vieną dieną ir nebenorėdavo sugrįžti. Itin stipri pradinė vaikų motyvacija mokytis (vaikai savarankiškai ėjo į mokyklą dvejus – trejus metus) susilpnėjo, po įvairių neigiamų patirčių vaikai ėmė prarasti entuziazmą mokytis, dalyvauti pamokose. Atsisakymas eiti į mokyklą – tai ir noras išsivaduoti iš neigiamų patirčių, ir tam tikro protesto išraiška. Vis dėlto, vaikų noras mokytis – „taip, kaip visi vaikai“ – išlieka, nors neretai ir patys vaikai supranta, kad jis yra sunkiai įgyvendinamas.

- O man dabar 13 metų, tai kelintoje klasėje aš būčiau, jei viskas būtų kaip priklausu? – klausia Kamila.
- Nežinau, gal septintoje – atsakau.
- Oho... Septintoje.
- Norėtum?
- Taip. Bet ne taip, kad tiesiog būti septintoje, bet viską ir mokėti, kaip priklausu. (3 kl., lauko dienoraštis, 2011 01 24).

Pirmaisiais mokslo metais šių vaikų motyvacija mokytis buvo itin stipri, tačiau po kelių metų ji sumažėja, vaikai nemano, kad iškylančius sunkumus yra įmanoma įveikti. Dalis vaikų buvo labai gabūs, stiprūs mokiniai, tačiau net ir tai nepadėjo jiems išlikti ugdymo procese:

Daug kalbėjome apie mano darbą, Marija pagalvojusi sako:

- Aš daug mokysiuos, kaip ir tu, ir užaugusi būsiu gydytoja. Kaip ir sakiau toje reklamoje [vaikai filmavosi Europos dienai skirtoje socialinėje reklamoje], taip ir būsiu – būsiu gydytoja. Kai baigi 12 klasių, tai duoda tokį diplomą, kad gali dirbti bet kur. (2 kl., lauko dienoraštis, 2011 03 06).

Gal didžiulės spragos... Tai sudarė daug problemų tiek Danilui, tiek Marijai, kad galėtų drauge kartu su visais dirbti. Jų lankomumo problemos pirmoje klasėje, antroje. Spragos didžiulės. Ir jiems buvo labai sudėtinga, kai reikdavo... Nes jie vaikai yra gabūs, ypač Marija. Jai, kaip sako, „Dievas davė ir šiūptelėjo gabumų“. [...]. Kartais ji labai nori ir domisi, ir stengiasi... Jei dar pagirdavom, paskatindavom, tai iš viso tokie perliukai – pavyzdžiui, matematikos tokį sudėtingą uždavinį niekas neišsprendžia - ji pirma! O būdavo tokios dienos, kad ji nieko nenori, sėdi, jai neįdomu, ji kažką piešia... (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 06).

Po trijų metų iš šešių šios grupės vaikų, penki vaikai ėmė itin dažnai praleisti pamokas trečioje klasėje, du iš jų palikti kartoti kurso. Vienos šios grupės mergaitės tėvai antroje klasėje ėmė aktyviau dalyvauti vaiko ugdymo procese, vaiko dalyvavimą mokykloje nuo antros klasės būtų galima priskirti pirmajam

modeliui. Visi kiti penki vaikai, praėjus trims–keturiems metams po mokslų pradžios, mokyklos nelankė arba lankė labai nereguliariai, keturiems iš šešių vaikų buvo paskirtos pritaikytos mokymo programos.

3.2.3 Trečiasis modelis: visi nepastebėti vaikai

Iš visų 2009 m. ir 2010 m. mokslus pradėjusių romų pirmokų, pusė buvo neatestuoti ir palikti kartoti kurso dėl mokyklos nelankymo. Su šia, didžiausia, vaikų grupe tyrimo metu dirbti buvo sudėtingiausia – vaikai mokyklą lankė su didelėmis pertraukomis, dalis jų gana silpnai kalbėjo lietuviškai, buvo nedrąsūs. Pagrindinį dėmesį skiriant pirmojo ir antrojo modelio vaikams, su šiais vaikais tyrimo metu stipresnis ryšys neužsimezgė, todėl šių vaikų patirtis ir nuomones buvo gana sunku užfiksuoti. Nevyriausybinės organizacijos savanoriai, kurių darbas su vaikais, padėjo geriau suprasti vaikams kylančias problemas, dirbo su dviem šios grupės vaikais (8 m. ir 10 m. pirmokais). Vis dėlto, kadangi tyrimo metu vaikų tėvai negalėjo duoti sutikimo dėl dalyvavimo tyrime, tyrime šie duomenys negalėjo būti panaudoti. Dėl šios priežasties, pateikiami tik apibendrinti duomenys, aptariant pagrindinius vaikams kilusius dalyvavimo ugdymo procese iššūkius, nenaudojant citatų iš individualių vaikų istorijų.

Priežastys, lėmusios šių vaikų pasitraukimą iš mokyklos pirmoje klasėje, nebuvo išskirtinės (nebūdingos kitiems vaikams) – didesnę įtaką turėjo šių problemų gausa. Ši vaikų grupė buvo labai įvairi – skyrėsi tiek vaikų amžius (nuo 7 iki 10 metų), vaikų skaičius šeimoje, šeimų finansinė padėtis, vaikų sveikata, gabumai, pasirengimas mokyklai. Pasitvirtino Civinsko, Levickaitės ir Tamutienės (2006) įžvalga, jog vaiko pasitraukimą iš švietimo sistemos kiekvienu atveju lemia skirtingų veiksnių konfigūracijos, todėl rengiant mokykloje prevencines priemones vertėtų remtis individualizuotu tyrimu. Šiems vaikams, kaip ir pirmuose dviejuose modeliuose aptartiems vaikams, buvo būdingos tos pačios problemos – sudėtingas pasirengimas mokyklai ir mokymosi priemonių įsigijimas, sudėtingas atvažiavimas į mokyklą, papildomo ugdymo ir emocinės paramos poreikis. Prie šių pagrindinių

problemų prisidėjo ir kitos – dalis tėvų ar vaikų turėjo rimtų sveikatos problemų, dalies vaikų tėvai (dėl įgūdžių stokos ar priklausomybės ligų) negalėjo užtikrinti net bazinių vaikų poreikių namuose (maisto, drabužių, šilumos, higienos ir pan.). Skirtingai nei kitų grupių vaikai, dalis šios grupės vaikų pasižymėjo gana silpnais socialiniais įgūdžiais, lietuvių kalbos žiniomis – tai taip pat turėjo įtakos vaikų galimybėms dalyvauti pamokose.

Svarbią įtaką, nors ir ne visais atvejais, turėjo ir neigiamos mokyklos darbuotojų nuostatos šių vaikų atžvilgiu – vaikai gana greitai buvo nurašomi kaip „itin sudėtingi“, „nemotyvuoti“, „nenorintys mokytis“. Nors dalies vaikų problemos iš tiesų buvo gana sunkiai išsprendžiamos ir kėlė daug problemų mokytojui dirbant su klase (vaikai į mokyklą ateidavo nešvarūs, nepasirengę pamokoms, klasėje nenorėdavo dirbti, trukdydavo pamokos eigai, konfliktuodavo su kitais vaikais, mokyklą lankė labai nereguliariai it t.t.), neigiamos nuostatos romų vaikų atveju iš dalies lėmė tai, kad vaikui nustojus lankyti mokyklą, jo gana ilgą laiką nebuvo pasigendama, neieškoma sprendimų kaip sugrąžinti vaiką į mokyklą. Mokytojai taip pat nematė prasmės vaikams individualizuoti užduotis, padėti vaikams adaptuotis mokykloje:

Ateina jie, užsimanė – įslenka 9:30 į klasę... Šventę padarė! Įslenka, na, ir žino, atsisėda – jie turėjo savo aplankus, nes aš jiems knygų neduodavau. [...] Nuo lentos nurašyk, nurašyk nuo lentos – neee. Nėra tokių dalykų. Ir aš mūsų socialinei [pedagogei] sakau, na tai sėskit prie jų, sėdėkit per pamokas, gal jie kažką padarys. Na, ką man, skriausti visus vaikus ir stovėti prie jų? Jeigu jie to nenori? Jiems to nereikia. Sakė, kaip man paaiškino, – jūs sako jų nesudominant. Man ką, atsistoti ant galvos, kad būtų įdomu? Nemoku. Bet juk visi kiti mokosi, visiems įdomu, tada tegul ir jie nors kažkiek... Na, sakau, kai yra noras, kai jie parodo iniciatyvą, tai ir tu gali kažką padaryt, na ar ne? O kai taip yra... (1 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 16).

[O su mokytoja tu bendravai ne tik rugsėjo pradžioje, buvai ir kitus kartus nuėjęs?] Taip, buvau dar kokius tris kartus nuėjęs. Buvau susitikęs, iš pradžių lyg ir buvo dar apie ką kalbėtis, bet per paskutinį susitikimą, atsimenu, kad tiesiog sakė „tai ką čia apie jį pasakyti, jeigu jis nelanko pastoviai...“ (Savanoris, interviu, 2011 02 09).

Tai, kad romų vaikų mokytoja nemėgsta ir kad turi neigiamas nuostatas žinoma tiek socialinei pedagogei, tiek pavaduotojai. To įrodinėti nereikėjo. Socialinė pedagogė pastebėjo, kad vyresnių klasių mokytojai į romų

moksleivius reaguoja teigiamiau, o pradinukų mokytojai turi itin neigiamas nuostatas ir su šiais mokytojais dirbti sudėtingiausia.

- Kol jie nepamato, neįsitikina, kad tas vaikas gali dirbti, tol tam mokytojui nieko nepasakysi. [...]. Mokytojai pamato, kad romų moksleiviai ir iš karto mano, kad mokysis silpnai... – pastebėjo socialinė pedagogė. (Lauko dienoraštis, 2009 12 01).

Analizuojant šią vaikų grupę sunku išskirti vieną pagrindinę priežastį, nulėmusią ankstyvą vaikų pasitraukimą. Visos iki šiol aptartos mokyklos lankymo problemos, jei nesprenžiamos, buvo pakankamos vaikui pasitraukti iš mokyklos. Šios vaikų grupės atveju, priešingai nei anksčiau aptartose, tėvams negalint užtikrinti vaikų teisės į švietimą įgyvendinimo, valstybės ir nevyriausybinų institucijų bendradarbiavimas teikiant pagalbą vaikui buvo neefektyvus – socialinės paslaugos šeimų nepasiekdavo, švietimo pagalba vaikams praktiškai nebuvo teikiama, kadangi vaikas nelankė mokyklos. Du šios grupės vaikai tyrimo metu buvo paimti į globos namus, viena mergaitė būdama globos namuose mokyklą lankė gana gerai, renkant papildomus duomenis (2013 m.) gauta informacija, kad ji buvo perkelta į trečią klasę. Visi kiti vaikai, nors ir yra mokyklų sąrašuose, mokyklos praktiškai nelanko, tačiau priemonių, galinčių padėti vaikui sugrįžti į mokyklą nerandama. Vaikas iš mokyklos sąrašų išbraukiamas, kai jam sueina 16 metų, dalis jų – taip ir nebaigę pradinės mokyklos.

3.3 Duomenų analizės apibendrinimas

Apibendrinant visus tris vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje modelius, galima pastebėti, kad vaiko pozicija lauke labai priklausė nuo kitų lauko veikėjų – ypač tėvų ir mokytojų. Kuomet tėvai turėjo galimybes padėti vaikui spręsti įvairias problemines situacijas (mokymosi priemonių įsigijimas, nuvažiavimas į mokyklą, papildomo ugdymo, emocinės paramos poreikis), vaiko galimybės lankyti mokyklą buvo didesnės. Mokytojų pozicija taip pat buvo svarbi – jei mokytojai turėjo galimybes individualizuoti mokymosi programas, atsižvelgiant į vaiko poreikius, jei gebėdavo užmegzti ryšį su vaiku ir padėti jam spręsti įvairias problemines situacijas, vaiko dalyvavimas ugdymo

procesė būdavo sėkmingesnis. Svarbus buvo ir kitų lauke veikiančių valstybės institucijų ir nevyriausybinių organizacijų bendradarbiavimas. Vis dėlto, vertinant bendrą romų vaikų poziciją tiriamame lauke, galima pastebėti, kad vaikų galimybės pilnaverčiai dalyvauti ugdymo procese buvo itin ribotos – pusė romų vaikų jau pirmaisiais mokslo metais buvo palikti kartoti kurso, dar trečdalis buvo neatestuoti vyresnėse klasėse.

Šie dalyvaujančio stebėjimo metu surinkti duomenys atkartoja tendencijas, fiksuotas tyrimo metu atliktos Kirtimų gyventojų apklausos metu – daugumos vaikų mokymosi sunkumai prasideda jau pradinio išsilavinimo lygmenyje (fiksuojamas mokyklos lankymo pradžios vėlavimas, amžiaus ir klasės lygmens neatitikimas, nereguliarus mokyklos lankymas), o sėkmingai į ugdymo procesą įsitraukia tik nedidelė dalis romų vaikų (pagrindinio išsilavinimo lygį pasiekia tik pavieniai vaikai). Apklausos duomenys atskleidė, kad daugiausiai vaikų mokėsi 9–13 metų grupėje – šio amžiaus vaikai yra pajėgūs savarankiškai atvykti į mokyklą, turi geresnius socialinius įgūdžius bei gali lengviau dalyvauti ugdyme nei jaunesni vaikai. Dalyvaujančio stebėjimo metu fiksuota stipri šios amžiaus grupės vaikų motyvacija mokytis – dalis vaikų mokyklą lankė net ir tuomet, kai tėvai neturėjo galimybių aktyviau įsitraukti į vaiko ugdymo procesą (palydėti į mokyklą, nupirkti reikiamas mokymosi priemones, bendradarbiauti su mokytoju ir pan.). Vis dėlto, vaikų noras mokytis per kelis mokslo metų susilpnėja – susidūrę su eile įvairių sunkumų, vaikai palaipsniui praranda motyvaciją dalyvauti ugdyme, ima abejoti, kad iškylančius sunkumus yra įmanoma įveikti. Didžiausios lankomumo problemos prasideda būtent vyresniame amžiuje (14–16 metų vaikų grupėje) – apklausos duomenis, kad šioje grupėje mokyklą reguliariai lankė tik dešimtadalis vaikų, patvirtino ir dalyvaujančio stebėjimo duomenys, kurie atskleidė stiprėjančius vaikų šalinimosi elgesio požymius po 3–4 metų mokymosi mokykloje.

Lauko teorijos perspektyvoje susiformuojanti ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo motyvacija turi būti analizuojama įvertinant galimą lauko (galios

santykių struktūros) poveikį individualiam veiksmui. Lauko poveikis empiriškai gali būti įrodytas, jei skirtingiems veikėjams užimant konkrečią poziciją lauke stebimas jų patirties reguliarumas – t.y., jei tą pačią poziciją užimančių veikėjų judėjimas lauke ir požiūriai yra panašūs net tuo atveju, kai veikėjų individualios savybės skiriasi. Tiriamu atveju, daugumos romų vaikų dalyvavimui ugdyme buvo būdinga bendra dinamika – (1) sudėtingas jaunesnių vaikų įsitraukimas į ugdymą (didelis nesavarankiškumas, prastas lankomumas, silpnas pasirengimas), (2) santykinai neblogas 9–13 metų vaikų dalyvavimas ugdyme (savarankiškas atvažiavimas į mokyklą, stipri motyvacija mokytis, tačiau būdingi ir mokymosi sunkumai, akademinis nepažangumas) ir (3) ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo 14–16 m. amžiaus tarpsnyje (susiformuojantis „nenoras mokytis“, aktyvus priešinimasis mokymosi pobūdžiui ir turiniui). Analizuojant romų vaikų dalyvavimo ugdyme patirtį galima pastebėti, kad vaikų „nenoras mokytis“ susiformuoja palaipsniui, susidūrus su įvairiomis ne(iš)sprendžiamomis problemomis, dėl kurių vaiko ugdymo procesas yra pažymėtas mokymosi nesėkmėmis. Net ir tais atvejais, kuomet vaiko įsitraukimas į ugdymo sistemą pirmaisiais metais buvo palyginti sėkmingas, praėjus keliems metams vaikų dalyvavimas ugdyme ima panašėti į daugumos kitų Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių romų vaikų. Siekiant suprasti tokio vaikų patirties reguliarumo priežastis, tikslinga analizuoti galimą lauko poveikį individualiai veiksnei – tam būtina įvertinti vaikų užimamas pozicijas santykyje su kitais lauko veikėjais ir bendrą lauko, kaip santykių sistemos, struktūrą.

4. ANKSTYVAS VAIKŲ PASITRAUKIMAS (NE)GALIOS SANTYKIŲ LAUKE

Siekiant nustatyti lauko, kaip santykių tarp skirtingas pozicijas užimančių veikėjų struktūros, sandarą buvo atliekamas parengiamasis tyrimo etapas – teisės aktų ir viešosios politikos įgyvendinimo dokumentų analizė, ankstesnių tyrimų ir statistinių duomenų apžvalga²⁹. Šio tyrimo etapo metu laukas išskirtas kaip aiškias ribas (baigtinį pozicijų ir santykių tarp jų skaičių) turinti erdvė, kurioje įvardintos pagrindinės lauko veikėjų pozicijos. Pozicijos buvo išskirtos atsižvelgiant į lauko veikėjų santykį su vaikais – tai yra, įvertinant atskirų veikėjų įstatymiškai reglamentuotas teises ir pareigas įgyvendinant vaiko teisę į išsilavinimą. Tiriamame lauke buvo išskirtos penkios svarbiausių pozicijų grupės:

- (1) tėvai, kurie buvo tiesiogiai atsakingi už vaiko gerovės ir vaiko teisių, tame tarpe ir teisės į išsilavinimą, užtikrinimą;
- (2) mokytojai, kurie su tėvais dalinosi pareiga įgyvendinti vaikų teisę į švietimą ir turėjo užtikrinti geros kokybės ugdymą vaikams;
- (3) vaiko teisių įgyvendinimo priežiūros institucijų darbuotojai, kurie įgyvendino valstybės pareigą prižiūrėti vaiko teisių įgyvendinimą ir teikti paramą vaikams ir šeimoms;
- (4) politikos planavimo ir įgyvendinimo institucijų darbuotojai, kurie buvo atsakingi už valstybės teikiamų paslaugų planavimą ir įgyvendinimo priežiūrą;
- (5) ir nevyriausybinų organizacijų darbuotojai, kurie teikė neformalaus ugdymo ir vaikų užimtumo paslaugas bei pagal galimybes teikė papildomas paslaugas šeimoms.

Empirinio tyrimo metu tiriamo lauko ribos buvo nustatytos įvertinant informantų santykius su romų vaikais – buvo žiūrima, ar informantų pareigos apima darbą su romų vaikais, vertinamas informantų darbinės veiklos poveikis vaikų dalyvavimui ugdyme. Laikyta, kad tiriamo lauko ribos pasiektos tuomet,

²⁹ Parengiamojo tyrimo etapo rezultatai pristatyti atskirame leidinyje (žr. Petrušauskaitė 2012).

kai buvo fiksuojami silpni ryšiai su romų vaikais (minimalus tiesioginis kontaktas, informantų darbinė veikla neturėjo įtakos vaikų dalyvavimui švietimo sistemoje) – lauko ribos empiriškai buvo nustatytos dalyvaujančio stebėjimo metu.

Tyrimo duomenys darbe pristatomi remiantis aprašomosios analizės metodu – surinkti skirtingose pozicijose esančių veikėjų požiūriai į romų vaikų ankstyvą pasitraukimą aptariami įvertinant veikėjų užimamas pozicijas lauke. Galios aspektas lauke analizuojamas aptariant skirtingose pozicijose esančių veikėjų galimybes padėti vaikams likti ugdymo procese – analizuojami turimi resursai, bendradarbiavimo su kitais veikėjais lauke pobūdis, pačių informantų pateikiami savo galimybių vertinimai. Atskiras dėmesys skiriamas etniškumo raiškai lauke – analizuojant interviu duomenis aptariama, kokią įtaką veikėjų požiūriams į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo ir jų veiksenai turėjo etniškumo dimensija (romų, kaip atskiros etninės grupės, išskyrimas). Apibendrinant empirinių duomenų analizę aptariama, kokį poveikį skirtingų veikėjų santykis su vaiku (užimamos pozicijos, turimi resursai ir požiūriai į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą) gali turėti susiformuojančiai romų vaikų ankstyvo pasitraukimo motyvacijai – tai yra, pateikiamos prielaidos, kokį poveikį laukas, kaip santykių struktūra, gali turėti stebimai individualiai veiksenai. Nors dėl eksperimentinio lauko teorijos metodologinės prieigos pobūdžio pateikiami apibendrinimai turėtų būti vertinami tik kaip pradinės tolimesnių tyrimų įžvalgos, išsami tiriama atvejo analizė padeda atskleisti tam tikrus socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje principus ir leidžia formuluoti prielaidas kodėl Kirtimuose gyvenančių romų išsilavinimo rodikliai pastarąjį dešimtmetį išlieka gana žemi.

4.1 Lauko veikėjų požiūriai į vaikų ankstyvą pasitraukimą

4.1.1 Tėvai: „reikia, kad mokytųsi, bet sunku, labai sunku“

Iš devynių vaikų, kurių pirmųjų vienu–dveju metų dalyvavimas švietimo sistemoje buvo išsamiai analizuojamas, interviu buvo atlikti su penkių vaikų tėvais, iš viso trimis mamomis ir močiute. Kitų vaikų tėvai interviu negalėjo

duoti (buvo išvykę, turėjo sveikatos problemų). Kokybinių struktūruotų interviu duomenys atliekant analizę taip pat buvo papildyti ir dalyvaujančio stebėjimo medžiaga, lauko dienoraščio užrašais. Interviu atlikti su trimis mamomis (31–32 metų) ir viena anūkę nuo gimimo globojančia močiute (55 metų). Visos kalbintos moterys yra neraštingos ar nebaigusios pradinio išsilavinimo (Kirtimų gyvenvietėje vyresnių nei 17 m. grupėje neraštingos moterys sudaro 42 proc.). Dvi moterys visą gyvenimą gyveno Kirtimų gyvenvietėje, kitos dvi į Vilnių gyventi persikėlė prieš 15–20 metų, kartu su savo tėvais. Šiame darbe į vaikų tėvus visų pirma žvelgiama per teisinę prizmę – kaip teisėtus vaiko atstovus, turinčius teises ir pareigas vaiko atžvilgiu. Dėl šios priežasties visame tekste naudojamas apibendrintas žodis tėvai (globėjai), net ir tais atvejais, kai vaikais rūpinosi tik vienas iš tėvų ar vaiką globojanti močiutė. Nors lyties aspektas buvo svarbus – didžiausia atsakomybė dėl vaikų teko moterims, tyrimo metu tėvai neretai buvo išvykę ir nedalyvavo vaiko ugdymo procese, – šiame darbe lyties aspektui nebuvo skiriamas didelis dėmesys, kadangi teisiškai abu tėvai turi lygias teises ir pareigas vaikams. Atsakomybių pasiskirstymas šeimoje galėtų būti kito tyrimo objektas.

Pozicijos – teisės ir pareigos

Tėvų teisės ir pareigos vaikų atžvilgiu apibrėžiamos įstatymiškai – tėvai turi užtikrinti vaiko gerovę ir vaiko teisių įgyvendinimą. Tėvams taip pat suteikiama teisė ir pareiga panaudoti tėvų valdžią pagal vaiko interesus, taip įtvirtinant tėvų galios poziciją vaikų atžvilgiu. Vis dėlto, tėvų valdžia vaikų atžvilgiu nėra neribota – vaikas yra atskiras teisės subjektas, turintis savo teises, kurių įgyvendinimo priežiūrą atlieka valstybė. Pareiga užtikrinti vaiko teisių įgyvendinimą dalijasi tėvai ir valstybė – neperžengdama tėvų atsakomybės ribų, valstybė prisideda prie vaikus auginančių šeimų rėmimo teikdama socialinę paramą ir atlikdama tėvų pareigų vykdymo priežiūrą. Įstatymiškai apibrėžtos tėvų teisės ir pareigos iš esmės apibrėžė tėvų pozicijas tiriamame švietimo lauke – būtent tėvai buvo laikomi svarbiausiais veikėjais įgyvendinant vaiko teisę į išsilavinimą. Vaikui nelankant mokyklos, tėvams

buvo skiriamos sankcijos – įspėjimai arba baudos – dėl tėvų valdžios nepanaudojimo arba panaudojimo priešingai vaiko interesams, keliems vaikams taip buvo skirtos vaiko minimalios priežiūros priemonės (įpareigojimas lankyti mokyklą ir dienos centrą).

Požiūris į vaikų ankstyvą pasitraukimą

Tėvų požiūris į vaikų dalyvavimą ugdyme didele dalimi priklausė nuo tėvų galimybių užtikrinti bendrą vaikų gerovę (maitinimą, tinkamą sveikatos priežiūrą, saugią ir šiltą gyvenamąją aplinką ir kt.). Kuomet tėvai nebuvo pajėgūs užtikrinti šių bazinių vaikų poreikių, kalbant apie vaikų teisės į išsilavinimą įgyvendinimą neretai buvo jaučiamas tėvų bejėgiškumo jausmas – nuolat susiduriant su šeimos narių sveikatos problemomis, maisto, drabužių, kuro trūkumu, vaikų išsilavinimo klausimas neretai tapdavo trečiaeilis, kurio sprendimui tiesiog nebeužtekdavo jėgų. Vis dėlto, jei vaikų išsilavinimu imdavo rūpintis kiti lauko veikėjai (savanoriai, socialiniai pedagogai, mokytojai) ir būdavo suteikiama reali pagalba, tėvai tokią pagalbą mielai priimdavo, net jei patys ir negalėdavo aktyviau dalyvauti:

Kai mano vaikai ėjo į mokyklą, aš eidavau į tėvų susirinkimus, niekada nieko blogo apie mano vaikus nesakydavo, tik girdavo... O dabar su anūkais va taip gaunasi... Reikia, kad mokytųsi, kad negyventų taip, kaip čia (tabore) gyvena, bet sunku... (Marijos močiutė, 2011 01 13, lauko dienoraštis).

Mama kelis kartus yra užsiminusi – aš noriu, kad mano vaikai mokytųsi, kad baigtų mokyklą... Bet taip bendrai. O šiaip tai daugiau kalba apie savo problemas – nėra pinigų, elektrą atjungė, ligos... [...] Jie nesipriešina, kad mes ateinam mokytis, bet jiems nerūpi kalbėti apie pamokų ruošimą, lankymą. [...] Jei vaikas nueina į mokyklą, vadinasi jau padaryta daug. Iš savo šeimos mes padarome tiek, kiek galime – jei galime, leidžiame į mokyklą, jei negalime, tai neleidžiame. (Savanorė, interviu, 2011 01 17).

Tėvai, kurie jautėsi galintys sukurti tinkamą aplinką savo vaikams ir užtikrinti bazinius jų poreikius, pozityviau kalbėjo ir apie vaikų išsilavinimo galimybes. Tyrimo metu, vienai iš šeimų gavus socialinį būstą ir socialiniams darbuotojams pradėjus spręsti šeimos piniginės paramos klausimus, pasikeitė ir vaikų dalyvavimas švietimo sistemoje – vaikai ėmė reguliariai lankyti mokyklą, o tėvai aktyviau įsitraukė į ugdymo procesą (lydėjo vaikus į

mokyklą, ėmė dažniau bendrauti su mokytojomis, prižiūrėjo, kad būtų atlikti namų darbai ir pan.). Pastebimai skyrėsi ir skirtingų tėvų santykis su vaikais – tėvai galintys užtikrinti bazinius vaikų poreikius jautėsi labiau įgalinti kontroliuoti vaikų elgesį, nustatyti taisykles³⁰.

Aš esu griežta su vaikais. Aš gera močiutė, bet jei manęs neklauso – tada viskas! [...] Mano anūkė nori eiti į mokyklą, nori būti raštinga. (Darijos močiutė, interviu, 2012 03 05).

[Ar Jūsų vaikas nori eiti į mokyklą?] Kai visai savaitei [į internatinę mokyklą] po savaitgalio išvažiuoja, tai šiek tiek nenori, jam ten liūdnoka būna. Čia palaksto su vaikais, o ten čigoniukų nėra, jis vienas. Tai dėl to jam pirmomis dienomis būna šiek tiek liūdna, bet paskui pripranta. (Anvaro mama, interviu, 2013 03 06).

Tėvai, kurie negebėjo užtikrinti vaikų bazinių poreikių patenkinimo, paprastai su vaikais sutardavo sunkiau – vaikai nebuvo linkę klausyti suaugusiųjų nuomonės, jais mažiau pasitikėjo, priešgyniaudavo. Didelę įtaką tėvų ir vaikų santykiui turėjo ir įvairios krizės šeimose – po tėvų suėmimų, skyrybų, tėvams ir vaikams neretai būdavo sunku atkurti tarpusavio ryšį, vaikai tėvų neklausydavo, protestuodavo prieš jų priimtus sprendimus. Negebėdami susitarti su vaikais, tėvai atsakomybę už mokyklos nelankymą paprastai perkeldavo vaikams, ypatingai vyresniems (12–16 metų).

