

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.450>

<https://orcid.org/0000-0003-4068-0066>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Justina Garbauskaitė-Jakimovska

Tapti neformaliojo ugdymo. Post- struktūralistinė neformaliojo (jaunimo) ugdymo analizė

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
Edukologija (S 007)

VILNIUS, 2023

Disertacija rengta 2015–2019 metais studijuojant doktorantūroje Vilniaus universitete ir ginama **eksternu**.

Mokslinė konsultantė – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Gynimo taryba:

Pirmininkė – doc. dr. Irena Stonkuvienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Narės:

doc. dr. Jolita Buzaitytė-Kašalynienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Audronė Skukauskaitė (Centrinės Floridos universitetas (JAV), socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2023 m. kovo 20 d. 16.00 val. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, Lietuva, tel. +370 617 15 594; el. paštas justina.garbauskaite-jakimovska@fsf.vu.lt.

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto, Mykolo Romerio, Klaipėdos universitetų bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu:

<https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.450>

<https://orcid.org/0000-0003-4068-0066>

VILNIUS UNIVERSITY

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

KLAIPĖDA UNIVERSITY

Justina Garbauskaitė-Jakimovska

Becoming non-formal education. Post-structural analysis of (youth) non-formal education

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences,

Educational Sciences, S 007

VILNIUS 2023

The dissertation was prepared between 2015 and 2019 during doctoral studies at Vilnius University and is defended on the external basis.

Academic consultant – Prof. Dr. Lilija Duoblienė (Vilnius University, Social Sciences, Educational Sciences, S 007).

This doctoral dissertation will be defended in a public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairperson – Assoc. Prof. Dr. Irena Stonkuvienė (Vilnius University, Social Sciences, Educational Sciences, S 007).

Members:

Assoc. Prof. Dr. Jolita Buzaitytė-Kašalynienė, (Vilnius University, Social Sciences, Educational Sciences, S 007),

Prof. Dr. Natalija Mažeikienė, (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Educational Sciences, S 007),

Prof. Dr. Liudmila Rupšienė (Vilnius University, Social Sciences, Educational Sciences, S 007),

Prof. Dr. Audronė Skukauskaitė (University of Central Florida, Social Sciences, Educational Sciences, S 007).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 16:00 on 20 March 2023 in Room 201 of the Faculty of Philosophy, Vilnius University.

Address: Universiteto 9/1, Room No. 201, Vilnius, Lithuania

Tel. +370 61715594; email: justina.garbauskaite-jakimovska@fsf.vu.lt

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of Vilnius University, Mykolas Romeris University and Klaipėda University, as well as on the website of Vilnius University:

www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

PRIEŠ ĮVADĄ

Disertacija parengta remiantis prancūzų filosofų Gilles'io Deleuze'o ir Félixo Guattari bei jų sekėjų idėjomis, kuriose ypatingą vietą užima konceptai – nuolat kintančios ir pasipildančios sąvokos. Konceptams ir jų kūrimui Deleuze'o ir Guattari bei kitų poststruktūralistų darbuose skiriama itin daug dėmesio, pirmiausia todėl, kad konceptai nuolat susijungia, keičiasi, susikerta, niekada nėra stabilūs ir neturi aiškos ar konkrečios reikšmės. Vis dėlto, priimant konceptų neapibrėžtumą, griežtai atsiribojama nuo konceptų tapatinimo su metaforomis: „Tai yra daugialypumas su mažiausiai trimis dimensijomis: astronomine, estetinė ir politinė. Nė vienu atveju mes jų nevartojame metaforiškai. Mes nesakome, kad tai yra „kaip“ juodosios skylės astronomijoje, kad tai yra „kaip“ balta drobė dailėje. Mes taikome deteritorizuotus¹ terminus, tai reiškia terminus, ištrauktus iš jų srities tam, kad reteritorizuotume kitą sąvoką“ (Deleuze ir Parnet, 1987, p. 25). Deleuze'as ir Parnet kalba apie terminų atskyrimą nuo jų taikymui įprastų sričių ir tų pačių terminų pritaikymą kitų sričių reiškiniams paaiškinti. Filosofas Paulas Pattonas patvirtina, kad Deleuze'o ir Guattari tekstuose naujai įvedami konceptai nėra vartojami kaip metaforos, nėra rašoma, kad reiškiniai yra „kaip kažkas“, veikiausiai konceptai yra taikomi tiesiogine prasme (Patton, 2010, p. 19–21). Svarbu atkreipti dėmesį, kad konceptas dažnai yra iš kitos mokslo ar gyvenimo srities perkeltas terminas, kurio taikymas įgalina į nagrinėjamą reiškinį ar reiškinių derinius pažvelgti naujai, juos atskleisti kitaip. Taigi poststruktūralizme (Deleuze'o ir Guattari filosofijoje) konceptą galima traktuoti kaip terminą, kuris taikomas analizuojamiems objektams ir reiškiniams įvardyti, apibūdinti ir (ar) paaiškinti, nepriklausomai nuo mokslo ar gyvenimo srities, apie kurią rašoma.

Disertacijoje aptariami ir neformaliajam ugdymui analizuoti naudojami Deleuze'o ir Guattari į mokslinį diskursą įvesti konceptai: *tapsmas*, *daugialypumas*, *rizoma*, *žemėlapiai*, *įtrūkimai*, *nomadas* ir kt. Šie konceptai tarpusavyje glaudžiai susiję, vienas kitą papildo ir kartais gali atrodyti net tapatūs, nors tokie nėra. Deleuze'as ir Guattari (2019, p. 21) nurodo, kad „nėra paprasto koncepto. Kiekvienas konceptas turi dedamąsias ir yra jomis apibrėžiamas <...>, nebūna konceptų, sudarytų tik iš vienos dedamosios <...>. Kiekvienam konceptui būdingas netaisyklingas kontūras, apibrėžiamas jo dedamųjų sumos.“ Tikslių ir galutinių konceptų apibrėžimų ir užfiksuotos reikšmės nėra, taigi toliau pateikiamoje konceptų apžvalgoje nurodomi

¹ T. y. atskirtus nuo įprasto termino taikymo lauko.

konceptų paaiškinimai žymi disertacijos rengimo pradžioje pasirinktus konceptus ir jų supratimą. Vėliau disertacijoje šie konceptai gali atsiskleisti papildomomis savybėmis ir turiniu. Tai atliepia ir Deleuze'o bei Guattari siekį nefiksuoti reikšmių, nuolat jas permąstyti ir leisti joms natūraliai keistis.

Disertacija parengta „mąstant su teorija“ (angl. *thinking with theory*), t. y. taikant tam tikrą požiūrį į duomenis. JAV mokslininkės Alecia Y. Jackson ir Lisa A. Mazzei, nagrinėjančios Deleuze'o ir Guattari filosofijos pritaikymą kokybiniais tyrimams, teigia: „Mes tęsiame dvejodamos ir nesijaučiame tvirtai, nes *mąstymui su teorija* nėra formulės: tai yra kažkas, kas turi ateiti; kažkas, kas atsitinka paradoksaliai tuo momentu, kuris jau yra praėjęs; kažkas, kas nuolat kuriasi, yra nenuspėjamas ir visada pergalvojamas ar perdaromas“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 717). *Mąstymas su teorija* šiuo atveju pirmiausia reiškia Deleuze'o ir Guattari konceptų analizę ir žvilgsnį į neformalųjį ugdymą per šiuos konceptus. *Mąstymas su teorija* nesivadovauja tam tikru metodu; veikiau tai noras skolintis ir pertvarkyti konceptus, išrasti požiūrius ir sukurti naujus asambliažus², kurie parodytų analitinių mąstymo, kūrybiškumo ir intervencijų praktikų įvairovę“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 717).

² „Deleuze'o ir Guattari išplėtotas *asambliažo* konceptas kyla iš prancūziško koncepto *agencement* („išdėstymas“, „maketavimas“) arba iš išdėstymo, sutvarkymo ir suderinimo procesų“ (Parr, 2010, p. 18). Lietuvių kalboje šie konceptai orientuoja į išbaigtumą, tačiau pagrindinis dėmesys, kaip ir visoje Deleuze'o ir Guattari filosofijoje, turėtų būti skiriamas dėstymo, tvarkymo ar derinimo procesams. „Asambliažai, taip, kaip juos suvokia Deleuze'as ir Guattari, yra kompleksinė konfigūracija, kurioje objektai, kūnai, išraiškos, savybės ir teritorijos susiburia įvairiems laiko tarpams ir idealiu atveju sukuria naujus funkcionavimo būdus. Teritorinis asambliažų aspektas atspindi tas jėgas, kurios išformuoja ir suformuoja teritorijas, tai Deleuze'as ir Guattari vadina deteritorizacija ir reteritorizacija“ (Parr, p. 18). Lietuviškame Deleuze'o „Derybų“ vertime (2012) galime rasti paaiškinimą, kad prancūziškasis *agencement* verstinas terminu *ranga*. Pagrindžiama taip: „Iprasta *agencement* reikšmė – „sutvarkymas, išdėstymas, sugrupavimas, kombinavimas, sujungimas, kombinacija, junginys, tvarka“ <...>. Taigi *ranga*, viena vertus, žymi įrangą, išdėstymą, sutvarkymą, tvarką („sąrangą“), kita vertus, tam tikrą veikimą, procesą (darbų atlikimą). Kaip tik šito reikia Deleuze'o ir Guattari *agencement* sąvokai, kuri susijusi su *mašinos*, *geismų mašinos* sąvoka. *Ranga* žymi konkretų ir dinamišką abstrakčios mašinos matmenį, tai struktūra, kurioje skleidžiasi tapsmai“ (Deleuze, 2012, p. 138–139). Deleuze'o ir Guattari idėjas analizuojantys lietuvių filosofai vis dėlto renkasi vartoti ne *rangos*, o *asambliažo* terminą. *Asambliažo* terminas vartojamas ir šiame darbe.

TURINYS

PRIEŠ ĮVADĄ	5
IVADAS PRADŽIA IŠ VIDURIO	10
1. POSTSTRUKTŪRALIZMAS IR UGDYMAS	21
1.1. Įvairovė	22
1.2. Tiesa.....	24
1.3. Kalba.....	25
2. NEFORMALUSIS UGDYMAS	28
2.1. Teritorijos ir ribos: teritorizacija – deteritorizacija – reteritorizacija .	32
2.2. Raida ir kaita: įtrūkimai, rizominė plėtra.....	41
2.3. Tapsmas dauguma, tapsmas mažuma, tapsmas nematomu	47
2.4. Tarp tikslų ir proceso	51
2.5. Praktikų daugialypumas.....	55
2.5.1. Koncepto vartojimo specifika.....	57
2.5.2. Neformaliojo ugdymo ritmai	63
3. NEFORMALIOJO UGDYMO VEIKĖJAI.....	73
3.1. Besimokantieji: tarp sąmoningumo ir nesąmoningumo	74
3.1.1. Tapsmas kitu. Tapsmas savimi	75
3.1.2. Besimokantieji: asambliažo kūrimas	76
3.2. Ugdytojai	78
3.2.1. Ugdytojai: tarp pasirengimo ir tapsmo	78
3.2.2. Nomadiškumas: veiklos lokalizacija ir identitetas.....	83
4. MIKROPOLITINIS VEIKIMAS KURIANT NAUJAS TERITORIJAS	
89	
5. TARP TEORIJOS IR PRAKTIKOS	93
5.1. Tyrimo asambliažas	95
5.2. Duomenys ir abdukcija	97
5.2.1. Interviu postkokybiniame tyrime.....	101
5.2.2. Sutelktų grupių diskusija arba mokymosi refleksija grupėje.....	105

5.2.3. Neplanuoti susidūrimai	106
5.2.4. Tyrėjos-praktikės užrašai	107
5.3. Tyrimo įvykių duomenų analizė	108
5.4. Tyrimas žingsnis po žingsnio	110
6. TYRIMO DALYVIAI SAVAIS ŽODŽIAIS	113
7. TAPSMAS BESIMOKANČIUOJU	120
7.1. Prieš mokymąsi	120
7.1.1. Atsirasti nežinioje – per vidurį	120
7.1.2. Pasiduoti afektams	122
7.1.3. Veikimas. Judėjimas. Dalyvavimo mašina.	125
7.2. Kitoks pasaulis ir susipynusios realybės	128
7.2.1. NEformalus	128
7.2.2. Įvykiškos vietos	131
7.2.3. Laikas	136
7.2.4. Neįsisąmonintas mokymasis ir kūniškumas	139
7.2.5. Ugdytojai. Grupės. Kiti. Santykyje	144
7.2.6. Gyventi ir mokytis iš kasdienybės	146
8. TARP TAPSMO BESIMOKANČIUOJU IR TAPSMO UGDYTOJU 150	
8.1. Paslaptis	151
8.2. Mokymosi asamblėja dëlionė	155
8.2.1. Mokymasis važiuoti dviračiu ir plaukti	157
8.2.2. Mokytojai	160
8.2.3. Tarp darbo ir mokymosi	162
8.2.4. Idealizuoti rimtumą	164
9. TAPSMAS UGDYTOJU	168
9.1. Savipratos apie neformalųjį ugdymą konstravimas	168
9.2. Atsitiktiniai ėjimai	172
9.3. Profesionalizavimas ir gynyba nuo formalizavimo: kitų ugdytojų rengimas	174

10. TAPSMAS (SU) NEFORMALIUOJU UGDYMU	178
10.1. Toks, koks esi	178
10.2. Rizomiškumas.....	180
10.3. Mikropolitika ir nomadiškumas.....	182
10.4. Teritorizacija.....	185
10.4.1. Tarp standartizuoti ir nekartoti	186
10.4.2. Formatų pynimas ir asambliažiniai formatai	187
10.4.3. Susidūrimas su formaliuoju švietimu: deteritorizacija ir reteritorizacija	191
11. TAPSMAS NEMATOMU	195
DISKUSIJA	197
Tapsmas tyrėja I: tarp tyrimo ir praktikos.....	197
Tapsmas tyrėja II: tarp metodo ir afekto	198
Tapsmas tyrėja III: tarp atskleidimo ir paslapties	200
IŠVADOS	202
LITERATŪROS SĄRAŠAS	207
SUMMARY	220
DOCTORAL STUDENT RESUME.....	237
INFORMACIJA APIE DISERTANTĘ	239

IVADAS PRADŽIA IŠ VIDURIO

Disertacija netiesiogiai pradėta rengti 2009 m., kai pirmą kartą atsiradau tarptautiniuose mokymo kursuose jaunimo lyderiams. Čia svarbu žodis „atsiradau“, nes, kaip ir daugelis disertacijos tyrime dalyvavusių asmenų, pradžioje ne iki galo suvokiau, kas vyksta, kur dalyvausiu ir ką reikės daryti. Nuo pat pirmo susidūrimo su veiklomis kirbėjo mintis, kad tų žmonių, kurie viską organizuoja, darbas labai įdomus ir dinamiškas, kad turi būti ypatingas, norėdamas tokį darbą dirbti. Teiravausi mokymų vadovių, kaip jos gavo šį darbą, tačiau, išgirdus atsakymą „dalyvavom, dalyvavom, o tada dirbom“, tuo metu man nieko nepaaiškėjo, o klausti dar kartą atrodė nemandagu. Buvo neaišku, nei kiek reikia dalyvauti, nei kada dirbti, nei kaip dirbti, nei su kuo dirbti, nei kur siųsti gyvenimo aprašymą. Nuo tada pradėjau ieškoti būdų, kaip daryti tai, ką daro stovintieji prieš grupę ir padedantys žmonėms mokytis kitaip, negu patirta mokykloje ar universitete. Praėjus dešimčiai metų nuo pirmojo susidūrimo su neformaliuoju ugdymu (neskaitant muzikos mokyklos ir kelių mažai reikšmingų būrelių mokykloje), išbandžiusi sėkmingų ir nesėkmingų būdų įsibrauti į neformaliojo ugdymo lauką, šiandien jaučiuosi neformaliojo ugdymo dalimi. Čia dirbu ir toliau mokausi – mokausi apie lauką ir mokausi lauke. Iš susigyvenimo su neformaliuoju jaunimo ugdymu ir noro, kad kuo daugiau žmonių šį ugdymą suvoktų kaip asmenį ugdančią jėgą, atėjo ir akademiniai ieškojimai, kaip geriau neformalųjį ugdymą atskleisti. Tai viena iš priežasčių, kodėl ši disertacija yra tokia, kokia yra, kodėl keliami šie, o ne kiti klausimai. Tai kalbėjimas apie lauką, kuriame nėra taisyklių, nėra universitetinio ar koleginio arba profesinio išsilavinimo, nėra privalomos organizacijų ar jų vykdomų programų akreditacijos, aiškos išorinės kontrolės ir t. t. Apie lauką, kuris yra (ne)sistema, *kažkaip* veikianti jau ne vieną dešimtmetį. Vienas iš disertacijos uždavinių – nubraižyti nebaigtinį šio lauko veikimo žemėlapi ir atskleisti jame ir už jo vykstančius ugdytojų tapsmus.