Nenori ir nelanko, ir nelankys jau, sakau tau. Nelankys. Neklauso manęs. [...] Vaikai čia laukiniai. Netikiu, kad lankys nei dukra, nei sūnus – aš tik nuobaudas mokėsiu. Mane baus, o jie vis tiek neis. [...] Žinoma norėčiau, kad mokytųsi, noriu, kad visi lankytų mokyklą. Bet nelankys vis tiek. Nebent iš šito pragaro jei išvažiuosim tada, o dabar – tikrai nelankys. (Marijos mama, interviu 2013 02 28).

Mano dukra visai nenori eiti į mokyklą ir nebeeina – kiek aš su ginčijausi, ir grasinau, kad į internatą paims – nieko neklauso, neina ir viskas. (Almazos mama, interviu, 2013 03 08).

Net ir esant sudėtingam tėvų ir vaikų tarpusavio ryšiui, tėvų dalyvavimas vaiko ugdymo procese buvo nepaprastai svarbus – bent minimaliai sustiprinus tėvų galimybes pasirūpinti vaiko gerove (pvz., išsprendus socialinių išmokų gavimo klausimus, palydint tėvus į įvairias valstybines institucijas, stiprinant tėvų

³⁰ Vaikų ir tėvų santykiui įtakos turėjo ne tik materialinė šeimos padėtis, bet ir emocinis ryšys tarp šeimos narių, ypač vaikams paaugus. Vis dėlto, kalbant apie 7–12 m. vaikus, tėvų galimybės pasirūpinti vaikų poreikiais turėjo didelės įtakos ir jų galimybėms kontroliuoti vaikų elgesį.

pasitikėjimą savo jėgomis), vaiko dalyvavimas ugdyme pagerėja. Be tėvų dalyvavimo, užtikrinti vaiko dalyvavimą ugdyme buvo sudėtinga. Vis tik, siekiant įtraukti tėvus, būtina atsižvelgti į jų situacijos specifiškumą – dėl didelio neraštingumo negalima tikėtis papildomo ugdymo namuose, taip pat svarbu įvertinti ir skurdo bei gyvenamosios aplinkos įtaką vaiko ugdymui.

Santykis su kitais lauko veikėjais

Kalbėdami apie vaiko mokyklos lankymo problemas, tėvai paprastai nekaltina mokyklos, mokytojų, priešingai – mokytojai vertinami gana teigiamai. Dėl vaikų mokyklos nelankymo atsakomybę tėvai paprastai perkelia vaikams, tuo tarpu mokytojai yra giriami, vertinamas jų griežtumas, atsakingas požiūris į darbą. Vis dėlto, santykis su mokytojais paprastai yra gana formalus, mokykloje tėvai lankosi retai ir sprendžiant iškilusias problemas į mokytojus nesikreipia.

Mokytoja gera, normali – nekeisčiau, jei tik dukra lankytų. Nepadėtų ir mokytojos pakeitimas toje mokykloje – ji vis tiek nelankytų, užsispyrė, kad nori į kitą mokyklą ir viskas, manęs neklauso. [...] Su mokytoja ji iš pradžių gerai bendravo, susikalbėdavo, ir įvertindavo ją. Paskui gal mokytoja tapo griežtesnė, subarė. Gal pavėlavo į klasę – jie gi tokie vaikai, ne iš karto į mokyklą nueina, dar į parduotuvę užsuka. Žinot, kaip tie vaikai... O ir autobusas taip važiuoja, kad jie jau vėluodami nuvažiuoja į mokyklą, labai retai važiuoja. Tai gal subarė mokytoją ją, sudraudė, ta užsispyrė ir nebenori eiti. Mano dukra gabi, ji gerai mokytus, jei tik lankytų, nebūtų jai sunku. Bet nenori mokytis. (Almazos mama, interviu, 2013 03 08).

[Ar norėtumėte pakeisti mokytoją, jei turėtumėte galimybę?] Ne, mokytoja gera, tikrai gera, įvertina, džiaugiasi, kai vaikai ateina. Tik, kad vaikai negerai elgiasi. (Marijos mama, interviu, 2013 02 28).

Be mokytojų, kitų mokyklos darbuotojų dauguma tėvų nežino – socialinių pedagogų vaidmuo aiškesnis tik tiems tėvams, kurie aktyviau dalyvauja vaikų ugdyme, dažniau lankosi mokykloje (pvz., sutvarkant vaikų nemokamą maitinimą, kalbant apie mokymosi priemonių įsigijimo problemas).

Nors vaikai mokyklos paprastai nelankydavo dėl socialinių problemų šeimose, paramos šeimai politikos priemonės Kirtimuose gyvenančių tėvų praktiškai nepasiekė – nė su viena iš apklaustų šeimų nedarbo socialiniai darbuotojai (nebuvo teikiamos specialiosios socialinės paslaugos), trys iš keturių

informantų interviu metu paminėjo, jog susidūrė su sunkumais tvarkant dokumentus piniginei socialinei paramai gauti ir interviu metu negavo šeimai priklausančių socialinių išmokų.

Dabar socialinių išmokų negaunu, auginu mažylį, o moka tik 92 litus, sako nepriklauso. Bet kaip taip gali būti, kad nepriklauso? Aš ir biržoje prieš tai stovėjau, viską... O dabar nemoka... (Anvaro mama, interviu, 2013 03 06).

Paklausti apie socialinių paslaugų poreikį tėvai teigė, kad socialinio darbuotojo parama jiems būtų reikalinga, nors dauguma labai mažai žinojo apie socialinių paslaugų pobūdį ir jų gavimo galimybes. Bendrosios socialinės paslaugos (informavimas ir konsultavimas), teikiamos Socialinės paramos centre ir Romų visuomenės centre, buvo vertinamos gana pozityviai, tačiau neretai pabrėžiama, kad jos yra nepakankamos ir ne visuomet padeda išspręsti problemą, su kuria susiduriama. Tėvai interviu metu taip pat minėjo, kad reikalingos ne tik bendrosios socialinės paslaugos (susitvarkant dokumentus, socialines išmokas ir pan.), bet ir pagalba bendraujant su vaikais (ypač paaugliais), su kuriais po įvairių nepriteklių, konfliktų, krizinių situacijų šeimoje, tėvai ne visuomet yra pajėgūs susikalbėti, susitarti.

[Kartais su šeima dirba socialinis darbuotojas – padeda susitvarkyti pašalpas, reikiamus raštus, palydi... Kaip vertinate tokį darbą? Ar norėtumėte, kad toks darbuotojas dirbtų su Jūsų šeima?] O būna taip? Nieko mes nežinome...O skiria tokį žmogų? Reikės paprašyti, kad tavęs netrukdyti. Nieko mes nežinome, kad taip galima. (Marijos mama, interviu, 2013 02 28).

[Be piniginės paramos, kokios pagalbos Jūsų vaikui?] Pakalbėti su ja, padėti man ją įkalbėti lankyti mokyklą, padėti ir su pamokomis, namų darbų ruošimu. Reikia tokios pagalbos. (Almos mama, interviu, 2013 03 08).

Nors specialiosios socialinės paslaugos tyrime dalyvavusioms šeimoms nebuvo teikiamos, vaiko teisių apsaugos skyriaus (VTAT) specialistė ir nepilnamečių reikalų inspektorė šeimas lankydavo gana dažnai – dažniausiai, dėl vaikų mokyklos nelankymo ir vaikų nepriežiūros (bazinių poreikių neužtikrinimo). Tiek VTAT, tiek policijos darbuotojai santykis su šeimomis paprastai buvo sankcionuojančio pobūdžio – darbuotojai pravedavo įspėjamuosius pokalbius, perspėdami tėvus apie grėšiančias sankcijas dėl vaikų mokyklos nelankymo, tačiau realios pagalbos sprendžiant iškilusias problemas neteikdavo.

Matot, tas baudimas yra toks, kad vieną kartą paaiškini – nesupranta. Kitą kartą paaiškini, vis tiek nesupranta. Tada jau mes išrašome protokolą, siunčiama yra į teismą. [...] O daugiau kažko intensyvesnio nėra. (VTAT specialistė, interviu, 2012 11 20).

Tėvus šie pokalbiai ir baudos neretai piktindavo, dėl jų jie kaltindavo vaikus (kad neklauso, nelanko mokyklos), tačiau realaus pokyčio šios ankstyvo vaikų pasitraukimo prevencijos priemonės neduodavo.

Požiūrio aptarimas atsižvelgiant į užimamas pozicijas

Švietimo lauke tėvų galimybės padėti vaikui išlikti mokykloje buvo gana ribotos – nors tėvai pabrėždavo vaikų ugdymo svarbą, jie neretai jausdavosi nepajėgūs sukurti vaikui tokią gerovę, kurios norėtų. Dalis tėvų turėjo ribotas galimybes ne tik užtikrinant vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą (atstovaujant vaiką mokykloje, parengiant reikiamus dokumentus, aprūpinant reikiamomis mokymosi priemonėmis, padedant ruošti namų darbus), bet ir užtikrinant vaiko gerovę namuose. Be materialinio skurdo, tėvų galimybes ribojo ir neraštingumas, ir sudėtingas santykis su valstybinių institucijų darbuotojais. Išskyrus kelis atvejus, dauguma tėvų buvo nusivylę vaikų galimybėmis mokytis ir nesijautė galintys sukurti padėti vaikams pasiekti socialinį mobilumą – įgyti aukštesnį išsilavinimą nei jų pačių. Kalbėdami apie vaikų ankstyvą pasitraukimą iš ugdymo, tėvai atsakomybę paprastai perkeldavo vaikams – vaikai buvo apibūdinami kaip negabūs, „laukiniai“, neklusnūs, nenorintys mokytis. Nerasdami būdo padėti vaikui sugrįžti į mokyklą, tėvai tiesiog nuleisdavo rankas ir pagrindinį dėmesį sutelkdavo į kitų vaiko poreikių (maisto, sveikatos priežiūros, aprangos ir kt.) užtikrinimą, teigdami, kad jie ir taip daro viską, ką gali.

Vertinant tėvų pozicijas tiriamame lauke ir jų galimybes užtikrinti vaiko teisių įgyvendinimą, galima pastebėti, kad tėvai santykyje su vaikais neretai buvo paliekami vieni – kitų lauko veikėjų (VTAT, policijos, socialinių darbuotojų, mokytojų) darbuotojų santykis su tėvais buvo kontroliuojančio (sankcionuojančio), o ne bendradarbiaujančio pobūdžio. Socialinės paslaugos, o neretai ir pinigine socialine parama, tėvams buvo prieinama retai arba buvo

itin netolygi ir nutrūkstanti. Ribotos tėvų galimybės padėti vaikui įsitraukti į ugdymą lauke sustiprėja tik bendradarbiaujant su kitais lauko veikėjais. Tėvų galimybės padėti vaikui mokykloje priklausė nuo individualios šeimos situacijos – tėvai, kurie turėjo pastovesnes pajamas, galėjo pasidalinti atsakomybėmis šeimoje su kitais suaugusiais šeimos nariais bei turėjo geresnį individualų santykį su vienu ar keliais lauko veikėjais, turėjo daugiau galimybių užtikrinti reguliarių vaikų mokyklos lankymą bei padėti vaikui spręsti įvairias iškylančias problemines situacijas. Susidūrus su sunkumais užtikrinant vaiko gerovę, pagalbos iš kitų lauko veikėjų tėvai paprastai negalėdavo tikėtis – vaikui nelankant mokyklos tėvai būdavo įspėjami arba baudžiami, net ir tais atvejais, kai vaikas mokyklos nelankydavo dėl socialinių problemų ar ligų šeimoje. Įspėjimai ir skiriamos piniginės baudos vaikus į mokyklą sugrąžindavo retai, tačiau padidindavo įtampą tiek tarp vaikų ir tėvų, tiek tarp kitų lauko veikėjų.

4.1.2 Mokytojai: „kartais visiems rankos nusvyra“

Mokytojų grupėje buvo apklaustos aštuonios mokytojos, iš jų – visos mokytojos, kurios dirbo su tyrime dalyvavusių 2009 ir 2010 m. pirmokų grupe (interviu metu trys mokytojos dirbo su pirmos klasės ir trys – su antros klasės mokiniais). Dar dvi mokytojos tyrimo metu dirbo su trečios ir ketvirtos klasės mokiniais. Visos mokytojos savo klasėje turėjo nuo vieno iki penkių romų moksleivių. Mokytojų pedagoginio darbo stažas svyravo nuo 14 iki 30 metų, dauguma mokytojų tiriamoje mokykloje dirbo daugiau kaip 10 metų.

Pozicijos – teisės ir pareigos

Mokytojų teisės ir pareigos mokinių atžvilgiu apibrėžiamos įstatymiškai – mokytojai turi įgyvendinti vaikų teisę į švietimą, pagal bendrąsias programas, kurios gali būti individualizuojamos pagal vaikų poreikius. Mokytojai taip pat turi užtikrinti geros kokybės ugdymą ir mokinių saugumą pamokų metu. Šias pareigas mokytojai gali įgyvendinti tik tuomet, kai vaikas ateina į mokyklą – vaikui nereguliariai lankant ar nelankant mokyklos, mokytojo atsakomybės konkretaus vaiko atžvilgiu yra sunkiau apibrėžiamos. Nors tiriamame švietimo

lauke pagrindinė atsakomybė už vaikų mokyklos nelankymą teko tėvams (vaikui nelankant mokyklos jiems buvo taikomos sankcijos), mokyklai buvo priskiriamas svarbus vaidmuo prižiūrint vaiko teisės į mokslą įgyvendinimą, kuris apėmė tiek mokyklos lankomumo kontrolę (praleistų pamokų fiksavimą, vaiko sugražinimo į mokyklą priemonių parengimą ir įgyvendinimą), tiek geros kokybės ugdymo ir švietimo pagalbos³¹ vaikui organizavimą.

Tiriamame švietimo lauke atsakomybių pasiskirstymas tarp mokyklos darbuotojų užtikrinant vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą nebuvo iki galo aiškus. Daugiausia neaiškumų kėlė mokyklos lankomumo priežiūra, nors atsakomybė už vaikų ugdymo pažangą taip pat buvo gana neapibrėžta. Įstatymiškai, mokytojas turi pareigą informuoti tėvus apie vaikų mokyklos lankymą, o tėvai privalo užtikrinti vaiko punctualų ir reguliarų mokyklos lankymą (LR Seimas 1991). Sutrikus tėvų ir mokyklos sąveikai ir dėl to sutrikus vaiko teisės į mokslą įgyvendinimui (vaikui ėmus nereguliariai lankyti mokyklą, praleidžiant daug pamokų), mokytojas turi informuoti mokyklos socialinį pedagogą arba mokykloje veikiančią vaiko gerovės komisiją, kurie yra atsakingi už vaiko sugražinimo į mokyklą priemonių sukūrimą ir įgyvendinimą. Vis dėlto, atsakomybių pasiskirstymas tarp mokytojų ir socialinių pedagogų nebuvo iki galo aiškus – dalis mokytojų teigė, kad vaiko sugražinimas į mokyklą yra socialinio pedagogo atsakomybė, tuo tarpu socialinė pedagogė pasigedo mokytojų iniciatyvos ir aiškesnio bendradarbiavimo sprendžiant vaikų nelankymo problemas.

O socialinė pedagogė... na, atitinkamai kiek ji ten, kad ir dėl romų... Pagrinde ji aiškinasi priežastis, kodėl nelanko, bet... Ne visada veiksminga yra. Po pokalbių dažniausiai ateidavo [bet paskui vėl neidavo, trumpalaikis efektas]. Pavyzdžiui romų mergaitė, lyg ir nusiteikus, kad tikrai lankys, tikrai eis – atsimenu antrą pusmetį, vasarį nebuvo, bet kovą atėjo ir sakė, kad dabar tikrai lankysiu, nepraleidinėsiu pamokų, tikrai eisiu – bet tai truko gal savaitę, paskui vėl tas pats. (3 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 20).

³¹ Švietimo pagalba – mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą (LR Seimas 1991).

Mokykloje yra vienas arba du socialiniai pedagogai, o mokytojai neretai galvoja, kad visas bėdas, jų sprendimą, gali perkelti šiems dviems žmonėms. Visos mokyklos bėdas. [...] Socialinis pedagogas yra bendradarbiaujantis asmuo, o ne už juos dirbantis asmuo. [...] Bet kol kas yra tokia tendencija, kad galvoja, kad viską reikia numesti socialiniui pedagogui, tai tada iš viso... nesąmonė. Per sunku, neįmanoma. (Socialinė pedagogė, interviu, 2011 06 21).

Toks atsakomybių pasiskirstymo neapibrėžtumas lėmė, kad dalis mokyklos nelankančių vaikų patekdavo tarsi į „pilkąją zoną“ – veiksmų siekiant sugrąžinti vaikus į mokyklą nesiimdavo nei mokytojas, nei socialinis pedagogas.

Mokytojai apie savo atsakomybes sprendžiant vaikų mokyklos nelankymo klausimus kalbėjo įvairiai – dalis prisiimdavo individualią atsakomybę ir patys ieškojo būdų kaip sugrąžinti vaiką į mokyklą, kita dalis teigė, kad tuo turėtų pasirūpinti tėvai ar kiti mokyklos darbuotojai, kadangi jų pagrindinė atsakomybė yra užtikrinti geros kokybės ugdymą visiems klasės vaikams.

Kai man kartais sako kolegos: „Ką tu čia, užsiimi, čia yra socialinio pedagogo darbas ar ten kažkaip...“. Bet man nesunku. Aš galiu nueiti į namus ir pasižiūrėti, pakalbėti ir... Sparnai apkarpyti, bet galima daug nuveikti. (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 06).

[Viena mergaitė] turi labai didelių mokymosi problemų. Tai ji vieną dieną į pataisas atėjo, o paskui vėl, pagalvojo, kad nereikia. Aš bandžiau skambinti tėvams – nekėlė ragelio. Pagalvojau – jums nereikia, kodėl turi man rūpėti. Yra žmonių, kurie nori, kad vaikai mokytųsi. Čia jokios prievartos nėra. Ne tie laikai. Kai pradėjau dirbti, taigi eidavome ieškoti vaikų į namus ir visko gaudavome. O dabar tai yra iš tikrųjų tėvų problema. (1 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 16).

Vis dėlto, tais atvejais, kuomet mokytojai prisiimdavo individualią atsakomybę ir dėdavo pastangas sugrąžinti vaiką į mokyklą, jie neretai teigėdavo, kad jaučiasi palikti vieni ir yra nepajėgūs išspręsti visas problemas, dėl kurių vaikas nelanko mokyklos.

Požiūris į vaikų ankstyvą pasitraukimą

Nors skirtingų mokytojų nuostatos ir darbo patirtis su romų moksleiviais skyrėsi – vienosiose klasėse romų mokiniai buvo neišskiriami iš kitų, apibūdinami kaip gana geri ir gabūs mokiniai, o kitose – kaip ypatingai daug problemų keliantys vaikai, neretai net neįtraukiant jų į bendrą klasės mokinių skaičių, –

visų mokytojų požiūriai į romų moksleivių galimybes mokytis buvo gana panašūs. Interviu su mokytojais metu buvo galima jausti didelį nusivylimą ir bejėgiškumą dirbant su romų mokiniais – net ir tais atvejais, kuomet vaikai mokėsi gana gerai, mokytojai abejojo, ar jie baigs mokyklą ir ar įdedamos pastangos bus naudingos. Mokytojų požiūrį gana gerai apibūdino mokyklos direktoriaus pavaduotoja:

Žinote, kodėl kartais formuojasi neigiamas mokytojų požiūris? Todėl, kad rankos nusvyra. Taip. Dirbam, dirbam, ateina vaikas ir viskas atrodo gerai: „padarysim, padarysim...“ ir matai, kad jokio rezultato, jokio... [...]. Tai va, su romais mes atsiduriame tokioje bejėgiškoje situacijoje. (Mokyklos direktoriaus pavaduotoja, interviu, 2012 11 23).

Toks bendras mokytojų požiūris mokykloje lemia tai, kad neretai romų moksleiviai nurašomi jau pačią pirmą mokslo metų dieną ar netgi dar prieš ateinant į mokyklą:

[Rugsėjo 1-oji, šventinė pamoka]. Mokytoja baigia susakyti svarbiausią informaciją tėvams – apie sutartis su mokykla, įnašą į klasės fondą, pratybų įsigijimą ir t.t. Greta visos šios informacijos mokytoja paminėjo ir tai:

- Kalbant apie mažumas... Neišsigąskite, čia tik laiko klausimas, jie paprastai nelanko... (1kl., lauko dienoraštis, 2009 09 01).

Romų vaikų poreikiai mokykloje nebuvo laikomi išskirtiniais – jie neišsiskyrė savo gabumais (buvo įvairių gebėjimų vaikų – tiek gabesnių, tiek silpnesnių), tačiau daugumai romų moksleivių buvo būdinga tai, kad su jais nebuvo papildomai dirbama namuose, o mokymosi sunkumai dažniausiai atsirasdavo dėl nereguliaraus mokyklos lankymo ir susidariusių ugdymo spragų. Skirtingai nei kitiems moksleiviams, tėvai negalėjo padėti vaikams įveikti atsiradusių spragų, todėl vaikai gana greitai imdavo žinomis atsilikti nuo kitų vaikų.

Tik tai pagalbos trūkumas, o norą jis tikrai turi. Gebėjimai, sakyčiau, yra. Didžiausia romų vaikų problema, kad jiems niekas nepadedą praktiškai. Nėra to darbo namuose ir pagalbininkai klasėse tikrai būtų reikalingi tokiems vaikams. Arba galų gale kažkokios papildomos pamokos. Turėtų būti kažkas papildomo. (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 07).

Mokytojai savo atsakomybę dėl vaikų daromos pažangos vertino įvairiai – nemaža dalis teigė, jog atsakomybę turi prisiimti tėvai užtikrindami, kad su vaiku būtų dirbama papildomai, prižiūradami, kad vaikas atliktų namų darbus,

skatindami vaiką mokytis. Kita dalis, net ir pripažindama, mokytojo atsakomybę už vaikų daromą pažangą, teigė, kad esant dabartiniams darbo krūviams ir darbo apmokėjimui, papildomas individualus darbas su vaiku yra tiesiog neįmanomas – didelėse klasėse (vienoje klasėje mokosi 20–25 vaikai) individualus darbas yra itin sudėtingas, o papildomos valandos ugdymui nėra finansuojamos.

Jeigu yra ta bendroji programa, tai vis tiek ji yra pritaikyta vidutinio gabumo vaikui. Ir jeigu vaikas turi problemų, nespėja, tai jam reikalingas papildomas darbas. Mes anksčiau turėjome papildomas pamokas ir galima buvo šiek tiek patempti. O dabar gi tokių pamokų nėra. Vadinasi, į tai atsakingiau turėtų žiūrėti tėvai. (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 07).

Dėl nereguliaraus mokyklos lankymo ir itin ribotos pagalbos namuose, romų vaikų žiniuose atsirasdavo spragų, kurių užpildyti dalis mokytojų teigė neturintys galimybių. Vaiko ugdymo pažanga sulėtėdavo – vaikai nebuvo pajėgūs dirbti kartu su visa klase, atsirasdavo elgesio, mokymosi motyvacijos problemos, pasireikšdavo šalinimosi požymiai (po pertraukos vaikai nenoriai grįždavo į klasę, vėluodavo į pamokas), sustiprėdavo nereguliarus mokyklos lankymas, taip tik dar labiau padidinant akademinį atsilikimą. Mokytojai, reaguodami į tokį vaiko elgesį, neretai jautėsi bejėgiai pakeisti esamą situaciją ir tiesiog nurašydavo vaikus teigdami, kad „jiems gi nereikia, jie to nenori“. Net ir tie mokytojai, kurie stengdavosi užkirsti kelią vaiko pasitraukimui iš mokyklos (individualizuodami užduotis, skirdami papildomą dėmesį pamokų metu), nesulaukę efektyvios pagalbos iš šalies, nusivildavo savo galimybėmis ir tiesiog nuleisdavo rankas, savo pasirinkimą motyvuodami tuo, kad darbo pakanka ir su tais mokiniais, kurie reguliariai lanko mokyklą.

Santykis su kitais lauko veikėjais

Mokytojai interviu metu dažnai minėjo, kad romų tėvai nesidomi vaiko daroma pažanga, nedalyvauja bendruose renginiuose, tėvų susirinkimuose. Iš 14 romų vaikų tėvų, paminėtų mokytojų interviu metu, aktyviai su mokytojais bendravo ir bendradarbiavo penkių vaikų tėvai, dar dviejų – su mokytojais yra bendravę telefonu. Šešių vaikų tėvai su mokytojais yra bendravę ne daugiau kaip vieną–

du kartus, su jais buvo sudėtinga susisiekti telefonu. Su vieno vaiko tėvais mokytoja visai nebuvo bendravus ir jų nepažinojo.

Skambindavo kartais mama, kartais aš skambindavau. Bet neatėjo pasiimti nei [pradinės mokyklos baigimo] pažymėjimo, nei pasiekimų knygelės. [...] Ugdymu nesidomėjo, o namuose... Kartais aš matydavau, kad būdavo pagalba. [Mergaitė] kažkaip sakydavo, kad tėtis kartais padeda, o mama tai nepadėdavo, nes visiškai nemoka lietuvių kalbos. Matematikos gal šiek tiek padėdavo, bet šiaip mažai.. mažai... O kad domėtusi – tai niekada nesidomėjo kaip [vaikui] sekasi mokslai. (4 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 07).

Romų tėvų santykis su mokytojais buvo panašus į kitų žemesnę socialinę poziciją užimančių tėvų (vienišų mamų, bedarbių) santykį – tėvai vengė aktyvesnio įsitraukimo į mokyklos veiklą (pvz. dalyvavimo bendrose ekskursijose, renginiuose), su mokytojais dažniau bendravo individualiai, o ne tėvų susirinkimų metu. Priežasčių, dėl kurių tėvai nenoriai bendravo su mokytojais, mokytojai nesuprasdavo ir artimesnio ryšio su tėvais paprastai nepavykdavo užmegzti.

Etniškumo dimensija mokytojų santykiuose su romų moksleiviais ir tėvais buvo aktuali – neigiamos visuomenės nuostatos romų etninės grupės atžvilgiu atsispindėjo ir mokykloje. Dalis mokytojų romų moksleivius ignoruodavo pamokų metu, kalbėdami apie klasę romų vaikų neįtraukdavo į bendrą mokinių skaičių. Neigiamos dalies mokytojų nuostatos romų atžvilgiu lėmė, kad net ir tais atvejais, kuomet romų tėvai siekė aktyviau dalyvauti vaikų ugdyme, tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas buvo sudėtingas:

Kai [rugsėjo 1 dieną] klasėje dalino tokias atmintines tėvams – dėl mokymosi reikmenų, dėl dokumentų paramai gauti, tai lyg netyčia ignoravo romų vaikų tėvus, nedavė jiems tų atmintinių. Mes turėjome įsikišti ir sakyti – va, čia dar žmonės negavo. (Savanoris, interviu 2011 02 09).

Remdamiesi savo ir kolegų patirtimi, mokytojai romų vaikų galimybes mokytis vertino gana pesimistiškai, o atsakomybę dėl vaikų mokymosi sunkumų ir nereguliaraus mokyklos lankymo paprastai perkeldavo tėvams ir vaikams. Nesėkmingas bendradarbiavimas su romų moksleivių tėvais, pasikartojančios vaikų mokymosi nesėkmės, silpnino ir mokytojų motyvaciją stengtis dirbant su

romų moksleiviais bei stiprino stereotipines nuostatas romų etninės grupės atžvilgiu.

Galimybes spręsti romų vaikų mokymosi problemas kreipiantis pagalbos į kitus mokyklos darbuotojus ar į kitas institucijas (VTAT, socialinius darbuotojus, Romų visuomenės centrą ir kt.) mokytojai vertino gana skeptiškai. Mokyklos darbuotojų (socialinių pedagogų, mokyklos gerovės komisijos) veiksmai sugrąžinant vaikus į mokyklą buvo vertinami kaip neefektyvūs ir nepadedantys išspręsti problemas, o apie galimybes bendradarbiauti su kitomis valstybinėmis institucijomis mokytojai žinojo labai mažai.

Taip, socialinė pedagogė pas mus pati ateina kiekvieną dieną, tiesiog ryte įkiša galvą, pasižiūri ar romai yra, ar ne. Jeigu nėra – jis skambina, ieško, ir panašiai. Na, bet tai... ne visada juos suranda. (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 14).

Aš tiksliai nežinau, kur mokyklos socialiniai darbuotojai kreipiasi. Bet kad kreipiasi, tai tikrai. Ir vaikų teisių atitinkamoms instancijoms perdavė informaciją apie lankomumą, apie šeimos situaciją. Rašė... ir kokia ten yra „visa šita virtuvė“, aš nežinau. Man atrodo, kad turi būti ten kažkokia... jeigu ta šeima gaudavo kažkokią socialinę pašalpą, aš tiksliai nežinau... Aš negaliu komentuoti, nes tiksliai nežinau. (2 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 06).

Mokytojai neretai minėjo bejėgiškumo ir vienišumo jausmą darbe su mokymosi problemų turinčiais moksleiviais – šiame darbe jie nesulaukdavo efektyvios pagalbos nei iš vaikų tėvų, nei iš kitų mokyklos darbuotojų, nei iš už mokyklos ribų dirbančių institucijų darbuotojų.