Neformalusis ugdymas (toliau – NFU) ir jo samprata bei aiškinimas Lietuvoje ir pasaulyje kasmet sulaukia vis daugiau dėmesio. Ugdymo diskurse *neformaliojo ugdymo* terminas pradėtas vartoti apie 1970 m. (Lafraya, 2011, p. 7). NFU pristatytas ugdymo krizės kontekste kaip grįžęs, stiprėjantis ir augantis mokymosi būdas, pasižymintis nesibaigiančia įvairove ir geriau atliepiantis kintančius mokymosi poreikius (Coombs, 1985, p. 86). Vis dėlto, nepaisant to, kad vis daugiau įvairių amžiaus grupių asmenų įsitraukia į mokymosi veiklas, vykstančias už formaliojo švietimo sistemos ribų, tiek sprendimų priėmėjų, tiek akademinės bendruomenės diskurse NFU atsiranda retai, o atsiradęs dažniau įgyja neigiamą konotaciją, vertinamas kaip nesvarbus, neesminis, tiesiog kaip smagi laisvalaikio veikla ar metodų

rinkinys, padedantis prablaškyti besimokančius formaliojo švietimo aplinkose. Lietuva taip pat neišsiskiria iš kitų pasaulio valstybių, kuriose NFU yra „trečias brolis“. Tokios pozicijos laikytis nebegalima, atsižvelgiant į kintančią pasaulio ir mokymosi realybę, jos kaitos tempus ir naujus veikimo būdus. Barry Chazanas (2003) numatė, kad „postmodernioje eroje neformalusis ugdymas išgyvena statuso pokyčius ir gali tapti dominuojančiu mokymosi būdu“. Apie tai, kad mokytis tik formaliojo švietimo institucijose nebepakanka, jog „būtų pasirušta gyvenimui“, „prisidedama prie ekonomikos plėtros“, „atnaujinamos kompetencijos“ ir kt., skelbia įvairios švietimui ir ugdymui įtaką darančios organizacijos (UNESCO, Europos Komisija, Europos Taryba). Svarbu atkreipti dėmesį, kad tarptautinių organizacijų tikslas dažnai yra racionalizuojamas ekonominiais terminais ir taip iš NFU atimamas asmeninio tobulėjimo siekis ar vertybių ugdymas, dažniau atsirandantys skirtingų profilių praktikų naratyvuose. Kituose naratyvuose randame pasiruošimą darbo rinkai, nuolatinį mokymąsi, žinių atnaujinimą ir kt. NFU apima daug skirtingų veiklų ir požiūrių, šis laukas pasižymi daug didesne įvairove negu formalusis ugdymas dėl aptakių ar net neegzistuojančių išorinių reikalavimų, ugdytojams ir organizacijoms suteiktų laisvių. Kaip pažymi Philipas H. Coombsas, NFU apima „darbinių ir profesinių įgūdžių tobulinimo programas, <...> suaugusiųjų raštingumo pamokas, tęstines studijas įvairiose ugdymo pakopose. Čia taip pat patenka įvairios mokymosi veiklos, skatinamos plataus asortimento nevyriausybinių organizacijų, tokių kaip jaunimo grupės, moterų asociacijos, verslo ir profesinės organizacijos, profesinės sąjungos, valstiečių bendruomenės ir žemdirbių kooperatyvai. Didžioji dalis neformaliojo ugdymo veiklų yra už švietimo ministerijų ir formaliojo švietimo vadybininkų priežiūros ribų“ (Coombs, 1985, p. 86). Viena vertus, nuo 1985 m. NFU padėtis mažai pasikeitė – išliko neribota ir neprižiūrima veiklų ir jų organizatorių įvairovė. Vis dėlto negalima teigti, kad viskas išliko taip pat. Pasaulyje ir Lietuvoje pastebima NFU ekspansija. Įvairiais aspektais ir būdais NFU randa kelią į formaliojo ugdymo organizacijas, NFU atkreipia formaliojo švietimo institucijų vadybininkų dėmesį, akcentuodami neformalųjį švietimą ir ugdymą papildomas pamokas veda mokytojai, Lietuvos Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos interneto puslapyje³ nurodoma, kad ministerija finansuoja neformalųjį vaikų švietimą bendrojo ugdymo mokyklose, mokymosi aspekto svarba pripažįstama organizuojant stovyklas. Tai rodo didėjančią pripažinimą ir lygiagrečiai augančią būtinybę daugiau, išsamiau ir kritiškiau žvelgti į NFU,

³ Žr.: <https://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimas-neformalusis>.

jo transformacijas, plėtrą, vidinius ir išorinius procesus, lemiančius ne tik paties NFU, bet ir kitų ugdymo bei mokymo(si) formų kaitą.

Siekiant suvokti NFU reiškinį, svarbu akcentuoti, kad visa apimantis ir visur tinkamas, vienareikšmis NFU apibrėžimas neegzistuoja. Priklausomai nuo valstybinio konteksto ir NFU vystymosi istorijos, *neformaliojo ugdymo* terminas gali būti keičiamas terminu *informal learning*, kuris, remiantis tarptautinių organizacijų aiškinimu, suvokiamas kaip savaiminis mokymasis ir išsiskiria kitomis savybėmis. Europoje *neformalusis ugdymas* (angl. *non-formal education*) vis dažniau keičiamas terminu *neformalusis mokymasis* (angl. *non-formal learning*), taip perkeliant dėmesį nuo sistemos į procesą, o ugdytojų atsakomybę – besimokantiejiems. Lietuvoje susiduriame su *neformaliojo ugdymo* ir *neformaliojo švietimo* terminais, dėl šių terminų vartojimo nuo pat Nepriklausomybės atgavimo vis dar vyksta diskusija.

Šioje disertacijoje taikomas *neformaliojo (jaunimo) ugdymo* terminas, vartojamas pakaitomis su terminu *neformalusis mokymasis*. Vis dėlto pavadinimų, skirtų struktūruotam ir sąmoningam mokymuisi už formaliojo švietimo programų (ne institucijų, nes ir bendrojo lavinimo mokyklos, ir universitetai formaliai jau įgyvendina daugelį neformaliojo švietimo (ugdymo) programų) ribų apibūdinti, įvairovė apsunkina išsamios NFU analizės procesą. Net atsirenkant mokslinę literatūrą nėra iki galo aišku, ką autoriai turi omenyje, vartodami sąvokas „neformalusis ugdymas“, „neformalusis švietimas“ ir kt. Disertacija taip pat pradėta rašyti pilnai nežinant, ką dera vadinti NFU, o ko ne; kurios NFU formos ar tipai yra labiau neformalūs; ko vis dėlto (turi būti) siekiama NFU; kaip traktuoti programas, kuriomis siekiama perduoti žinias, išduodant pažymėjimą, tačiau ne universiteto diplomą. Kyla klausimas, ar vienos dienos informacinis seminaras yra NFU, jei šis seminaras organizuojamas už formaliojo švietimo organizacijų ribų.

Teorijų ir metodikų, kuriomis remiamasi praktiškai įgyvendinant NFU, taip pat formų, kuriomis NFU įgyvendinamas, skaičius taip pat nėra baigtinis: žaidimų pedagogika, patyriminis ugdymas, transformatyvusis ugdymas, socialinė pedagogika, žmogaus teisių ugdymas, tarpkultūrinis ugdymas, ugdomasis konsultavimas ir t. t. Lietuvos ir Europos kontekstuose galima atpažinti daugybę šių teorijų pritaikymų, kai ugdytojai patys konstruoja, kokiomis teorijomis remiasi daugiau, kuriomis – mažiau, o ar tai daro instinktyviai, ar sąmoningai, remdamiesi moksliniais įrodymais, taip pat lieka atviras klausimas. Nesant fiksuotų reikšmių ir dėl nuolatinės lauko kaitos bei išorinio (ne)reguliavimo laipsnio, NFU analizei disertacijoje taikytinos poststruktūralistinės filosofijos idėjos, kurios savo esme dera su NFU bruožais, taigi, tikėtina, gali padėti geriau jį atskleisti.

Darbo tikslas – išanalizuoti neformalųjį ugdymą ir ugdytojų patirtis su poststruktūralistinės filosofijos konceptais ir atskleisti neformaliojo (jaunimo) ugdymo lauke atsirandančių ugdytojų tapsmą ir jų kuriamą daugybišką lauką.

Uždaviniai:

1. Apžvelgti pagrindines poststruktūralizmo idėjas ir konceptus bei aptarti jų sąsajas su neformaliuoju ugdymu.

2. Išanalizuoti neformaliojo ugdymo vidinius (procesai, vertybės, principai) ir išorinius (struktūros, formos) požymius, kurie atskiria neformalųjį ugdymą nuo kitų ugdymo formų ir lemia neformaliojo ugdymo įvairovę.

3. Teoriškai ir empiriškai ištirti ugdytojų neformaliojo ugdymo lauke tapsmą ir jo ypatumus kelyje nuo besimokančiojo prie ugdytojo.

4. Apibūdinti neformaliojo (jaunimo) ugdymo lauko (ne)apibrėžtumą per teigimą.

Pagrindinių idėjų ištirtumas. Pastaraisiais metais mokslo pasaulyje plintantis Deleuze'o ir Guattari idėjų taikymas skirtingų sričių ir mokslo šakų procesams aiškinti rodo šių filosofų relevantiškumą, gebėjimą išskirti netikėtas, naujas idėjas ir didinti nagrinėjamų objektų, jų raiškos, kaitos ir kt. supratimą. Disertacijoje daugiausiai remiamasi Deleuze'o darbais „Derybos“ (2012) ir „Skirtis ir kartotė“ (*Difference and Repetition*)⁴ (1994). Taip pat bendrais Deleuze'o ir Guattari darbais „Tūkstantis plokštikalnių: kapitalizmas ir šizofrenija“ (*A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*) (2013) ir „Kas yra filosofija? (2019). Nors Deleuze'as ir Guattari šalinosi jų idėjų priskyrimo kuriai nors filosofijos krypciai, siekiant geriau suvokti šių idėjų kontekstą, disertacijoje apžvelgiamas poststruktūralizmas ir jo sąsajos su ugdymu. Tai leidžia įgyvendinti Drummondo (2003), Usherio ir Edwardso (2003), Marshallo (2004), Peterso (2004, 2005), Choato (2010) darbai. Dažnai mokslininkai pasirenka nagrinėti ne visą Deleuze'o ir Guattari filosofiją, bet vieną iš konceptų ir juo remdamiesi analizuoja ir interpretuoja tyrimo lauką ar objektą. Asamblią išplėstai nagrinėja De Landa (2006, 2016), Buchananas (2015), apie teritorijas ir teritorizavimą rašo Karrholmas (2007), Carmichaelis (2012), Duoblienė (2018a). Tapsmo konceptą ir jo implikacijas apžvelgia Jones (1993), Grosz (1994), Biehlas ir Locke (2010), Clark/Keefe (2012). Afekto teoriją – Cole (2011), nomadiškumą – Lorraine (2005) ir Gregoriou (2008), Cole (2015).

Lietuvoje Deleuze'o ir Guattari darbus ir juose pateiktus konceptus reflektuoja Žukauskaitė (2002, 2009, 2010, 2011, 2022), Junutytė (2009), Pocius (2011, 2015), Duoblienė (2014, 2017, 2018, 2021), Baranova (2016,

⁴ Disertacijoje pateikiami vertimai į lietuvių kalbą – autorės.

2017, 2018), Rubavičienė, Junutytė ir Duoblienė (2016), Dackevičiūtė (2019), Mažeikis (2019).

Švietimo srityje Deleuze'o ir Guattari idėjas taiko Semetsky, analizuojanti nomadinį ugdymą, mokymąsi ir pasamonę (2020, 2012), mokymąsi iš patirties, edusemiotiką (2007, 2008, 2016). Bogue (2004), Cutler ir MacKenzie (2011), Duoblienė (2014) svarsto Deleuze'o-Guattarišką mokymąsi plaukti. Kangas (2007), Cormieris (2008), Sanford ir kt. (2011), Bonta (2013), Mackness ir Bellas (2015), Kairienė (2020) savo darbuose integruoja rizomiškumą, mikropolitikos konceptą pritaiko Kairienė (2019), tapsmus ugdyme – Marble (2012), Fendler (2013), Webbas (2013).

Neformalusis ugdymas nagrinėjamas kelyse srityse: mokymosi visą gyvenimą, darbo su jaunimu, socialinio ugdymo, kartais siejamas su savaiminiu mokymusi ir t. t. NFU reiškinių suvokiant plačiai, mokslinės literatūros atranka, rašant disertaciją, atlikta atsižvelgiant į NFU sąsajas su jaunimo neformaliojo ugdymu. Aktualius darbus šia tema yra paskelbę Coombsas ir Ahmedas (1974), La Belle (1981), Kolbas (1984), Coombsas (1985), Lustedas (1986), Lave ir Wengeris (1991), Mezirowas (1991), Miettinenas (2000), Hemphillas (2001), Chazanas (2003), Jarvisas (2004), Rogersas (2005, 2019), Žemaitaitytė (2006, 2017), Olssenas (2008), Romi ir Schmida (2009), Linkaitytė (2011), English ir Mayo (2012), Riese ir kt. (2012), Kairė (2013, 2015, 2017), Lenkauskaitė ir Mažeikienė (2013), Gudžinskienė ir Kurapkaitienė (2020), Kurapkaitienė (2021). Ne mažiau negu moksliniai darbai, formuojant NFU naratyvą, svarbūs praktikų parengti metodiniai leidiniai (žr.: Gailius ir kt. (2013), Jakubė ir kt. (sud.) (2016), Klocker (2021).

Palaipsniui į neformalųjį ugdymą ateina ir poststruktūralizmo idėjos. Christianas Beightonas (2015) rašo apie Deleuze'ą ir mokymąsi visą gyvenimą, rizominis mokymasis atrandamas neformaliajame ir savaiminiame kalbų mokymesi (žr.: Kairienė (2020), Kairienė ir Mažeikienė (2021). Mokymąsi už mokyklos ribų, remiantis Deleuze'o ir Guattari filosofijos konceptais, apžvelgia Mažeikienė ir kt. (2022).

Tyrimų metodologijas, vedamas postidėjų (poststruktūralizmas, posthumanizmas), nagrinėja ir conceptualizuoja Lather (1992), Petersas ir Humesas (2003), Tsolidis (2008), Mazzei (2010, 2013), Ringrose (2011), Cole (2013), Coleman ir Ringrose (2013), Foxas ir Alldred (2014, 2015), Koro-Ljungberg (2016, 2017), St. Pierre (2016, 2018), Bakeris ir McGuirk (2017), Taylor (2017, 2021), Le Grange (2018), Mayes (2019), Kerasovitis (2020). Duomenų konceptą kvestionuoja Brinkmannas (2014), Masny (2015, 2016), Rinehart (2021), kitaip duomenis analizuoti ragina Jackson ir Mazzei (2012, 2013), Taguchi (2012), Jackson ir St. Pierre (2014), Kuby (2014).

Užsienio šalių universitetuose yra parašytų daktaro disertacijų, kuriose taikoma postkokybinė, asambliažinė, rizominė ar posthumanistinė tyrimo (ne)metodologija (Fendler, 2015; Holt Daniels, 2017; Kelly, 2020). Lietuvoje rizominio mokymosi užsienio kalbos asambliažą braižo Kairienė ir Mažeikienė (2021). Jų darbas – vienas iš pirmųjų bandymų taikyti rizominį tyrimą, o ne rinktis kurią nors visuotinai pripažįstamą tyrimo metodologiją.

Naujumas. Disertacijos naujumas pirmiausia grindžiamas pasirinktos teorinės prieigos ir prancūzų filosofų Deleuze'o ir Guattari filosofijos pritaikymu neformaliajam ugdymui aiškinti. Nors Deleuze'as ir Guattari tiesiogiai apie ugdymą nerašė ir švietimo problemų savo darbuose nenagrinėjo, jų pasiūlyta nedogmatiška nebaigtinė filosofija vis dažniau randa kelią į ugdymo srities tyrimus. Michaelis Petersas ir Walteris Humesas pažymi, kad ugdymo tyrimų ir švietimo politikos srityse poststruktūralizmui ilgą laiką buvo priešinamasi. Pirmiausia todėl, kad ugdymo teorija iš esmės yra konservatyvi, finansuojama dažniausiai valstybiniu lygmeniu, jai vis dar būdinga pozityvistinė tradicija, perduota ugdymo teorijai istoriškai formuojantis kaip teisėtai tyrimų sričiai. Užsakovai ir daugelis politikos formuotojų nori praktiškų egzistuojančių sprendimų vertinimų ir tyrimų, kurie „grįsti įrodymais“ (Peters ir Humes, 2003, p. 111). Tai, kad poststruktūralistinės filosofijos idėjos nėra orientuotos į praktiką ir pragmatiškų sprendimų paiešką, lemia, jog šios krypties mintis dažniau priskiriama radikaliam požiūriui, neretai kaltinamam kritikavimu ir sprendimų nesiūlymu⁵, kitaip tariant, neleidžia greitai ir paprastai pagrįsti norimų politinių sprendimų arba siūlo nepatogius sprendimus. Kaip nurodo Petersas ir Humesas, poststruktūralizmas švietimo tyrimuose ir politikoje netaikomas dar ir todėl, kad jis neigia apšvietos normas, kurios remiasi „tiesa“, „objektyvumu“ ir „progresu“. Poststruktūralizmas savo ruožtu leidžia analizuojamiems conceptams ir terminams išlikti neapibrėžtiems ir neteorizuotiems (Peters ir Humes, 2003, p. 111). Būtent dėl šios metodologinės laikysenos poststruktūralizmo analizės principai yra tinkami NFU analizei, ją išplečiant už dokumentų analizės ar terminų taikymo apžvalgos ribų.

Nagrinėjant NFU, dažnai susiduriama su konceptualizavimo iššūkiu: pirmiausia dėl neegzistuojančio visa apimančio ir pripažinto tinkamu apibrėžimo, dėl fragmentiško reglamentavimo dokumentuose, dėl pagrindžiančios teorijos trūkumo, o dar labiau – dėl praktikų įvairovės. Deleuze'o ir Guattari siūlomas žvilgsnis į pasaulį ir jo interpretavimui taikomi

⁵Su šia kritika ypač dažnai susiduria kritinės pedagogikos tyrėjai, kurie kartais priskiriami ir post-struktūralizmo kryptčiai, pavyzdžiui, Michelis Foucault.

konceptai atveria galimybę priimti NFU kaip netvarkingą, nesisteminę reiškinį, kurią ne iš apačios į viršų, ne iš viršaus į apačią, o keliomis kryptimis tuo pat metu, neišskiriant pranašesnių ar mažiau pranašių formų ar veiklų. Disertacijoje, pritaikant Deleuze'o ir Guattari konceptus, į NFU ir jo veikėjus žvelgiama kaip į laikinus ir nestabilius derinius – asambliažus, kurie keičiasi patys, kuriuose keičiasi ugdytojai ir kurių kaita ir tapsmas kitu daro abipusę įtaką. Šie judėjimai ir jų kuriami asambliažai bei jų persidengimai leidžia suvokti ne tik NFU įgyvendinimo praktikas, bet ir NFU lauko formavimą(si) vietos, nacionaliniu ar tarptautiniu lygmenimis.

Disertacijoje braižomas nebaigtinis žemėlapis, atspindintis dalį NFU, vienomis ar kitomis teritorijomis persidengiančio su jaunimo politikos lauku, kuriame vykdomos veiklos turi ugdomąjį tikslą ir apima mokymosi procesą. Teoriniu lygmeniu į tyrimą patenka mokymasis visą gyvenimą, formalusis švietimas, neformalusis vaikų švietimas, suaugusiųjų ugdymas. Šios veiklos tyrimui svarbios tiek, kiek yra arba gali būti susijusios su jaunimo politikos lauke įgyvendinamu NFU, Jaunimo politikos pagrindų įstatyme (2018) apibrėžiamu kaip „veikla, kuria plėtojamos jaunų žmonių asmeninės, socialinės ir edukacinės kompetencijos ir kuri vykdoma ne pagal formaliojo švietimo programas“. Disertacijoje atskleidžiama NFU praktikų įvairovė, skirtingos jų formos, taikomos teorijos, suteikiančios NFU laukui unikalumo. Tai gali būti įvardijama kaip skirtingų ugdytojų mokymosi patirčių ir sutiktų mokytojų asambliažai (atsitiktiniai elementų deriniai), nulėmę priimamus metodinius sprendimus ir įgyvendinamų ugdomųjų veiklų požymius. Kitas aspektas, susijęs su NFU lauko (ne)pažinumu, yra nulemtas NFU plėtros krypčių, kurių kaita taip pat glaudžiai susijusi su kitais NFU skiriamaisiais bruožais – menku reglamentavimu, išorinės kontrolės nebuvimu, trumpalaikiu finansavimu, veiklų trumpalaikiškumu ir kt. Būtent Deleuze'o ir Guattari bei kitų poststruktūralistų pasiūlyta pasaulio (ne)tvarkos ir įvairovės aiškinimo alternatyva leidžia šiuos aspektus vertinti ne kaip neigiamus, o kaip kuriančius unikalumą. Taigi darbo naujumu galima įvardyti itin praktinės srities – NFU ir praktika besibodinčios poststruktūralistinės minties – sąjungą.

Pasirinkta **tyrimo metodologija** prisideda prie disertacijos naujumo. Postkokybiniai tyrimai Lietuvoje kol kas nėra atliekami⁶. Ši disertacija – vienas pirmųjų žingsnių, kad Lietuvos moksliniame diskurse rastųsi vietos ne tik matavimui ir kodavimui bei kategorizavimui, bet ir kitokiam žvilgsniui

⁶Rengiant disertaciją, konsultuotasi su Didžiosios Britanijos ir Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininkėmis prof. Carol A. Taylor ir prof. Mirka Koro-Ljungberg, turinčiomis patirties kurti ir atlikti postkokybinius tyrimus.

į duomenis, laisvei kurti ir išbandyti naujus realybės pažinimo būdus. Tyrimo metodologijos aprašymą įtraukti į disertacijos pradžią pasirinkta siekiant glaudesnės teorijos ir praktikos integracijos, atkreipiant dėmesį į tai, kad teorinė pasirinktų reiškinių ir procesų analizė yra integrali, neatskirta nuo empirikos – dokumentai, kitų autorių, rašiusių apie neformalųjį ugdymą (švietimą), darbai analizuojami pasitelkus skaitymą su poststruktūralistine teorija ir Deleuze'o ir Guattari konceptais. Tam parankus postkokybinis požiūris į tyrimų metodologiją, prasidedantis nuo platesnio filosofinio požiūrio integravimo į tyrimų praktikas ir empiriką. Viena iš postkokybinių tyrimų pradininkų, Džordžijos universiteto (JAV) mokslininkė Elisabeth Adams St. Pierre atkreipia dėmesį, jog, mokantis tyrimų metodologijos, įprastai praleidžiama dermės tarp ontologijos ir epistemologijos dalis, filosofija ir socialinių mokslų istorija ir susitelkiama į tyrimų atlikimo žingsnius. Mokslininkės teigimu, tai vėliau užkerta kelią į ugdymo tyrimus ateiti naujoms metodologijoms, nes mokslininkai turi persimokyti mąstyti kitaip, negalvoti tik apie tyrimo atlikimą ir praktiką (St. Pierre, 2016, p. 26). Kitaip tariant, mokslininkai neskiria tinkamos svarbos gilinimuisi į teorines priežastis, kodėl konkrečiu būdu konstruojamos žinios, kokios filosofinės idėjos lemia ar formuoja tyrimo metodus ir kaip pastarieji dera su pasirinkta filosofine prieiga. Londono universiteto (UCL) mokslininkai Naomi Hodgson ir Paulas Standishas (2009), kritikuodami įprastas tyrimų praktikas ugdymo mokslų srityje, pirmiausia akcentuoja, kad filosofija atveria kitokius, naujus būdus galvoti apie tyrimus ir pasaulį. Autoriai turi omenyje poststruktūralistinės filosofijos mintis, kur pagrindinė idėja ir yra į mokslą ir pasaulio aiškinimą įvesti naujus konceptus, reiškinius aiškinti kitaip, priešintis apibendrinimams, vengti supaprastinimų ir kuo daugiau dėmesio skirti išskirtinumams. Hodgson ir Standishas (2009) tvirtina, kad ugdymo tyrimų centre beveik visada atsiranda praktika. Tai vienas iš pagrindinių postkokybinių ar posttyrimų šalininkų argumentų – poreikis nesubanalinti, neapsiriboti tuo, ką galima pamatyti, išgirsti ar pamatuoti, o mąstyti apie tiriamą reiškinį pasitelkiant teorijas ir siekiant apžvelgti kuo įvairesnius ar gilesnius šio reiškinio aspektus⁷. Jackson ir Mazzei knygoje „Mąstymas su teorija kokybiniuose tyrimuose: duomenų matymas skirtingose perspektyvose“ („Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives“) skatina atlikti įprastus giluminius ar naratyvinius interviu, tačiau jais gaunamus duomenis analizuoti pasitelkiant pasirinktus teorinius konceptus. Vis dėlto autorės rekomenduoja įtraukti

⁷ E. A. St. Pierre teigimu, filosofai G. Deleuze'as ir F. Guattari čia keltų klausimą, ar gylis tikrai visada reiškia daugiau prasmės.

teoriją planuojant interviu ir, išanalizavus konceptus teoriškai, atskleisti šių konceptų įvairiapusiškumą, kitus susijusius konceptus ir jų bruožus, kuriuos vėliau, atliekant interviu, būtų galima lengviau atpažinti ir įtraukti į duomenų analizę. „Žinoma, mes negalime galvoti apie „analizę“ nesutrikdydami „duomenų“, „balso“, „patirties“, „reprezentatyvumo“ ir t. t.; vis dėlto, kaip mus paskatino Deleuze'o skaitymai, jiems negalima suteikti tokių pačių pozicijų, kaip tai buvo daroma humanistinėje teorijoje“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 717). Žvelgiant į posttyrimus, neišvengiamai kyla klausimų, ką reiškia daryti „kitaip“, koks yra „kitoks santykis su duomenimis“, kas nutinka tyrimo validumui, etikai ir kt. Metodologinių ieškojimų procese prieita prie išvados, kad tyrimo metodologija turi būti kuriama tyrėjo ir būti unikali kiekvienai tyrimo problemai ar tyrimo objektui. „Kitais žodžiais tariant, proceso metodologija – *mąstymas su teorija* – yra kartu ir pats savaime generuojantis judėjimas, ir savo paties efektas“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 718). Postkokybiniuose tyrimuose ir juos aprašančių autorių darbuose išskirtinai dažnai remiamasi prancūzų filosofais Deleuze'u ir Guattari, kurių idėjomis ir konceptais grindžiamas ir posthumanistinis požiūris į pasaulį, ir naujos tyrimų atlikimo bei pristatymo strategijos. Coleman ir Ringrose (2013, p. 2) teigia, kad Deleuze'o darbai yra išskirtinai vertingi mąstant apie metodologiją, nes pagrindinis tyrėjo reikalavimas – griauti fiktyviai sukonstruotą teorijos ir praktikos atskyrimą. Lisa Mazzei šią idėją papildė mintimi, kad *mąstymas su teorija* išbandė tyrimo, duomenų ir teorijos ribas tam, kad būtų kitaip sukonstruotos žinios. Atsisakant uždaros sistemos ir užfiksuotų reikšmių, naujajai analizei rūpi išlaikyti judančias reikšmes (2010, p. 514–515). Teorijos ir empirikos neatskyrimas būdingas ir šiai disertacijai. Pirmiausia, dėl autorės patirčių neformaliojo ugdymo lauke, neįmanoma suskliausti įgytos patirties, stebėjimu ir kitais būdais įgytų supratimų, kaip veikia NFU veikėjai, su kokiais iššūkiais jie susiduria. Darbo tikslas taip pat kilęs iš nežinojimo, siekio geriau suprasti ir paaiškinti, kaip šis laukas funkcionuoja, kaip jame naviguoja kiti, kitokių patirčių įgiję asmenys, sutikę kitus mokytojus, patikėję kitomis tiesomis, kitose vietose atsidūrę lauko veikėjai.