Požūrio aptarimas atsižvelgiant į užimamas pozicijas

Tiriamame lauke mokytojo teisių ir pareigų įgyvendinimas darbe su romų moksleiviais buvo gana sudėtingas. Nors svarbiausia mokytojų pareiga apėmė geros kokybės ugdymo užtikrinimą visiems klasės vaikams, mokytojai teigė, kad jų galimybes atsižvelgti į visų vaikų poreikius riboja tai, kad klasėse buvo itin daug skirtingų poreikių ir gabumų vaikų. Programų individualizavimas reikalavo daug papildomo darbo ruošiantis pamokoms ir skiriant papildomą dėmesį vaikams klasės darbo metu – mokytojai neretai teigė, kad į visus skirtingus vaikų poreikius tiesiog neįmanoma atsižvelgti, todėl tikėjosi papildomo tėvų darbo namuose, net tuomet, kai tėvų pagalbos galimybės buvo

itin ribotos. Kita mokytojo atsakomybė darbe su moksleiviais – prižiūrėti tinkamą vaiko teisės į mokslą įgyvendinimą, kuris apėmė tiek mokyklos lankomumo kontrolę, tiek švietimo pagalbos vaikui organizavimą, kėlė dar didesnių sunkumų. Neefektyvi mokyklos lankomumo kontrolės sistema ir taikomų priemonių neveiksmingumas lėmė tai, kad mokytojai dažnai jautėsi neturintys galimybių padėti mokyklą nereguliariai lankančiam vaikui. Viena vertus, mokytojai buvo nepajėgūs vieni išspręsti tų problemų, dėl kurių vaikas neateina į mokyklą (sudėtingo susisiekiimo, skurdo, nesaugios gyvenamosios aplinkos ir kt.), kita vertus, dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje ir papildomų resursų (mokytojų padėjėjų, papildomo ugdymo valandų) ribotumo, mokytojai neturėjo galimybių užpildyti dėl nelankymo atsiradusių ugdymo spragų ir taip sumažinti vaiko akademinį atsilikimą.

Lupton (2004) pabrėžia, kad aptarnaujamos vietos charakteristikos turi įtakos mokyklų rezultatams ir darbo organizavimo procesams – skurdžiose teritorijose dirbančios mokyklos susiduria su išskirtiniais iššūkiais, kurie nėra būdingi kitose vietovėse esančioms mokykloms. Problemų kelia ne tiek vaikų poreikių išskirtinumas (tie poreikiai gali būti būdingi ir kitose mokyklose besimokantiems vaikams), kiek šių poreikių gausa ir jų poveikis ugdymo organizavimo procesui. Tiriamoje mokykloje dirbantys mokytojai interviu metu akcentavo didelius savo darbo krūvius, kadangi mokykloje mokėsi nemaža dalis nemotyvuotų, silpnesnius gebėjimus, elgesio problemų turinčių vaikų, kurie reikalavo ypatingo mokytojo pasirengimo pamokoms. Romų moksleiviai mokykloje dažnai buvo matomi kaip papildomas krūvis, papildomas sunkumas.

 Todėl, kad tai yra, nuo amžių amžinųjų darbininkų rajonas, bendrabutinis rajonas. Ir čia žinot... kitataučiai, ir taip toliau, ir taip toliau... Dabar dar čigonai... Taip, kad... (1 kl. mokytoja, interviu, 2011 06 16).

Svarbu atkreipti dėmesį, kad ribotos mokytojų galimybės užtikrinti geros kokybės ugdymo ir vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą stiprina etniškumo dimensijos svarbą tiriamame švietimo lauke. Pasikartojantis romų vaikų ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo, nepasiekus pagrindinio ar net pradinio

ugdymo lygmens, ir mokyklos taikomų priemonių neefektyvumas šią problemą išspręsti, stiprino išankstinę nuostatą, kad darbas su romų vaikais yra beprasmis ir neduodantis siekiamų rezultatų. Šios mokytojų nuostatos neretai atsispindėdavo jau pačiomis pirmomis mokslo metų dienomis, bendraujant su romų tėvais ir vaikais, ir pasikeisdavo tik tuo atveju, jei vaikas demonstruodavo stiprią mokymosi motyvaciją ir reguliariai lankydavo mokyklą. Kitais atvejais, susidūrus su romų vaikų mokymosi sunkumais (vaikai ilgesnį laiko tarpą nelankant mokyklos, demonstruojant šalinimosi elgesio požymius), aktyvesnių anksto pasitraukimo prevencijos priemonių paprastai nebuvo ieškoma, turimus ribotus resursus (pvz., darbuotojų darbo valandas) skiriant kitų vaikų dalyvavimo ugdyme užtikrinimui.

4.1.3 Vaiko teisių priežiūros institucijos: „mes dabar nieko nedarom – gal tik aplopysim“

Šiame skyriuje pagrindinis dėmesys skiriamas valstybės institucijoms, kurios įgyvendina valstybės pareigą prižiūrėti vaiko teisių įgyvendinimą ir teikti paramą šeimoms auginančioms vaikus. Pristatomi interviu (N=7) ir dalyvaujančio stebėjimo duomenys apie šių veikėjų pozicijas tiriamame švietimo lauke: mokyklos administracijos darbuotojų (socialinio pedagogo ir direktoriaus pavaduotojos ugdymui), vaiko teisių apsaugos skyriaus (VTAT) specialistės, socialinių darbuotojų ir nepilnamečių reikalų inspektorės. Visi šie veikėjai tiriamame švietimo lauke buvo atsakingi už vaiko teisės į švietimą įgyvendinimo priežiūrą ir pagalbą vaikui ar šeimai organizavimą.

Pozicijos – teisės ir pareigos

Mokyklos darbuotojų – socialinės pedagogės ir direktoriaus pavaduotojos – pozicijos lauke apėmė pareigas vykdyti mokyklos lankomumo kontrolę ir planuoti bei organizuoti švietimo pagalbą priemones vaikams. Vaiko teisių apsaugos specialistė kartu su socialiniais darbuotojais turėjo užtikrinti bendrąją vaiko gerovės priežiūrą tiriant vaiko teisių pažeidimų atvejus ir vykdant jų prevenciją. Socialiniai darbuotojai, teikdami socialines paslaugas, turėjo ugdyti asmenų gebėjimus savarankiškai spręsti iškylančias socialines problemas,

mažinti socialinę atskirtį ir skatinti socialinę integraciją į visuomenę (LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija 2006). Nepilnamečių reikalų inspektorės pozicijos tiriamame švietimo lauke apėmė pareigas rinkti informaciją apie vaikus, kurie nelanko ar nereguliariai lanko mokyklą, šią informaciją perduoti vaiko teisių apsaugos institucijai bei parengti administracinių teisės pažeidimų bylas įstatymų įgaliojamiems vaiko atstovams dėl globėjų (rūpintojų) pareigų nevykdymo ar vaiko interesų bei teisių pažeidimo (LR Generalinis policijos komisaras 2009).

Kalbėdami apie savo teises ir pareigas prižiūrint romų vaikų teises į išsilavinimą įgyvendinimą, informantai dažnai kartojo kelias priežastis, ribojančias jų galimybes šias pareigas įgyvendinti, – tai teisinės sistemos reglamentuojančios vaiko teisių įgyvendinimo priežiūrą spragos ir tikslinio finansavimo trūkumas. Nors ir nekritikuodami esamos teisinės vaiko teisių apsaugos sistemos³², informantai paminėjo kelias esamos socialinių paslaugų ir švietimo pagalbos sistemos spragas, dėl kurių jų darbas užtikrinant romų vaikų teises į išsilavinimą įgyvendinimą yra neefektyvus. Visų pirma – tai ribotas socialinių paslaugų prieinamumas. Pagal esamą socialinių paslaugų įstatymą, specialiosios socialinės paslaugos šeimai (t.y. reguliarus socialinio darbuotojo darbas su tėvais) teikiamos tik socialinės rizikos šeimoms, t. y. šeimoms, kuriose bent vienas iš tėvų turi priklausomybės ligų, dėl socialinių įgūdžių stokos nemoka ar negali tinkamai prižiūrėti vaikų, naudoja prieš juos psichologinę, fizinę ar seksualinę prievartą (LR Seimas 2006). Kalbėdama apie romų šeimų galimybes gauti tokias socialines paslaugas, VTAT specialistė pažymėjo, kad romų tėvai į socialinės rizikos ir socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus įtraukiami gana retai, kadangi pranešimų apie vaiko teisių pažeidimus beveik negaunama (kaimynai nepraneša, o socialiniai darbuotojai lankosi retai), be to, priklausomybės ligų tarp romų tėvų beveik nefiksuoja:

[...] į apskaitą, tarkim, ar į socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašą, yra tvarkos aprašai, pagal kuriuos mes įrašome tas šeimas. Pritraukti taboro gyventojus yra

³² Informantai savo pareigas apibrėždavo tik esamos teisinės sistemos rėmuose. Kriščiau vertintas tik Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, kadangi jame aiškiai neapibrėžtas paskirtų priemonių įgyvendinimo kontrolės mechanizmas.

ganėtinai sudėtinga, nes pagal įstatymą į apskaitą įtraukiant turi būti pranešimai iš policijos, iš ugdymo įstaigos, kai yra ženkliūs pažeidimai. [...] Turi būti keletas faktorių, tai vaiko nepriežiūra, alkoholio vartojimas. O tabore to mes negalim atrasti. Pagaliau tvarka ir švara namuose irgi... Aš negaliu pasakyti. Ten yra tvarkinga. Kas yra už ribų, mes negalim vertinti, pvz., tos pačios aplinkos. Ir ganėtinai sudėtinga pritraukti, nes ta stebėseną yra tokia nedidelė, kad socialinis darbuotojas nėra taip, kad lankytojų daug šeimų. (Vaiko teisių apsaugos skyriaus specialistė, interviu, 2012 11 20).

Į socialinės rizikos ar socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus romų šeimų nebuvo linkstama įtraukti ir dėl esamų didelių socialinių darbuotojų krūvių Vilniaus mieste – vienam darbuotojui teko 40–50 socialinės rizikos šeimų ir toks krūvis buvo vertinamas kaip itin didelis tiek pačių socialinių darbuotojų, tiek VTAT specialistės. Dėl didelių darbo krūvių socialinių darbuotojų darbas su šeimomis neretai buvo vertinamas kaip neefektyvus ir neduodantis norimų rezultatų.

Kita įvardinta teisinio reguliavimo spraga – tai švietimo pagalbos vaikui ir socialinės paramos šeimai priemonių atskirtumas. Švietimo pagalbos priemonės, skirtas didinti švietimo veiksmingumą, vaikui teikė mokykloje dirbantys specialistai (socialinė pedagogė, specialusis pedagogas, psichologas, logopedas ir kt.), tačiau neišsprendus mokyklos lankomumo problemos, šių pagalbos priemonių teikimas buvo sudėtingas. Švietimo pagalbos priemonės buvo teikiamos tik mokykloje, todėl vaikui nelankant mokyklos jokios papildomo ugdymo priemonės vaikų nepasiekdavo. Priežastys, dėl kurių romų vaikai nelankė mokyklos, neretai buvo socialinio–ekonominio pobūdžio (skurdas, sudėtingas susisiekimasis su mokykla, ligos ir kt.), kurių mokyklos darbuotojai nebuvo pajėgūs išspręsti, tačiau kreiptis pagalbos į socialinius darbuotojus mokykla taip pat neturėjo galimybių. Nors mokyklos darbuotojai spręsdami mokyklos nelankymo atvejus glaudžiai bendradarbiavo su vaiko teisių apsaugos skyriumi, jų taikomos sankcionuojančio pobūdžio priemonės (įspėjimai ir baudos dėl tėvų valdžios nepanaudojimo), neišsprendus socialinių problemų šeimoje, paprastai efektyvios nebuvo.

Požiūris į vaikų ankstyvą pasitraukimą

Aptardami savo galimybes užtikrinti Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių vaikų teisės į išsilavinimą įgyvendinimą visi šių valstybinių institucijų atstovai buvo nusiteikę gana skeptiškai ir nemanė, kad šiuo metu taikomos ankstyvo pasitraukimo priemonės yra veiksmingos. Vertindami savo darbą šie lauko veikėjai teigė darantys viską, ką gali, tačiau pripažino, kad reali pagalba šeimai nėra suteikiama ir nematė galimybių pagerinti vaikų situaciją. Atsakomybė dėl esamos situacijos paprastai buvo perkeliama tėvams, pabrėžiant jų nenorą keistis, nesugebant gyventi kitaip, tačiau pripažįstama, kad šiuo metu vykdomas darbas su šeima yra nepakankamas, neefektyvus. Tiek socialinio pedagogo, tiek socialinių darbuotojų pagrindinės taikomos priemonės siekiant sugrąžinti vaikus į mokyklą buvo įspėjimai ir skiriamos baudos tėvams, nuoseklus socialinis darbas su vaikais ir šeimomis nebuvo vykdomas:

[Jei nelanko] tiesiog daugiau gąsdini juos daugiau, kad uždės pinigines baudas, kad vaikus paims į globos namus. [...] Grynai vaikams paslaugų mes neteikiame, neturim tokios galimybės. (Socialinė darbuotoja, interviu, 2012 11 13).

Tai kartais ir romų atžvilgiu mes jaučiame, kad ne viskas [iš VTAT pusės] yra padaroma. Kaip ir visi mes ne viską padarom, reikia pripažinti. Lyg ir dirba, lyg ir nori padėti, bet realiai... nelabai... (Mokyklos direktoriaus pavaduotoja, 2012 11 23).

Nusivylimas savo galimybėmis ir teikiamų priemonių neefektyvumas lėmė tai, kad dalis lauko veikėjų (viena socialinė darbuotoja ir socialinė pedagogė) ne tik nemanė galintys padėti tėvams užtikrinti vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą, bet ir siūlė gana radikalų šios problemos sprendimo variantą – vaikų paėmimą į valstybės globą, teikiant kompleksines socialines paslaugas vaikų globos įstaigose ir atsisakant darbo su šeimomis. Tokiam problemos sprendimui aktyviai priešinosi vaiko teisių apsaugos skyrius, pabrėždami, kad taip problema nebus išspręsta:

...turbūt viena iš tokių priemonių, aš manau, kad būtų efektyvu iš tų šeimų, kurios tikrai nieko negeba užtikrinti vaikui, paimti tą vaiką arba į globos namus arba į savaitinius darželius. O kadangi romų tautybės žmonės – nors ir visi šiaip jau – labai jau stipriai reaguoja į tą vaikų atėmimą, tai gal tai būtų tokia parodomoji priemonė, o ir šiaip tiems vaikams būtų reali labai didelė pagalba (Socialinė pedagogė, interviu, 2011 06 21).

[Policija] visą laiką mus „kala prie sienos“, kad tai ne ta aplinka, kur vaikai turėtų gyventi. Mes visada bandom pasakyti, kad tai tėvai sukuria vaikui tokią aplinką, ir mes negalim „išimti“ visų vaikų iš šeimos, kad ta situacija pasikeistų. Yra noras bausti per silpniausią grandį, t.y. vaikus. [...] Mes turime apginti tą poziciją, mes negalim iš vienos bendruomenės paimti visus vaikus ir taip išspręst problema. Ne tame yra šaknys tos problemos sprendimo (Vaiko teisių apsaugos skyriaus specialistė, interviu, 2012 11 20).

Nerandant tinkamų problemos sprendimo priemonių ir nematant realių vykdomo darbo rezultatų, šie lauko veikėjai savo darbą su romų vaikais vertino kaip gana formalią veiklą, „darbą dėl darbo“, kuris iš esmės vaikų situacijos nekeitė ir nepadėjo užtikrinti vaiko teisių į išsilavinimą įgyvendinimą.

Dirbdamas tokios pareigose turi negailėti savęs, negailėti savo benzino, savo laiko – tai tada gal tada ir dar daugiau efekto būtų. Bent jau jaustumėsi, kad žiauriai daug dirbai. Ar būtų rezultatas – irgi nežinia. Nebūtinai būtų rezultatas realus, bet... (Socialinė pedagogė, interviu, 2011 06 21).

Kai yra toks krūvis, tai nelabai kažką ir nuveiksi. Tai greičiau darbas dėl fakto, darbas dėl to, kad dirbti. O realios pagalbos... (Socialinė darbuotoja, interviu, 2012 10 26).

Jeigu pas mus yra problema taboras, tai kodėl mes jos nemažinam, o bandom ištempti kraudami vien ant tų žmonių, kurie dar paveža. [...] Mes dabar nieko nedarom. Gal mes tik aplopysim. Va, yra problema, mes čia šiek tiek padarom. Reikia gvildinti nuo pat pagrindų, nes tai yra didelė problema. (Nepilnamečių reikalų inspektorė, interviu, 2012 11 29).

Nematydami galimybių esamas socialines problemas spręsti iš esmės, informantai buvo linkę nuvertinti savo pačių atliekamo darbo efektyvumą ir teigė neturintys galimybių suteikti realią pagalbą vaikams sprendžiant ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos klausimus. Kritiškiau esamą situaciją vertino tik keli informantai (mokyklos direktoriaus pavaduotoja, vaiko teisių apsaugos specialistė ir nepilnamečių reikalų inspektorė), kurie teigė, kad norint išspręsti mokyklos nelankymo problemas turi iš esmės būti sprendžiamos ir kitos socialinės problemos – gyvenamojo būsto, gyvenamosios aplinkos saugumo, suaugusiųjų užimtumo, skurdo, sveikatos ir kt., tačiau abejojo, ar tam galima būtų rasti pakankamai lėšų ir ar tokios investicijos pasiteisintų.

Santykis su kitais lauko veikėjais

Vaiko teisių priežiūros institucijų darbuotojų santykyje su tėvais dominavo sankcionuojančio pobūdžio priemonės – iškvietimai į mokyklą, išpėjamieji

pokalbiai, VTAT specialistės ir nepilnamečių reikalų inspektorės apsilankymai namuose, kvietimai į teismą, kvietimai į savivaldybės Vaiko gerovės komisijos posėdžius savivaldybėje, skiriamos baudos. Pagrindinę atsakomybę už vaikų mokyklos lankymą priskiriant tėvams, pagrindinis dėmesys buvo skiriamas tėvų atsakomybės už vaikų gerovės ugdymui – t.y. tėvų ugdymui ir palaikymui skirtiems pokalbiams, kuriuos dažniausiai pravedavo vaiko teisių apsaugos specialistė ir nepilnamečių reikalų inspektorė, taip pat socialiniai pedagogai, mokyklos administracijos darbuotojai. Tėvų įvardijamų problemų, apsunkinančių vaikų dalyvavimą ugdyme (pvz., gyvenamojo būsto, nepakankamų pajamų, sudėtingo susisiekiimo ir kt.), sprendimui buvo skiriama mažiau dėmesio, pabrėžiant, kad šiuo metu tiesiog nėra galimybių šiuos klausimus išspręsti arba teigiant, kad romai patys trukdo šių problemų sprendimui.

Pirmiausia, nežiūrint į nieką, tai vis dėlto tėvų atsakomybė. [...] Ir kol mes neišugdysim tėvų matyti, žinoti ir daryti kitaip, tol tas rezultatas nepasikeis. Ir ties tuo klausimu yra ganėtinai daug dirbama. Važiuoji, aiškini, sakai, aš matau, kad supranta. [...] Tos pagalbos jiems iš tikrųjų reikėtų. Ta pati aplinka, būstas.... Bet patys romai nenori kitur keltis. Jeigu ir norėtų, tai tada prasideda labai dideli reikalavimai. (Vaiko teisių apsaugos skyriaus specialistė, interviu, 2012 11 20).

Neretai būdavo abejojama ir tėvų įvardijamų problemų aktualumu, teigiant, kad tėvai tiesiog tingi ar nenori jas spręsti, menkinant minimų sunkumų svarbą vaikų dalyvavimui ugdyme.

Santykiai tarp tiriamame švietimo lauke veikiančių vaiko teisių priežiūrą turinčių užtikrinti institucijų pasižymėjo neapibrėžtumu ir nenuoseklumu – sprendžiant mokyklos nelankymo ir kitas vaiko teisių įgyvendinimo problemas nebuvo organizuojami reguliarūs tarpžinybiniai susitikimai, nebuvo aiškaus atsakomybių tarp institucijų pasidalinimo³³, apsikeitimo turima informacija. Informantai neretai buvo linkę kaltinti vieni kitus dėl vykdomo darbo neefektyvumo ir atsakomybės trūkumo, minėjo individualios iniciatyvos trūkumą, tačiau pripažino ir esamas problemas:

³³ Socialinės pedagogės funkcijas tiriamame švietimo lauke iš dalies buvo perėmę vaiko teisių apsaugos specialistė ir nepilnamečių reikalų inspektorė, kurios dažniausiai lankydavosi šeimose vaikui nelankant mokyklos. Mokyklos darbuotojai į Kirtimų gyvenvietę beveik nevažiuodavo.

Gal norėtum, kad ir ta socialinė pedagogė skirtų daugiau laiko, bet aš pati žinau, kad taip dirbant fiziškai neįmanoma... Reikėtų daugiau žmonių skirti. [...] Kodėl nesukuriama, tarkim, trijų socialinių darbuotojų, kurie važiuotų, pasiskirstytų, kas aptarnauja vidutinį, kas žemutinį taborą. [...] Mano nuomonė būtų tokia, kad reiktų daugiau žmonių, bet tik nemanau, kad artimiausiu metu tai įmanoma. (Nepilnamečių reikalų inspektorė, interviu, 2012 11 29).

Atsakomybių pasiskirstymas sprendžiant paslaugų šeimai teikimą, kuomet vaikas mokyklos nelanko dėl socialinių ar sveikatos priežasčių, buvo neaiškus, tokių atvejų sprendimas neretai priklausė nuo asmeninio atskirų žinybų darbuotojų suinteresuotumo:

[Savivaldybės Vaiko gerovės komisijos posėdyje] policija buvo labai daug pasiryžusi padaryti. Kadangi mama yra labai ligota ir policija įsipareigojo ar pasisiūlė ją visur suvežioti, pas gydytojus, paimti atitinkamas pažymas, kodėl ji to vaiko neišleidžia į mokyklą, kad būtų tie įrodymai tikri. Bet viskas kažkaip tuo ir užsibaigė... pažadais. Tiesiog niekas niekur nieko nenuvežė. (Socialinė pedagogė, interviu, 2011 06 21).

Individuali iniciatyva kaip problemų sprendimo priemonė buvo gana dažnai minima informantų interviu, tačiau nesulaukiant palaikymo iš kitų institucijų tokios iniciatyvos paprastai nepadėjo pasiekti norimų rezultatų ir tik stiprino darbuotojų nusivylimą savo galimybėmis padėti vaikams likti ugdymo procese.

Požiūrio aptarimas atsižvelgiant į užimamas pozicijas

Net ir pripažįstant romų vaikų situacijos sudėtingumą, vaiko teisių priežiūros institucijų darbuotojai nematė galimybių jiems padėti, o savo pareigas vykdė gana formaliai, teikdami bendrąsias paslaugas ir neieškodami efektyvesnių problemų sprendimo variantų. Intensyvesnis darbas su romų vaikais neretai buvo paremtas individualia iniciatyva, tačiau stringant tarpžinybiniam bendradarbiavimui tokios iniciatyvos gana greitai užgesdavo. Atsakomybė dėl vykdomo darbo neefektyvumo buvo perkeliama romų etninei grupei, teigiant, kad jie patys nenori keistis ir nepriima teikiamos pagalbos. Tiriamo lauko veikėjų darbą apsunkino ir neigiamos visuomenės nuostatos romų etninės grupės atžvilgiu – darbe buvo sunku tikėtis kitų lauko veikėjų, kolegų palaikymo, atskirų darbuotojų iniciatyvos neretai buvo kritikuojamos dėl rodomo išskirtinio dėmesio grupei, kuri tokio dėmesio nenusipelno. Net ir sprendžiant rimtus vaikų teisių pažeidimus ar organizuojant vaikų globą

valstybinėse institucijose, buvo susiduriama su neigiamomis visuomenės nuostatomis – dalies globos namų darbuotojai nenorėjo priimti globoti romų vaikus. Vaiko teisių apsaugos specialistė, kalbėdama apie po suėmimų į globos namus išvežtus vaikus, pasakojo, kad „globos namai buvo pašiurpę, kai mes čigonus vežėme“ (lauko dienoraštis, 2011 08 31).

Etniškumo dimensija dirbant su romų vaikais buvo svarbi – romų vaikų situacija dalies informantų buvo vertinama per kultūrinių argumentų prizmę, teigiant, kad taikomų priemonių neefektyvumas buvo nulemtas romų etninės grupės nenoro keistis, išskirtinio dėmesio reikalavimo, neįsigilinant į romų išsakomų argumentų pagrįstumą.

Tai dabar klausimas iškyla: palaukit, tai jeigu jūs norit būti vienodi, kaip mūsų vaikai eina, kodėl mes turim skirti jums didesnę dėmesį.[...] [O kokio dėmesio jiems reikia?] Papildomo. Jiems nepaaiškina. [...] [Vaikams mokytoja nepaaiškina?] Jie sako, kad būtent jų tautybės vaikams, jų gal būna klasėje keli, kad jiems skiriama mažai dėmesio. [...] Mano manymu taip negali būti. Jeigu yra klasėje 30 vaikų ir vaikas tada turi pats... [...] Yra tavo teisė į mokslą, tavo pareiga yra mokytis, tai prašau... kelk ranką tada, agituok, kodėl į mane nekreipia dėmesio. Eik tada pas socialinę pedagogę, jinai pakalbės su mokytoja. Jeigu iš tikrųjų taip yra. Bet deja, manau, kad ne tame problema. Manau, kad jie nenori to daryti, o nori, kad už juos padarytų. (Nepilnamečių reikalų inspektorė, interviu, 2012 11 29).

Dalis informantų romų šeimas neretai buvo linkę tiesiog nurašyti – be radikalių siūlymų vykdyti integraciją paimant romų vaikus į globos namus, jie manė, kad romų vaikams tiesiog neįmanoma padėti.

4.1.4 Politikos planavimo ir įgyvendinimo institucijos: „gal čia reikia to, gal ano, gal programos...“

Šiame skyriuje aptariamos politinio lygmens lauko veikėjų (N=4) – savivaldybės administracijos darbuotojų ir Kultūros ministerijos darbuotojos – pozicijos ir požiūriai remiantis interviu ir dalyvaujančio stebėjimo duomenimis. Šie veikėjai tiriamame švietimo lauke buvo atsakingi už valstybės teikiamų paslaugų (švietimo pagalbos, socialinių paslaugų, kultūrinės integracijos) planavimą ir įgyvendinimo priežiūrą. Kokybiniai interviu buvo atlikti su savivaldybės švietimo skyriaus darbuotojomis, atsakingomis už nesimokančių ir mokyklos nelankančių vaikų apskaitą ir Vaiko minimalios ir

vidutinės priežiūros priemonių įstatymo vykdymą Vilniaus mieste. Interviu taip pat atliktas su Vilniaus m. Socialinių reikalų ir sveikatos departamento darbuotoja, atsakinga už socialinių paslaugų planavimą ir teikiamų paslaugų kokybės priežiūrą Vilniaus mieste, ir Kultūros ministerijos tautinių mažumų skyriaus darbuotoja, atsakinga už valstybinės romų integracijos programos įgyvendinimą, kurios lėšomis iš dalies buvo finansuojama viešosios įstaigos „Romų visuomenės centras“ veikla.

Pozicijos – teisės ir pareigos

Įstatymų numatyta tvarka, priežiūrą, kad visi vaikai mokytųsi pagal privalomojo ugdymo programas, atlieka savivaldybių švietimo skyriai. Susidūrus su vaiko mokyklos nelankymo problema ir nepavykus šios problemos išspręsti mokyklos viduje, apie mokyklos nelankančią mokinį mokykla turi pranešti nesimokančių ir mokyklos nelankančių mokinių apskaitą prižiūrinčiam savivaldybės švietimo skyriaus specialistui. Tiriamame lauke, Vilniaus m. savivaldybės švietimo skyrius sprendžiant romų vaikų lankomumo problemas dalyvavo mažai, o savivaldybės darbuotojų teisės ir pareigos įgyvendinant romų vaikų teisę į išsilavinimą buvo gana neaiškios. Savivaldybės mastu nebuvo sukurto aiškaus nesimokančių ir mokyklos nelankančių vaikų apskaitos ir priežiūros mechanizmo, vaikui skirtų minimalios priežiūros priemonių kontrolės, aiškaus tarpžinybinės atsakomybės pasiskirstymo. Tai leido atsirasti daugybei spragų ir sudarė sąlygas tiesiog nepastebėti iš ugdymo sistemos pasitraukiančių vaikų.

Ne visos mokyklos įrašo [nelankančius vaikus], ne visos moka tai daryti, pamiršta prieigas... [...] Socialiniai pedagogai dar neįsivažiuoja, tik vienas, kitas. Dėl to yra problema, kad yra didelė socialinių pedagogų kaita. Tai yra etatas, tai nėra, tai sumažintas. [...] Dėl to tas įgyvendinimas toks yra. [...] Sprendžia direktorius, kuris mato savo darbuotoją, savo mokyklos padėtį, ir jis turėtų atsakyti už savo darbuotojų kvalifikaciją. (Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyrius, interviu, 2012 11 19).

Savivaldybės lygiu problemų sprendimo nebuvo ieškoma net ir tais atvejais, kuomet buvo aiškiai suvoktas taikomų švietimo pagalbos priemonių neefektyvumas ir teisinės sistemos trūkumai – savivaldybės darbuotojai

nemanė turintys galimybių inicijuoti pokyčius, skatinti probleminių klausimų svarstymą. Atliekamas darbas atitiko formalius reikalavimus, tačiau patys darbuotojai pripažino, kad vykdomų priemonių efektyvumas yra menkas.

Jei švietimo srityje savivaldybės lygmeniu romų vaikų situacija iš viso nebuvo svarstoma, tai planuojant socialines paslaugas romų gyvenvietės socialinės problemos buvo pripažįstamos, tik joms spręsti nebuvo skiriamos lėšos ir dėmesys.

Aš žinau, kai mes dalyvavom [valstybinės romų integracijos programos] rengime, buvom pačioj darbo grupėj. Bet ten irgi buvo tos pačios priemonės, kurios jau čia buvo siūlytos... Ir taip nusprendėm, kad jeigu mes tas [bendrasias] priemones ir taip taikom, tai to nereikia dėti į programą. Kadangi savivaldybėje nebuvo priimtas galutinis sprendimas dėl taboro, tai mes ten tada niekaip kitaip ir nedalyvaujam. (Vilniaus m. savivaldybės Socialinių reikalų ir sveikatos departamentas, interviu, 2012 11 21).

Socialinių paslaugų teikimas yra reglamentuojamas valstybės lygiu, tačiau socialinių paslaugų teikimas, planavimas ir organizavimas yra savivaldos lygmens atsakomybė – būtent savivaldos lygmenyje turėtų būti vertinamas ir planuojamas socialinių paslaugų poreikis ir efektyviausi jų teikimo būdai. Savivaldybės, įvertinusios socialinių paslaugų poreikį, turi teisę numatyti ir tiksliau apibrėžti socialinių paslaugų gavėjų grupes. Vilniaus m. savivaldybėje, nepaisant Kirtimų gyvenvietės situacijos išskirtinumo pripažinimo, buvo priimtas politinis sprendimas neišskirti romų kaip tikslinės paslaugų gavėjų grupės bei neskirti tikslinio finansavimo Kirtimų gyventojų problemų sprendimui. Šis nutarimas lėmė, kad romų tautybės asmenims gali būti teikiamos tik bendrosios socialinės paslaugos, kurių neefektyvumas savivaldos lygmenyje pripažįstamas, tačiau galimybių kažką keisti nematoma.

Valstybės institucijų galimybės keisti tokį savivaldos požiūrį buvo ribotas – tą interviu metu pabrėžė Kultūros ministerijos darbuotoja. Nors Kultūros ministerija užėmė svarbias pozicijas tiriamame švietimo lauke – skyrė tiesioginį finansavimą Romų visuomenės centro veiklai, koordinavo valstybinės romų integracijos programos įgyvendinimą, integracijos programose numatydavo priemones Kirtimų gyvenvietės problemų

sprendimui, – jų galimybės įgyvendinti aktyvesnes socialinės integracijos priemonės be savivaldos dalyvavimo buvo gana menkos. Priemonių įpareigoti savivaldybę dalyvauti valstybinės programos įgyvendinime ministerija neturėjo – savivaldos ir valstybės valdžių atskyrimas sudarė sąlygas savivaldai atsisakyti dalyvauti valstybės lygiu vykdomos politikos įgyvendinime³⁴. Aktyvesnių veiksmų sprendžiant socialines romų grupės problemas Kultūros ministerija negalėjo imtis ir dėl valstybės vykdomo etninės politikos pobūdžio (tautinių mažumų socialinės problemos keliamos retai, pagrindinis dėmesys skiriamas švietimui, kultūrai, kalbai) bei integracijos programoms skiriamo finansavimo netolygumo³⁵.

Požiūris į vaikų ankstyvą pasitraukimą

Aptardami romų etninės grupės situaciją Vilniaus mieste, savivaldybėje dirbantys darbuotojai neretai pabrėžė santykinę keliamos problemos nereikšmingumą ir neaktualumą. Net ir tuomet, kai ankstyvo vaikų pasitraukimo iš ugdymo problema buvo pripažįstama realia problema, romų situacijos sudėtingumą informantai sumenkindavo akcentuodami kitų socialinių grupių problemas, pabrėždami turimų resursų ribotumą ir abejodami realiu socialinių paslaugų poreikių Kirtimų gyvenvietėje. Tiesiogiai su mokyklomis dirbantiems savivaldybės švietimo skyriaus darbuotojams romų moksleivių mokymosi sunkumai buvo menkai žinomi, o problemos nebuvo laikomos reikšmingomis dėl nedidelio romų moksleivių skaičiaus mieste.

Aišku, kad jų yra, tų romų [tarp nesimokančių vaikų]. Visiškai vienetai. Jų gi santykinai imant Vilniaus miesto mastu nėra daug. [...] Sprendžiant iš Kirtimų atrodo, kad visas Vilnius toks. Kai mes žiūrim apskritai, tai yra apie 60 tūkstančių

³⁴ Tai, kad valstybės ir savivaldos valdžių atskyrimo reglamentavimas yra problematiškas yra pažymėjusi ir Vaiko teisių apsaugos kontrolierė, atlikusi tyrimą apie socialinių paslaugų planavimą ir įgyvendinimą savivaldos lygmenyje – Vaiko teisių apsaugos kontrolierės atliktame tyrime pažymima, kad „esant dabartiniam teisiniam reglamentavimui, valstybės institucijos neturi realių svertų tais atvejais, kai savivaldybių institucijos netinkamai vertina socialinių paslaugų poreikį ar teikiamų paslaugų kokybę“ (LR Vaiko teisių apsaugos kontrolierė, 2012: 21).

³⁵ Nuo 2010 m. žymiai sumažinus visoms tautinių mažumų programoms skiriamą finansavimą (vietoj 3 mln. dabar skiriamas 1 mln.), didelė dalis numatytų priemonių liko neįgyvendintos, buvo sudėtinga užtikrinti nuoseklų programų tęstinumą ir integracijos procesų raidą.

moksleivių, tai tų romų yra iš tikrųjų nedaug. (Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyrius, interviu, 2012 11 19).

Vilniaus m. savivaldybės socialinių reikalų ir sveikatos departamento darbuotoja pripažino Kirtimų gyvenvietės problemų sudėtingumą, tačiau pabrėžė, kad, esant nepakankamam socialinių paslaugų finansavimui, prioritetas yra teikiamas kitų socialinių grupių (vaikų, augančių globos namuose, neįgaliųjų, vyresnio amžiaus žmonių ir kt.) poreikių užtikrinimui. Kirtimų gyvenvietės klausimo sprendimui reikalingos didelės piniginės lėšos, kurių savivaldybė skirti negali.

Plano, kaip įgyvendinti ir spręsti tas problemas, nėra. Ir dabar, kodėl to nėra. Sakyčiau, kad tai turėtų būti labai didelė investicija, jeigu mes išskiriam romus kaip... ar kokį nors rajoną, kurį reiktų ten tvarkyti, o miestas to nedaro. Priežastys yra įvairios šitoj kadencijoje... Mes netgi dabar gyvenam sunkmetyje, tai tikrai mes naujų programų nekuriame. [...] Savivaldybė visiškai neturi pinigų. Mes esam nesusimokėję Vaikų globos namams jau nuo liepos mėnesio. Gal už paslaugas ir susimokėjome už liepą ir rugpjūtį... Skolų turim „n“. Buvom kaip ir pasilikę septyniolika tūkstančių litų šiemet [romams] nupirkti malkų, bet ko gero [nepirksim]. (Vilniaus m. savivaldybės Socialinių reikalų ir sveikatos departamentas, interviu, 2012 11 21).

Nesprendžiamas Kirtimų gyvenvietės gyvenamojo būsto teisinis statusas netgi leido savivaldybei taupyti lėšas – motyvuojant, kad be būsto klausimo sprendimo, socialinių paslaugų efektyvumas yra nedidelis, buvo ribojamas ir bendrųjų paslaugų teikimas³⁶.

Kultūros ministerijos darbuotojai sprendžiant Kirtimuose gyvenančių vaikų ugdymo problemas tiesiogiai nedalyvavo, tačiau jų parama Romų visuomenės centrui, įgyvendinančiam vaikų ikimokyklinio ir neformalaus ugdymo programas, buvo svarbi tiek politiniu, tiek finansiniu požiūriu. Kultūros ministerijos pozicijos lauke buvo svarbios ir dėl valstybinės romų integracijos programos rengimo ir įgyvendinimo koordinavimo. Nepaisant užimamos gana aukštos galios pozicijos, šio lauko veikėjo požiūris atkartojosi lauke dažnai

³⁶ Pagal įstatymą, dėl nstatavrktyo būsto teisinio klausimo, Kirtimų gyventojai neturėjo teisės kreiptis kompensacijų už šildymą, skiriamų gyventojams, kurių pajamos nesiekia valstybės nustatyto minimumo. Nors savivaldybė tam tikrą laiką Kirtimų gyventojams taikė kompensacines priemones ir skirdavo lėšas kieto kuro įsigijimui, sumažėjus savivaldybės pajamoms tokios praktikos nuspręsta atsisakyti, teigiant, kad parama romams nepriklauso.

sutinkamą nusivylimą ir bejėgiškumą kalbant apie galimybes spręsti romų etninės grupės problemas.

Pastaraisiais metais tokį didžiausią impulsą veikti daro arba Europos Sąjunga, kuri priėmė komunikatą arba nevyriausybininkai. Jeigu nebūtų nei to, nei to, tai kažin kas būtų... Romų veiklos plano³⁷ tai tikrai nebūtų. [...] Gal čia ir [mero] tokia pozicija, kad nereikia. Aš nežinau. [...] Mūsų viceministras jau keletą kartų norėjo susitikti su meru, pakalbėti dėl romų būsto, bet jis kaip ir nesutiko, pasiūlė susitikti su jo patarėjais. Tada viceministrui pavyko susitikti su vicemeru, kuris kaip ir atsakingas už būsto klausimus. Bet jie tiesiog neturi kažkokios vizijos ar noro. [...] Jie tiesiog nori išlaikyti, kaip sakant, tą status quo. Yra kaip yra. (Kultūros ministerijos Tautinių mažumų skyrius, 2012 11 14).

Tokį savo požiūrį informantas grindė tuo, kad romų etninės grupės pozicijos bendrame tautinių mažumų politikos lauke yra marginalios – tai nedidelė etninė grupė, silpnai atstovaujama politiniame lygmenyje. Politinis dėmesys romų etninės grupės problemoms skiriamas tik dėl tarptautinių įsipareigojimų ir Europos Sąjungos siekių vykdyti bendrą romų integracijos politiką. Tarp šalies politikų romų etninės grupės problemos buvo suvokiamos menkai, jų sprendimui nebuvo skiriama lėšų, o tai riboja ir ministerijos darbuotojų galimybes planuoti ir įgyvendinti romų integracijai skirtas priemones.

Santykis su kitais lauko veikėjais

Savivaldybės darbuotojų dalyvavimas sprendžiant romų vaikų ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos klausimus buvo minimalus – dauguma tiriamo lauko veikėjų apie savivaldos darbuotojų pozicijas žinojo mažai, su jais nebuvo bendradarbiaujama sprendžiant iškilusias problemas.

Tiesiogiai į švietimo skyriaus atstovus nesikreipiau, nebent reikėjo kokią lankomumo ataskaitą nusiųsti. Buvo taip, porą kartų metuose, kad jie irgi prašė atsiųsti tokią informaciją, būtent apie romų vaikų lankymą. [...] Į švietimo skyrių aš niekada jokios informacijos nesikreipiau, nebent jie manęs kažko prašė. Švietimo skyrius manau mažiausiai čia dalyvauja, iš visų šių institucijų. (Socialinė pedagogė, interviu, 2011 06 21).

Savivaldybės švietimo skyriaus darbuotojai atsakomybę už ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos prevencinių priemonių neefektyvumą buvo

³⁷ Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012 – 2014 metų veiklos plano, žr. LR Kultūros ministerija 2012.

linkę perkelti socialiniams pedagogams, atkreipiant dėmesį į jų dažną kaitą, kompetencijų trūkumą, bei romų vaikų tėvams, pabrėžiant visos romų etninės grupės uždaramą ir nenorą bendradarbiauti.

[Ten yra problema, kad socialiniai pedagogai į Kirtimus nevažiuoja...] Žinokit taip yra, kai kurie net bijo važiuoti, ypatingai, jei dirba jaunos merginos. Tikiu... [Tada kaip ir nėra kam tą vaiką surasti, jeigu jis nustoja lankyti mokyklą?]. Savos taisyklės tabore galioja. Jeigu ten kas įžengia, tai visi iš karto, kaip pelės, sužino, kas atėjo, ir pasislepia. (Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyrius, interviu, 2012 11 19).

Savivaldybei priskiriamos funkcijos koordinuojant socialinių pedagogų darbą ir teikiant metodinę pagalbą nebuvo akcentuojamos – savivaldybės darbuotojų vaidmuo sprendžiant mokyklos nelankymo ir nesimokymo atvejus buvo minimalus ir neretai apsiribojo formalumais (mokinių apskaita, informacijos susirinkimu).

Planuojant valstybės teikiamų paslaugas (švietimo pagalbos, socialinių paslaugų, kultūrinės integracijos) ir jų įgyvendinimą, tiek savivaldos, tiek valstybiniame lygmenyje tarpžinybinis bendradarbiavimas buvo menkas, o institucijų darbuotojai neretai teigė minėjo tiek savo, tiek kitų tarnybų norą atsitraukti ir nedalyvauti sprendžiant romų integracijos klausimus.

Apskritai savivaldybė neturi tokių priemonių plano, kaip dirbti su tais romų vaikais. Buvo tiesiog įvardinta romų taboro problema. Žinau, kad kažkas įpareigojo savivaldybę rengti tą planą, o ar [yra rengiamas] nežinau. [...] Anksčiau buvo romų segregacijos mažinimo programa 2005–2010 m. Paskui ji pasibaigė ir buvo kuriama nauja ir kaip ten pasibaigė, tai neaišku. [...] Kad būtų aišku administracijai, kad bent jau švietimui ... tai nėra. (Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyrius, interviu, 2012 11 19).

Kultūros ministerija, kuri buvo atsakinga už integracijos programų rengimą, teigė, kad ministerijai priskirtas koordinacinis vaidmuo apsunkina tarpžinybinį bendradarbiavimą. Neturint galios pavesti vienai ar kitai institucijai įgyvendinti veiklas, ministerijos darbuotojai galėjo tik skatinti institucijas prisijungti prie priemonių įgyvendinimo, tačiau esant ribotam finansavimui, kitų ministerijų suinteresuotumas dalyvauti programoje buvo minimalus.

Vyriausybė gali duoti pavedimą tarkim, ministerijai, kad „Jūs turit daryti tą ir tą“. Pavyzdžiui, Švietimo ir mokslo ministerijai (ŠMM) reikia įsteigti mokytojų padėjėjus. Mes [Kultūros ministerija] tokios galimybės [jiems įsakyti] neturim. Mes

galim tik sukviesti žmones. [...] Tai yra toks mūsų koordinavimas – kalbėjimasis ir raginimas kažką padaryti.[...] Dabar nė viena institucija nenori dalyvauti, nes tai reiškia, kad jos tam turi skirti pinigų. [...] Dėl to sunku yra patvirtinti, ir tos programos tokios yra... Nebent būtų politinis sprendimas spręsti vieną ar kitą problemą, tuomet gal ir ministerijos norėtų turėti tokį planą... (Kultūros ministerijos Tautinių mažumų skyrius, 2012 11 14).

Itin sudėtingas buvo Kultūros ministerijos ir savivaldybės bendradarbiavimas – nepaisant valstybės lygiu romų etninei grupei skiriamo dėmesio, Vilniaus m. savivaldybė nedalyvavo rengiant valstybines romų integracijos programas, nesiėmė nuosekliai spręsti Kirtimų gyvenvietės problemų.

[Vilniaus m. savivaldybės] tarybos nariai praktiškai prisipažino atvirai, kad jie neplanuoja rengti kažkokio romų integracijos plano, kad neturi kažkokios strategijos. [...] [Rengiant naują 2012–2014 m. romų integracijos veiklos planą] mes darėm posėdį pas ministro pirmininko kanclerį, nes matėm, kad būsim vienintelė valstybė Europos Sąjungoje, kuri nepateiks jokio romų plano. [...] [Vilniaus m. savivaldybę] kvietėme ne visai mes, o ministro pirmininko tarnyba... Bet niekas iš ten neatėjo. (Kultūros ministerijos Tautinių mažumų skyrius, 2012 11 14).

Savivaldos darbuotojų sprendimui nesiimti aktyvesnių veiksmų sprendžiant romų etninės grupės problemas svarbią įtaką turėjo ir etniškumo dimensija – romų etninės grupės problemos buvo vertinamos kaip neaktualios arba manoma, kad jų neįmanoma išspręsti dėl romų kultūrinio išskirtinumo, pabrėžiama, kad yra daug didesnių ir sudėtingesnių problemų, kurių sprendimui turėtų būti skiriamas prioritetas dėmesys.

Požiūrio aptarimas atsižvelgiant į užimamą poziciją lauke

Savivaldos lygmenyje, planuojant ir teikiant socialines ir švietimo paslaugas, romų vaikų ankstyvo pasitraukimo klausimas buvo aptariamas retai – ši problema buvo visai nematoma, nežinoma arba ignoruojama nuvertinant jos aktualumą ir svarbą. Tokį savivaldos darbuotojų požiūrį didele dalimi lėmė savivaldos politikų priimtas sprendimas neišskirti romų kaip tikslinės paslaugų gavėjų grupės, tačiau įtakos turėjo ir neigiamos pačių darbuotojų nuostatos romų grupės atžvilgiu – romų etninės grupės problemos buvo vertinamos kaip neaktualios arba manoma, kad jų neįmanoma išspręsti dėl romų kultūrinio išskirtinumo. Menkas dėmesys realioms romų problemoms, vienpusiškai

pateikiama informacija, dialogo tarp politikos planuotojų ir vykdytojų nebuvimas žymi viso lauko marginalizavimo tendencijas savivaldos lygmenyje – prioritetas buvo teikiamas kitų socialinių grupių klausimų sprendimui, romų moksleivių, su jais dirbančių mokytojų ir tėvų problemų sprendimą atidedant neapibrėžtam laikui. Tokio savivaldos darbuotojų požiūrio nepakeitė net ir valstybės lygiu dirbančių institucijų pastangos formuoti bendrą romų integracijai skirtą programą, joje numatant priemones ir Kirtimų gyvenvietės problemų sprendimui – bendro darbo galimybės su Kultūros ministerija savivaldos lygmenyje buvo blokuojamas (nedalyvaujama darbo grupėse, pasitarimuose), o savarankiškų sprendimų taip pat nebuvo imamasi.

Romų etninės grupės integracijos klausimai užėmė gana marginalią poziciją ir valstybinės politikos lygmenyje – valstybinės romų integracijos programos buvo rengiamos gana nenuosekliai, neužtikrinant tinkamo finansavimo, o Kultūros ministerijos užimama koordinuojančios institucijos pozicija neleido užtikrinti tinkamo skirtingų institucijų dalyvavimo įgyvendinant integracines priemones. Politiniai sprendimai buvo priimami daugiau kaip reakcija į Europos Sąjungos ar nevyriausybinių organizacijų spaudimą, tačiau parengtuose teisės aktuose socialinės politikos priemonėms dėmesio buvo skiriama mažai, o skiriamas finansavimas – nenuoseklus ir nepakankamas. Neigiamos visuomenės nuostatos romų etninės grupės atžvilgiu ir abejingumas vykdomos socialinės politikos neefektyvumui taip pat turėjo įtakos savivaldos ir valstybės lygiu vykdomos politikos turiniui – diskriminacinės praktikos romų etninės grupės narių atžvilgiu buvo labiau pateisinamos nei kitų grupių atžvilgiu, o politiniai sprendimai skirti lėšas „nemėgstamai“ visuomenės grupei buvo atidėliojami dėl kritikos ir nepopuliarumo rizikos.

4.1.5 Nevyriausybinių organizacijos: „tas darbas toks ir yra – eini ir pūti prieš vėją“

Šiame skyriuje aptariamos nevyriausybinių organizacijų, dirbančių su vaikais Kirtimų gyvenvietėje, pozicijos lauke. Pristatomi interviu duomenys (N=4) su viešosios įstaigos Romų visuomenės centras ir nevyriausybinių organizacijos Lietuvos sakaliukų sąjunga inicijuoto projekto „Padėk pritapti“ darbuotojais.

Šie veikėjai tiriamame švietimo lauke užėmė svarbias pozicijas teikdami ikimokyklinį ir priešmokyklinį vaikų ugdymą (Romų visuomenės centras) ir organizuodami neformalų ugdymą ir papildomą užimtumą vaikams (RVC ir Padėk pritapti).

Pozicijos – teisės ir pareigos

Viešoji įstaiga Romų visuomenės centras (RVC) prie Kirtimų gyvenvietės buvo įkurta 2001 metais, kaip prieš tai vykusio projekto tęsinys. Kuriant RVC pagrindinis dėmesys buvo skiriamas švietimui ir vaikų užimtumui, centras įsteigtas visų pirma kaip ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaiga. Per dešimt metų vaikų švietimas ir užimtumas išliko pagrindine centro veikla, nors prisidėjo ir suaugusiųjų švietimo veiklos (profesinis mokymas, nuotolinis mokymas), buvo įgyvendinti keli suaugusiųjų įdarbinimui skirti projektai. Projektas „Padėk pritapti“ savo veiklą pradėjo 2010 metais kaip mainų, bendravimo projektas tarp romų ir lietuvių vaikų. Pradinė projekto idėja nebuvo socialinių paslaugų ar švietimo pagalbos teikimas, pirminis tikslas buvo sukurti erdvę lietuvių ir romų vaikų bendravimui. Vėliau veiklos šiek tiek keitėsi, pagrindinis dėmesys imtas skirti individualiam savanorio darbui su vaiku (pamokų ruošimui, bendravimui, motyvavimui, problemų sprendimui) ir socialinių įgūdžių ugdymas grupėje (ugdant reikalingus elgesio, bendravimo, darbo įgūdžius). Nors pagrindinė organizacijų veikla buvo skirta vaikų ugdymui, šie lauko veikėjai dalyvavo ir socialinių problemų sprendime, teikė socialines paslaugas, kadangi tik dirbant kartu su šeima buvo įmanoma užtikrinti vaikų ugdymo tęstinumą.

Požiūris į vaikų ankstyvą pasitraukimą

Skirtingai nei kiti lauko veikėjai, nevyriausybinių organizacijų atstovai atviriau kritikavo visą esamą sistemą ir dažniau įvardino socialines problemas, užkertančias kelią vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje pokyčiams, neperkeliant atsakomybės už mokyklos nelankymą vaikams ir jų tėvams.

Kai mes čia pradėjome dirbti, tai sakėm dirbsim tik su švietimu. [...] Iš pradžių mes neplanavom taip intensyviai dirbti su šeimomis. [...]. Bet neišvengiamai turi domėtis visomis kitomis problemomis, kurios tiesiogiai veikia vaikų galimybes eiti į mokyklą. [...] Jeigu tu neturi valgyti, neturi būsto, neturi kuo apsirengti, tai kaip tau gali rūpėti ugdymas... (NVO Padėk pritapti, interviu, 2012 11 22).

Vis dėlto, kalbėdami apie savo galimybes padėti romų vaikams likti mokykloje, šie lauko veikėjai, kaip ir kiti, išsakė bejėgiškumą ir nusivylimą savo galimybėmis. Vertindami savo darbą šie lauko veikėjai teigė, kad tiek priežastys, dėl kurių vaikai nelanko mokyklos, tiek esamos gyvenvietės problemos yra itin didelės ir kompleksiškos, kurios išspręsti vien nevyriausybinų organizacijų įgyvendinimų projektų nepakanka. Svarbią įtaką bejėgiškumo jausmui turėjo ir neigiamos visuomenės reakcijos bei susidūrimas su diskriminacija – emociškai susitaikyti su nuolatinėmis nesėkmėmis ir atmetimu savanoriškais pagrindais ar už nedidelį atlygį dirbantiems darbuotojams buvo labai sunku:

Dar sunku tai, kad negali nieko pakeisti taip greitai... Tai, kad rezultatų nėra nei akivaizdžių, nei greitai pasiekiamų. Dirbi ir nežinai, ar bus tos naudos nors kažkokios... [...].Nėra greitų rezultatų. Ir žmonės nelaiko tos veiklos naudinga, sako: „Ką jūs čia, juk vis tiek nieko nepakeisit... O dievuliau...“ ir panašiai. Kaip prieš vėją papūsti. Tai tas darbas toks ir yra – eini ir pūti prieš vėją. Kažkiek gali, bet... Nors žinoma, jei nors vienam vaikui ši patirtis padės gyvenime, tai buvo verta. (NVO Padėk pritapti, interviu, 2011 02 24).

Savanoriams toks projektas yra per sunkus – yra kompleksinės problemos, kurių mes nesame pajėgūs įveikti. Nors mes einame ir kalbame su įvairiomis institucijomis... bet per sunku. Kodėl niekas negali padėti keturiems šimtams žmonių, iš kurių pusė yra vaikai? (NVO Padėk pritapti, interviu, 2012 02 18).

Bejėgiškumo jausmą stiprina ir sudėtingas bendradarbiavimas su valstybinėmis institucijomis, kurios neretai buvo vertinamos kaip linkusios permesti dalį savo atsakomybių – nesutampantys abipusiai lūkesčiai skaudino ir apsunkino bendradarbiavimo galimybes. Pasiiekti apčiuopiamesnių rezultatų neleido ir nutrūkstantis finansavimas – projektų pagrindu veikiančios organizacijos negalėjo užtikrinti vykdomų veiklų pastovumo, pradėtų darbų tęstinumo.

Nors savo galimybes pasiekti ilgalaikių pokyčių nevyriausybinų organizacijų atstovai vertino gana kritiškai, vis tik pabrėžiama, kad esamos paslaugos, teikiamos romų etninės grupės nariams, padeda išspręsti bet dalį problemų, o

pavieniais atvejais netgi galima kalbėti ir apie romų tėvų ir nevyriausybinių organizacijų atstovų bendradarbiavimo sėkmės istorijas. Vykdomas darbas vertinamas kaip svarbus ir dėl sukauptos patirties bei žinių, įvairių veiklos modelių išbandymo:

Jeigu kalbėtume tik apie namus, kurie nerenovuojami nugrius, tai tada galima būtų sakyti – taip, jeigu nėra pinigų, politinio sprendimo, tai nedarom dabar nieko.... Bet juk čia yra dar ir žmonės, ypatingai vaikai ir jie auga. Ir tie praleisti dveji metai, o ypatingai pirmieji mokyklos metai yra labai svarbūs. [...] Galima nieko nedaryti, bet kai po tų kelių metų, kai kas nors sugalvos ką nors daryti, tai nebus su kuo daryti, nes niekas nenorės nei šnekėti [...]. Jeigu jau ir turi tas projektas kokią nors įtaką, tai jis gal daugiau turi tokių sisteminių problemų išskyrimo ir pabaksnojimo, [...] situacijos suvokimo. (NVO Padėk pritapti, interviu, 2012 11 22).

Nevyriausybinių organizacijų darbuotojai buvo linkę dažniau pastebėti net ir nedidelius teigiamus pokyčius dirbant su vaikais ir šeimomis – aktyvesnį tėvų dalyvavimą vaikų ugdyme, valstybinių institucijų darbuotojų požiūrio pokyčius, tačiau pripažino, kad be tarpžinybinio bendradarbiavimo ir atskirų institucijų suinteresuotumo svaresnių pokyčių pasiekti yra sunku.

Santykis su kitais lauko veikėjais

Skirtingai nei vaiko teisių priežiūros darbuotojai, NVO darbuotojai kalbėdami apie darbą su tėvais dažniau minėjo ne tėvų ugdymo būtinybę, o jų poreikių supratimo, realios pagalbos šeimai svarbą. Tiriamame lauke NVO iš dalies siekė kompensuoti socialinių darbuotojų trūkumą, teikdami šeimoms socialines paslaugas, tačiau tiek riboti organizacijų resursai, tiek pasirengimo ir įgūdžių stoka neleido užtikrinti nuoseklaus paslaugų teikimo šeimoms.

[Mūsų darbas su šeima] tai daugiau palaikymas, kalbėjimas apie vaiko poreikius mokantis ir panašiai. Kai kurioms šeimoms padėta, kai vaikai neturėjo batų, priemonių mokyklai. [...] Reikia bendravimo su šeima, nes socialiniai darbuotojai, tiek socialiniai pedagogai... jie su šeimomis nedirba aktyviai. Ta prasme, jie išsikviečia kartais [...] Bet jie nepalaiko pastovaus ryšio su šeima. Jis yra reikalingas. (NVO Padėk pritapti, interviu, 2012 11 22)

Galiu pasakyti, kad visos dienos metu darbuotojai užimti socialiniu darbu, o po darbo užimti, jeigu yra, kitu darbu. Socialinį darbą dirba visi, mano supratimu, nes tas bendravimas, pokalbiai, motyvavimas, kiek mūsų darbuotojas skiria romų bendruomenei, tai čia yra labai vertingas socialinis darbas. (Romų visuomenės centras, interviu, 2012 11 09)

Pagrindinės paslaugos buvo teikiamos ne tėvams, o ikimokyklinio ir pradinio mokyklinio vaikams – organizuojant jų neformalų ugdymą, papildomą ugdymą (pagalbą su namų darbais), išvykas, vasaros stovyklas. Mokyklos nelankantiems paaugliams (13–17 m.) skirtų veiklų buvo daug mažiau, nors jie ir dalyvavo bendroje dienos centro veikloje, važiuodavo į vasaros stovyklas, tačiau šios veiklos nebuvo siejamos su dalyvavimu švietimo sistemoje, nebuvo skirtos vaikų gražinimui į formalųjį ugdymą.