Teorijos svarba. Apžvelgiant poststruktūralizmą ir šiai filosofijos kryptčiai būdingus požymius, atkreiptinas dėmesys į kalbos svarbą. Būtent kalba ir vartojami netikėti, kitokie konceptai išskiria poststruktūralizmą iš kitų filosofijos kryptčių. Akademinėje bendruomenėje išpopuliarėję Deleuze'o ir Guattari filosofijoje atskirai nuo šių sąvokų įprastos kilmės taikomi konceptai: *nomadiškumas*, *rizoma*, *asambliažas*, *afektas*, *tapšmas*, *šizoanalizė*, *teritorizavimas*, *žemėlapių braižymas* (angl. *mapping*) ir t. t. Yra nuomonių, kad šie ir kiti konceptai ne tik padeda, bet neretai ir kenkia postkokybinius

tyrimus siekiantiems atlikti tyrėjams (St. Pierre, 2017; Hodgson ir Standish, 2009). Viena vertus, kaip jau minėta, neįprastų konceptų įvedimas į tyrimą padeda mąstyti apie tiriamą reiškinį iš kitokios perspektyvos, įžvelgti, atpažinti tai, ko standartiniai mąstymo ir tyrimo atlikimo būdai negeba užčiuopti. Antra vertus, kaip pažymi St. Pierre, nepakanka „pabarstyti įprastą kokybinį tyrimą poststruktūralistiniais konceptais“ (2017, p. 8), kad tyrimas įgytų prielaidų tapti postkokybinis. Hodgson ir Standishas taip pat kritikuoja tyrėjus, poststruktūralizmo idėjas tyrimams pritaikančius tiesiogiai: „Poststruktūralistinės idėjos distiliuojamos į operacionalizuojamus konceptus, kurie dera prie dominuojančių tyrimų rėmų, suformuotų taip, kad pagrindinis dėmesys liktų nukreiptas į politiką ir praktiką“ (2009, p. 310). Tyrėjų elgesys, kai, atliekant įprastą kokybinį tyrimą, taikomi poststruktūralizmo filosofijai būdingi terminai, nesigilinant į šių konceptų reikšmes, prasmes ir implikacijas, St. Pierre (2010, 2016), Hodgson ir Standisho (2009) nuomone, yra dažna klaida, glaudžiai susijusi su jau aptartu mokslininkų polinkiu imtis empirikos nesigilinant į teoriją. Tam pritaria ir naujojo materializmo teoretikė Karen Michelle Barad: „Galvoti apie tyrimą ir duomenis *kitaip* reiškia nagrinėti, kaip toks galvojimas gali nulemti metodologiją ne tiesiog perrašant seną metodologiją nauja kalba – reikia pateikti svarbius teorinius įrankius“ (2007, p. 25), **kurie padėtų skaitančiajam suprasti pagrindinius konceptus, praktikas, pagrindimą**. Poststruktūralistinės idėjos, pritaikytos šioje disertacijoje, praplečia NFU nupratimą ir aiškinimą, padeda suvokti tokius NFU vidinius (ugdymo praktikos) ir išorinius (NFU organizavimas ir politika) bruožus kaip daugialypumas, (ne)sąmoningas siekis vengti hierarchijos, ugdytojų nomadiškumas.

Neformalųjį ugdymą iš dalies padeda suvokti Deleuze'o ir Guattari daugialypumų teorija: „Vienos rūšies [daugialypumą] reprezentuoja erdvė... Tai daugialypumas, kurį apibrėžia išorė, simultaniškumas, priešpriešinimas, tvarka, kiekybinė diferenciacija, kiekybinis skirtumas; tai kiekybinis daugialypumas, netolydus ir aktualus. Kitos rūšies daugialypumą aptinkame grynojoje trukmėje: tai vidinis daugialypumas, būdingas sekai, susiliejimui, organizacijai, heterogeniškumui, kokybinei diskriminacijai, kokybiniam skirtumui; tai virtualus ir tolydus daugialypumas, kurio negalima redukuoti į skaičius“ (Deleuze, 1991, p. 31). NFU daugialypumą rodo NFU koordinavimo Lietuvoje paskirstymas skirtingoms ministerijoms, NFU skirstymas ir skaidymas, siekis atrasti esminių įvairių vykdomų programų ir iniciatyvų skirtumų. Galima išskirti organizacijas, kurios atpažįsta vykdančios ugdomąsias veiklas, ir organizacijas, kurios tik gerai įsigilinusios į savo veiklą pritartų, kad jų vykdomų veiklų tikslas vis dėlto yra ugdyti. Daugialypumas matyti ir pagrindžiant NFU teoriškai ar filosofiskai, įrankiuose, kurie

naudojami, vertybėse, kurios perduodamos programomis ar ugdomosiomis intervencijomis ir formomis, kuriomis NFU įgyja kūną. NFU Lietuvoje (tikėtina, kad ir kitose Europos valstybėse) skirtumai yra kokybiniai ir kiekybiniai, matomi ir nematomi. Tai gali reikšti, kad NFU yra nepažinus, nes nuolat keičiasi ir įgyja naujų formų.

Disertacijoje, aprašant ir analizuojant įvairius NFU lygmenis, siekiama didinti žinojimą apie lauko įvairovę. Lauko, kuriame nėra vieno ar kelių dominuojančių iniciatorių, nėra hierarchinio pasiskirstymo su aiškiai nubrėžtomis atsakomybėmis, o iniciatyvų randasi iš praktikų pajautimo, iš tarptautinių ir supranacionalinių organizacijų numatomų jaunimo politikos kryptų ir dvišalių tarpvalstybinių santykių tikslų, iš besimokančiųjų noro tobulėti ar organizacijų misijų ir aktyvizmo.

Disertacijos struktūra. Disertacijos struktūra balansuoja tarp tradicinius reikalavimus atitinkančios socialinių mokslų disertacijos ir rizominės struktūros disertacijos, kurioje nėra itin griežtos atskirties tarp teorinės ir empirinės dalių. Medžiagos pateikimo logika padiktavo teorinės dalies pradžioje atskirti vieną iš tyrimo fragmentų, o vėliau pereiti prie teorijos ir empirinio tyrimo analizės suliejimo. Pirmoje darbo dalyje poststruktūralistiniai konceptai nagrinėjami kartu su NFU reiškiniiais, veikėjais, dokumentais, politika, tačiau išlaikant empirinio tyrimo radinius atskirai nuo to, kas jau yra apie NFU parašyta – užfiksuota dokumentuose ir kitų tyrėjų atliktuose darbuose. Kartais, siekiant suteikti lygiavertį balsą ir akademiniams darbams, ir mažiesiems praktikų naratyvams, tyrimo įvykių metu gauti duomenys atranda kelią ir į teorinę darbo dalį. Jie atsiranda kaip tarpai, kuriuose literatūros ir dokumentų skaitymą papildo arba jiems iššūkį meta praktikų balsai. Disertaciją pratęsia empirinio tyrimo pristatymas ir atliktų tyrimo įvykių (angl. *research event*), sąveikų su surinktais duomenimis ir jų metu gautų rezultatų pristatymas. Šioje dalyje pasiduodama rizominiam judėjimui, teorija ir empirika neatskiriama. Interviu, fokus grupių, netikėtų susidūrimų metu sukurti duomenys ir poststruktūralistiniai konceptai pinami į tekstą, kyla vieni iš kitų ir vieni kitus papildo. Disertacija baigiama metodologine diskusija ir išvadomis.

1. POSTSTRUKTŪRALIZMAS IR UGDYMAS

Poststruktūralizmas – filosofijos kryptis, kuri gali būti vadinama struktūralizmo⁸ tęstinumu arba priešprieša. Struktūralistai tikėjo, kad pasaulis gali būti aprašytas pasitelkus „centralizuotas logikos sistemas ir formalias struktūras, kurių gali būti pasiekta per mokslinio argumentavimo procesą“ (Grbich, 2003, p. 32). Struktūralizmas itin išpopuliarėjo Prancūzijoje praėjusio amžiaus 7-ajame dešimtmetyje. Čia taip pat kilo ir abejonių, svarstymų, diskusijų, praktikų, parašyta daug kritinių straipsnių. Prancūzų filosofai pirmieji pradėjo kelti klausimus dėl susitelkimo į struktūrą, o ne į esmę; dėl dėmesio pažinimo metodui, o ne siekiui pažinti reiškinių; dėl tikėjimo, kad atskiri objektai yra tik didesnės visumos dalis; dėl prasmės konstravimo proceso, o ne turinio centriškumo ir kt.

Poststruktūralizmas „gali būti apibrėžtas negatyviai per tai, ką jis atmeta. Jis neigia bet kokio pobūdžio visuotinai pagrįstų žinių, kurias siūlo mokslinio modelio šalininkai, galimybę. Poststruktūralizmas reikalauja ne tik pripažinti, kad žinios nėra objektyvios, <...> bet ir [pripažinti] tai, kad žinios yra galios siekių produktas... Bet kokį tyrėjų bandymą ieškoti tiesos ar įgyti žinių poststruktūralistai traktuoja kaip kitų interesų slėpimą“ (Hammersley, 1995, p. 14–15). Svarbu atkreipti dėmesį, kad poststruktūralistai ne tik kviečia į pasaulį žiūrėti kitu kampu ir neigia objektyvias žinias, bet yra ir politiškai angažuoti, kvestionuoja galios santykius, kurie formuojasi pasitelkiant įvairius mechanizmus, pirmiausia, kalbą.

Jameso D. Marshallo (2004) teigimu, galimybę apibrėžti poststruktūralizmą apsunkina tai, kad iki šiol nėra sutarta, kas vadintina struktūralizmu, todėl poststruktūralizmą tikslingiausia traktuoti kaip būdą kitaip aiškinti reiškinius (Marshall, 2004, p. 10–11). Reiškinių aiškinimas kitaip, remiantis kitos mokslo srities įdirbiu ir (ar) terminologija, atveria galimybę išsilaivinti iš metanaratyvų, pamatyti mažiau akivaizdžius reiškinių požymius, kitas detales, į kurias įprastai nekreipiamas dėmesio. Simono Choato knygoje „Marksas per poststruktūralizmą“ („Marx through Post-structuralism“, 2010) nurodoma, kad poststruktūralizmo kryptis pasižymi didžiąja idėjų įvairove (p. 156), tačiau filosofai dažnai atmeta savęs priskyrimą bet kokiai filosofijos kryptčiai ar kitokiam apibendrinimui, taigi, nekreipdami dėmesio į prieskyras, nuosekliai seka savo siūlomomis idėjomis. Martynas Hammersley taip pat atkreipia dėmesį į formų įvairovę ir pabrėžia, kad „poststruktūralizmą sudėtinga charakterizuoti, nes jis įgyja įvairių formų

⁸ „Lietuvių kalbos žodyne“ *struktūralizmas* apibrėžiamas kaip „konkreiti mokslinė metodologinė orientacija, siekianti išaiškinti objektų struktūrą.“.

ir dauguma jų neigia galimybę aiškiai ir užfiksuotai apibūdinti poststruktūralizmą (ar bet ką kitą)“ (1995, p. 14). Dėl šių priežasčių bandymas apibrėžti poststruktūralizmą yra pasmerktas nesėkmei ir iš esmės prieštarauja pagrindinėms idėjoms, kurias poststruktūralistai bando apginti, – daugiabalsiškumui, nuolatinei reikšmių kaitai, užfiksuotų prasmių neigimui ir kt. Taigi daroma prielaida, kad kiekvienas mokslininkas turėtų atrasti savo santykį su poststruktūralizmu, atpažinti jam ar nagrinėjamai temai esmingiausias poststruktūralizmo idėjas. Toliau aptariamos poststruktūralizmo idėjos – įvairovė, tiesa ir kalba, kuriomis remiantis, greta jau minėtų Deleuze'o ir Guattari konceptų, konstruojama ši disertacija.

1.1. Įvairovė

Poststruktūralizmo mintis įprastai kildinama iš kairiųjų idėjų (joms ir priskiriama), todėl čia itin svarbios įvairovės, įtraukties, lygybės temos. Poststruktūralizmas dažnai sietinas su feminizmo ir lyčių studijų tyrimais, kuriais siekiama atskleisti nepakankamai reprezentuojamų grupių balsus, išplėsti lyčių tapatumą iš binarinio į spektrinį, nagrinėti lytimi ir kultūra ar socialine padėtimi paremtus galių santykius ir kt. Minėtini Jessicos Ringrose (2011, 2018), Patti Lather (1992), Alison Jones (1993) ir kitų mokslininkų darbai.

Įvairovės tema ir binarinių darinių atmetimas būdingas ne tik lyčių studijoms, bet ir bendram poststruktūralistų siūlomam požiūriui į pasaulį. Šis požiūris atspindi ir poststruktūralistinėje ugdymo interpretacijoje. Davidas F. Hemphillas, kritikuodamas suaugusiųjų ugdymo tyrėjų ir praktikų susitelkimą į apibendrinimus, primena, kad „mes tapome išipareigoję mąstymo būdai, kuris garbina binarikas ir atskyrimus, tokius kaip protas/kūnas; teorija/praktika; privatu/vieša; individas/grupė; raštingas/neraštingas; motyvuotas/nemotyvuotas“ (Hemphill, 2001, p. 17–18). Toks skirstymas traktuotinas kaip ydingas, siekiant pasaulį ir reiškinius pažinti tokius, kokie jie yra, nesupaprastinant, neklijuojant etikečių, nekuriant pernelyg simplifikuotų apibūdinimų. Prie tokių ydingų praktikų priskirtinas ir modelių kūrimas. Modeliai tik iš dalies apibūdina struktūruojamą reiškinį, jie atskleidžia tik ryškiausias, stipriausias savybes, tačiau, galimai, ignoruoja tai, kas šį reiškinį daro tuo, kas jis yra.

Iki šiol įprasta ugdymą skirstyti į formalųjį, neformalųjį ir savaiminį, tačiau kai kurių mokslininkų darbuose ir praktikų pastebėjimuose galima rasti užuominų, kad, priklausomai nuo to, kaip mokymasis organizuojamas, įsigilinus į vykstančius procesus randamas nebaigtinis skaičius praktikų, kurios klasifikuojant supaprastinamos iki to, kas jas jungia, atmetant tai, kas

jas daro unikaliomis. Inna Semetsky, remdamasi Deleuze'o ir Guattari filosofija, taip pat meta iššūkį požiūrio į ugdymą ir jame vykstančių procesų supaprastinimui ir siūlo dažniau atkreipti dėmesį į tai, kas vyksta **tarp** A ir Ž: „Empiricizmas – netgi kodo, reprezentuojančio dualistinę binarinę vidurio atmetimo logiką, – yra, kaip teigia Deleuze'as, „fundamentaliai susietas su logika – daugialypumų logika“ (Deleuze, 1987, p. viii). Dalykai prasideda būtent procesų ir praktikų viduryje, remiantis „IR santykių teorija ir praktika“ (Deleuze, 1987, p. 15), apibrėžiančia įtraukto vidurio logiką. Jungtukas IR tampa svarbiausia ženklų logikos ar semiotikos charakteristika, padarančia „ir šitas, ir tas“ santykių veikiančiu ir apibūdinančiu daugialypumą“ (Semetsky, 2007, p. 2). Semetsky teiginiuose svarbūs keli aspektai. Pirmiausia, perėjimas nuo „arba – arba“ į „tarp“, taigi atkreipiant dėmesį, kad egzistuoja didesnė įvairovė, ne tik kraštutiniai, ryškiausi, vienas kitam priešingi atvejai. Antra, galimybė būti keliems vienu metu per „ir šitas, ir tas“, taigi ne tik atsakoma dualizmo, bet ir vieno identiteto, atsiveriama ne tik įvairovei, bet ir persidengimams. Tokia mąstymo pozicija bet kokio tipo klasifikaciją daro ir praktiškai, ir teoriškai neįmanomą, todėl kiekvienas atvejis tampa svarbus, o jo savybės apibūdina tik jį patį. Čia svarbu atkreipti dėmesį, kad daugialypumo logika neneigia panašumų, nesiekiamo įrodyti, kad pasaulyje nėra sutampančių ar panašių fenomenų. Vis dėlto, žvelgiant į ugdymo lauką, dažniau reikėtų stengtis pastebėti tai, kas yra mažiau akivaizdu, nepatenka į didžiuosius naratyvus, bendruosius apibrėžimus ir kt. Įdomu tai, kad vienu iš NFU iššūkių dažnai įvardijamas vieno apibrėžimo, vienos pagrindžiančios teorijos nebuvimas ir tai traktuojama šios ugdymo formos trūkumu. Vertinant iš poststruktūralizmo perspektyvos, tokia pozicija ir toks būvis gali būti suprantami kaip natūralūs, realistiški, dirbtinai nesupaprastinti. Lygiagrečiai kyla klausimas, ką tuomet dera laikyti neformaliojo ugdymu, ar apskritai pagrįstas ugdymo skirstymas į formas (formalusis, neformalusis, savaiminis), ar tiesiog turėtų būti laikomasi pozicijos, kad mokymas(is) yra mokymas(is) ir, nepriklausomai nuo organizacijos, institucijos, laiko, reglamentavimo, kontrolės formų ir t. t., jis turėtų būti priimamas kaip procesas, kuris gali vykti bet kur ir išsiskirtų santykių, veiklų ir veiksmų įvairovė. Adrianas Parras (2010, p. 181–183) pažymi, kad „į pasaulį žvelgiant kaip į daugialypumą, reikia atpažinti, jog jį sudaro kiti daugialypumai, suformuojantys tam tikrą skiautinį ar ansamblį, netapdamos visuma“. Ši perspektyva taip pat artima NFU, kuris, išsiskirdamas veiklų ir formų įvairovė, dažniau apibrėžiamas per tai, kuo nėra, o dar dažniau – kaip visas kitas organizuotas ugdymas, vykstantis už formaliojo švietimo institucijų ribų. Viena vertus, tokią apibūdinimą galima vertinti kaip kapituliaciją, daug metų nesėkmingai bandant nubrėžti NFU ribas, kita vertus, įžvelgtina ir grėsmių, tokių kaip