Nevyriausybinių organizacijų ir valstybinių institucijų bendradarbiavimas lauke buvo sudėtingas, institucijos viena kitą kaltino iniciatyvos ir noro dirbti kartu stoka, bendravimas neretai pasižymėjo abipusiu nepasitikėjimu, nesutampančiais lūkesčiais. Bendrą darbą apsunkino ir gana dažna darbuotojų kaita tiek mokykloje, tiek nevyriausybiniuose organizacijose – pasikeitus pareigas užimantiems žmonėms iš naujo tekdavo derinti bendradarbiavimo galimybes, aiškintis vaikų mokyklos nelankymo priežastis.

[Nauja socialinė pedagogė] į mus reagavo labai geranoriškai, tiesiog su didžiule neviltimi, kad ji nežino ką daryti, nesupranta tos aplinkos, kurioje auga vaikai, nesupranta priežasčių – mato tik pasekmes (nelankymas, vėlavimas, tėvų neįsitraukimas...). [...] Ateinant dirbti į mokyklą ir visai iki tol nesusidūrus su romais, tam nepasirengus – taip viskas ir vyksta, toks darbas nuolat klausinėjant „kodėl kodėl, kodėl tėvai neateina, kodėl nesirūpina...“. Toks požiūris gal ir natūralus, nes jie nėra tam darbui nėra pasiruošę. (NVO Padėk pritapti, interviu, 2011 02 24).

Tos atsakomybės... toks nežinau... vengimas. Ir savo darbo iki galo nepadarymas. Gal ne mokytoja to darbo iki galo nepadaro, bet juk ji nepraneša. Juk nuo to viskas ir turi prasidėti. Mokykla gali daug padaryti – juk tai yra institucijų santykiai. Santykiai tarp institucijų yra kitokie nei santykiai tarp, tarkim, manęs ir VTAT. Juk ir atsakomybės visai kitokios. Bet nedaro ir viskas – tiesiog. [...] Socialinių paslaugų prieinamumas ten labai menkas. Visi šūkauja, kad labai mažas finansavimas – neturim pinigų. Tai gerai, tai rašykite projektus. NVO irgi pinigų neturi, bet projektus parašo ir kažką daro. O čia – visi tenkinasi tuo kaip yra, jau kaip nors išgyvensime. (NVO Padėk pritapti, interviu, 2012 02 18).

Iniciatyvos stiprinti bendradarbiavimo tarp institucijų neretai buvo bevaisės – nors kasdieniniame darbe tiek NVO, tiek mokykla bei vaiko teisių priežiūros institucijos susidurdavo gana dažnai, šis bendravimas nevedė į bendrų darbo grupių steigimą, tarpžinybinių susitarimų pasirašymą ar aiškesnį darbų ir atsakomybių pasidalinimą.

Požiūrio aptarimas atsižvelgiant į užimamą poziciją lauke

Nevyriausybinių organizacijų veikla, nors ir buvo svarbi siekiant užtikrinti vaikų dalyvavimą švietimo sistemoje, esamų problemų nebuvo pajėgi išspręsti. Šių organizacijų vykdomos veiklos stiprino vaikų savarankiškumą, socialinius įgūdžius, kūrybinius ir akademinus gebėjimus, tačiau be efektyviai veikiančios privalomojo ugdymo sistemos nevyriausybinių organizacijų darbuotojai nebuvo pajėgūs užkirsti kelio ankstyvam vaikų pasitraukimui iš mokyklos. Nevyriausybinių organizacijų darbuotojai, kurie savo veiklą planavo kaip pagalbinę mokyklose vykdomam ugdymui, neretai susidurdavo su problemomis, peržengiančiomis jų kompetencijos ribas – pavyzdžiui, socialinių paslaugų šeimai teikimu, švietimo pagalbos vaikui organizavimu, ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos prevencijos vykdymu, tėvų ir vaikų teisių gynimu (susidūrus su diskriminacijos atvejais) ir kt. Problemų gausa ir ribotos šių lauko veikėjų galimybės jas spręsti didino nusivylimą ir bejėgiškumo jausmą siekiant pokyčių Kirtimų gyvenvietės vaikų dalyvavime švietimo sistemoje – nevyriausybinių organizacijų atstovai, kaip ir kiti lauko veikėjai, neretai tiesiog nuleisdavo rankas ir teigdavo negalintys padėti vaikams išlikti ugdymo sistemoje.

4.2 Duomenų analizės apibendrinimas

Apibendrinant interviu duomenis galima pastebėti, kad nors skirtingų lauko veikėjų požiūriai į ankstyvo romų vaikų pasitraukimo priežastis skyrėsi, visiems lauko veikėjams buvo būdinga bendra bejėgiškumo (negalios) dispozicija kalbant apie savo galimybes užtikrinti nuoseklų ir ilgalaikį romų vaikų teisės į išsilavinimą įgyvendinimą. Tie lauko veikėjai, kurių teisės ir pareigos apėmė tiesioginę atsakomybę užtikrinti vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą (tėvai, mokytojai, vaiko teisių priežiūros darbuotojai) interviu metu išsakydavo nusivylimą, nepasitenkinimą (frustraciją) dėl negalėjimo išspręsti ankstyvo vaikų pasitraukimo problemos, o dėl patiriamų nesėkmių kaltino kitus lauko veikėjus – neretai pačius vaikus. Problemos sprendimo galimybėmis buvo nusivylę ir tie lauko veikėjai (politikos planavimo ir įgyvendinimo institucijos, NVO), kurių veikla buvo skirta stiprinti kitų lauko veikėjų pajėgumus padėti vaikams likti mokykloje. Dalis lauko veikėjų ankstyvą vaikų pasitraukimą iš ugdymo vertino kaip didesnių socialinių problemų (gyvenamosios aplinkos nesaugumo, gyvenvietės socialinės atskirties) dalį, kurių neišsprendus užtikrinti vaikų pilnavertį dalyvavimą ugdyme yra tiesiog neįmanoma.

Interviu metu dažnai buvo minimas turimų resursų ribotumas – tėvai kalbėdami apie savo galimybes padėti vaikams likti mokykloje minėjo šeimos narių skurdą ir neraštingumą, valstybės institucijų darbuotojai – didelius darbo krūvius ir tikslinių lėšų trūkumą. Nusivylus savo galimybėmis išspręsti vaikų mokyklos lankomumo problemą, lauko veikėjų požiūriui buvo būdingas šio reiškinio kaip problemos ignoravimas, marginalizavimas – tėvai akcentavo kitų vaiko poreikių (maisto, būsto, sveikatos, saugumo) užtikrinimo svarbą, mokytojai pabrėžė savo atsakomybes užtikrinant kitų klasės vaikų akademinę pažangą, politikos planavimo ir įgyvendinimo lygmenyje informantai minėjo ribotus resursus ir kitų socialinių grupių poreikių pirmumą. Nauji resursai (finansinės lėšos, nauji darbuotojų etatai) į lauką būdavo pritraukiami tik nevyriausybinių organizacijų veiklos dėka – rengiant paraiškas, vykdant projektinę veiklą, – tačiau nevyriausybinių organizacijų darbuotojai teigė, kad

jų pastangas kiti lauko veikėjai retai įvertindavo teigiamai, buvo sunku užsitikrinti paramą vykdomoms veikloms, bendradarbiavimo galimybes, o ir turimi resursai buvo nepakankami esminių problemų sprendimui.

Santykiai tarp lauko veikėjų sprendžiant vaikų lankomumo problemą pasižymėjo nesutampančiais lūkesčiais (vieni iš kitų tikėjosi skirtingos pagalbos, bendradarbiavimo pobūdžio), nutrūkstančiu ir nenuosekliu bendravimu, pasitikėjimo stoka. Atskirų lauko veikėjų individualios iniciatyvos imtis aktyvesnės veiklos stiprinant vaikų galimybes dalyvauti ugdyme retai sulaukdavo kitų lauko veikėjų palaikymo, o izoliuotos individualios pastangos paprastai nebuvo veiksmingos. Skirtingi lauko veikėjai mažai žinojo apie kitų veikėjų galimybes (pozicijas, resursus) spręsti ankstyvo vaikų pasitraukimo problemą – mokytojai neretai neturėjo informacijos apie situaciją šeimoje (tėvų išsilavinimą, gyvenimo sąlygas), tėvai nesuprato socialinio pedagogo, socialinių darbuotojų vaidmens, savivaldybės švietimo skyriuje mažai buvo žinoma apie problemas, su kuriomis susiduria mokyklos darbe su romų vaikais. Turimos informacijos ribotumas ir realybės neatitinkantys lūkesčiai kėlė įtampą lauke – lauko veikėjai neretai kaltino vieni kitus dėl savo pareigų nevykdymo, netinkamo turimų resursų panaudojimo.

Ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo problemos marginalizavimui ir silpniems bendradarbiavimo ryšiams ją sprendžiant svarbią įtaką turėjo ir etniškumo dimensija. Etninė skirtis tarp romų etninės grupės ir daugumos visuomenės buvo naudojama tiek pačių romų, tiek daugumos atstovų pabrėžiant, kad mokymasis yra „ne tokiems kaip mes/ ne tokiems kaip jie“. Toks etnines skirties kaip socialiai reikšmingo skirtumo naudojimas leido sumenkinti vaiko teisės į išsilavinimą svarbą tiek mažumos, tiek daugumos grupėje. Vis dėlto, mažumos grupėje, ypač vaikų, tačiau ir dalies tėvų, tarpe, toks požiūris nebuvo būdingas prieš patenkant į lauką (prieš pradėdant mokslus). Ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo motyvacija, nuvertinant save teigiant, kad „mokymas yra ne tokiems kaip mes“ arba aktyviai priešinant mokymo pobūdžiui ir turiniui, susiformuodavo po kelių metų mokykloje, t.y.

jau tapus lauko dalimi. Tuo tarpu daugumos grupei buvo būdinga romų vaikų mokymosi galimybes vertinti iš anksto, dar prieš vaikui ateinant į mokyklą – mokytojai abejojo vaikų motyvacija mokytis, savivaldybės darbuotojai nuvertindavo tėvų pastangas siekti pokyčio, teigdami, kad romai atsisako bet kokios pagalbos ir priešinasi bendradarbiavimui. Etniškumo dimensija daugumos grupėje buvo pasitelkiama ir pagrindžiant turimų ribotų resursų neskirimą romų vaikų ugdymo klausimų sprendimui, teigiant kad tai tebūtų resursų švaistymas. Tai, kad prioritetas turėtų būti teikiamas kitų, svarbesnių klausimų sprendimui atkartodavo ir tėvai – jie savo turimus ribotus resursus skirdavo kitų šeimos poreikių (būsto, saugumo, šilumos) užtikrinimui.

Dėl tokios santykių struktūros lauke, kuomet dauguma lauko veikėjų, turinčių užtikrinti vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimą, tiesiog nemato galimybių to padaryti, vaikai švietimo lauke yra paliekami vieni – t.y., turi patys užtikrinti savo dalyvavimą ugdyme. Dalis vaikų to siekia – ypatingai 9–13 m. amžiaus grupėje, kuomet yra pakankamai savarankiškai atvykti į mokyklą nelydimi, turi gerus socialinius įgūdžius ir pasižymi visiems šio amžiaus vaikams būdingu žingeidumu. Vis dėlto, kaip atskleidė dalyvaujančio stebėjimo duomenys (aptarti trečioje šio darbo dalyje), norint užtikrinti pilnavertį vaikų dalyvavimą vien vaiko pastangų ir noro mokytis nepakanka. Lauke stebimas ankstyvo vaikų pasitraukimo iš ugdymo problemos marginalizavimas, apibūdinant ją kaip padėtį be išeities, neskiriant papildomų resursų ir menkinant bendradarbiavimo tarp lauko veikėjų pastangas, sukuria sąlygas esamos situacijos (*status quo*) išlaikymui. Būtent esama (ne)galios santykių tarp lauko veikėjų struktūra įgalina romų vaikų patirties ugdymo sistemoje reguliarumą (pasikartojamumą) – be kitų lauko veikėjų pagalbos, vaikai pilnaverčiai dalyvauti ugdyme nėra pajėgūs. Atlikta analizė, nors ir pasižymi eksperimentiniu pobūdžiu, leidžia formuluoti prielaidas apie priežastis kodėl Kirtimuose gyvenančių romų išsilavinimo rodikliai pastarąjį dešimtmetį išlieka gana žemi ir padeda atskleisti tam tikrus socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje principus – tai aptariama paskutiniuojuose, išvadų, dalyje.

TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR IŠVADOS

Šis darbas pratęsia ir papildo švietimo sociologijos tyrimus, analizuojančius socialinės reprodukcijos švietimo sistemoje procesus ir ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo priežastis. Darbe pristatytas originalus ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos empirinio tyrimo modelis, kuriame į ankstyvą pasitraukimą žiūrima kaip į procesą, vykstantį galios santykiais apibrėžiamame švietimo lauke. Konstruojant šį modelį remtasi sociologų Bourdieu ir Passeron (1990), Martin (2011) teorinėmis priegomis, kompleksiskai siejant švietimo sociologijos socialinės reprodukcijos krypties tyrimus su lauko teorijos taikymu socialiniuose tyrimuose.

Lauko teorijos metodologinė prieiga pasirinkta įvertinus pastarųjų metų švietimo sociologijos raidą ir socialinės reprodukcijos tyrimų kritiką, bei siekiant atskleisti tiriamo reiškinių daugiadimensiškumą ir procesinį pobūdį. Darbe lauko teorijos prieiga buvo aktuali siekiant spręsti metodologinio individualizmo keliamas problemas, kuomet pasitraukimo iš ugdymo motyvacija analizuojama tiriant tik anksti pasitraukiančių vaikų grupę, neįvertinant kitų veikėjų įtakos šiam procesui. Pasirinkta metodologinė prieiga padėjo šią problemą išspręsti iš dalies. Surinkti skirtingų lauko veikėjų požiūriai į ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo leido aprašyti reiškinių įvertinant naujus esminius ankstyvo pasitraukimo veiksnius, kurie paprastai nėra paliečiami taikomojo pobūdžio edukologiniuose tyrimuose. Atlikta analizė yra aprašomojo pobūdžio – įvardintų tiriamo lauko ypatumų (resursų ribotumo, problemos marginalizavimo, etninės skirties aktualizavimo, (ne)galios santykių dinamikos ir kt.) poveikis vaikų veiksena strategijos turėtų būti išsamiau analizuojamas tolimesniuose tyrimuose, aiškiau konceptualizuojant galios, motyvacijos, strategijos, veiksena sąvokas.

Pasiteisino darbe naudotas skirtingų metodų – statistinės analizės, kiekybinės apklausos, dalyvaujančio stebėjimo ir kokybinių interviu – derinimas, kurio dėka pavyko atskleisti tiriamo reiškinių daugialypiškumą ir dinamiką laike.

Eksperimentinė metodologinė prieiga ir menkas ligtolinis reiškinių iširtumas turėjo įtakos tam, kad darbe dominuoja empirinio, o ne teorinio pobūdžio išvados – disertacijos darbe buvo svarbus naujų empirinių duomenų pristatymas, inovatyvaus duomenų grupavimo išbandymas.

Atlikto empirinio tyrimo išvados pateikiamos aptariant darbo ginamuosius teiginius:

1. Lietuvos švietimo sistema yra vienas iš socialinių institutų, per kurią esama romų etninės grupės padėtis visuomenės struktūroje yra reprodukuojama naujose kartose – pastarąjį dešimtmetį (2001–2011 m.), augant bendram Lietuvos gyventojų išsilavinimui, Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai išlieka santykinai žemi, o išsilavinimo lygio augimas atsilieka nuo šalies vidurkio.

Pirmasis ginamasis teiginys pasitvirtino. Nors 2001 ir 2011 m. surašymų duomenų analizė atskleidė svarbius teigiamus išsilavinimo pokyčius Lietuvos romų etninėje grupėje, stebimus teigiamus pokyčius reikėtų vertinti santūriai. Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvos romų grupėje ženkliai sumažėjo neraštingų ir nebaigusių pradinės mokyklos asmenų dalis, išaugo pagrindinį išsilavinimą turinčiųjų santykinė dalis. Teigiamai reikėtų vertinti jauniausios amžiaus grupės (10–19 m.) išsilavinimo pokyčius – 2011 m. surašymo duomenimis, šios kartos Lietuvos romų rodikliai yra artimi šalies vidurkiui, ryškesni skirtumai fiksuojami tik išsilavinimo įgijime. Nepaisant teigiamų tendencijų, Lietuvos romų išsilavinimo rodikliai vis dar ženkliai skiriasi nuo šalies vidurkio, o augant bendriems Lietuvos gyventojų išsilavinimo rodikliams, Lietuvos romų išsilavinimas augo tik žemiausio lygmens – pradinio ir pagrindinio – lygmenyse.

Būtina atkreipti dėmesį ir į svarbius išsilavinimo augimo Lietuvos romų grupėje netolygumus. Darbe atliktos Kirtimų gyvenvietės gyventojų apklausos duomenys atskleidė Kirtimų gyvenvietės išsikirtinumą bendrame Lietuvos romų kontekste – čia gyvenantys žmonės pasižymėjo itin žemu išsilavinimo

lygiu, didelis neraštingumas buvo būdingas visų amžiaus grupių žmonėms. Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių vaikų ir jaunimo (10–19 m.) išsilavinimo rodikliai buvo žymiai prastesni nei šios amžiaus grupės rodikliai Lietuvos romų grupėje – gyvenvietėje didesnė dalis vaikų buvo neraštingi arba nebaigę pradinio išsilavinimo, tik keli jaunuoliai buvo pasiekę pagrindinio išsilavinimo lygį. Nors 2011 m. apklausos duomenų palyginimas su 2001 m. DSTI vykdyto tyrimo duomenimis atskleidė teigiamus pokyčius Kirtimų gyventojų išsilavinimo rodikliuose (ypatingai jaunų moterų grupėje), neraštingumo rodikliai gyvenvietėje išlieka itin aukšti, o įvykęs teigiamas pokytis buvo menkesnis nei Lietuvos romų grupėje (ypatingai pagrindinio išsilavinimo įgijime).

- **Pirmoji išvada: Stebimas struktūrinis Lietuvos visuomenės pokytis – bendras gyventojų išsilavinimo augimas – turėjo įtakos Lietuvos romų rodiklių kaitai, tačiau statistinių duomenų analizė atskleidė socialinės reprodukcijos raišką Lietuvos romų išsilavinimo rodikliuose. Vertinant bendrame Lietuvos gyventojų kontekste, romų etninės grupės išsilavinimo rodikliai išlieka santykinai žemi, ypatinai vidurinio ir aukštesnio išsilavinimo įgijime, kuris yra svarbus sėkmingai ekonominei ir profesinei integracijai. Teigiami Lietuvos romų išsilavinimo pokyčiai yra pasiskirstę netolygiai – Kirtimų gyvenvietėje išlieka aukštas neraštingumo lygis, pokyčiai fiksuojami tik žemiausio (pradinio) išsilavinimo įgijime.**

Galimybė palyginti skirtingų romų amžiaus grupių išsilavinimo rodiklius ir šių rodiklių kaitą 2001–2011m. paneigė romų kultūrinio konservatyvumo argumentą – skirtingų kartų romų išsilavinimo rodikliai kito, stebima ir romų išsilavinimo kaita per pastaruosius dešimt metų. Vis dėlto, statistinė duomenų analizė neatskleidė veiksnių, kodėl romų tautybės vaikai anksti pasitraukia iš ugdymo proceso, ir neleido įvardinti procesų, kurių metu esama romų etninės grupės padėtis visuomenės struktūroje yra įtvirtinama naujose kartose, – dėl to šie klausimai buvo keliami kituose empirinio

tyrimo etapuose. Lietuvos švietimo sistemos vaidmuo visuomenės socialinės reprodukcijos procese aptariama šio skyriaus pabaigoje, apibendrinant viso darbo išvadas.

2. Ankstyvas vaikų pasitraukimas iš švietimo sistemos yra procesas, vykstantis socialinėje erdvėje, kurio pradžia žymi vaikų mokymosi sunkumai, elgesio problemos ir nereguliarus mokyklos lankymas. Kirtimuose gyvenančių romų vaikų ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo motyvacija susiformuoja pradinio ugdymo lygmenyje kaip reakcija į ne(iš)sprendžiamus dalyvavimo ugdyme sunkumus.

Pasitvirtino ir antrasis ginamasis teiginys. Dalyvaujančio stebėjimo Kirtimų gyvenvietėje metu, dvejus metus buvo nuolat bendraujama su devyniais iš dvidešimties 2009–2010 m. mokslus pradėjusių romų pirmokų, taip pat ir keliais priešmokyklinio ugdymo klases lankančiais vaikais. Dauguma vaikų, besirengiančių lankyti mokyklą (7–10 metų), nekantriai laukė mokslo metų pradžios ir džiaugėsi galimybe mokytis mokykloje. Vaikų nenoras eiti į mokyklą ir šalinimosi elgesio požymiai (vengimas grįžti į klasę po skambučio, atsisakymas dirbti pamokoje) atsirasdavo jau pradėjus lankyti mokyklą, ypač tuomet, kai vaikai susidurdavo su sunkumais, kurių vieni nebuvo pajėgūs išspręsti. Pagrindiniai iššūkiai, su kuriais pradėdami mokslus bendrojo lavinimo mokykloje susidurdavo Kirtimuose gyvenantys vaikai – tai mokymosi priemonių įsigijimas ir ugdymo proceso organizavimo supratimas, pasirengimas mokyklai ir saugaus kelio į mokyklą užtikrinimas, papildomo ugdymo poreikis įveikiant mokymosi sunkumus ir paramos būtinybė sprendžiant įvairias emocines problemas (pyktį, liūdesį, nusivylimą) bei išskylančias konfliktines situacijas.

Vaikų noras eiti mokyklą didele dalimi priklausė nuo kitų lauko veikėjų galimybių spręsti išskylančius mokymosi ir dalyvavimo ugdyme sunkumus. Dalyvaujančio stebėjimo metu fiksuota stipri 9–13 m. amžiaus vaikų motyvacija mokytis – būdami pakankamai savarankiški, dalis vaikų mokyklą

lankė net ir tuomet, kai tėvai neturėjo galimybių aktyviau įsitraukti į vaiko ugdymo procesą (palydėti į mokyklą, nupirkti reikiamas mokymosi priemones, bendradarbiauti su mokytoju ir pan.). Vis dėlto, šios amžiaus grupės vaikai susidūrė su rimtais mokymosi sunkumais (akademiniu nepažangumu, nereguliariu mokyklos lankymu), kurių mokykloje teikiamos švietimo pagalbos priemonės nebuvo pajėgios išspręsti. Vaikų motyvacija mokytis susilpnėja po 3–4 metų mokykloje – tuomet sustiprėja šalinimosi požymiai (elgesio problemos, prastas mokyklos lankomumas), vaikai protestuoja ir atsisako eiti į mokyklą, perimdami kitų lauko veikėjų nuostatas, kad „mokymasis yra ne tokiems kaip mes“.

- **Antroji išvada: Daugumos Kirtimuose gyvenančių vaikų dalyvavimui ugdyme buvo būdinga bendra dinamika: (1) sudėtingas jaunesnių vaikų (7–8 m.) įsitraukimas į ugdymą, (2) santykinai neblogas 9–13 m. vaikų dalyvavimas ugdyme ir (3) ankstyvas pasitraukimas iš ugdymo 14–16 m. amžiaus tarpsnyje. Romų vaikų poreikiai ugdymo procese nėra išskirtiniai (nebūdingi kitiems vaikams), tačiau Kirtimuose gyvenančių romų vaikų grupė išsiskiria dalyvavimo ugdymo procese problemų gausa, kurių sprendimui reikalingos tikslinės socialinės paslaugos bei glaudus švietimo ir socialinių darbuotojų bendradarbiavimas, teikiant socialinę paramą šeimai ir individualizuotą švietimo pagalbą vaikui**

Atlikta ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo, kaip proceso laike, analizė yra aktuali ir taikomuoju požiūriu – rengiant ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo prevencijos programas svarbu įvertinti pagrindinius vaikams iškylančius dalyvavimo ugdyme sunkumus bei suprasti vaikų „nenoro mokytis“ susiformavimo dinamiką. Atliktas tyrimas patvirtino Finn (1989) teiginį, kad ankstyvas vaiko pasitraukimas iš ugdymo nėra spontaniškas vaiko ar jo šeimos priimtas sprendimas nebeeiti į mokyklą, o ilgą laiką vykstančio proceso rezultatas. Suvokus vaiko atitolimo nuo ugdymo proceso eigą ir pastebėjus pirmuosius galimo pasitraukimo iš mokyklos požymius, mokykla yra pajėgi

intis efektyvių prevencijos priemonių siekiant paskatinti vaiką išlikti ugdymosi procese. Priežastys, kodėl ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo prevencijos priemonės nebuvo efektyvios tiriamame lauke, aptariamose įvertinant trečiąjį ginamąjį teiginį.

3. Resursų ribotumas ir etninės skirties aktualizavimas tiriamame švietimo lauke yra pagrindiniai ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo proceso sąlygojantys veiksniai.

Atliktas lauko tyrimas patvirtino trečiąjį ginamąjį teiginį. Vertinant galimą tiriamo lauko (santykių struktūros) poveikį stebimai individualiai vaikų veiksena, galima pateikti kelias prielaidas. Pirma, visiems lauke veikiantiems veikėjams buvo bendras turimų resursų ribotumas – tiek žinių (kitų lauko veikėjų galimybių nežinojimas, gebėjimų stoka), tiek ribotų piniginių lėšų (mokymosi priemonių stoka, nepakankamas darbo valandų skaičius ir kt.). Dėl turimų ribotų resursų individualūs siekiai užtikrinti tinkamą vaikų dalyvavimą ugdyme neduodavo norimo rezultato, o tai stiprino nusivylimo ir frustracijos jausmą darbe/ tėvų bendravime su romų vaikais. Resursų ribotumas tiriamame lauke siejamas su platesne visuomenės socialine nelygybe – romų tėvų galimybes padėti vaikams ugdymo procese riboja šeimų skurdas ir socialinių paslaugų neprieinamumas, o mokytojų ir socialinių pedagogų darbą su romų vaikais riboja žinių apie romų situacijos išskirtinumą trūkumas, bei esama mokyklų finansavimo tvarka, kurioje neatsižvelgiama į aptarnaujamų teritorijų charakteristikas.

Antra, etninė skirtis lauke buvo aktuali pagrindžiant ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo problemos sumenkinimą, marginalizavimą. Vaikams susiduriant su mokymosi sunkumais lauko veikėjai neretai naudodavo etninę skirtį kaip priežastį, dėl kurios papildomi resursai sprendžiant vaikų problemas neturėtų būti skiriami – taip skirtį naudojo tiek etninės daugumos, tiek etninės mažumos atstovai. Vis dėlto, svarbu pabrėžti, kad daugumos grupė turėjo daugiau svartų permainingoms pasiekti – tiek skirstant lėšas socialinėms ir

švietimo paslaugoms, tiek planuojant konkrečias ankstyvo pasitraukimo prevencijai skirtas priemones, tiek atsižvelgiant į specifinius romų vaikų poreikius ugdymo procese. Mažumos grupė – romų tėvai ir vaikai – etninę skirtį aktualizavo po kelių metų švietimo sistemoje, kaip reakciją į esamą galios santykių struktūrą lauke, argumentuodami, kad savo turimų ribotų resursų (pinigų, darbo poreikio (prižiūrint mažesnius vaikus, buitines darbai) namuose) neverta skirti vaiko teisės į išsilavinimą įgyvendinimui, kadangi „mokymasis yra ne tokiems kaip mes“.

Trečia, daugumai lauko veikėjų buvo būdinga bendra bejėgiškumo (negalios) dispozicija kalbant apie galimybes užtikrinti romų vaikų teisės į išsilavinimą įgyvendinimą. Toks bendras lauko veikėjų požiūris turėjo įtakos tam, kad net pripažįstant ribotas vaikų galimybes dalyvauti ugdyme ir ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo riziką, papildomi resursai spręsti šiai problemai nebuvo numatomi, o atskirų veikėjų pastangos lauke buvo nuvertinamos kaip nepakankamos ar beprasmės (simbolinis nematomumas, žr. Bourdieu 2001) net tuomet, kai buvo stebimi teigiami pokyčiai.

- **Trečioji išvada: Romų vaikų galimybės dalyvauti ugdyme nebuvo lygios kitų vaikų galimybėms, tačiau į šias esmines nelygybes tiriamame švietimo lauke nebuvo atsižvelgiama. Tiriamame lauke galios pozicijas užimantys lauko veikėjai nesiėmė atsakomybės siekti pozityvių pokyčių, o atsakomybė dėl mokymosi nesėkmių buvo perkeliama mažiausiai galių turintiems veikėjams – vaikams – pabrėžiant jų „nenorą mokytis“, sumenkinant jų patiriamų ugdymo sunkumų aktualumą ir akcentuojant etninę skirtį tarp daugumos ir mažumos grupių.**

Atliktame tyrime į tiriamą reiškinį – ankstyvą romų vaikų pasitraukimą iš ugdymo – buvo žiūrima keliais analizės lygiais: makro/ visuomenės lygiu, analizuojant skirtingų romų etninės grupės kartų išsilavinimo rodiklius, buvo vertinama socialinės reprodukcijos raiška švietimo sistemoje; mikro/

individualiame lygyje buvo stebimas ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo procesinis pobūdis, analizuojant išskylančių mokymosi sunkumų ir jų sprendimo galimybių įtaką vaiko mokymosi motyvacijai. Mezo/ lauko lygmens analizė leido analizuoti vaikų ankstyvą pasitraukimą iš ugdymo kaip procesą socialinėje erdvėje, t.y. kaip vaikų veiksenos strategiją, formuojamą per tarpasmeninį santykį su kitais ugdymo procese dalyvaujančiais veikėjais. Šie trys analizės lygiai leido atsižvelgti į tiriamo reiškinių dimensiškumą ir įvardinti naujus reikšmingus ankstyvo pasitraukimo iš ugdymo sistemos veiksnius.

Visų pirma, atliktas tyrimas parodė, kad norint suprasti romų dalyvavimo švietimo sistemoje dėsningumus, būtina analizuoti ne tik mažumos grupę, bet santykių tarp visų ugdymo procese dalyvaujančių veikėjų visumą. Pasiteisino tyrime naudota lauko teorijos metodologinė prieiga, kurios dėka pavyko naujai aptarti etninės skirties, kaip socialiai reikšmingo skirtumo, raišką švietime – atskleidžiant galios pozicijas užimančių veikėjų svarbą etniškumo dimensijos aktualizavime. Nors lauko teorijos taikymas tyrimuose vis dar užima eksperimentinio mokslo poziciją, šią tyrimų kryptį būtų tikslinga plėtoti sprendžiant socialinės reprodukcijos švietime tyrimų metodologijos problemas.

Vertinant tyrimo rezultatus taikomuoju požiūriu, atliktas tyrimas skatina kvestionuoti įstatymiškai įtvirtinto lygių galimybių principo įgyvendinimą Lietuvos švietimo sistemoje. Tyrimo duomenys atskleidė, kad ugdymo organizavimo procese yra nepakankamai atsižvelgiama į nelygias vaikų mokymosi galimybes – teikiant bendrąsias paslaugas visiems vaikams, neįvertinant specifinių atskirų grupių poreikių, švietimo sistema neužtikrina socialinio teisingumo ir lygių galimybių švietime. Nors švietimo sistema išlieka vienas svarbiausių socialinio mobilumo kanalų socialinę atskirtį patiriančių grupių nariams, remiantis tyrimo duomenimis galima kritiškai vertinti švietimo sistemos vaidmenį Lietuvos romų socialinės integracijos procese. Romų vaikų poreikių ugdymo procese marginalizavimas ir efektyvios socialinės bei švietimo politikos priemonės derinančios viešosios politikos

nebuvimas sąlygoja tai, kad Lietuvos švietimo sistema yra vienas iš socialinių institutų, per kurį reprodukuojama romų etninės grupės padėtis Lietuvos visuomenės socialinėje struktūroje.

PRIEDAI

1 priedas. Kirtimų gyvenvietės gyventojų apklausos klausimynas	152
2 priedas. Kokybinių interviu informantų sąrašas.....	153
3 priedas. Kokybinių struktūruotų interviu klausimynai.	155
Klausimynas tėvams	155
Klausimynas mokytojams	157
Klausimynas mokyklos direktoriaus pavaduotojai	160
Klausimynas socialiniam pedagogui	162
Klausimynas Vaiko teisių apsaugos skyriaus specialistei.....	163
Klausimynas Nepilnamečių reikalų inspektorei	165
Klausimynas socialiniams darbuotojams	167
Klausimynas Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyriaus darbuotojams	169
Klausimynas Vilniaus m. savivaldybės Socialinių reikalų ir departamento darbuotojai	171
Klausimynas Kultūros ministerijos Tautinių mažumų skyriaus darbuotojai.....	172

1 priedas. Kirtimų gyvenvietės gyventojų apklausos klausimynas

Apklausos data: 2011 kovo 24 – balandžio 10 d.

Pildoma kiekvienam asmeniui atskirai:

1. Namų ūkio numeris	2. Namų ūkyje gyvenančių asmenų skaičius

3. Jūsų lytis:
 - a. Vyras
 - b. Moteris

4. Sukakusių metų skaičius:..... (*apskaičiuojama pagal gimimo datą*)

5. Gimimo vieta:
 - a. Miestas
 - b. Kaimas
 - c. Užsienis

6. Pilietybė:
 - a. Lietuvos Respublikos
 - b. Be pilietybės
 - c. Kita (*įrašyti*).....

7. Tautybė
.....
(įrašyti)

8. Ką jūs baigėte (*klausti vyresnio nei 10 metų asmens*)?
 - a. Esate neraštingas
 - a. Nebaigėte pradinės mokyklos
 - b. Pradinę mokyklą
 - c. Pagrindinę mokyklą
 - d. Vidurinę mokyklą
 - e. Technikumą, aukštesniąją mokyklą, kolegiją, universitetą ir pan. (aukštesnis nei vidurinis išsilavinimas).

Klausti vyresnės nei 15 metų moters:

9. Kelių metų būdama pagimdėte pirmą kūdikį
 - a. Įrašyti.....
 - b. Negimdė

Klausti apie 7-16 metų vaiką:

10. Ar vaikas šiuo metu:
 - a. Mokosi
 - b. Yra mokyklos sąrašuose, bet mokyklos nelanko
 - c. Nesimoko

2 priedas. Kokybinių interviu informantų sąrašas

Užimamos pozicijos lauke	Nr.	Informanto charakteristika	Interviu data
Tėvai (N=4)	1	Marijos (13 m. ketvirtokė) ir Danilo (12 m. ketvirtokas) mama, šeimoje dar auga du mažesni vaikai. Neraštinga.	2013 02 28
	2	Anvaro (10 m. trečiokas) mama, šeimoje dar auga du mažesni vaikai. Baigus 2 kl.	2013 03 06
	3	Darijos (10 m, trečiokė) močiutė, mergaitę globoja nuo gimimo. Neraštinga.	2013 03 05
	4	Almazos (12 m., trečiokė) mama, šeimoje dar auga du mažesni vaikai. Baigus 2 kl.	2013 03 08
Mokytojai (N=8)	5	1 kl. mokytoja, 29 m. pedagoginio darbo patirtis	2011 06 16
	6	1 kl. mokytoja, tiriamoje mokykloje dirba 16 m.	2011 06 22
	7	1 kl. mokytoja, 30 m. pedagoginio darbo patirtis	2011 06 14
	8	2 kl. mokytoja, 15 m. pedagoginio darbo patirtis	2011 06 06
	9	2 kl. mokytoja, tiriamoje mokykloje dirba 14 m.	2011 06 14
	10	2 kl. mokytoja, 21 m. pedagoginio darbo patirtis	2011 06 07
	11	3 kl. mokytoja, 23 m. pedagoginio darbo patirtis	2011 06 20
	12	4 kl. mokytoja, tiriamoje mokykloje dirba 12 m.	2011 06 07
Mokyklos direktoriaus pavaduotoja	13	Atsakinga už pradinį klasių ugdymo proceso organizavimą, vaiko gerovės komisijos veiklą mokykloje	2012 11 23
Socialinė pedagogė	14	Mokykloje dirbo tik su romų moksleiviais, pagrindinės atsakomybės – lankomumo kontrolė, aprūpinimas mokymosi priemonėmis	2011 06 21
Vaiko teisių apsaugos skyrius	15	Mobiliojo skyriaus darbuotoja, dirbanti su skubiais atvejais, kuruoja ir Kirtimų gyvenvietę	2012 11 20
Nepilnamečių reikalų inspektorė	16	Naujininkų nuovados darbuotoja, kurios kuruojamai teritorijai priklauso ir Kirtimų gyvenvietė	2012 11 29
Socialiniai darbuotojai (N=3)	17	Pilotinis interviu su buvusia Socialinio paramos centro socialine darbuotoja	2012 10 27
	18	Socialinė darbuotoja, dirbanti su socialinės rizikos ir socialinių įgūdžių stokojančiomis šeimomis (dirba su 13 romų šeimų)	2012 11 13
	19	Socialinė darbuotoja, atsakinga už paramos mokiniams skyrimą	2012 11 15
Savivaldybės švietimo skyrius (N=2)	20	Savivaldybės švietimo skyriaus darbuotoja, atsakinga už Nesimokančių ir mokyklos nelankančių vaikų apskaitą Vilniaus mieste	2012 11 19
	21	Savivaldybės švietimo skyriaus darbuotoja, atsakinga už savivaldybės Vaiko gerovės komisijos veiklą, Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros priemonių įstatymo įgyvendinimą Vilniaus mieste.	2012 11 19
Savivaldybės Socialinių reikalų ir sveikatos departamentas	22	Darbuotoja, atsakinga už socialinių paslaugų planavimą ir įgyvendinimo priežiūrą Vilniaus mieste.	2012 11 21
Kultūros	23	Darbuotoja, atsakinga už valstybinės Romų	2012 11 14

ministerija, Tautinių mažumų skyrius		integracijos programos priemonių planavimą ir įgyvendinimą.	
Romų visuomenės centras	24	Įstaigos direktorė, atsakinga už veiklų organizavimą ir įgyvendinimo priežiūrą.	2012 11 09
NVO “Padėk pritapti” (N=3)	25	Viena iš projekto “Padėk pritapti” vadovių, atsakinga už savanorių atranką ir savanoriško darbo organizavimą, bendradarbiavimą su mokyklomis.	2011 02 24
	26	Organizacijos vadovė, atsakinga už projektų rengimą, veiklų įgyvendinimo priežiūrą. Projekte taip pat metus dirbo savanore su antroku berniuku.	2012 02 18
	27	Viena iš projekto “Padėk pritapti” vadovių, atsakinga už socialinių įgūdžių užsiėmimų organizavimą, savanoriško darbo organizavimą ir bendradarbiavimą su šeimomis. Projekte taip pat tris metus dirbo savanore su pirmoje mergaitė (dabar 3 kl.) .	2012 11 22

3 priedas. Kokybinių struktūruotų interviu klausimynai.

Klausimynas tėvams (2013 m. vasaris – kovas)

PRADŽIOJE NORĖČIAU PAKLAUSTI APIE JŪSŲ ŠEIMĄ

- V1. Ar Jūsų šeima visuomet gyveno Vilniuje? Kada atvykote gyventi į Vilnių?
- V2. Kur gimė Jūsų vaikai? Kiek turite vaikų? Kokio amžiaus? _____
- V3. Kur gyveno Jūsų tėvai? Seneliai?
Kiek šeimoje buvo vaikų? _____
- V4. Lyginant su savo tėvais, kas gyveno geriau – jūs ar jūsų tėvai? Kodėl?
- V5. Ar buvo laikas, kuomet Jūsų šeima gyveno gerai? Kuriais daugmaž metais? Kas atsitiko po to?
- V6. Ar turite žmogų savo giminėje, kuris gyvena tikrai gerai, kuriuo didžiuojatės, norėtumėte būti į jį/ją panašus? Apibūdinkite jį/ją, kas svarbu geram gyvenimui?
- V7. Kiek klasių baigėte Jūs? Jūsų broliai, seserys?

	Klasių skaičius	Amžius (dabar)	Kokia kalba mokėsi? Kur?
1. Respondentas			
2.			

- V8. Ar norėjote mokytis toliau? Kodėl nustojote lankyti mokyklą?
- V9. Ar Jums asmeniškai buvo naudinga mokykla, ką ten išmokote? Ar panaudojote tas žinias gyvenime? Kada jos reikalingos?

PASLAUGOS VAIKUI

- K1. Kaip vertinate mokyklą, kurią lanko Jūsų vaikas? Ar norėtumėte pakeisti mokyklą, jei galėtumėte?
- K2. Kaip vertinate mokytoją? Ar norėtumėte pakeisti mokytoją, jei turėtumėte galimybę?
- K3. Ar Jūsų vaiką klasėje jaučiasi įvertintas, pastebėtas? Ar mokytoja skiria jam pakankamai dėmesio?
- K4. Kaip Jūsų vaikui sekasi mokytis/ar yra sunku? Kokios pagalbos reikėtų?

PAGALBA

- K5. Ar Jūsų vaikas gauna paramą mokymosi priemonėms (152 LT rugsėjį), nemokamą maitinimą? Kaip tai vertinate?

K6. Be piniginių paramos, kokios pagalbos Jūsų vaikui?

K7. Ar Jūsų vaikas gauna pagalbą mokantis – papildomas pamokas, namų darbų ruošimą su savanoriais? Kaip tai vertinate?

K8. Ar Jūsų vaikas vyksta į išvykas, ekskursijas, organizuojamas stovyklas? Ar jos reikalingos?

SAUGUMAS

K9. Ar manote, kad Jūsų vaikas mokykloje yra saugus? Kodėl?

K10. Ar Jūsų vaiko kelionė į mokyklą yra saugi? Kodėl?

K11. Ar Jūsų vaikas nori eiti į mokyklą? Kodėl?

K12. Jei mokykloje kyla problemos (dėl vaiko elgesio, muštynių, nesutarimų su mokytoja) – kaip jas sprendžiate? Ar jaučiatės galinti jas išspręsti?

SOCIALINĖS PASLAUGOS

S1. Ar gaunate piniginę paramą iš valstybės? Ar jos užtenka pragyvenimui?

Ar būna, kad negaunate? Kodėl?

S2. Su kokiais problemomis susiduriate norint gauti pašalpas? Ar pavyksta jas išspręsti? Kas padeda sudėtingose situacijose?

S3. Kaip vertinate darbuotojus Socialinės paramos centre (Kauno 3)? Romų visuomenės centre? Su kokiais problemomis susiduriate?

S4. Kartais su šeima dirba socialinis darbuotojas – padeda susitvarkyti pašalpas, reikiamus raštus, palydi... Kaip vertinate tokį darbą? Ar norėtumėte, kad toks darbuotojas dirbtų su Jūsų šeima?

S5. Kokiais klausimais reiktų daugiausiai pagalbos? Kas yra sunkiausia?

S6. Kas dabar labiausiai padeda susitvarkant dokumentus pašalpomis? Šeima? Kaimynai, draugai? Romų visuomenės centro darbuotojai? Kauno 3 darbuotojai? Kiti?

VAIKO GEROVĖ

G1. Ar esate bendravę su Vaiko teisių apsaugos tarnyba? Kodėl?

G2. Kaip vertinate jų darbą?

G3. Ar esate gavę baudų/įspėjimų teisme dėl to, kad vaikas nelankė mokyklos? Kaip tai vertinate?

PERSPEKTYVA

P1. Jei galėtumėte pasirinkti, kur norėtumėte gyventi? Kur norėtumėte, kad gyventų Jūsų vaikai?

P2. Kaip manote, kiek laiko mokysis Jūsų vaikas? Kodėl?

Klausimynas mokytojams³⁸ (2011 m. birželis)

K1: Kiek metų dirbate mokykloje?

K2: Kiek metų dirbate šioje mokykloje?

K3: Ar esate dirbusi kitose mokyklose? Kur?

K4: Kuo skyrėsi/panaši Jūsų darbo patirtis šioje ir kitose mokyklose? Ar skyrėsi vaikų socio-ekonominė situacija?

K5: Kodėl atėjote dirbti į šią mokyklą?

PIRMAS SKYRIUS: Vaikų socialinės – ekonominės padėties įtaka ugdymo pasiekimams

1. Ar Jūsų klasėje yra vaikų, kurie yra iš skurdžiai gyvenančių šeimų? Kokia dalis?
Prompt: gauna nemokamą maitinimą; pagalbą mokymosi priemonėms. Atskirai – romai.
 - Kuo šie vaikai išsiskiria iš kitų? Ar skurdas turi įtakos jų pasirengimui ugdymo procesui?
 - Prompt: ar turi reikiamas priemones, ar tinkamai apsirengę, ar ateina pavalgę; koks santykis su kitais vaikais. Romai.
 2. Be skurdo, ar yra vaikų, kurie, Jūsų manymu, yra iš sudėtingų šeimų? Prompt: emocinis nestabilumas, smurtas šeimoje, emociškai/socialiai apbleisti vaikai.
 3. Kiek šie bruožai yra būdingi vaikams iš skurdžių šeimų? Ar juos pastebite ir tarp vaikų, kurių šeimos yra, palyginus, ekonomiškai stabilesnės?
 4. Kaip tokia šeimos situacija daro įtaką mokymosi procesą? Kaip šiems vaikams sekasi pamokose, ar jie daro pažangą? Ar jie padaro namų darbus, gauna paramą mokantis iš tėvų? Prompt: skurdas ir kitos šeimos, ar yra skirtumų.
 5. Su kokiais ugdymo iššūkiais susiduriate dažniausiai? Prompt: kalbos nemokėjimas, elgesio problemos, nesugebėjimas dirbti savarankiškai, nenoras dalyvauti pamokose, nelankymas, vėlavimas.
 6. Kaip šie iššūkiai įtakoja Jūsų darbą? Prompt: kalbos mokymui, elgesiui, etc.
 7. MOKYKLOS VIDUJE: Ar savo darbe kreipiatės pagalbos į kitus mokyklos darbuotojus (mokytojo padėjėjas, socialinis pedagogas, logopedas, psichologas)? Ar sulaukiate pagalbos? Ar ji efektyvi?
Prompt: Jei taip – pavyzdžių, jei ne – Jūsų manymu, kodėl?
 8. UŽ MOKYKLOS RIBŲ: Ar savo darbe kreipiatės pagalbos už mokyklos ribų (socialinius darbuotojus, psichologinės pagalbos tarnybas, nepilnamečių inspektorius)? Ar sulaukiate pagalbos? Ar ji efektyvi?
Prompt: Jei taip – pavyzdžių, jei ne – Jūsų manymu, kodėl?
 9. Kaip Jūs vertinate šių vaikų galimybes mokytis? Ar manote, jog yra galimybių pasiekti gerų rezultatų ugdymo srityje? Kas padeda/trukdo šiame procese?
- Papildomi klausimai:**
10. Ar manote, kad darbas su aptartais vaikais smarkiai daro įtaką Jūsų darbą klasėje? Ką darytumėte kitaip, jei tokių vaikų būtų mažiau? Romų vaikų?

³⁸ Klausimynas parengtas remiantis Ruth Lupton (2003) suformuotu klausimynu.

11. Vertinant visą darbo laiką (tiek pamokose, tiek po pamokų), kokią dalį laiką turite skirti šiems vaikams? Romų vaikams?
12. Ar darbas su šiais vaikais turėjo įtakos Jūsų mokymo stiliui? Galbūt naudojate kitus mokymo metodus, Jūsų santykis su vaikais klasėje, nesąmoningai pritaikomos strategijos (išplaukiančios iš situacijos pamokų metu, nors gal ir elgtumėtės kitaip).
13. Kaip tai įtakoja ugdymo proceso efektyvumą?
14. Kaip darbo patirtis su šiais vaikais įtakoja Jūsų nuomonę apie savo [mokytojo] darbą? Ar tai keičia Jūsų motyvaciją, pasitenkinimą darbu, norimų tikslų pasiekimus ir t.t.?

ANTRAS SKYRIUS: Tėvų dalyvavimas vaikų ugdyme

15. Kiek vaikų tėvai dalyvauja mokyklos veikloje? Ar skiriasi skurdžių/socialiai pažeidžiamų/romų šeimų ir kitų šeimų dalyvavimas mokyklos veikloje?
 - Ar dalyvauja tėvų susirinkimuose?
 - Ar remia klasės veiklą finansiškai?
 - Ar prisideda savanorišku darbu (pagalba renginiuose, ekskursijose, klasės remontu ir t.t.)?
16. Kiek Jūsų nuomone tėvai dalyvauja vaikų ugdyme? Kokios kliūtys įtraukti? Skurdžių šeimų/romų vaikai ir tėvai. Kiti vaikai/tėvai.
17. Ar Jūsų nuomone, romų tėvų nuostatos ir lūkesčiai apie mokyklą skiriasi nuo kitų tėvų šiame rajone? Kaip? Gal galite pateikti pavyzdžių?
18. Kokių veiksmų imasi mokykla siekiant pagerinti mokyklos ir tėvų bendradarbiavimą? Kokį vaidmenį atlieka socialinis pedagogas?

TREČIAS SKYRIUS: „Nenuspėjama“ mokykla

Lankomumas

19. Ar lankomumas yra didelė problema Jūsų klasėje? Ar yra daug pamokų praleidžiančių vaikų – kiek? Iš kokių jie šeimų, ar pamokos pateisinamos? Kokios dažniausios nelankymo priežastys?
20. Gal pastebite kažkokių vaikų nelankymo pasikartojimų? Kada nelanko dažniausiai? Kada lanko geriausiai?
21. Nekalbant apie akivaizdžią nelankymo įtaką konkrečiam vaikui, kokią įtaką vieno ar kelių vaikų nelankymas daro visai klasei – kitų vaikų mokymuisi, santykiams klasėje, Jūsų darbo krūviui?
22. Kokias priemones mokykla taiko pastoviam pamokų lankymui užtikrinti?
23. Ar jos pasiteisina?
24. Kas Jūsų nuomone, galėtų padėti, kokios priemonės galėtų būti taikomos? Kieno atsakomybė tai turėtų būti?

Mobilumas

25. Ar mokinių mobilumas yra problema (išvykimas į užsienį, į kitas mokyklas)? Ar turite vaikų, kurie išvyktų/atvyktų viduryje mokslo metų?
26. Kokie vaikai yra mobiliausi ir, Jūsų nuomone, kodėl? Ar tai skurdžiai gyvenančių šeimų vaikų, ar kiti?
27. Nekalbant apie akivaizdžią mokyklų keitimo įtaką konkrečiam vaikui, kokią įtaką vaikų mobilumas daro visai klasei – kitų vaikų mokymuisi, santykiams klasėje, Jūsų darbo krūviui?
28. Kokias priemones mokykla taiko vaikų mobilumo pasekmėms sušvelninti?
29. Ar jos pasiteisina?

30. Kas Jūsų nuomone, galėtų padėti, kokios priemonės galėtų būti taikomos? Kieno atsakomybė tai turėtų būti?

Punktualumas

31. Ar vėlavimas į pamokas yra didelė problema Jūsų klasėje? Ar yra daug pastoviai vėluojančių vaikų – kiek? Iš kokių jie šeimų, kokios dažniausios vėlavimo priežastys?
32. Kas vėluoja dažniausiai? Ar tik ryte ar ir į kitas pamokas, po pertraukų?
33. Nekalbant apie akivaizdžią vėlavimo įtaką konkrečiam vaikui, kokią įtaką vėlavimas daro visai klasei – kitų vaikų mokymuisi, santykiams klasėje, Jūsų darbo krūviui?
34. Kokias priemones mokykla taiko siekiant užtikrinti atėjimą į pamokas laiku?
35. Ar jos pasiteisina?
36. Kas Jūsų nuomone, galėtų padėti, kokios priemonės galėtų būti taikomos? Kieno atsakomybė tai turėtų būti?

Elgesys

37. Kaip Jūs apibūdintumėte savo klasės vaikų elgesį pamokose? Pertraukų metu?
38. Ką Jūs apibūdintumėte kaip netinkamą elgesį? Kokiems vaikams jis būdingas.
Prompt: romai, skurdžių šeimų vaikai, kitų šeimų vaikai.
39. Ar toks elgesys būdingas pamokų ar pertraukų metu? Kaip dažnai yra trukdoma dirbti pamokų metu? Kaip toks elgesys, neskaitant pamokų sutrukdyimo, įtakoja Jūsų darbą? Santykius tarp vaikų klasėje? Kitų vaikų darbą?
40. Ar mokykla taiko kokias nors priemones netinkamo vaikų elgesio prevencijai? Ar dalyvauja mokyklos psichologas?
41. Ar šios priemonės pasiteisino?
42. Kas Jūsų nuomone, galėtų padėti, kokios priemonės galėtų būti taikomos? Kieno atsakomybė tai turėtų būti?
43. Kai kurie žmonės teigia, kad siekiant užtikrinti tinkamą mokymo procesą, mokykla gali priimti tik tam tikrą dalį sudėtingiau auklėjamų vaikų. Priėmus daugiau, ugdymo proceso įgyvendinimas tampa sunkiai įmanomas. Ar Jūs sutiktumėte su tokiu teiginiu?
Jei taip, kiek tokių vaikų Jūs galėtumėte turėti savo klasėje?

Dalyvavimas popamokinėje veikloje

44. Ar vaikai noriai dalyvauja mokyklos popamokinėje veikloje? Kokie vaikai (iš kokių šeimų) yra linkę dalyvauti aktyviau? Jūsų nuomone, kodėl?

Klausimynas mokyklos direktoriaus pavaduotojai (2012 m. lapkritis)

K1: Kiek metų dirbate mokykloje?

K2: Kiek metų dirbate šioje mokykloje?

K3: Ar esate dirbusi kitose mokyklose? Kur?

K4: Kuo skyrėsi/panaši Jūsų darbo patirtis šioje ir kitose mokyklose? Ar skyrėsi vaikų socio-ekonominė situacija?

K5: Kodėl atėjote dirbti į šią mokyklą?

1. Kokia dalis mokinių Jūsų mokykloje gauna nemokamą maitinimą; pagalbą mokymosi priemonėms? Atskirai – romai.
2. Kuo šie vaikai išsiskiria iš kitų? Ar skurdas turi įtakos jų pasirengimui ugdymo procesui? Ar turi reikiamas priemones, ar tinkamai apsirengę, ar ateina pavalgę; koks santykis su kitais vaikais. Romai.
3. Be skurdo, ar yra vaikų, kurie, Jūsų manymu, yra iš sudėtingų šeimų (tėvai užsienyje, skyrybos, tėvai dirba pamainomis ir t.t.). Kokia dalis?

ŠVIETIMO PAGALBA

4. Kaip organizuojama švietimo pagalba silpniau besimokantiems vaikams? Ar yra galimybių finansuoti papildomas pamokas su tais vaikais (popamokinę veiklą/būrelį)?
 - a. Dvikalbiais vaikais (kalbos problemų sprendimas)
 - b. Socialiai apleistais/ socialinių įgūdžių stokojančiais vaikais (prevencinės programos/dienos centras)
 - c. Elgesio problemų turinčiais vaikais
 - d. Mokyklą nereguliariai lankančiais/iškrentančiais vaikais
5. Kiek šiuo metu mokykloje dirba socialinių pedagogų? Kaip vertinate socialinio pedagogo galimybes spręsti socialines problemas, darančias įtaką vaikų mokymuisi (priemonių neturėjimas, sudėtingos situacijos šeimose (skyrybos, išvykimas į užsienį), vaikų apleistumas ir t.t.)? Ar mokykla yra pajėgi išspręsti šias problemas?
6. Ar mokykloje veikia vaiko gerovės komisija? Kas dirba jos sudėtyje? Kokios yra jos funkcijos? Ar atliekamas darbas yra efektyvus?
7. Kaip finansuojamas švietimo pagalbos vaikui teikimas?
8. Romų vaikų situacija – kaip vertinate jų dalyvavimą ugdyme? Ar romų vaikai apsunkina ugdymo proceso organizavimą? Kodėl?
9. Kokios pagalbos reikėtų? Kas ją turėtų suteikti?

TARPINSTITUCINIS BENDRADARBIAVIMAS

10. Su kokiomis institucijomis bendradarbiaujama teikiant švietimo pagalbą vaikui? Kaip vertintumėte jo pobūdį?
 - a. RVC (dienos centras)
 - b. Vaiko teisių skyrius
 - c. PPT
 - d. Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyrius
 - e. Kita?

11. Mokykla kaip paslaugų vaikui koordinatorius – ar pritariate tokiai funkcijai, ar mokykla turi tam reikiamus resursus?

PERSPEKTYVA/ VIZIJA

12. Žvelgiant į dabartinę romų vaikų situaciją, Jūsų manymu, kaip būtų galima spręsti esamas problemas? Kokių žingsnių turėtų būti imamasi pirmiausia?
13. Kokie partneriai svarbūs siekiant pakeisti esamą situaciją? Kaip turėtų būti organizuojama švietimo pagalba vaikui? Kokios yra mokyklos, NVO, socialinių darbuotojų, tėvų atsakomybės?
14. Kokią įtaką, Jūsų nuomone, turės Privalomo priešmokyklinio (ikimokyklinio) ugdymo skyrimo tvarka?

Klausimynas socialiniam pedagogui (2011 m. birželis)

1. Kada pradėjote dirbti ir kaip buvo suformuluotos Jūsų pareigos? Kokie svarbiausi tikslai, uždaviniai?
2. Prompt: lankomumo užtikrinimas, elgesio problemų sprendimas, bendravimas su tėvais, bendravimas su institucijomis už mokyklos ribų, etc.
3. Kokios problemos išryškėjo kaip aktualiausios, reikalaujančios sprendimų?
4. Kaip vyko bendravimas su mokytojais – ar dažniau stebėdavote situaciją pati ar į jus kreipdavosi mokytojai, prašydami pagalbos?
5. Ar dažnai bendravote su vaikų tėvais? Kaip apibūdintumėte tėvų santykį su mokykla (aktyviai dalyvauja vaikų ugdyme, nenoriai įsitraukia, sunkiai pasiekiami, skiriasi lūkesčiai, etc.).
6. Su, spręsdama iškilusias problemas, bendravote už mokyklos ribų? Kaip apibūdintumėte bendradarbiavimą? Ar jis buvo efektyvus, sprendžiant problemas?
7. Prompt: nepilnamečių inspektorius, savivaldybės švietimo skyrius, RVC, vaiko teisių apsaugos tarnyba.
8. Gal galite pateikti tarpinstitucinio bendradarbiavimo pavyzdžių (sėkmingo ir nesėkmingo)?
9. Kaip vertinate situacijas, kurias sunku pakeisti – vaikų nelankymą, tėvų nedalyvavimą vaikų ugdyme. Ar manote, kad yra galimybių jas pakeisti? Kaip? Kas turėtų imtis iniciatyvos/atsakomybės?
10. Vertinant šiuos metus – kaip apibūdintumėte savo darbą, pasiektus rezultatus? Kuo džiaugiatės, ką norėtumėte pakeisti, ką rekomenduotumėte jūsų darbą perimsiančiam žmogui?
11. Kai kurie žmonės teigia, kad siekiant užtikrinti tinkamą mokymo procesą, mokykla gali priimti tik tam tikra dalį sudėtingiau auklėjamų vaikų. Priėmus daugiau, ugdymo proceso įgyvendinimas tampa sunkiai įmanomas. Ar Jūs sutiktumėte su tokiu teiginiu?
12. Jei taip, kiek tokių vaikų Jūsų nuomone, galėtų mokytis mokykloje?