„neformalusis ugdymas yra bet kas“, nes į tą pačią „kategoriją“ patenka ir kokybiškos, ir ugdomąja prasme nevertingos ir beprasmės veiklos, kurias ugdomosiomis daro tik jų pavadinimas: „mokymas“, „edukacija“, „seminaras“ ar kt. Poststruktūralizmas leidžia nesiekti apibendrinti NFU lauko, nevertinti ir tarpusavyje nelyginti jame vykstančių veiklų ir ugdytojų. Išlieka galimybė priimti viską taip, kaip yra: įvairu, atvira, taku.

Disertacijoje įtraukties ir lygiavertiškumo aspektas latentiskai apima mąstymo apie NFU, teksto konstravimo ir analizės lygmenis, priimant NFU lauką kaip labiau horizontalų, o iš tiesų – rizomišką, neaiškios tvarkos ir tik truputį, nors ir neaktualizuotai, hierarchišką, įtraukiant skirtingas patirtis, įvairų pasirengimą, išsilavinimą, lytį, socialinėms grupėms atstovaujančius balsus.

1.2. Tiesa

Poststruktūralizmas įprastai apibūdinamas kaip mąstymo būdas, kuriam būdingas dėmesys kitoniskumui, išskirtiniams požymiams ir atsiribojimas nuo bandymų apibūdinti reiškinius per apibendrinimus. Tai pasipriešinimas norminimui, pripažinimas, kad nėra vienos tiesos. Richardas Edwardsas ir Robinas Usheris savo darbuose daugiausia dėmesio skiriantys postmodernizmui ir poststruktūralizmui ugdyme aptarti, pažymi, kad poststruktūralizmas yra pasipriešinimo apibendrinimams judėjimas (Usher ir Edwards, 2003, p. 18). Kaip jau minėta, šis mąstymo būdas dažnai taikomas feminizmo tyrimuose, siekiant išsivaduoti iš primestų ir užfiksuotų galių santykių ir atskleisti naratyvus, nepatenkančius į pagrindinius, visuotinai pripažintus teisingais, Jeano-François Lyotard'o (1993) žodžiais tariant, didžiuosius naratyvus. Taigi poststruktūralistinis žvilgsnis leidžia įžvelgti reiškinių visumą, nesikoncentruojant į pagrindinius, geriausiai matomus ar stipriausiai išreikštus požymius, svarbą teikiant tam, kas į apibendrinimus nepatenka, dažniau lieka užribyje, tačiau atskleidžia reiškinių unikalumą. Minėta įvairovės idėja galioja ir tiesos klausimu – atsisakoma ambicijos vertinti „teisinga–neteisinga“. Michelis Foucault žinias sieja su galia, o tiesą prilygina režimui: „Tiesa yra šio pasaulio daiktas, ji yra produkuojama tik dėl įvairių suvaržymų formų. <...> kiekviena visuomenė turi savo tiesos režimą, jos „bendras tiesos politikas“, t. y. diskursus, kurie priimami ir funkcionuoja kaip tiesa; mechanizmus ir pavyzdžius, kurie įgalina žmogų atskirti teisingus ir klaidingus pareiškimus, priemones, pagal kurias kiekvienas yra pateisinamas; technikas ir procedūras, kurios yra vertingos ieškant tiesos; statusą tų, kuriems pavesta sakyti tai, kas bus laikoma tiesa“ (Foucault, 1980, p. 131). Poststruktūralizmo judėjimas – vienas iš būdų išsilaikyti iš šio tiesos

režimo. Petersas (2005) pažymi, kad „remdamiesi Nietzsche'ės tiesos kritika ir jo atlikta skirtingų galios ir žinių analize, poststruktūralistai meta iššūkį binariniam ir opoziciniam mąstymui, tuo pat metu kvestionuodami humanistinį žmogaus subjektą“. Disertacijoje posthumanizmo idėjos plačiau nenagrinėjamos, tačiau Peterso teiginiai leidžia suvokti, kad poststruktūralistams ima rūpėti daugiau negu žmogus. Postkokybiniai ir poststruktūralistiniai tyrimai dažnai kritikuojami, kad mokslas ir tiesa konstruojami žmonių apie žmones (socialiniuose ir humanitariniuose moksluose), taip susiaurinant matymą ir galimą pasaulio ar reiškinių suvokimą. Taigi pastebimas ne tik išsivadavimas iš teisinga–neteisinga, kelių tiesų pripažinimas, bet ir tiesos monopolio atėmimas iš žmogaus. Kaip pabrėžia Hammersley (1995, p. 33), „nereikia nė sakyti, kad čia mes susiduriame ne su vienu nuosekliu vienetu ar dviem atskirais argumentų vienetais, o su gana sudėtingu interpretacijų ir pasiūlymų rinkiniu“.

Tai, kad iš poststruktūralistinio žiūros taško lengviau pamatyti ne tik bendrumus, bet ir išskirtinumus, neimplikuoja, jog poststruktūralistų konstruojamas pasaulio vaizdas yra teisingiausias ar jame yra daugiau tiesos negu kitų mąstytojų ar tyrėjų darbuose. Priešingai, objektyvumas nėra šios krypties autorių siekinys, todėl poststruktūralistinės mintys retai matomos taikomuosiuose tyrimuose. Beightonas (2015, p. 145) pažymi, kad „prasmė ir vertė Deleuze'o filosofijoje pakeičia tiesą ir melagingumą, taip suteikiant filosofijai etinį turinį, kuris susitelkia į tai, kas yra svarbu arba įdomu, o ne į tai, kas laikoma tiesa“. Taigi poststruktūralizme svarbu ne tik pripažinimas, jog vienos tiesos nėra, o tiesas konstruoti galima ne tik iš žmogiškosios prigimties kūnų, bet ir tai, kad tiesos klausimas ir tinkamiausio būdo paieškos praranda anksčiau turėtą centriškumą ir svarbą, filosofijoje atsiranda daugiau vietos kūrybai, žaidimui, menui, išradimams, kitokiems negu įprasta tyrimų metodams ir kalbėjimo apie pažįstamą pasaulį būdams.

1.3. Kalba

Struktūralizmui svarbi kalba ir jos vartojimas. Ši svarba matyti ir poststruktūralistų darbuose. Struktūralistams kalba svarbi kaip priemonė, padedanti į pasaulį įvesti aiškumą, kaip patikima ženklų ir prasmų, dėl kurių universaliai sutarta, sistema. Poststruktūralistai dėmesį nukreipia į individualumą ir prieštaravimą apibendrinimams, taigi ir visiems aiškių prasmų kalboje priskyrimą. „Žvelgiant politiškai, poststruktūralizmas siekia atskleisti dominavimo struktūras, diagnozuojant „galios ir žinių“ santykius ir jų raišką klasėse, tipologijose ir institucijose. Juo siekiama sukurti „neištikimybę metanaratyvams“, atplėšti ir išardyti oficialiojo diskurso

struktūras, „judesių“ ir manipuliacijų valstybės, partijos ir politinių judėjimų, bandančių pasisakyti už kitus, diskursą. Juo siekiama išanalizuoti galios ryšius komunikacijos srityje ir šiuolaikinių visuomenės informavimo priemonių formų pedagogiką“ (Peters ir Humes, 2003). Be to, kad skatinama mąstyti kritiškai ir atpažinti bei dekonstruoti didžiuosius naratyvus ir taip sutraukti nusistovėjusius ir užfiksuotus galios santykius, poststruktūralizme pradedamas žaisti kalbos žaidimas, kuriant ir (arba) iš kitų sričių perkeltant terminus. „Poststruktūralizmo šaknys slypi plačiame postmodernizmo judėjime, kuris gali būti matomas kaip atsakymas arba reakcija į modernizmo žadėtus užtikrintumus, preciziškumą ir tvarką“ (English ir Mayo, 2012, p. 57). Apžvelgiant poststruktūralizmo filosofinei kryptčiai priskiriamų autorių – Michelio Foucault, Jacques'o Derridos, Jeano Baudrillard'o, Jeano-François Lyotard'o, Georgeso Bataille, Gilles'io Deleuze'o ir Félixo Guattari – darbus, taip pat pirmiausia pažymėtina šių filosofų pasirinkta kalba, naratyvai apie filosofiją, kuriami konceptai. Taip skaitytoji siūlomos kitokios negu įprasta skaitymo ir kalbinio žaidimo taisyklės. Deleuze'as ir Guattari apie filosofiją rašo pasitelkdami matematikos, fizikos, psichiatrijos, geografijos ir kitų mokslo sričių terminus ir idėjas, kartu kurdami, išrasdami naujus konceptus. Kaip teigiama viename iškiliausių jų darbų „Tūkstantis plokštikalnių: kapitalizmas ir šizofrenija“, „idėjos nemiršta ir neišlieka nepakitusios. Tam tikru metu jos gali pasiekti mokslinį lygmenį, tuomet prarasti statusą arba emigruoti į kitus mokslus. Gali kisti jų forma, statusas, turinys“ (Deleuze ir Guattari, 1987, p. 235). Čia taip pat galima įžvelgti ir kalbos bei terminų statusą ir turinį, kur svarbu tampa nesikartoti, neužfiksuoti.

Elisabeth St. Pierre pažymi: „Deleuze'o ir Guattari mintys gali pasirodyti sudėtingos dėl to, kad jos tokios yra“ (2016b, p. 2). Deleuze'as ir Guattari paskandina nuorodomis į meno kūrinius, kitų filosofų darbus, taip pat vargina nenuosekliu minčių dėstymu. Nuolat grįžtama prie jau aprašytų reiškinių, jie aprašomi kitaip, tuo atspindint ir kitą poststruktūralizmo skiriamąjį bruožą – reikšmių ir prasmų neužtvirtinimą, atvirumą nuolatinei kaitai. „Konceptų kūrimo meistrai meta į skaitytoją vieną konceptą po kito be jokių paaiškinimų; kitais žodžiais tariant, tiksliai neapibrėžia savo terminų <...>. Jie pristato naujus konceptus, kurie pakeičia ankstesnius; jų konceptai sąveikauja, persidengia, jų reikšmės pasislenka“ (St. Pierre, 2016b, p. 2–3). Kitoki žvilgsnį ir mąstymo būdą iliustruoja ir tai, kad poststruktūralistų kuriami konceptai nėra stabilūs. Jie skirti judesiui, o ne objektui apibūdinti, rašoma apie tapsmą, o ne apie būvį, apie linijas, o ne apie taškus. St. Pierre (2018, p. 2) atkreipia dėmesį, kad „Deleuze'as ir Guattari (1980, 1987) atmetė veiksmažodį *būti*, kuris nustato tapatybę, stabilumą ir uždarymą (šitas arba tas) ir mėgo jungtuką *ir*, kuris rodo vykstantį santykį, tapsmą (šitas arba

tas, ar tas, arba...). <...> Imanentinėje ontologijoje mažiau įdomu tai, kas yra, ir labiau įdomu tai, kas galėtų būti, ir tai, kas ateina į būtį.“ Kaip „būti“ yra glaudžiai susijęs su nejudrumu, taip nuolatinį judėjimą apibūdina „tapti“, „tapsmas“, „tapsme“.

Tam tikra prasme kitokių konceptų įvedimą į filosofiją ir mąstymą apie pasaulį galima interpretuoti kaip reakciją į stagnavusią kalbą, tapusią sprendimus priimančiųjų, žemėlapius braižančiųjų įrankiu, kuriuo palaikomas *status-quo* ir fiksuojama tiesa. Tiesos monopolis ne tik neįtraukia pažeidžiamų ir nereprezentuojamų grupių į naratyvą, bet ir reprodukuoja jų padėtį. Dominuojantį naratyvą randame vadovėliuose, tyrimų metodologijose, kur vis dar susiduriama su atskyrimu „teisinga–neteisinga“. Į reiškinių aiškinimą įvedus iš kitos srities perkeltus, deteritorizuotus konceptus, tiesos modelis kuriam laikui sutrūkinėja, nes tampa nepažįstamas, priverčia permąstyti gaunamą informaciją ir ją įsisąmoninti naujai. Parro teigimu (2010, p. 26), Deleuze'o ir Guattari „praktikos pasauliui pateikia iššūkių kupinų raštų, skirtų mūsų mąstymui sutrikdyti, ir daugybę „įrankių“, skirtų pasauliui suvokti iš naujo“. Įdomu tai, kad deteritorizuoti (išvietinti) terminai ilgainiui reteritorizuoja (įsivietina). Būtent tai šiuo metu vyksta su *rizomos* konceptu⁹. Ugdymo srityje minėtas konceptas gali būti pritaikomas daugeliui netvarkingų procesų aiškinti. Atsižvelgiant į tai, kad mokymasis jau seniai nebesuvokiamas kaip žinančiojo informacijos perdavimas nežinančiajam, *rizomos* konceptas, atrodo, dera puikiai – paaiškina mokymąsi nuotoliniu būdu, suaugusiųjų mokymąsi, neformaliojo, formaliojo ir savaiminio mokymosi susiliejimą ir susipainiojimą. Kuo daugiau praktikų ir mokslininkų taiko tą patį konceptą tam pačiam reiškiniui aiškinti, tuo mažiau lieka koncepto taikymo prasmės ir tikslo – sutraukti nusistovėjusius būdus procesams ar fenomenams aiškinti ir leisti pažvelgti į juos naujai. Taigi *rizoma* tampa teritorizuotu konceptu. Tikėtina, kad *rizomos* konceptas greitai metu deteritorizuos ir toliau išgyvens deteritorizacijos ir reteritorizacijos ciklą.