Klausimynas Vaiko teisių apsaugos skyriaus specialistei (2012 m. lapkritis)

1. Su kokiais vaiko teisių pažeidimais dirbate daugiausiai?
2. Kiek laiko skiriate mokyklos nelankantiems vaikams? Kokių priemonių yra imamas vaiko teisei į mokymąsi užtikrinti?
3. Vilniuje mokyklos nelanko apie 2400 vaikų – ar VTAT funkcija yra surasti šiuos vaikus ir nustatyti mokyklos nelankymo priežastis?
4. Kaip sužinote apie mokyklos nelankantį vaiką? Kokių žingsnių imatės?
5. Kokios taikomos sankcijos? Kokia yra taikoma tvarka siekiant sugrąžinti vaiką į mokyklą?

ROMAI VILNIUJE

6. Vertinant iš vaiko teisių perspektyvos, ar Jūs išskirtumėte Vilniuje gyvenančius romus kaip išskirtinę grupę, kuriai būtų reikalingas tikslinis dėmesys?
7. Kokias problemas išskirtumėte kaip pagrindines? Koks yra pagrindinis Jūsų, kaip vaiko teisių inspektorės darbas, dirbant su romų šeimomis?
8. Kokie dažniausi vaiko teisių pažeidimai romų šeimose? Ar jie skiriasi nuo kitų pažeidimų, fiksuojamų ne romų šeimose? Kuo?
9. Kaip būtų galima spręsti šias problemas? Kokias matote galimybes spręsti šiuos atvejus:
 - a. Vaiko paėmimas iš šeimos atvejus (dėl nepriežiūros)
 - b. Vaiko paėmimas iš šeimos (nėra teisėto atstovo, nėra kas paimtų globą)
 - c. Mokyklos nelankymas
10. Ar tenka susidurti su vaikų nusikalstamumu/nusižengimais? Ar pasitaiko atvejų, kai nusižengia romų vaikai? Kaip dažnai? Kokių priemonių imamas?
11. Ar yra vykdomos nusikalstamumo prevencijos programos tarp romų vaikų/jaunimo? Ar manote, kad jos būtų tikslingos?

VAIKŲ GLOBA

12. Dėl kokių priežasčių vaikai Vilniaus m. yra dažniausiai paimami iš šeimos? O romų vaikai?
13. Ar buvo atvejų, kai romų vaikai buvo paimami ne dėl to, kad tėvai atlieka bausmę, o dėl nepriežiūros, smurto prieš vaikus? Kiek tokių atvejų?
14. Ar turite duomenis, kiek romų vaikų Vilniaus m. 2007–2012 m. buvo paimti iš šeimos? Ar galima gauti tikslią statistiką pagal metus?
15. Ar romų vaikų paėmimo iš šeimų atvejais pastaraisiais metais daugėjo/mažėjo? Ar augo/mažėjo bendras vaikų, paimtų iš šeimų, skaičius? Kas tai lėmė?
16. Ar kyla problemų romų vaikams patekus į globos namus? Kokių? Ar jos skiriasi nuo kitų vaikų?

SOCIALINĖ PAGALBA ŠEIMAI

17. Ar turite duomenis, kiek romų šeimų yra įtrauktų į socialinės rizikos/ socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus? Ar šis skaičius pastaraisiais metais keitėsi – didėjo/mažėjo? Dėl kokių priežasčių?
18. Ar turite duomenis, kiek romų šeimų Vilniaus m. 2007–2012 m. buvo įtraukti į socialinės rizikos/socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus? Ar galima gauti tikslią statistiką pagal metus?

19. Dėl kokių priežasčių romų šeimos įtraukiamos į socialinės rizikos šeimų sąrašus?
Socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus?
20. „Šeimos įrašymo į socialinių įgūdžių stokojančių šeimų, auginančių vaikus, sąrašą ir išbraukimo iš jo tvarkos apraše“ (Vilniaus m. savivaldybės administracijos direktoriaus įsakymas 2012 m. gegužės 22 d. Nr. 30-995) nėra reglamentuotas darbas su vienišomis motinomis (tėvais) ir jų vaikais, nesusituokusių tėvų vaikais – kokia yra darbo su šiomis šeimomis praktika? Ar šios šeimos (nors nėra laikomos šeimomis) gali būti įtrauktos į socialinės rizikos ar socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus?

PRIEŠMOKYKLINIS UGDYMAS

21. 2012 m. balandį įsigaliojo nauja Privalomo priešmokyklinio (ikimokyklinio) ugdymo skyrimo tvarka – kaip ji palietė romų šeimas ir Jūsų darbo pobūdį? Ar yra paskirtas už privalomojo ugdymo nustatymą ir skyrimą atsakingas asmuo? Kas jis?
22. Ar buvo Privalomas priešmokyklinis ugdymas buvo skiriamas ne socialinės rizikos šeimose augantiems vaikams? Kokių pagrindų?
23. Ar turite informacijos kiek romų vaikų pastaraisiais metais neteko šeimos globos? Dėl kokių priežasčių? Ar dažnas atvejis, kai globos netenkama po to, kai šeima buvo įtraukta į socialinės rizikos grupę? Ar buvo atvejų, kai vaikai grįžo į šeimą?

TARPINSTITUCINIS BENDRADARBIAVIMAS

24. Su kokiomis institucijomis bendradarbiaujate daugiausiai? Kas yra pagrindiniai instituciniai partneriai užtikrinant vaiko teisių įgyvendinimą?
25. Kaip vertinate bendradarbiavimo pobūdį – ar aiškus tarpinstitucinių atsakomybių pasiskirstymas? Kokios kyla problemos/iššūkiai? Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įgyvendinimas, mokyklos lankymo užtikrinimas, vaikų priežiūra?
26. Su kuo bendradarbiaujate dirbant su romų šeimomis - mokyklomis? Nepilnamečių reikalų inspektorais? Socialiniais darbuotojais? Ar toks bendradarbiavimas būdingas tik dirbant su socialinės rizikos šeimomis?

Klausimynas Nepilnamečių reikalų inspektorei (2012 m. lapkritis)

1. Kokios Jūsų pareigos ir kokią teritoriją aptarnaujate? Tik Kirtimų gyvenvietę ar Naujininkų rajoną? Kiek iš viso dirba Naujininkų rajone nepilnamečių reikalų policijos pareigūnų?
2. Kuo išskirtinės šios teritorijos lyginant su kitais Vilniaus m. rajonais?
3. Vertinant iš vaikų nusikalstamų veikų perspektyvos, ar išskirtumėte romų vaikus (Kirtimuose) kaip išskirtinę grupę, kuriai būtų reikalingas tikslinis dėmesys? Kodėl?
4. Vertinant iš smurto prieš vaikus perspektyvos?
5. Vertinant iš narkotikų ir kitų psichiką veikiančių medžiagų vartojimo prevencijos perspektyvos? Ar plinta narkotikų vartojimas tarp nepilnamečių romų?
6. Dėl įtraukimo į prostituciją rizikos ir prevencijos?
7. Ar yra elgetaujančių vaikų? Valkataujančių vaikų?

VAIKO TEISIŲ PAŽEIDIMAI

8. Vertinant iš vaiko teisių perspektyvos, ar Jūs išskirtumėte Vilniuje gyvenančius romus kaip išskirtinę grupę, kuriai būtų reikalingas tikslinis dėmesys? Kodėl?
9. Kokias problemas išskirtumėte kaip pagrindines? Koks yra pagrindinis Jūsų, kaip nepilnamečių reikalų inspektorės darbas, dirbant su romų šeimomis?
10. Kokie dažniausi vaiko teisių pažeidimai romų šeimose? Ar jie skiriasi nuo kitų pažeidimų, fiksuojamų ne romų šeimose? Kuo?
11. Ar yra pokyčių lyginant su ankstesniais metais? Situacija gerėja / blogėja / nesikeičia?
12. Kaip sužinote apie vaiko teisių pažeidimus romų šeimose? Ar gaunate pranešimų iš kaimynų, mokyklos?

NUSIKALSTAMUMAS

1. Ar tenka susidurti su romų vaikų/nepilnamečių nusikalstamumu/nusižengimais? Kaip dažnai? Kokių priemonių imamasi?
2. Kokie nusikaltimai/ nusižengimai dominuoja?
3. Kokio amžiaus vaikai nusižengia/ nusikalsta?
4. Ar yra pokyčių lyginant su ankstesniais metais? Situacija gerėja / blogėja / nesikeičia?
5. Ar romų vaikų nusikalstamumo pobūdis skiriasi nuo kitų Vilniaus m. vaikų? Nuo Naujininkų rajono vaikų?
6. Ar vaikai buriasi į grupuotes, bendrauja su kitais vaikais Naujininkų rajone?
7. Kiek romų nepilnamečių yra įrašyti į profilaktinę įskaitą? Kokio amžiaus? Lytis?
8. Lyginant su visu Naujininkų rajonu – kokia dalis yra romų vaikų?
9. Kokios yra vykdomos nusikalstamumo prevencijos programos tarp vaikų/jaunimo? Ar jos pasiekia romų vaikus? Ar jos yra efektyvios?

DĖL MOKYKLOS NELANKYMO

10. Kiek laiko skiriate mokyklos nelankantiems vaikams? Kokių priemonių yra imamasi vaiko teisei į mokymąsi užtikrinti?
11. Kaip sužinote apie mokyklos nelankantį vaiką? Kokių žingsnių imatės?
12. Kokios taikomos sankcijos? Kokia yra taikoma tvarka siekiant sugrąžinti vaiką į mokyklą?

TARPINSTITUCINIS BENDRADARBIAVIMAS

13. Su kokiomis institucijomis bendradarbiaujate daugiausiai? Kas yra pagrindiniai instituciniai partneriai užtikrinant vaiko teisių įgyvendinimą?
14. Kaip vertinate bendradarbiavimo pobūdį – ar aiškus tarpinstitucinių atsakomybių pasiskirstymas? Kokios kyla problemos/iššūkiai? Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įgyvendinimas, mokyklos lankymo užtikrinimas, vaikų priežiūra?

PERSPEKTYVA/ VIZIJA

15. Žvelgiant į dabartinę romų vaikų situaciją, Jūsų manymu, kaip būtų galima spręsti esamas problemas? Kokių žingsnių turėtų būti imamasi pirmiausia?
16. Kokias matote pagrindines galimas grėsmes (riziką) ateityje? Kokios policijos galimybės vykdyti prevenciją?
17. Kokie partneriai svarbūs siekiant pakeisti esamą situaciją? Kieno atsakomybė tai turėtų būti?

Klausimynas socialiniams darbuotojams (2012 m. lapkritis)

SOCIALINIO DARBO ORGANIZAVIMAS

1. Ar turite informaciją, kiek Jums priskirtoje teritorijoje gyvena romų šeimų?
2. Kiek iš jų priklauso socialinės rizikos šeimoms? Socialinių įgūdžių stokojančioms šeimoms?
3. Kaip keičiasi šie skaičiai? Ar keičiasi romų šeimų skaičius? Ar socialinės rizikos romų šeimų daugėja/mažėja/skaičius išlieka tolygus? Socialinių įgūdžių stokojančių romų šeimų? Ar yra galimybė gauti tikslius duomenis pagal metus?
4. Kada šeima yra įtraukiama į socialinės rizikos sąrašą? Kada į socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašą?
5. Koks yra pagrindinis darbas dirbant su romų šeimomis? Ar teisingai suprantu, kad pagrindinis darbas su romų šeimomis yra teikiant informaciją ir tvarkant dokumentus, susijusius su pinigine socialine parama? Socialinio darbuotojo pagalba šeimai teikiama tik socialinės rizikos šeimoms?
6. Kokios socialinės paslaugos yra teikiamos ne socialinės rizikos šeimoms?
 - a. Informavimas (reikalingos informacijos apie socialinę pagalbą suteikimas)
 - b. Konsultavimas (analizuojama asmens/šeimos probleminė situacija ir ieškoma sprendimų būdų)
 - c. Tarpininkavimas ir atstovavimas (pagalbos suteikimas sprendžiant įvairias problemas – teisinės, sveikatos, ūkinės, buitines, tvarkant dokumentus, užsirašant pas specialistus), tarpininkaujant tai asmens ir jos aplinkos (kitų specialistų, institucijų)
SU KUO DAŽNIAUSIAI: mokykla, sveikatos priežiūros įstaiga, socialinė parama (išmokos), socialinis būstas, socialinės paslaugos į namus, kita?
 - d. Sociokultūrinės paslaugos (laisvalaikio organizavimas, teikiamos prevencines tikslais, mažinant socialinę atskirtį).
 - e. Maitinimo organizavimas?
 - f. Aprūpinimas būtiniaisiais drabužiais ir avalyne?
 - g. Transporto organizavimas?
 - h. Asmens higienos ir priežiūros organizavimas (kodėl neveikia pirtis)?
7. Kas kreipiasi dažniausiai? Vyrų/moterys? Šeimos ar vieni gyvenantys asmenys? Vaikų tėvai ar vyresnio amžiaus žmonės? Bedarbiai?
8. Dėl kokios socialinės pagalbos dažniausiai kreipiamasi? Kokios problemos aktualiausios? Kokių socialinių paslaugų labiausiai pasigendama/trūksta?
9. Kokių socialinių paslaugų teikimas užima daugiausiai laiko?
10. Ar turite daug atvejų, kuomet tenka dirbti su neraštingais ar itin žemą išsilavinimą turinčiais asmenimis? Kokia yra darbo su šiais asmenimis specifika?
11. Gal galite palyginti darbo specifika su romų šeimomis ir kitais socialinės paramos gavėjais? Kuo skiriasi/yra panašus darbo pobūdis?

PINIGINĖ SOCIALINĖ PARAMA

12. Ar turite informaciją, koks skaičius romų šeimų kreipiasi pinigine socialine parama?
13. Kiek laiko (vidutiniškai) romų asmenys (šeimos) gauna socialinę paramą? Ar buvo atveju, kuomet socialinė parama buvo mažinama?

14. Ar yra teikiama parama būsto šildymo išlaidų, geriamojo vandens išlaidų ir karšto vandens išlaidų kompensacijomis? Kaip yra teikiama parama? Ar kyla problemų dėl to, kad būstas yra teisiškai neįregistruotas/neatitinkantis higienos normų?
15. Pasikeitus įstatymui, sugriežtėjo piniginės socialinės paramos teikimas nesu situokusiems asmenims, auginantiems vaikus. Vieniša mama – gana dažnas atvejis romų bendruomenėje. Kokią įtaką turėjo įstatymo pasikeitimas teisei į socialinę piniginę paramą? Ar buvo atvejų, kuomet teisė buvo prarasta? Kaip buvo sprendžiami šie atvejai?

SOCIALINĖ PARAMA VAIKAMS/MOKINIAMS

16. Ar turite informaciją, kiek romų mokinių gavo paramą nemokamam maitinimui/mokyklinėms priemonėms?
17. Kas dažniau kreipiasi dėl šios paramos gavimo – tėvai ar mokykla?
18. Kaip yra skiriama parama – pervedami pinigai šeimai ar priemonės nuperka mokykla/socialinis darbuotojas?
19. 2012 m. balandį įsigaliojo nauja Privalomo priešmokyklinio (ikimokyklinio) ugdymo skyrimo tvarka – kaip ji palietė romų šeimas ir Jūsų darbo pobūdį? Ar yra paskirtas už privalomojo ugdymo nustatymą ir skyrimą atsakingas asmuo? Kas jis?
20. Ar buvo Privalomas priešmokyklinis ugdymas buvo skiriamas ne socialinės rizikos šeimose augantiems vaikams? Koku pagrindu?
21. Ar turite informacijos kiek romų vaikų pastaraisiais metais neteko šeimos globos? Dėl kokių priežasčių? Ar dažnas atvejis, kai globos netenkama po to, kai šeima buvo įtraukta į socialinės rizikos grupę? Ar buvo atvejų, kai vaikai grįžo į šeimą?

SOCIALINIS BŪSTAS

22. Ar tarpininkaujate teikiant prašymus socialiniam būstui gauti?
23. Ar turite informacijos, kiek iš piniginės socialinės paramos gavėjų (romų šeimų) yra įtraukti į eiles socialiniam būstui gauti? Ar paskutiniaisiais metais keitėsi teikiamų prašymų skaičius?

BENDRADARBIAVIMAS

24. Su kokiomis institucijomis bendradarbiaujama teikiant socialinę paramą romų šeimoms (jei bendradarbiaujama)? Vaiko teisių apsaugos inspekcija? Mokyklomis? Nepilnamečių reikalų inspektoriais? Ar toks bendradarbiavimas būdingas tik dirbant su socialinės rizikos šeimomis?
25. Kaip vertinate bendradarbiavimo pobūdį – ar aiškus tarpinstitucinių atsakomybių pasiskirstymas? Kokios kyla problemos/iššūkiai?

Klausimynas Vilniaus m. savivaldybės Švietimo skyriaus darbuotojams (2012 m. lapkritis)

NESIMOKANTYS IR MOKYKLOS NELANKANTYS VAIKAI

1. Koks skaičius vaikų Vilniaus m. savivaldybėje yra „nesimokantys vaikai“ (*vaikai iki 16 metų, neįregistruoti Mokinių registre*)? Ar turite informacijos, kiek iš jų yra romų tautybės vaikai?
2. Koks skaičius vaikų Vilniaus m. savivaldybėje yra įregistruoti kaip „mokyklos nelankantys mokiniai“ (*įregistruotas Mokinių registre vaikas iki 16 metų, per mėnesį be pateisinamos priežasties praleidęs daugiau kaip pusę pamokų*)? Ar turite informacijos, kiek iš jų yra romų tautybės vaikai?
3. Kokios pagrindinės yra vaikų nesimokymo ir mokyklos nelankymo priežastys Vilniaus m.? Ar šiuo atžvilgiu skiriasi romų ir kiti mokiniai?
4. Surinkus informaciją apie nesimokantį ar mokyklos nelankantį vaiką, kaip yra užtikrinama vaiko teisė mokytis? Kokių žingsnių yra imama? Kas juos įgyvendina?
5. Su kokiais iššūkiais susiduriama siekiant užtikrinti vaiko teisę mokytis? Kuo skiriasi romų ir kitos šeimos?
6. Švietimo pagalbos priemonės skiria ir jų įgyvendinimą prižiūri mokyklų vaiko gerovės komisijos. Ar vaiko gerovės komisijų nariams buvo organizuojami mokymai? Ar šių mokymų metu buvo skiriamas dėmesys romų mokinių problemų sprendimui?
7. Kokia institucija teikia metodinę pagalbą mokyklų vaiko gerovės komisijoms?

VAIKO MINIMALIOS IR VIDUTINĖS PRIEŽIŪROS ĮSTATYMO ĮGYVENDINIMAS

1. Kokiam skaičiui vaikų Vilniaus m. yra paskirtos minimalios priežiūros priemonės? Kiek iš jų yra romų vaikų? Dėl kokių priežasčių skiriamos minimalios priežiūros priemonės romų vaikams?
2. Kokiam skaičiui vaikų Vilniaus m. yra paskirtos vidutinės priežiūros priemonės? Kiek iš jų yra romų vaikų? Dėl kokių priežasčių skiriamos vidutinės priežiūros priemonės romų vaikams?
3. Kokios minimalios priežiūros priemonės paprastai yra skiriamos vaikui?
 - Įpareigojimas lankytis pas specialistą
 - Įpareigojimas lankyti vaikų dienos centrą ar kitą socialinių paslaugų įstaigą
 - Įpareigojimas tęsti mokymąsi kitoje mokykloje
 - Įpareigojimas mokytis pagal pradinio pagrindinio, vidurinio ar profesinio ugdymo programas
 - Įpareigojimas dalyvauti socialinio ugdymo, rehabilitacijos, integracijos ar kt. programose?
 - Kiti?
4. Kuriam laikui yra skiriamos minimalios priežiūros priemonės? Ar jos yra pratęsimos? Kaip vertinami vaiko elgesio pokyčiai?
5. Kokia institucija yra atsakinga už šių priemonių įgyvendinimą? Kokios sankcijos gali būti taikomos, jei paskirtų įpareigojimų nėra laikomasi?
6. Ar vaikai, kuriems yra paskiriamos minimalios priežiūros priemonės yra iš socialinės rizikos/ socialinių įgūdžių stokojančių šeimų? Ar yra teikiama socialinė pagalba šeimai, kuomet vaikui paskiriamos minimalios priežiūros priemonės?

7. Ar skiriasi priežastys, dėl kurių minimalios priežiūros priemonės paprastai yra skiriamos romų vaikams ir kitiems vaikams? Ar skiriasi šių priemonių įgyvendinimo efektyvumas?

VILNIAUS M. VAIKO GEROVĖS POLITIKA

1. Kokius klausimus, be vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros priemonių skyrimo, svarsto Vilniaus m. vaiko gerovės komisija (sudaryta savivaldybės administracijos direktoriaus įsakymu)?
2. Kokiais teisės aktais remiantis yra apibrėžiama vaiko gerovės politika (Vaiko gerovės valstybės politikos koncepcija (2003), Vaiko gerovės valstybės strategija (2005), Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymu (2007) ar kitais teisės aktais)? Ar vaiko gerovės politika yra Vilniaus m. socialinės politikos dalis?
3. 2011 m. lapkričio mėn. buvo sudaryta Vilniaus m. savivaldybės vaiko gerovės plėtros reikalų komisija – kokius klausimus šiais metais svarstė Komisija?
4. Šiuo metu yra rengiama Vilniaus m. Vaiko gerovės plėtros 2012–2020 metų strategija – ar į šią strategiją yra įtraukiami klausimai, liečiantys romų vaikus, gyvenančius Kirtimų gyvenvietėje (tabore)?

Klausimynas Vilniaus m. savivaldybės Socialinių reikalų ir departamento darbuotojai (2012 m. lapkritis)

SOCIALINIŲ PASLAUGŲ PLANAVIMAS

1. Ar turite informaciją, kiek Vilniaus m. gyvena romų šeimų?
2. Kiek iš jų priklauso socialinės rizikos šeimoms? Socialinių įgūdžių stokojančioms šeimoms?
3. Kaip keičiasi šie skaičiai? Ar keičiasi romų šeimų skaičius? Ar socialinės rizikos romų šeimų daugėja/mažėja/skaičius išlieka tolygus? Socialinių įgūdžių stokojančių romų šeimų? Ar yra galimybė gauti tikslius duomenis pagal metus?
4. 2012 m. Vilniaus m. savivaldybės socialinių paslaugų plane romų tautybės gyventojai kelis kartus minimi kaip itin problematiška grupė, patirianti ilgalaikę socialinę atskirtį. Ar romai Vilniaus m. yra išskiriama kaip tikslinė grupė, kuriai reikalingos bendrosios ar specialiosios socialinės paslaugos?

SOCIALINIŲ PASLAUGŲ TINKLAS

5. Savivaldybės paslaugų plane nurodoma, kad šiuo metu vienam socialiam darbuotojui tenka per didelis šeimų skaičius (vidutiniškai 37 šeimos), todėl nukenčia darbo efektyvumas. Ar yra planuojama didinti socialinių darbuotojų skaičių? Kaip yra paskirstomos lėšos socialinių paslaugų finansavimui?
6. 2012 m. plane Romų visuomenės centras yra nurodytas kaip socialinių paslaugų centras, teikiantis socialines paslaugas romų tautybės gyventojams. Ar savivaldybė finansuoja socialinių paslaugų teikimą? Vaikų dienos centro veiklą? Kodėl?
7. Ar yra numatyta plėsti socialines paslaugas romų bendruomenei Vilniaus m.?

PINIGINĖ SOCIALINĖ PARAMA

8. Ar turite informaciją, koks skaičius romų šeimų kreipiasi piniginės socialinės paramos?
9. Taboro gyventojams piniginės būsto šildymo išlaidų, geriamojo vandens išlaidų ir karšto vandens išlaidų kompensacijos nėra teikiamos. Ar taip yra dėl to, kad būstai yra neteisėti ir neatitinkantys higienos ir saugos normų? Ar yra galimybė suteikti šildymo kompensacijas kitu būdu (pvz. malkų atvežimas) – kaip tai organizuojama?

ROMŲ INTEGRACIJOS PROGRAMOS

10. 2005-2010 Vilniaus m. savivaldybės taryba buvo patvirtinusi romų segregacijos mažinimo programą, ar šiuo metu yra svarstoma apie šios programos pratęsimą arba apie naujos romams skirtos programos parengimą?
11. Ar Vilniaus m. savivaldybė dalyvauja valstybinės romų integracijos (2012–2014 m.) programos įgyvendinime?

Klausimynas Kultūros ministerijos Tautinių mažumų skyriaus darbuotojai (2012 m. lapkritis)

TEISINĖ BAZĖ

1. Kokia yra situacija su Tautinių mažumų įstatymu? 2010 m. yra pateiktas Tautinių mažumų įstatymo projektas, kuriam Vyriausybė siūlė nepritarti, ar yra rengiamas kitas įstatymo projektas?
2. Kokie yra pagrindiniai dokumentai, kuriais remiantis šiuo metu yra įgyvendinama tautinių mažumų politika?
3. Kas lėmė tai, kad romų integracijai yra skirta atskira programa (vienintelei iš tautinių mažumų)? Ar toks integracijos priemonių planavimas palengvina ar apsunkina darbą (tarpinstitucinis bendradarbiavimas, programos priemonių efektyvumas, etc.)?
4. Tautinių mažumų integracijos politikos įgyvendinimas nuo 2010 m. buvo perduotas Kultūros ministerijai – kokią įtaką šis institucinis pasikeitimas turėjo etninės politikos koordinavimui? Ar tautinių mažumų politiką lengviau buvo įgyvendinant turint atskirą departamentą, ar dirbant Kultūros ministerijos sudėtyje?
5. Kaip keitėsi finansavimo pobūdis (be programinio finansavimo, kokios dar yra tautinių mažumų politikos finansavimo galimybės)? Ar keitėsi tautinių mažumų politikos įgyvendinimui skiriamų lėšų kiekis? Kas tai lėmė?

ROMŲ INTEGRACIJOS PROGRAMOS

6. Daugumoje tyrimų pastebėta, jog didžioji dalis problemų, su kuriomis susiduria romai Lietuvoje yra socialinio pobūdžio (būsto, įsidarbinimo, vaiko gerovės klausimai), tačiau romų integracijos programą koordinuoja Kultūros ministerija. Kokios yra Kultūros ministerijos galimybės spręsti šias problemas? Kokios kyla problemos?
7. Kokios institucijos aktyviai dalyvauja rengiant romų integracijos programas?
 - a. SADM vaidmuo: Koks skyrius deleguotas programos rengimui?
 - Kokias integracijos programos priemones įgyvendinant dalyvauja SADM: švietimo (per Vaiko gerovės politiką/ Vaiko teisių įgyvendinimą)? Įdarbinimo? Būsto? Sveikatos? Antidiskriminacinės programos?
 - b. ŠMM vaidmuo: Koks skyrius deleguotas programos rengimui?
 - c. Sveikatos apsaugos ministerijos vaidmuo: ar dalyvauja? Koks skyrius deleguotas?
 - d. Kitos ministerijos? Teisingumo? Vidaus reikalų (policija)?
 - e. Ar savivaldybės dalyvauja įgyvendinant 2012-2014 m. integracijos programą? Kurios savivaldybės? Kokie skyriai dalyvauja?
 - f. Ar savivaldybės dalyvauja rengiant 2012-2020 m. integracijos programą? Kurios savivaldybės? Kokie skyriai dalyvauja?
 - g. Kokios kyla problemos siekiant įtraukti savivaldybes į integracijos programų priemonių įgyvendinimą?
 - h. Kokius svertus turi Kultūros ministerija įtraukiant savivaldybes į integracijos programų įgyvendinimą – skiriamas lėšas, politinę įtaką, kontrolės ir priežiūros mechanizmus, etc.?

VILNIAUS M. ATVEJIS

8. Romų visuomenės centro finansavimas – svarbi visų trijų integracijos programų dalis. Vilniaus m. savivaldybės socialinių paslaugų 2012 m. plėtros plane Romų visuomenės centras yra įvardintas kaip socialinių paslaugų centras, tačiau savivaldybė socialinių paslaugų RVC nefinansuoja. Pagal Socialinių paslaugų įstatymo 13 straipsnį savivaldybės atsako už socialinių paslaugų teikimo savo teritorijos gyventojams užtikrinimą planuodamos ir organizuodamos socialines paslaugas. Ar matote galimybių, kad Romų visuomenės centro kaip socialinių paslaugų centro finansavimą perimtų Vilniaus m. savivaldybė? Kodėl?
9. Ar Kultūros ministerijai (ir programiniam finansavimui) kyla problemų, dėl to, kad didelę dalį laiko RVC darbuotojai yra priversti skirti socialiniam darbui, o ne kultūrinei veiklai? Kaip yra atsiskaitoma už skiriamą programinį finansavimą?
10. TMID ir Vilniaus m. savivaldybė yra RVC dalininkai, buvo bendrai skiriamas finansavimas RVC išlaikyti ir veikloms vykdyti. Ar yra daugiau savivaldybės ir valstybinio lygmens bendradarbiavimo pavyzdžių? Kas lėmė bendradarbiavimo sėkmę/iššūkius?