Taigi poststruktūralizmas ugdyme atsiskleidžia neigiant vienos tiesos egzistavimą, siūlant kitokių žiūros taškų tiems patiems procesams paaiškinti. Remiantis šiomis mąstymo perspektyvomis bei Deleuze'o ir Guattari pasiūlytais konceptais, disertacijoje analizuojamas ***neformaliojo ugdymo reiškinys***. Jo analizei pasitelkiami poststruktūralistiniai konceptai, aiškinami lygiagrečiai analizuojant NFU ypatumus, taip neatskiriant filosofinių įžvalgų ir kitoje mokslinėje ar praktikams skirtoje literatūroje pateiktos informacijos.

⁹ Detaliau į *rizomos* konceptą ugdymui aiškinti kalbama skyriuje „Raida ir kaita: įtrūkimai, rizominė plėtra“.

2. NEFORMALUSIS UGDYMAS

Neformalusis ugdymas – išskirtinai praktinis fenomenas. Jame teorijos užleidžia vietą praktiniams „veikia ar neveikia“ sprendimams, kuriems priimti ugdytojai turi beveik visišką laisvę, susitarę su besimokančiais ir organizacijomis, inicijavusiomis šias ugdymo veiklas (jei tokių esama). Yra nuomonių, kad NFU, skirtingai negu formalusis švietimas, kuriamas remiantis principu „iš apačios į viršų“, t. y. įprastai prasideda nuo praktikos, o ne nuo teorinio pagrindimo, teisinio reguliavimo ar struktūravimo. Tokia pozicija lemia, kad NFU nagrinėjamas kaip metodų ir praktikų rinkinys, o ne kaip teorinis konstruktas. 2009 m. Shlomo Romi ir Marjan Schmida (2009, p. 257) teigė: „Neformalusis ugdymas vis dar kenčia nuo per didelės reikšmės suteikimo praktikai ir nepakankamai išsamaus ir tinkamo teorinio pagrindimo.“ Tikėtina, kad nepakankamas teorinis pagrindimas ne tik nepadeda formuoti kryptingos NFU politikos, bet ir užkerta kelią suvokti NFU skirtinguose sektoriuose. Romi ir Schmida (2009) į NFU siūlė žvelgti kaip į pagrindinę ugdymo jėgą postmodernybėje ir siekė konceptualizuoti NFU reiškini bei nustatyti jo vietą švietimo srityje. Rogersas (2005), Fejesas ir Olesenas (2016), Fejesas ir Fragoso (2014) į NFU žvelgia kaip į tarptautinių organizacijų įrankį „išlaisvinant indoktrinuoti“. Tyrėjų darbuose galima atpažinti kritinės pedagogikos mąstytojų įtaką, tačiau NFU, nors ir turi potencialo mesti iššūkį bankiniam ugdymui (Freire, 2000), vis dėlto kritinės pedagogikos mąstytojų nebuvo pasiūlytas kaip vienas iš švietimo problemų sprendimo būdų.

Neretai bandymai konceptualizuoti NFU pateikiami tarptautinių organizacijų – UNESCO, Europos Komisijos, Europos Tarybos – leidiniuose, užsakytose studijose ar kt. Šiose publikacijose pateikiamas NFU ir jo svarbos pagrindimas įtikina, tačiau šių organizacijų leidinius būtina vertinti kritiškai, atsižvelgiant į Alano Rogerso pastebėjimus, jog „diskursai, kuriais naudojosi Vakarų organizacijos (valstybinės ir nevyriausybines), padėjo sukurti veiklas, kurioms organizacijos pritaria ir į kurias įsitraukia, įskaitant neformalųjį ugdymą“ (Rogers, 2005 p. 14), todėl egzistuoja pavojus, kad minėtų organizacijų siūlymai gali tapti stratifikuojantys ir indoktrinuojantys.

Disertacija siekiama prisidėti prie NFU mokslinio diskurso plėtojimo, skatinti apie NFU ir jame vykstančius procesus mąstyti plačiau, neapsiribojant oficialiuose dokumentuose skelbiamomis metodikomis, rekomendacijomis ar darbo principais ir bent iš dalies atsiribojant nuo pozityvistinio įpročio rašyti tik apie tai, ką galima pamatuoti ir pritaikyti formuojant politiką.

Poststruktūralistinėje teorijoje „nesiūdoma naujų preskriptyvių perspektyvų ar technikų, pagal kurias turėtų būti organizuojamas ugdymas. Vietoj to siūdoma į ugdymą žvelgti kaip į socialinę praktiką, edukacinius procesus, mokymąsi ir mokymą, žinias – kaip jos kuriamos ir perduodamos“ (Usher ir Edwards, 2003, p. 28).

Neformaliojo ugdymo reiškiny, apibrėžiamas neiginiu, suponuoją, kad jis gali būti suvokiamas tik per santykį su formaliojo ugdymu (švietimu). Taigi tai, kas nėra formalusis švietimas, vadintina *neformaliojo ugdymu*. Claire Colebrook (2010), siekdama paaiškinti *nomadiškumo* konceptą, atkreipė dėmesį į *nomos* ir *logos* atskirtį. Tyrėjos teigimu, pasaulis, kuris matyti per *logos* perspektyvą, veikia per analogijas: „Vieni padarai iš tikrųjų yra tikri (aktualūs, tai yra tikra ir nesikeičia), kiti yra tikri tik per santykį arba analogiją“ (Colebrook, 2010, p. 186). Toks požiūris nurodo hierarchinę santvarką, kur vieni reiškiniai ar kūnai yra nekintantys, o kiti be pirmųjų neegzistuoja. Iš čia galima daryti prielaidą, kad NFU apibrėžimas per neiginį tiesiogiai orientuoja į žemesnę jo poziciją, palyginti su formaliojo švietimu. Toks mąstymo būdas gali lemti ir menką gilinimąsi į NFU bruožus, darančius šį ugdymo reiškinį unikalų. Suaugusiųjų ugdymo ir mokymosi visą gyvenimą tyrėjas Peteris Jarvisas supaprastindamas teigia, kad NFU yra visas struktūruotas ugdymas, vykstantis už formaliojo švietimo institucijų ribų (Jarvis, 2004, p. 21). Vis dėlto vien struktūruotu ugdymu mokymasis neapsiriboja, todėl Jarviso pasiūlytas apibrėžimas tik iš dalies tikslus. Tam, kad būtų bent šiek tiek paaiškintas NFU fenomenas, reikia apžvelgti visą ugdymo lauką, kurį, remiantis skirtingais susitarimais, vis dar bandoma struktūruoti ir tas struktūras paaiškinti. Kalifornijos universiteto profesorius Thomas La Belle (1981), nagrinėjęs ugdymo sąryšingumą su vystymusi bei ugdymo sistemų formavimąsi, daugiausia dėmesio savo darbuose skyręs NFU, pažymi, kad ilgą laiką ugdymo laukas buvo aiškinamas naudojant dichotomiją „formalusis – savaiminis“ (angl. *formal – informal*). Tai galima grįsti tradicija, pagal kurią vaikų ugdymas konceptualizuojamas kaip formalusis (mokykloje) ir savaiminis (šeimoje). Profesoriaus nuomone, toks aiškinimas ateina iš XIX a. vartotų terminų *Gemeinschaft* („bendruomenė“) ir *Gesellschaft* („visuomenė“). Plėtojant švietimo sistemą ir visuomenei reikalaujant aiškesnių ir labiau apibrėžtų ugdymo programų, vykdomų už formaliojo švietimo įstaigų ribų, įvestas *neformaliojo ugdymo* (angl. *non-formal*) terminas (La Belle, 1981). Atkreiptinas dėmesys, kad ugdymą siekta sisteminti remiantis dichotomijomis (formalus – savaiminis; mokykla – šeima; visuomenė – bendruomenė, valstybinis – bendruomeninis). Trečias dėmuo šias dichotomijas ir paprastus modelius iš dalies sujaukia. 2004 m. A. Rogersas vis dar klausia, kas yra neformalusis ugdymas – lankstus

mokyklinimas ar ugdymas(is) dalyvaujant. Šis klausimas patvirtina norą pasaulį ir jo reiškinius aiškinti pasitelkiant principą „arba–arba“, kuris reiškia supaprastintą teiginį, kad tai, kas nėra A, yra B.

NFU atsiradimas *tarpo* formaliojo ir savaiminio mokymosi geriau atliepia postmodernėjančią¹⁰ visuomenę ir jos organizavimo(si) principus. T. La Belle (1981) nurodo, kad, aiškinant švietimo sistemą, nuo dichotomijos „formalusis – savaiminis“ pereita prie „formalusis – neformalusis – savaiminis“ kontinuumo. Šiuos tipus dar 1974 m. išskyrė Philipas H. Coombsas ir Manzooras Ahmedas. Minėtas skirstymas taikomas iki šiol, jis įtvirtintas daugelio aktyvių ugdymo srities organizacijų (EBPO, Europos Komisijos, UNESCO, Europos Tarybos, Europos jaunimo forumo ir kt.) dokumentuose ir Mokymosi visą gyvenimą strategijoje. Šis skirstymas, nors ir simplifikuotas, leidžia suvokti pagrindinius mokymosi tipus ir grynųjų jų raiškų ypatumus.

Kaip teigia Coombsas ir Ahmedas (1974, p. 8), „**savaiminis** mokymasis (*informal learning*) yra mokymosi visą gyvenimą procesas, kuriame kiekvienas žmogus įgyja ir kuria žinias, įgūdžius ir vertybes bei įžvalgas iš kasdienių patirčių ir susidūręs su aplinka“.

„**Neformalusis** ugdymas (*non-formal education*) yra bet kuri organizuota, sistemiška ugdomoji veikla, įgyvendinama už formaliosios sistemos ribų tam, kad teiktų pasirinktus mokymosi būdus atskiroms populiacijos subgrupėms, suaugusiesiems ir vaikams“ (Coombs ir Ahmed, 1974, p. 8). Šiame apibrėžime svarbus tyrėjų dėmesys subgrupėms ir skirtingiems jų poreikiams. Lynne Chisholm ir kt. (2005) neformalųjį ugdymą vadina „tiksliniu mokymusi, kuris yra savanoriškas, vyksta įvairiose aplinkose ir situacijose, kuriose mokymas ir mokymasis nebūtinai yra vienintelė ar pagrindinė veikla. Šios situacijos ir aplinkybės gali būti kintančios, o užsiėmimai organizuojami profesionalių mokymų vadovų arba savanorių. Užsiėmimai ar kursai yra suplanuoti, tačiau retai struktūruojami įprastais laiko tarpų ar dalykinio turinio principais. Šios veiklos įprastai skirtos specifinėms tikslinėms grupėms, tačiau mokymosi pasiekimai ir rezultatai retai dokumentuojami ar vertinami įprastais, matomais būdais.“ Atkreiptinas dėmesys, kad apibrėžime keletą kartų nurodoma į „įprastus“ būdus. Tai patvirtina, kad NFU apibrėžiamas per tai, kas nėra, ir lyginamas su formaliojo ugdymu, kuris yra įprastas ir gerai pažįstamas, taigi laikomas norma. NFU, viena vertus, gali būti vadinamas vis dar nauju reiškiniu ugdymo lauke, antra vertus, gali būti laikomas pradiniu formaliojo švietimo sistemos

¹⁰ Visuomenę, kurioje radosi ar buvo įvestas NFU, netikslu vadinti postmodernia.

tašku, kai bendruomenės pradėjo organizuoti naujų jos narių mokymą, o ilgainiui šį organizavimą perėmė valstybės.

„**Formalusis** ugdymas (*formal education*) yra institucionalizuota, chronologiškai ranguojama ir hierarchiškai struktūruota sistema, apimanti ugdymą nuo pradinės mokyklos iki universiteto“ (Coombs ir Ahmed, 1974, p. 8).

Grynosios formos patrauklios kuriant modelius, aiškinant ugdymo fenomenus, pabrėžiant jų panašumus ir skirtumus, tačiau realybėje vykstantis mokymasis gali turėti kelių formų požymių. Be to, vienu metu gali vykti keli skirtingi mokymosi procesai, pavyzdžiui, įgyvendinant formaliojo ar neformaliojo ugdymo programas, besimokantiejiems bendraujant, „atsitinka“ ir savaiminis mokymasis grupėje iš jos narių ar iš ugdytojo. „Atsitinkantis“ savaiminis mokymasis yra neplanuotas, tačiau, jei jis reflektuojamas, gali būti svarbus tobulėjant. Taigi savaiminis mokymasis gali tapti neformaliuoju ugdymu per ugdytojo intervenciją, todėl galima kelti klausimą, kur brėžiama riba tarp grynųjų formų ir ar šios ribos reikia. Iš tokių praktikų išplaukia antroji bandymų kaip nors pavadinti ugdymą, jį klasifikuoti, priskirti kategorijoms banga. Mokymąsi visą gyvenimą ir suaugusiųjų ugdymą nagrinėjantis Dae Joongas Kangas (2007) pažymi, kad mokymasis už formaliojo švietimo institucijų ribų dažnai apibūdinamas pasitelkiant būdvardžius, kreipiančius į kontekstą, kuriame vyksta mokymasis, teoriją, kuria remiamasi, arba mokymosi formą, pavyzdžiui: „patirtinis mokymasis“ (Kolb, 1984), „transformuojantis mokymasis“ (Mezirow, 1991), „kritinis mokymasis“ (Welton, 1995), „situacinis mokymasis“ (Lave ir Wenger, 1991) ir kt. Wimas Hoppersas (2006), siekdamas conceptualizuoti NFU, išskiria šiuos tipus: paraformalusis ugdymas, populiarusis ugdymas, asmeninis tobulėjimas, profesinis rengimas, raštingumo ir įgūdžių ugdymas, papildomos neformaliojo ugdymo programos, vaikų priežiūra ir ugdymas. Priklausomai nuo valstybės, kurioje egzistuoja, NFU gali būti vadinamas „bendruomenių ugdymu“ (angl. *community education*), „poprivalomuoju ugdymu“ (angl. *post-compulsory education*), „socialiniu ugdymu“ (angl. *social education*), „populiariuoju ugdymu“ (angl. *popular education*). Toks NFU formų išskleidimas atliepia poststruktūralistinį būdą žvelgti į ugdymo reiškinius ne kaip į „arba–arba“, o kaip į trečiojo kelio, kuris, Deleuze'o teigimu, gali būti daugialypis, pripažinimą. Vis dėlto bandymai sukurti talpesnį arba tikslesnį pavadinimą, jį apibrėžti ir užfiksuoti neturėtų būti siekiamybė. Trečiasis kelias šiame kontekste turi būti suvokiamas kaip daugybė variantų, sutraukančių modelį, pagal kurį galima mokytis vienu iš dviejų būdų, ir pripažįstantis daugelio variantų, esančių tarp šių dviejų, egzistavimą. Tokios praktikos patvirtina Romi ir Schmidos (2009) idėją

aiškinant NFU pasitelkti postmodernizmo teoriją ir praktikas, kurių raiška ugdyme išryškėja atsisakant dichotomijų ar griežtai atskirtų kategorijų. Poststruktūralistinis žvilgsnis į pasaulį išsiskiria dėmesiu reiškinių išskirtinumams. Galima daryti prielaidą, kad būtent todėl NFU lengviau suvokiamas žvelgiant į jį iš poststruktūralistinės perspektyvos, o ne bandant šį reiškinį unifikuoti ir tiksliai apibrėžti. NFU kaip tarpinis variantas tarp centralizuotai reguliuojamo formaliojo švietimo ir visiškai nereguliuojamo savaiminio mokymosi sukuria prielaidas šios mokymosi formos lankstumui, gravitavimui į formalizavimosi arba savaimiškumo pusę. Taigi preziumuotina, kad būtent siekis NFU apibendrinti, ieškoti bendrų vardiklių, gryninti, kas yra ir kas nėra NFU, užkerta kelią esminiam neformaliojo ugdymo kaip daugialypumo supratimui, galimybei įvertinti jo įvairovę ir išnaudoti pozityvias galimybes ir potencialą. Remiantis Deleuze'o ir Guattari filosofija, žvilgsnį į NFU būtina plėsti, atpažįstant ir pripažįstant tarpinių variantų įvairovę ir atsisakant formaliojo švietimo kaip NFU atskaitos taško. Grįžtant prie jau aptarto Colebrook *nomos* ir *logos* atskyrimo, matyti, kad ir NFU parinktas pavadinimas, ir siekiai jį aiškinti, nurodant „įprastus“ mokymo aspektus, kur „įprasta“ laikoma tai, kas būdinga mokykloms, universitetams ir kitoms formaliojo švietimo įstaigoms, rodo, jog NFU vertinamas pagal formaliojo ugdymo kriterijus. Kaip teigia Colebrook (2010, p. 186), nomadiškajame požiūryje į pasaulį „meno kūrinys puikus ne tada, kai jis atitinka jau egzistuojančius kriterijus, kas gali būti laikoma grožiu, bet tada, kai jis *perima grožio kūrimo galią – galią, kuri skatina pasinerti į jautrumą ir sukuria naujų ir kitokių būdų susidurti su jautrumu*“. Remiantis tokia pozicija, derėtų nustoti NFU kategorizuoti ir vadinti neformaliojo ugdymu *per se*, o susitelkti į tai, kas mokymosi veiklomis, vykstančiomis ne pagal formaliojo švietimo programas, yra sukuriamą, į kokius mokymosi procesus ugdytojai ir besimokantieji įsitraukia ir kaip juos patiria. Kitaip tariant, kelti klausimą, ar galima NFU traktuoti kaip veiklas, kuriomis sukuriami kitokie būdai susidurti su mokymusi. Vis dėlto kol kas nepereita prie viso ugdymo lauko priėmimo kaip mokymosi patirčių, veiklų ar santykių „spiečiaus“, todėl vis dar aktualios tarp ugdymo formų braižomos ribos ir jų sąveikos.

2.1. Teritorijos ir ribos: teritorizacija – deteritorizacija – reteritorizacija

„Santykis tarp teritorijų, deteritorizacijos ir reteritorizacijos jėgų yra būtinos erdviniam apibrėžimui. Ir vidinės, ir išorinės jėgos, kurios sukuria deteritorizaciją ir reteritorizaciją, atlieka specialią teritorijos funkciją arba teritorijos funkcijos pakeitimą ar pertvarkymą“ (Parr, 2010, p. 18).

Teritorijos, deteritorizacijos ir reteritorizacijos konceptai įprastai reiškia

užfiksavimą ar stabilizavimą (teritorizavimas), išvietinimą (deteritorizavimas), įvietinimą (reteritorizavimas).

Kaip teigia Mattiasas Karrholmas (2007), *teritoriškumo* sąvoka atsirado kaip politinis konceptas. Vėliau sąvoka plėtėsi, ji pradėta vartoti metaforiškai¹¹ gyvūnų ir žmonių veiklai apibūdinti ir pan. Tyrėjas pabrėžia, kad daugumoje tyrimų *teritoriškumas* aiškinamas kaip galios strategija ir skirstomas į *žmogaus teritoriškumą* ir *politinį-geografinį teritoriškumą* (Karrholm, 2007). Robertas Sackas (1983) *žmogaus teritoriškumą* vadina elgesio būdu ir rekomenduoja jį analizuoti kaip strategiją, taikomą siekiant įtakos ar kontrolės. *Politinis-geografinis teritoriškumas* glaudžiai susijęs su fizine vieta ir galių joje sklaida. Poststruktūralistinis požiūris į teritorijas neapsiriboja fizinėmis teritorijomis, veikiau remiasi galių sklaidos erdvėmis ir menamomis linijomis, atskiriančiomis tas galias. Toks požiūris suponuoja sąveiką ir yra dinamiškesnis, taigi geriau suderinamas su pagrindiniais poststruktūralistinio požiūrio į pasaulį bruožais. Deleuze'as ir Guattari pažymi, kad teritorijos yra kuriamos per ritmą ir pakartojimą, vykstantį iš skirtingų aplinkų „atkandant“ ar užimant jų dalis (2013, p. 312–314). Patrickas Carmichaelis (2012), remdamasis Deleuze'o ir Guattari idėjomis, nagrinėja gentis ir teritorijas aukštajame moksle ir taip pat siūlo į teritoriškumą (teritorizavimą) žvelgti kaip į disciplinuojančią praktiką. Taigi teritorizuoti – apibrėžti, užfiksuoti, pritaikyti normas ir kitaip numatyti buvimo ar judėjimo ribas.

NFU teritorizavimą galima apžvelgti iš skirtingų perspektyvų. Pirmiausia, kaip jau buvo minėta, per santykį su kitomis ugdymo formomis, išskirtinai su formaliojo švietimo teritorija. Analizuojant formaliojo ir neformaliojo ugdymo teritorijas, būtina išskirti veikėjus, kurie turi vienokių ar kitokių galių daugiau ar mažiau tiesiogiai formuoti teritorijas. Visas ugdymo laukas galėtų būti laikomas ugdymo teritorija. Minėtina, kad šios teritorijos valdymo monopolį ilgą laiką turėjo formaliojo švietimo institucijos ir įstatymų priėmėjai bei švietimo politikos įgyvendintojai. Ugdymo realybei keičiantis, randantis naujoms ar perkoduojant senas ugdymo praktikas, kuriantis naujiems veikėjams, turėjo keistis ir ugdymo teritorija. Petersas teritorizaciją lygina su vaiko gimimu – tam, kad galėtų prisitaikyti prie pasaulio, vaikui diegiamos vertybės ir normos. Tai, pirmiausia, daro tėvai, vėliau – ugdymo institucijos (Peters, 2004). Išvedant paralelę, naujai atsiradęs ugdymo reiškiny – neformalusis ugdymas – taip pat turėjo būti teritorizuotas, teisiniais ar kitais būdais „įvestas“ į sistemą. Atsiradus NFU reiškiniui

¹¹ Deleuze'as metaforiškam konceptų taikymui nepritaria, tačiau net Inna Semetsky nevengia taikomų konceptų lyginti su metaforomis.

(paskelbus Lietuvos Respublikos Nepriklausomybę), pagrindine NFU problema ilgą laiką buvo įvardijamas pripažinimo trūkumas. „2001 m. lapkričio 21 d. Baltojoje knygoje „Naujas postūmis Europos jaunimui“ dėl neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimo pabrėžiama, kad reikia aiškiau apibrėžti sąvokas, įgytus gebėjimus ir kokybės standartus“ (Lietuvos jaunimo organizacijų taryba, 2008). Šis ir panašūs teiginiai, skelbiami jaunimo NFU įgyvendinančiose ir jo stiprinimą palaikančiose organizacijose, rodo, kad visuomenės yra įpratusios prie apibrėžtumo, aiškių žemėlapių, į kuriuos galėtų pažvelgti kaskart kilus neaiškumų, o pripažinimas dažniausiai suprantamas teisine ir politine prasme. Tam, kad NFU būtų pilnavertė ir pripažįstama mokymosi forma, jis turi tapti sistemos dalimi. Būtinai aiškiai aprašytos ir nubraižytos teritorijos. Teritorija, Deleuze'o (1987) teigimu, primeta fiksuotas tapatybes. Žemėlapių braižymas – tai įstatymų ir aprašų kūrimas, tapatybių fiksavimas. Kuo daugiau įstatymų, tuo aiškesnis ir išbaigtesnis žemėlapis, tuo mažiau galimybių nukrypti nuo kurso. Mokytojo darbas mokykloje, dėstytojo darbas universitete ar kitose formaliojo švietimo institucijose yra reglamentuotas ir dokumentuotas, tačiau NFU principais besiremiančio ugdytojo darbas dokumentuose pasirodo fragmentiškai, todėl šis ugdytojas kol kas laisvas judėti ne tik oficialiais, bet ir savo pasirinktais neišmintais takais. Kaip teigia Zygmundas Baumanas (2002, p. 51), „svarbiausiam šio karo mūšyje ant kortos buvo pastatyta teisė valdyti kartografinę tarnybą. Sunkiai apčiuopiamas moderniojo karo dėl erdvės tikslas buvo pajungti socialinę erdvę vienam vieninteliui oficialiai patvirtintam ir valstybės laiduotam žemėlapiui – šios pastangos buvo siejamos su siekiu diskvalifikuoti visus kitus konkuruojančius žemėlapius ar erdvės interpretacijas, o kartu ir išbandyti visas ne valstybės įsteigtas, ne jos išlaikomas ar licencijuotas kartografines institucijas bei kartografinius užmojus ar apriboti jų veiksnumą.“ Pagrindiniais kartografiniais šiuo metu vadintini įstatymų priėmėjai ir politikos formuotojai. Tie, kurie į šį žemėlapi nepatenka, laikytini „už įstatymo“ ribų, tačiau, nepaisant to, jų veikla nėra uždrausta ar kitaip privalomai apribota. Formalaus reikalavimo tapti sistemos dalimi nei įstatymuose, nei rekomendacijose, nei institucijų leidžiamuose dokumentuose nėra. Taigi atskirų veiklų ir atskirų veikėjų teritorizavimo iniciatyvų kol kas nematyti. Vis dėlto pripažinimo siekis gali būti interpretuojamas siekiu teritorizuotis, o institucijų teritorizuojantys veiksmai pasireiškia latentiskai, kuriant veiklos aprašus, nubrėžiančius organizacijos ar konkretaus projekto judėjimą.

Vienas iš būdų labiau centralizuoti ir teritorizuoti NFU – ugdymo lauke pozicionuoti *mokymosi visą gyvenimą* paradigmą ir taip užtikrinti bent iš dalies aiškius šios mokymo(si) formos požymius, veikimo principus ir

kontekstus. *Mokymosi visą gyvenimą* paradigmą ėmus eskaluoti tarptautiniu lygiu, pradėta diskusija apie priemones, kurių reikia šiai politikai įtvirtinti nacionalinėse politikose. Remiantis tarptautinių organizacijų skelbiama informacija, Mokymosi visą gyvenimą strategijai įgyvendinti (UNESCO, 2000, 2014; Europos Komisija, 2000) svarbu užtikrinti sąveiką tarp formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi. UNESCO organizacijos „Ugdymas visiems“ („Education for all“) strategijoje (2000) užsimenama apie artimesnės jungties tarp formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi prieigų poreikį, kad būtų atliepti skirtingi besimokančiųjų poreikiai ir aplinkybės (Dakaro veiksmų planas, 2000). Tai pabrėžiama ir tais pačiais metais Europos Komisijos paskelbtame „Mokymosi visą gyvenimą memorandumė“ (2000): „Naujai sukurtas terminas *visa apimantis (lifewide) mokymasis* labiau atskleidžia mokymosi sklaidą – mokymąsi visą gyvenimą visose srityse¹². **Visa apimantis reiškia, kad formalusis, neformalusis ir informalusis mokymasis papildo vienas kitą.**“ UNESCO 2014–2021 m. strategijoje ir UNESCO Incheon deklaracijoje, aptariant ugdymą iki 2030 m., taip pat pabrėžiamas holistinio ugdymo siekis: „Pripažindama visų lygmenų ir perdavimo modelių (*delivery modes*), formaliojo, neformaliojo bei savaiminio, svarbą ir tarpusavio priklausomybę, UNESCO skatina holistinį požiūrį į ugdymą ir siekia puoselėti subalansuotą švietimo sistemos plėtrą, atliepiančią skirtingus mokymosi poreikius“ (UNESCO, 2014, p. 18). Dokumentuose taip pat nurodoma, kad mokymosi visą gyvenimą strategijos tikslų padės pasiekti tarpsektorinis bendradarbiavimas, šiame kontekste reiškiantis, kad formaliojo švietimo institucijos praranda švietimo monopolį ir yra pripažįstama kitų ugdymo tiekėjų indėlio svarba. Ugdytojai, dirbantys su vaikais, jaunais žmonėmis arba suaugusiais neformaliu būdu, dažnai dėl taikomų metodų, ugdytojo laikysenos ir santykio su ugdytiniu pasiekia teigiamų rezultatų ugdant asmenybes. Nors šie rezultatai nėra fiksuojami dėl savo vertybinės prigimties, vis garsiau kalbama apie NFU patrauklumą besimokančiajam, apie mokymosi visą gyvenimą aktualumą ir pan. Vis dėlto galima daryti prielaidą, kad iniciatyvos, suburiančios formaliojo ir neformaliojo ugdymo atstovus, skirtos NFU nevaldomumui apriboti ir įvesti kontrolę ten, kur ją sunku apčiuopti. Taigi *mokymosi visą gyvenimą* paradigmos kontekste pripažinimą pradėjo įgyti neformalusis ir savaiminis mokymasis, kurių lygiavertiškumas formaliajam ugdymui ir svarba užtikrinant visuomenės mokymąsi visą gyvenimą buvo užfiksuoti kaip esminiai veiksniai, siekiant ilgalaikių UNESCO ir Europos Komisijos

¹² Žr. „Mokymasis visą gyvenimą ir visa apimantis mokymasis“ (Nacionalinė švietimo agentūra, Stokholmas, 2000 m. sausis).

švietimo strategijų įgyvendinimo. „Iki šiol politiniame mąstyme dominavo formalusis mokymasis. Jis lėmė kelius, kuriais teikiamas švietimas ir mokymas, taip pat žmonių supratimą, ką reiškia mokymasis. Mokymosi visą gyvenimą kontinuumas padidina neformaliojo ir informального mokymosi svarbą. Pagal apibrėžimą neformalusis mokymasis vyksta už mokyklos, kolegijos, mokymo centro ir universiteto ribų“ (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2000).