PERSPEKTYVA/ VIZIJA

11. Vertinant romų integracijos programų dešimtmetį – kaip vertintumėte šių programų efektyvumą? Ar taikomos priemonės pasiteisino? Kokiose srityse matytumėte teigiamus, kokiose – neigiamus pokyčius? Kas tai lėmė?
12. Kokias matote romų integracijos programų įgyvendinimo galimybes ateityje? Nuo ko priklausys jų sėkmė?

LITERATŪRA

- Anti-Discrimination Centre Memorial (2011). *Discrimination and violation of Roma children's rights in schools of the Russian Federation*. Saint-Petersburg: Memorial. Prieiga internete: adcmemorial.org/wp-content/uploads/689.pdf
- Apple, M. (1982) *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Barkauskaitė M., ir Rodzevičiūtė E. (2004). Nenoro mokytis priežastys mokinių ir mokytojų požiūriu. *Pedagogika*. 73: 89–93.
- Baršauskienė, V., Leliūgienė, I. ir Pauliukonis, R. (2003). *Social-educational problems of the Lithuanian Gypsies as a marginal community*. Kaunas: Kauno technologinis universitetas.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Bentley, G.C. (1987). Ethnicity and practice. *Comparative Studies in Society and History*, 29(1), p. 24-55.
- Beresnevičiūtė, V. (2005). *Etninių grupių socialinės integracijos dimensijos šiuolaikinėje Lietuvos visuomenėje. Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, sociologija (05 S). Vilnius: Vilniaus universitetas, Socialinių tyrimų institutas.
- Beresnevičiūtė, V. (2010). Prievertos retorika prieš visuomenės nebyliusius: Lietuvos spaudos tekstų apie romus analizė. *Etniškumo studijos*, 2010/1-2, p. 86–104.
- Beresnevičiūtė, V. ir Frėjutė-Rakauskienė, M. (2006). Etninė tematika ir nepakantumas Lietuvos žiniasklaidoje: dienraščių analizė. *Etniškumo studijos*, 2006/1: Etninis nepakantumas, p. 19–43.
- Beresnevičiūtė, V. ir Leončikas, T. (2009). Diskriminacijos suvokimas Lietuvos visuomenėje. *Filosofija. Sociologija*. 20(4), 335–343.
- Beresnevičiūtė, V. ir Nausėdienė I. (1999). Trys Lietuvos dienraščiai apie tautines mažumas Lietuvoje. *Sociologija: mintis ir veiksmai*, 1999/1 (3), p. 67–78.
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bitinas, B. (1962). *Visuotinio mokymo vykdymas – pedagoginė problema*. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
- Blanden, J. (2009). *How much can we learn from International comparison of intergenerational mobility?* CEE DP 11, London: Centre for Economics of Education, London School of Economics.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. ir Passeron, J.C. (1979). *The Inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. ir Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education and society*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. ir Wacquant, L.J.D. (2003). *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
- Bowles, S. ir Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge.
- Bradaitytė, K. (1998). Čigonai apie save ir gyvenimą. In S. Vaitiekus (Ed.). *Čigonai Lietuvoje ir Europoje*. Vilnius: Tyto alba, p. 69–86.
- Christensen, P. ir Prout A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In S. Green and D. Hogan (Eds.) *Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage, p. 42–60.
- Civinskas, R., Levickaitė, V. ir Tamutienė, I. (2006). *Vengiančių lankyti mokyklą vaikų problemas ir poreikiai*. Monografija. Vilnius: Garnelis.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ir York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US

- Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.).
- Coleman, J.S. (1967). The concept of equality of education. Konferencijos pranešimas, pristatytas "Equality of educational opportunity" konferencijoje 1967 spalio 21 d., Harvarde, Kembridže.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33–48.
- Crowe, D.M. (1995). A history of the gypsies of Eastern Europe and Russia. London: I.B. Tauris.
- Danilowicz, I. (1824). *O Cyganach*. Vilnius: Drukarnia Marcinkowskiego Darbo ir socialinių tyrimų institutas (2001). *Romų, gyvenančių Vilniaus miesto taboruose, sociologinis tyrimas*. Vilnius: Darbo ir socialinių tyrimų institutas.
- Darbo ir socialinių tyrimų institutas (2001). *Romų, gyvenančių Vilniaus miesto taboruose, sociologinis tyrimas*. Vilnius: Darbo ir socialinių tyrimų institutas.
- Dereškevičius, P. Rimkevičienė, V. ir Targamadžė, V. (2000). *Mokyklos nelankymo priežastys. Monografija*. Vilnius: Žuvėdra.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *The Sociological Review*, 59 (1), 86–108.
- DiMaggio, P. ir Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261.
- Emigh, R.J. ir Szelényi, I. (2001) (Eds.). *Poverty, ethnicity and gender in Eastern Europe during the market transition*. Westport CT: Greenwood Press.
- Engebriksen, A. (2007). *Exploring Gypsiness: power, exchange and interdependence in a Transylvanian village*. New York: Berghahn Books.
- Etninių tyrimų centras (2007). *Romų ir darbdavių nuostatos dėl romų integracijos į darbo rinką*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas, Etninių tyrimų centras.
- Etninių tyrimų centras (2007a). *Romų bendruomenės socialinės integracijos galimybių tyrimas*. Tyrimas atliktas Lygių galimybių kontrolieriaus tarnybos užsakymu. Prieiga internete: <http://www.lygybe.lt/ci.admin/Editor/assets/Romu%20integrac%20galimybes%20ataskaita.pdf>.
- Etninių tyrimų centras (2008). *Romų padėties tyrimas: romai švietimo ir darbo rinkos sankirtoje*. Tyrimas atliktas Tautinių mažumų ir išeivijos departamento užsakymu. Prieiga internete: http://www.ces.lt/wp-content/uploads/2008/06/STI_TMID_Romu_padeties-tyrimas-2008_ataskaita.pdf.
- Europos Komisija (2010). Komisijos komunikatas Tarybai, Europos Parlamentui, Europos Ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui. *Socialinė ir ekonominė romų integracija*. Briuselis, 2010 m. balandžio mėn. 7 d., KOM(2010) 133 galutinis.
- Europos Komisija (2011). Komisijos komunikatas Tarybai, Europos Parlamentui, Europos Ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui. *ES romų integracijos nacionalinių strategijų planas iki 2020 m.* Briuselis, 2011 m. balandžio mėn. 5 d., KOM(2011) 173 galutinis.
- Evans, G. (2006) *Educational failure and working class white children in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- Finn J.D. (1989) Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.
- Fiscowski, J. (1989). *The Gypsies in Poland: history and customs*. Varšuva: Interpress Publishers.
- Fligstein, N. ir McAdam, D. (2011). Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory* 29(1), 1–26.

- Floud, J., Halsey, A.H. ir Martin, F.M. (1956) *Social class and educational opportunity*. London, Heinemann.
- Foley, D. (1988). *From Peones to Politicos: Class and Ethnicity in a South Texas Town, 1900–1987*. Austin: Univ. Tex. Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of acting white. *Urban Review* (18), pp. 176–206.
- FRA (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States - Survey results at a glance*. Report of the Fundamental Rights Agency (FRA). Viena: FRA. Prieiga internete: <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>.
- Frėjutė-Rakauskienė, M. (2009). Etninis nepakantumas Lietuvos spaudoje. *Etniškumo studijos*, 2009/1.
- Gay y Blasco, P. (1999). *Gypsies in Madrid: sex, gender and the performance of identity*. New York: Bloomsbury Academic.
- Gajdosienė, I. (2004). Oscar Lewis' culture of poverty: critique and further development. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2004/1, p. 88–96.
- Gečienė, I., Čiupailaitė, D. (2006). *Ankstyvojo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevencija. Mokslinio tyrimo ataskaita*. Vilnius: Viešosios politikos ir vadybos institutas.
- Glass, D.V. (1954) *Social Mobility in Britain*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Głowacka-Grajper, M. (2003) *Romowie na Litwie: nowe problemy w nowym państwie*. In: E. Nowicka (red.), *Romowie o sobie i dla siebie*, Warszawa: IS UW 2003, 61–103.
- Goldthorpe, J.H. (2007) 'Cultural capital': some critical observations. *Sociologica*, 2007(2), p. 1–23.
- Gomes, A. M. (1999). Gypsy children and the Italian school system: a closer look. *European Journal of Intercultural Studies*, 10 (2), 163–172.
- Gould, M. (1999) Race and theory: culture, poverty, and adaptation to discrimination in Wilson and Ogbu. *Sociological Theory*, 17(2), p. 171–200.
- Greene S. ir Hill M. (2005). Conceptual, methodological and ethical issues in researching children's experience: methods and methodological issues. In S. Green and D. Hogan (Eds.) *Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage, p. 1–21.
- Griškaitė, R. (1998). Žvilgsnis į seniausiąją Lietuvos čigonų istoriją. In S. Vaitiekus (Ed.) *Čigonai Lietuvoje ir Europoje*. Vilnius: Tyto alba, p. 46–68.
- Halsey, A.H., Heath, A.F. ir Ridge, J.M. (1980) *Origins and Destinations: family, class and education in modern Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42:3, 275–282.
- Heath, A. ir Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 291–305.
- Hodgson, A. (1999) Analysing education and training policies for tackling social exclusion. In: A. Hayton (Ed.) *Tackling disaffection and social exclusion: education perspectives and policies*. UK: Kogan Press.
- Ignotavičienė S. ir Žukauskienė R. (1999). *Rizikos grupės vaikai*. Vilnius: LRŠMM Leidybos centras.
- Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohern D., Gintis, H., Heyns, B. ir Michelson S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jonutytė I., Rupšienė L. ir Kučinskienė R. (2006). (Eds.). *Vaikų socialinės atskirties prevencija: realijos ir perspektyvos* (tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Juodaitytė, A. (2011). Vaikai kaip tyrimo dalyviai: pasitikėjimo ribos ir tyrėjo etika. *Socialinis darbas*, 10(2), 205–216.

- Kasatkina, N. ir Beresnevičiūtė, V. (2006). Ethnic structure, inequality and governance of the public sector in Lithuania. In: Y. Bangura (Ed.) *Ethnic inequalities and public sector governance*, Palgrave Macmillan.
- Kasatkina, N. ir Leončikas, T. (2003). *Lietuvos etninių grupių adaptacija: kontekstas ir eiga*, Vilnius: Eugrimas.
- Kavaliauskaitė, J. (2008). Chimeras of terror: disciplining Roma identity in Lithuania. *Alternatives: Global, Local, Political*, 33(2), 153–171.
- Kingston, P. (2001) The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74(4), p. 88–99.
- Kisinas, I. (1936). Lietuvos čigonų būdas ir kultūra. *Trimitas*, Nr. 11, p. 261–263. Perspausdinta Toleikis, V. (Ed.) (2001). *Lietuvos čigonai. Tarp praeities ir dabarties*. Vilnius: Garnelis.
- Krarp, T.M. ir Munk, M.D. (2013). Field theory in cultural capital studies of educational attainment. Prieiga internete: http://vbn.aau.dk/files/77952460/Field_Theory_in_Cultural_Capital_Studies_of_Educational_Attainment_20130626_final_total.pdf (2013 10 03).
- Krastina, E., Berzina, Z. ir Zake, D. (2005). *Roma identity in a multicultural school*. Jėkabpils: Centre for Education Initiative.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. London: University of California Press.
- Lauder, H., Brown, P. ir Halsey, A.H. (2009). Sociology of education: a critical history and prospects for the future. *Oxford Review of Education*, 35: 5, 596–585.
- Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies (2003). *The situation of Roma in Latvia*. Riga: LCHRES.
- Lemon, A. (1996). Hot blood and black pearls: socialism, society and authenticity at the Moscow Teatr Romen. *Theatre Journal*, 48(4), 479–494.
- Lemon, A. (2000). *Between two fires. Gypsy performance and Romani memory from Pushkin to postsocialism*. London: Duke University Press.
- Leončikas, T. (2006). *Asimiliacija šiuolaikinėje Lietuvos visuomenėje: švietimo sektoriaus pasirinkimas. Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, sociologija (05 S). Vilnius: Vilniaus universitetas, Lietuvos socialinių tyrimų centras.
- Leončikas, T. (2006a). Romų švietimo iššūkiai. *Etniškumo studijos. Etninis nepakantumas*, 2006/1. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas, Eugrimas, 87–119.
- Leončikas, T. (2009). Developments of Roma community in the Baltics. *Gesis. Roma in Central and Eastern Europe*, 2009/02, 44–51.
- Lewin, K. (1951 [2007]). *Lauko teorija socialiniuose moksluose. Rinktiniai teoriniai straipsniai*. Vilnius: VU Specialiosio psichologijos laboratorija.
- Lietuvos studentų sąjunga (2008). *Ar Lietuvoje aukštasis mokslas prieinamas neįgaliajam?* Vilnius: Lietuvos studentų sąjunga.
- Lizardo, O. (2008). Three cheers for unoriginality: Comment on John Goldthorpe. *Sociologica* 1/2008, prieiga internete: <http://www.sociologica.mulino.it/doi/10.2383/26580>.
- Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba (2011). *Pažyma savo iniciatyva*, Nr. 11-SN-131, 2011 05 20.
- LR Generalinis policijos komisaras (2009). *Viešosios policijos prevencijos padalinio specialisto (nepilnamečių reikalų policijos pareigūno) tarnybinės veiklos aprašas*. Patvirtinta įsakymu Nr. 5-V-893, 2009 12 01.
- LR Kultūros ministerija (2012). *Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012 – 2014 metų veiklos plano patvirtinimo*. Įsakymo Nr. ĮV-196, 2012 03 20.
- LR Seimas (1991). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. Priimtas 1991 06 25, Nr. I-1489, nauja redakcija 2011 03 17, Nr. XI-1281.

- LR Seimas (2006). *Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas*. Priimtas 2006 01 19, Nr. X-493.
- LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija (2006). *Socialinių darbuotojų ir socialinių darbuotojų padėjėjų kvalifikaciniai reikalavimai*. Patvirtinta įsakymu Nr. A1-92, 2006 04 05.
- LR Švietimo ir mokslo ministerija (2009). Ar Lietuvoje užtikrinamos lygios privalomojo švietimo galimybės berniukams ir mergaitėms? *Švietimo problemos analizė*. 6 (34). Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
- LR Vyriausybė (1997/2012). Savivaldybės teritorijoje gyvenančių vaikų apskaitos tvarkos aprašas. Nutarimas Nr. 889, 1997 08 04, nauja redakcija nuo 2012 04 25.
- LR Vyriausybė (2000). *Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2000–2004 metų programos*. Nutarimas Nr. 759, 2000 07 01.
- LR Vyriausybė (2008). *Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2008-2010 metų programos patvirtinimo*. Nutarimas Nr. 308, 2008 03 26.
- Lupton, R. (2003). *Disertation thesis: Secondary schools in disadvantaged areas: the impact of context on school processes and quality*. London School of Economics. Prieiga internete: http://etheses.lse.ac.uk/50/1/Lupton_Secondary_schools_in_disadvantaged_areas.pdf.
- Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASEpaper 76*, London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Mac an Ghail, M. (1988). *Young, gifted and black*. Milton Keynes: Open University Press.
- MacLeod (2009) *Ain't no makin' it. Aspirations and attainment in low income neighborhood*. Westview Press.
- Martin, J.L. (2003). What is Field Theory? *American Journal of Sociology*, 109 (1), 1-49.
- Martin, J.L. (2011). *The explanation of social action*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Marushiakova, E. ir Popov, V. (2001). Ethnic identities and economic strategies of the Gypsies in the countries of the former USSR. *Mitteilugen des SFB 586 "Differenz und Integration"*. Prieiga internete: <http://www.uni-leipzig.de/~diffint/index.php/diffint/article/viewFile/54/28>.
- Marushiakova, E. ir Popov, V. (2011). Between exoticization and marginalization. Current problems of Gypsy Studies. *Behemoth. A Journal on Civilisation* 4(1), 86–105.
- Mazolevskienė, A. (2006). *Priešmokyklinio amžiaus dvikalbių vaikų lietuvių kalbos gebėjimų ugdymas. Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai sritis, edukologijos kryptis (07 S). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Merkys, G., Balčiūnas, S., Balžekienė, A., Lapienė, A., Pauliukaitė, Ž., Telešienė, A. (2006). *Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams. Sociologinio tyrimo ataskaita*. Vilnius: Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.
- Merkys, G., Balčiūnas, S., Balžekienė, A., Lapienė, A., Pauliukaitė, Ž. ir Telešienė, A. (2007). *Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams*. Tyrimas atliktas Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu.
- Mikutavičienė, I. (2009) *Švietimo ir socialinės nelygybės sąveikos fenomenas: Lietuvos kontekstas*, VDU: daktaro disertacija.
- Morrow, V. ir Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90–105.
- Murdock, G. P. (1965). *Culture and society: 24 Essays by George Peter Murdock*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Narbutt, T. (1830). *Rys historyczny ludu Cyganskiego*. Vilnius.
- Navasaitienė, S. (2002). *Mokyklos nelankymo Lietuvoje socialinė determinacija. Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, sociologija (05S), Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

- O'Keefe, B. (2010). "Backward Gypsies," Soviet citizens. The All-Russian Gypsy Union, 1925–28. *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*, 11 (2), 283–312.
- Okely, J. (1983). *The Traveller-Gypsies*. New York: Cambridge University Press.
- Okely, J. (1997). Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of Gypsy children. *Childhood*, 4 (1), 63–80.
- Okunevičiūtė-Neveauskienė, L., Gruževskis, B. ir Moskvina, J. (2007). Tautinių mažumų nedarbas bei jo mažinimo prielaidos Lietuvoje. *Filosofija. Sociologija*, 18(4), p. 23-36. Prieiga internete: http://images.katalogas.lt/maleidykla/Fil74/fil_20074_23-36.pdf.
- Okunevičiūtė Neveauskienė, L. (2011). Diskriminacijos apraiškos: aktuali būklė bei tendencijos antidiskriminacijos srityje Lietuvoje. *Filosofija. Sociologija*. 22 (2), 115–128.
- Petrušauskaitė, V. (2010). Dropping out of school – an issue of disaffection, non-participation or social exclusion? Analysing school policies towards Roma schoolchildren in Lithuania. *Etniškumo studijos 2010/1-2*, p. 105-120.
- Petrušauskaitė, V. (2012). *Romų vaikai švietimo sistemoje: Vilniaus ir Ukmergės savivaldybių atvejai*. Vilnius: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba.
- Petrušauskaitė, V. ir Pilinkaitė Sotirovič, V. (2012). Rusai Lietuvoje: etninės grupės raida ir socialinės integracijos iššūkiai 2001–2011 m. *Etniškumo studijos 2012/1–2*: 14–50.
- Picower, B. (2009): The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies, *Race Ethnicity and Education*, 12:2, 197-215.
- Prakapas, R. (2001). *Rizikos grupės vaikų elgesio koregavimas taikant mokyklinį monitoringą: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S), Vilniaus pedagoginis universitetas. Vilnius.
- Prieur, A. ir Savage, M. (2011). Updating cultural capital theory: a discussion based on studies in Denmark and in Britain. *Poetics* 39(6), 566–580.
- Raffo, C. (2011). Educational equity in poor urban context: exploring issues of place/space and young people's identity and agency. *British Journal of Educational Studies*, 59:1, 1–19.
- Reed-Danahay, D. (1996). *Education and identity in rural France: the politics of schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., ir Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdyimas bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius, Kaunas: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba; Tolerantiško jaunimo asociacija. Prieiga internete: <http://www.lygybe.lt/assets//visas%20leidinys.pdf> (žiūrėta 2012 10 15).
- Rimkevičienė, V. (1997). „Gera mokykla“ – paauglių, nelankančių mokyklos akimis. Konferencijos *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje* pranešimų medžiaga, Vilnius, 1997 m. spalio 8–10 d., p. 299–304
- Rupšienė L. (2000). *Nenoras mokyti – socialinis pedagoginis reiškiny. Monografija*. Klaipėda: Klaipėdos Universiteto leidykla.
- Sallaz, J. ir Zavisca, J. (2007). Bourdieu in American Sociology, 1980–2004. *Annual Review of Sociology* 33(1), 21–41.
- Scott, J. (2002). Social Class and Stratification in Late Modernity. *Acta Sociologica*, 45(23), 23–35.
- Sen, A. (1985) *Commodities and capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Shavit, Y., Yaish, M. ir Bar-Haim, E. (2007). The persistence of persistent inequality. In S. Scherer (Ed.) *From origin to destination – trends and mechanisms in social stratification research*. Frankfurt/ Main: Campus Verlag.
- Simoniukštytė, A. (2002). The Roma. In G. Potašenko (Ed.) *The peoples of the Grand Duchy of Lithuania*. Vilnius : Aidai, p. 90–100.
- Simoniukštytė, A. (2003). Seredžiaus romai. *Seredžius (Lietuvos valsčiai, 9 tomas)*. Vilnius: Versmė, 861–889.
- Simoniukštytė, A. (2007). Lietuvos romai: tarp istorijos ir atminties. *Lietuvos etnologija. Socialinės antropologijos ir etnologijos studijos*, 6 (15), 123–154.

- Skripkienė, R. (2005). *Sakytinės komunikacijos gebėjimų lietuvių (negimtaja) kalba ugdymas pradinėse klasėse. Daktaro disertacija*. Socialinių mokslų sritis, edukologijos kryptis (07 S), Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Solomona, R.P., Portelli J.P., Daniel B.J. ir Campbell A. (2005): The discourse of denial: how white teacher candidates construct race, racism and 'white privilege', *Race Ethnicity and Education*, 8:2, 147-169.
- Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras (2008). *Iškritusių iš švietimo sistemos mokinių gražinimo ir iškritimo iš mokyklos prevencijos modelis ir jo įgyvendinimo rekomendacijos*. Vilnius: Kronta.
- Statistikos departamentas (2002). *Gyventojai pagal lytį, amžių, tautybę ir tikybą*. Vilnius: Lietuvos statistikos departamentas.
- Statistikos departamentas (2002a). *Gyventojai pagal išsilavinimą, gimtąją kalbą ir kalbų mokėjimą*. Vilnius: Lietuvos statistikos departamentas.
- Statistikos departamentas (2013a). *Gyventojai pagal tautybę, gimtąją kalbą ir tikybą*. Vilnius: Statistikos departamentas.
- Statistikos departamentas (2013b). *Gyventojai pagal išsilavinimą ir kalbų mokėjimą*. Vilnius: Statistikos departamentas.
- Sutherland, A. (1975). *Gypsies: The Hidden Americans*. New York: Free Press.
- Szelényi, I. (2001) (Ed.). Poverty under postcommunism. *Review of Sociology*, 7(2).
- Štuopytė, E. (2008). Romų vaikų socializacijos ypatumai. *Socialinis darbas*, 7(3). P. 140-147.
- Švietimo plėtotos centras (2003). *Dvikalbis ugdymas: teorijos ir praktikos sąveika (projekto medžiaga)*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Tamošiūnas, T. (2000). *Edukacinis kryptingumas įvairiautėje aplinkoje*. Vilnius: BMK.
- Tamošiūnas, T., Filipavičienė, D., Bondarenko, J., Šutinienė, I., Trinkūnienė, I., Krukauskienė, E., ir Samulevičius, S. (2002). *Socialinės pedagoginės vaikų ugdymosi sąlygos Rytų Lietuvoje*. Tyrimas atliktas Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu.
- Tanner, A. (2004). The Roma of Ukraine and Belarus. From patronizing communism to laissez-faire of capitalism? In A. Tanner (Ed.). *The forgotten minorities of Eastern Europe: the history and today of selected ethnic groups in five countries*. Helsinki : East-West Books.
- Tauber, E. (2003). Sinti Estraixaria children at school, or, how to preserve 'the Sinti way of thinking'. *Romani Studies*, 14 (2), 1–23.
- Toleikis, V. (2001). *1941–1944 m. nacių okupacija. Holokaustas ir kiti nacių nusikaltimai. Nežydų persekiojimas. Lietuvos čigonai nacistinės okupacijos metais*. Darbas paskelbtas Tarptautinės komisijos nacių ir sovietinio okupacinių režimų nusikaltimams Lietuvoje įvertinti interneto puslapyje: <http://www.komisija.lt/lt/body.php?&m=1183458712>.
- Toleikis, V. (2001a). Lietuvos čigonai Antrojo pasaulinio karo metais. In V. Toleikis (Ed.) (2001). *Lietuvos čigonai. Tarp praeities ir dabarties*. Vilnius: Garnelis, p. 17–38.
- Tremlett, A. (2009). Bridging hybridity to heterogeneity: Roma and the question of “difference” in *Romani Studies*. *Romani Studies* 19(2), 147–168.
- Tremlett, A. ir McGarry (2013). Challenges facing researchers on Roma minorities in contemporary Europe: Notes towards a research program. *ECMI WORKING PAPER #62*, January 2013.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: a critical review of key empirical studies. *Educate*, 11(1), p. 76–90.
- Vilniaus m. savivaldybės taryba (2005). *Vilniaus romų bendruomenės ir šalia taboro esančių teritorijų priežiūros ir saugumo užtikrinimo bei romų segregacijos mažinimo programa 2005–2010 m.* Patvirtinta sprendimu Nr. 1-838, 2005 06 22.

- Vilniaus m. socialinės paramos centras (2008). *Kirtimų gyvenvietėje gyvenančių romų apklausos apie socialinio būsto poreikius ir pageidavimus rezultatai*. Apklausa vykdyta 2008 m. spalio 29 d. – lapkričio 14 d., apklausą vykdė Vilniaus miesto Socialinės paramos centro darbuotojos.
- Walker, M. ir Unterhalter, E. (2010) (Eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weis, L. (1990). *Working class without work: high school students in a de-industrialized economy*. New York: Routledge.
- Weiss-Wendt, A. (2003). Extermination of the gypsies in Estonia during World War II: popular images and official policies. *Holocaust and Genocide Studies* 17(1), 31–61.
- Willems, W. (1997). *In search of the true Gypsy*. London: Frank Cass.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Cambridge: University Press.
- Winkle-Wagner, R. (2010). *Cultural Capital: The Promises and Pitfalls in Education Research*. ASHE Higher Education Report. Monograph 36(1).
- Zake, D. (2010). Qualitative education for Roma students: a pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2): 27-37.
- Zankovska-Odina, S. (2009) The situation of Roma in Latvia. . *Gesis. Roma in Central and Eastern Europe*, 2009/02, 52–56.
- Zimmerman, M. (1996). Zigeunerpolitik im Stalinismus, im "realen Sozialismus" und unter dem Nationalsozialismus. Eine Untersuchung in vergleichender Absicht. *Untersuchungen des FKKS, 11/1996*, Forschungsschwerpunkt Konflikt- und Kooperationsstrukturen in Osteuropa. Prieiga internete: <http://www.uni-mannheim.de/fkks/fkks11.pdf>.
- Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičienė J., Navickė, J. ir Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras
- Žibas, K. (2012). *Kinų ir turkų imigrantai Lietuvoje: imigracijos kilmė, tęstinumas ir migracijos tinklo formavimasis*. *Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, sociologija (05 S). Vilnius: Vilniaus universitetas, Lietuvos socialinių tyrimų centras.
- Žilevičius, V. (2001). Keletas pastabų apie Lietuvos čigonų praeitį ir kultūrą. In V. Toleikis (Ed.) (2001). *Lietuvos čigonai. Tarp praeities ir dabarties*. Vilnius: Garnelis, p. 9–16.
- Žiulytė R. ir Pipko, J. (2008) *Ties nesėkmės riba*, Vilnius: Via Recta
- Žmogaus teisių stebėjimo institutas (2005). *Romai: situacijos apžvalga*. Vilnius: Žmogaus teisių stebėjimo institutas.
- Žmogaus teisių stebėjimo institutas (2006). *Vilniaus romų būsto problema: teisinė analizė*. Vilnius: ŽSTI.
-
- Бартош, О. (2009). Цыгане Белоруссии. *Interstitio. East European Review of Historical Anthropology*, June 2009, Volume II, 2 (4), 17–29. Prieiga internete <http://gypsy-life.net/etno-06.htm>
- Бессонов, Н. (2005). Цыгане в России: принудительное оседание. In О. Глезер, П.Полян (Eds.) *Россия и её регионы в XX веке: территория-расселение-миграции*. С.631-640. Москва: ОГИ (Объединенное Гуманитарное Издательство).
- Бессонов, Н. (2006). Геноцид цыган Украины в годы Великой Отечественной войны. *Рома в Україні: Історичний та етнокультурний розвиток циган (рома) України (XVI–XX ст.)*. Матеріали Міжнародного круглого столу 3 листопада 2006 року. Донецьк.
- Бессонов, Н. (2009). Цыгане СССР в оккупации. Стратегии выживания. *Голокост і сучасність* 2 (6), 17-52, Киев.

Калинин, В. (2005). *Загадка балтийских цыган : очерки истории, культуры и социального развития балтийских цыган*. Минск : Логвинов.