Didėjantis NFU pripažinimas prisidėjo prie augančio NFU įgyvendintojų ir organizatorių skaičiaus, NFU plėtros. Tarptautiniuose dokumentuose legitimuotas glaudesnės sąveikos tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo sektorių siekis atvėrė kelius mokslinei ir praktinei diskusijai apie šios sąveikos principus, naudą, galių santykius ir poveikį švietimo sistemai. Apie formaliojo ir neformaliojo ugdymo sąveiką mokyklinio ugdymo lygmenyje įprastai kalbama vertinant NFU metodų pritaikomumą pamokose ir veiklų „už mokyklos ribų“ įtraukimą į pamokoms skirtą laiką (Eshach, 2007), skatinant neformaliojo švietimo prieinamumo didinimą (Kvieskienė ir Petronienė, 2007; Ruškus et al., 2009). Formaliojo ir neformaliojo ugdymo formų ir metodų persidengimą skatina ugdymo inovacijų projektai, paremti glaudesniu mokyklų ir kitų sričių profesionalų bendradarbiavimu. Minėtina UNESCO Asocijuotųjų mokyklų mokyklų pasiekimų pripažinimo programa, „The Duke of Edinburgh’s“ (DofE) apdovanojimai, programos „Kūrybinės partnerystės“, „Kinas mano mokykloje“ ir kt. Tai, kad teritorizavimas yra daugelio praktikų geidžiamas veiksmas, rodo *naujų* praktikų geismas atsirasti žemėlapyje. Nerandantieji savęs žemėlapyje siekia jame būti, t. y. būti apibrėžti, užfiksuoti ir normalizuoti kitų – pritapti, lygintis, būti dalimi. Deleuze’as ir Guattari (2012, p. 266) teigia, kad „kai kokia nors mažuma prisikuria modelių, vadinasi, ji nori tapti dauguma, ir tai, be abejo, būtina jos išlikimui ar išsigelbėjimui (pavyzdžiui, turėti valstybę, būti pripažintai, priversti gerbti savo teises). Tačiau jos galybė kyla iš to, ką ji sugebėjo sukurti ir kas didesniu ar mažesniu mastu bus įtraukta į modelį, bet nuo ko nepriklauso.“ Galima įžvelgti Deleuze’o aptariamą geismą būti kontroliuojamam. Visuomenė savo veikėjus paveikia taip, kad šie ieško teritorijos, kurioje randa apibrėžtumą ir aiškumą, o apie siekių būti kontroliuojamiems egzistavimą kalba ir NFU ekspertai bei dokumentai. Deleuze’as (2012, p. 267–268) užsimena apie perėjimą iš despotinių institucijų į nuolatinę kontrolės visuomenę: „Mes judame link kontrolės visuomenių, kurių funkcionavimo pagrindas – nebe uždarymas, o nuolatinė kontrolė ir nepaprastai greita komunikacija. <...> Žinoma, ir toliau kalbama apie kalėjimus, mokyklas, ligonines, šios institucijos išgyvena krizę. Bet krizę jos patiria būtent dalyvaudamos pralaimėjimui pasmerktuose mūšiuose. Apgraibomis kuriami nauji sankcijų,

švietimo, medicinos priežiūros tipai. <...> Galima prognozuoti, kad švietimas darysis vis atviresnė sritis ir skirsis nuo profesinės aplinkos – kitos uždarnos srities, bet juos abu pakeis siaubingas nenutrūkstamas mokymas – nuolatinė darbininko-mokinio ar etatinio darbuotojo-studento kontrolė. Bandoma mus įtikinti, kad vyksta mokyklų reforma, nors iš tikrųjų vyksta likvidavimas. Viešpataujant kontrolės režimui niekada su niekuo nebūna baigta.“ Filosofo teiginiuose negalima ignoruoti sąsajų su *mokymosi visą gyvenimą* paradigma, kuri šią prognozę paverčia kūnu – globaliai įgyvendinamomis besimokančių visuomenių kūrimo iniciatyvomis. NFU atstovai, pasitelkdami įvairius svertus ir taktikas, siekia pripažinimo ir jį gauna. NFU juda iš švietimo sistemos pakraščio dėmesio centro link – įgyja vietą žemėlapyje ir tampa detaliau reglamentuojamas. Į švietimo sistemą įtraukus nevyriausybinės organizacijas ir ugdytojus, kurie kol kas nėra apriboti aiškių linijų, jiems galima priskirti tas funkcijas, kurių neatlieka formaliosios institucijos. Išnaudojant ugdytojų lankstumą ir laisvę, tačiau padarant juos atskaitingus galios centrui, pasiekama nuolatinės kontrolės. Štai kodėl neformalusis ugdymas turi tapti lygiavertis partneris formaliajam, įgyvendinant Mokymosi visą gyvenimą strategiją. Vykstantys procesai įtraukia veikėjus į žaidimą, kurio taisyklės rašo ne jie patys.

Deleuze'o ir Guattari teigimu, sociumas veikia kaip trijų tipų mašinos: teritorinė, despotinė ir kapitalistinė. „Pirmoji funkcija, kurią privalo vykdyti sociumas, visuomet buvo kodifikuoti geismo tėkmes, paženklinti jas, įrašyti jas... Kai primityvi teritorinė mašina pasirodo netinkama užduočiai, despotinė mašina paleidžia tam tikrą perkodavimo sistemą. Bet kapitalistinė mašina... susiduria su visiškai nauja situacija: jai tenka tėkmių dekodavimo ir deteritorizavimo užduotis“ (Deleuze ir Guattari 2004, p. 35). Filosofai daugiausia dėmesio skiria rinkos visuomenės formavimuisi ir ekonomikai, tačiau *mašinų* konceptas gali būti taikomas ir švietimo įstaigoms bei ugdymo bendruomenėms apibūdinti, jose vykstantiems pokyčiams aiškinti. Teritorinė mašina, Deleuze'o ir Guattari (2004) teigimu, yra primityvi sociumo forma, kurios svarbiausia charakteristika – teritorija. Despotinei mašinai priskiriama perkoduojanti funkcija, kai reiškiniai atskiriami nuo jiems įprastos aplinkos arba teritorijos, jai būdingų vertybių, suvokimų, elgesio normų ir kt. Šiuos procesus galima identifikuoti stebint formaliojo ir neformaliojo ugdymo sąveiką mokyklose. NFU atstovų „atvedimas“ į mokyklas – įsibrovimas į mokytojų ilgą laiką be konkurencijos valdytą teritoriją. Jaunimo arba su jaunimu dirbančių organizacijų atstovų įsitraukimas į formaliojo ugdymo „tobulinimą“ nebūtinai yra jų laimėjimas plečiant įtakos zoną mokytojų aplinkoje. Tai gali būti ir technokratų laimėjimas prieš abi grupes, viena vertus, įvedant papildomų kontrolės ir atskaitomybės mechanizmų jaunimo

NFU atstovams, kurie stiprėja ir vis dažniau kelia nepageidaujamų iniciatyvų, antra vertus, parodydami formaliojo švietimo institucijų veikėjams, kad ne viskas, ką jie laikė vertinga, yra pastovu. Kitaip tariant, vyksta perkodavimas – verčių atskyrimas, taisyklių pakeitimas ir vertybių perkainavimas.

Galima daryti ir kitą prielaidą, pagal kurią *lifewide* – visą gyvenimą apimančio ugdymo – idėja yra siekis deteritorizuoti visą ugdymo sistemą – atskirti ją nuo kontekstų (formaliojo, neformaliojo, savaiminio) ir reteritorizuoti suteikiant naują pavadinimą, naują formą. Švietimo politikos dokumentuose ir ekspertų įžvalgose kalbama apie integraciją, produktyvią sąveiką tarp skirtingų ugdymo sričių veikėjų, kad būtų atliepti visuomenės ugdymo(si) poreikiai. Ypatingas dėmesys skiriamas mokykloms atsinaujinti ir prisitaikyti prie besikeičiančios visuomenės. Mokyklos turi būti pažangios, inovatyvios, išmanios, ugdyti socialiai aktyvius ir pilietiškus jaunus žmones. Nuolat keliama nauji prioritetai, atsiranda naujų ugdymo krypčių, naujų siekinių. Viena vertus, mokyklos skatinamos nuolat atsinaujinti, antra vertus, sukuriamą visuomenę, kuri nepajėgi kelti ilgalaikius tikslus dėl pastarųjų savybės prarasti aktualumą. Socialiniams ir kultūriniais reiškiniais, vertybėmis ir vėrtėms nuolat keičiantis, nelieka nieko stabilaus. Dažnai veikėjai, programos ir kontekstai atsiduria perėjime, nuolatiniame neapibrėžtume, o tai skatina ieškoti atramos taškų. Nesant nuolatinių taisyklių, galią turi tas, kuris šias taisykles nuolat keičia. Visuomenė išmoka greitai prisitaikyti. Kaip teigia Deleuze'as (2012, p. 278), „kontrolė yra trumpalaikė ir greitai besikeičianti, tačiau kartu tolydi ir neribota“. Panašu, kad formaliojo švietimo institucijos yra atsparios visuomenės kontrolės įtvirtinimo strategijoms, tačiau dėl to dažniau kaltinamos nenoru ir nepajėgumu keistis, taigi ieškoma kitų būdų, kaip formalųjį švietimą priartinti prie nepamatuotų visuomenės lūkesčių. Tam neretai pasitelkiamas bendradarbiavimo su kitais sektoriais skatinimas. Dažnėjančios bendradarbiavimo tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo iniciatyvos, NFU principais dirbančių ugdytojų atėjimas į mokyklas, bendrų projektų organizavimas yra ne kas kita, kaip Deleuze'o ir Guattari aprašytas asmenų deteritorizavimas – atskyrimas nuo jiems įprastos teritorijos (vieniems – fiksuotos, kitiems – neapibrėžtos), kurioje jie turi aiškią tapatybę, ir reteritorizavimas – perkėlimas į kitą teritoriją, kuri nėra pažįstama, kurioje vadovaujamasi neaiškesniais, nors ir užrašytais, taisyklėmis. Šiuos sprendimus galima aiškinti dvejopai. Viena vertus, tai galimybė kurti inovacijas, kurių šiandien reikalaujama iš ugdymo įstaigų. Skirtingų profilių ugdytojų subūrimas gali būti grindžiamas skirtingų požiūrių sinergija, kuriama pridėtine verte, tarpdiscipliniškumu, tarpžinybiškumu ir kitais pozityviais postmodernios visuomenės fenomenais.

Tai dar viena reforma ir iniciatyva, kurių trokšta bendruomenė, teigianti, kad švietimo institucijos neatliepia visuomenės poreikių. Antra vertus, čia reikėtų prisiminti Deleuze'o pastebėjimą, kad „šiuo metu matome visų uždarymo vietų – kalėjimo, ligoninės, gamyklos, mokyklos, šeimos – krizę. <...> Kompetentingi ministrai nuolat skelbia tariamai būtinas reformas. Švietimo, pramonės, sveikatos apsaugos, kariuomenės, kalėjimo reformas. Tačiau visi žino, kad šios institucijos yra daugiau ar mažiau nunykusios. Tai tiesiog jų, merdinčių, slaugymas, padedantis užimti žmones, kol įsitvirtins naujos jėgos, jau beldžiančios į duris. Disciplinos visuomenės keičia kontrolės visuomenės. <...> pavyzdžiui, per ligoninės, kaip uždarymo vietos, krizę, suskirstymas į sektorius, poliklinikos, namų slauga iš pradžių pasiūlė naujų laisvių, tačiau kartu sukūrė kontrolės mechanizmus, kurie yra griežti kaip žiauriausias įkalinimas. Taigi kalbama ne apie nerimą ar geresnės ateities lūkestį, bet apie tai, kaip rasti naujų ginklų“ (Deleuze, 2012, p. 273–274). Taigi ugdytojų sąveikų dažnėjimas gali būti ne tik pozityvių ugdymo pokyčių siekis, bet ir gerai paslėptas bandymas nukreipti dėmesį nuo naujai kuriamų ir diegiamų kontrolės mechanizmų. Remiantis Foucault mintimi, kad mokykla disciplinos visuomenėje padėjo asmenį disciplinuoti ir mokė jį paklusti, galima teigti, kad NFU įstaiga arba ugdytojas nepatogus, nes nėra centralizuotai pavaldus ir atskaitingas, todėl kelia grėsmę dėl per didelio išlaisvėjimo. Tačiau Deleuze'o pristatomoje kontrolės visuomenėje sukuriamą tiek persidengimų ir neaiškumo, kad švietimo veikėjai sunkiai save pozicionuoja žemėlapyje, susiduria su daugybiniais identitetais. Identiteto daugialypumą galima vertinti kaip grėsmę, sumišimą, jei negebama priimti, reflektuoti ir įprasminti savęs ir savo veiklos daugialypumo. Galima teigti, kad įsigali kontrolės visuomenė. Antra vertus, daugybinis identitetas suteikia galių pačiam asmeniui nuolat save perkurti, nuolat keistis ir nuolat prisitaikyti prie kintančio pasaulio arba su juo konfrontuoti. Taigi susiklosčiusi situacija gali būti vertinama ir interpretuojama dvejopai arba, sekant poststruktūralizmo idėjomis, vienu metu būti **ir** kontroliuojančia, **ir** laisva.

Europos ir Lietuvos mastu formuojama švietimo politika, kurios deklaruojamas tikslas – vientisa ugdymo sistema, neturinti aiškios atskirties tarp ugdymo ir žinių perdavimo formų. Iš mokslininkų atliekamų tyrimų ir praktikų teiginių bei įgyvendinamų iniciatyvų ryškėja tendencija intensyvinti sektorių bendradarbiavimą. NFU būdingi aktyvieji metodai atranda vietą pamokose, mokyklos atveria duris ne tik turintiesiems pedagogo kvalifikaciją, bet ir pasidalijimo vertos patirties įgijusiems ne aukštojo mokslo institucijose. Pripažįstant NFU įgyvendintojų įvairovę ir atsisakant institucionalizuoto požiūrio, kad NFU gali organizuoti tik atitinkamą išsilavinimą turintys asmenys, vykdoma ugdymo lauko decentralizacija. Decentralizacija atspindi

postmodernizmo ir poststruktūralizmo nuotakas švietimo transformacijose, tačiau keltinas klausimas, ar decentralizacija gali būti vykdoma lygiagrečiai su integracija, susiliejimu, bendradarbiavimo skatinimu ir formų panašėjimu. Nepaisant pripažinimo, kad vientisai ugdymo sistemai sukurti būtinas lygiavertis formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi santykis, nemažai mokslininkų ir praktikų vis dar teigia, jog formaliojo ir neformaliojo ugdymo lygiavertiškumas yra nepasiekiamas tikslas, o NFU sektoriaus atstovai vis dar grumiasi dėl NFU vertės, išmokimų, metodų pripažinimo. NFU „retai laikomas „tikru“ mokymusi. Jo rezultatai neturi konkurencinės vertės darbo rinkoje. Neformalusis mokymasis įprastai nepakankamai vertinamas“ (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2000). Keltinas ir integracijos pagrįstumo klausimas: jei politiniu ir praktiniu lygmeniu tvirtinama, kad NFU nėra plačiai pripažįstamas, neturi tvirtos bazės ir gali būti traktuotinas silpnesniu, palyginti su formalioju ugdymu, ar šių ugdymo tipų integracija yra laiku? Ar tai nereikš neformaliojo sektoriaus, kaip mažumos ir alternatyvos, sunaikinimo jį niveliuojant ir pritaikant prie daugumos reikalavimų? Paneigiant NFU išskirtinius bruožus, darančius jį unikaliu mokymo(si) būdu, normalizuojant pagal tai, ko reikia formaliojoje sistemoje?

„Mes nieko nežinome apie kūną tol, kol nežinome, ką jis gali padaryti. Kitaip tariant, kokie yra jo afektai, kaip jis gali arba negali įeiti į kompoziciją su kitais afektais, su kito kūno afektais, kur jis gali sunaikinti tą kūną arba būti jo sunaikintas, arba pasikeisti veiksmis ir aistromis su juo ir taip sukomponuoti daug galingesnę kūną.“
(Deleuze ir Guattari, 1987, p. 284)

Siekiant išvengti destruktivos formaliojo ir neformaliojo ugdymo susiliejimo baigties, siūloma į ugdymo lauką pažvelgti kaip į asambliažą. Asambliažas, kaip nurodo Deleuze'as ir Guattari, yra elementų kombinacija, komplektas. Tai tiek NFU lauko su visomis iki šiol išskirtomis formomis, tiek formaliojo, neformaliojo ir savaiminio ugdymo veikėjų, besimokančiųjų, ugdytojų sugyvenimas, nekeliant papildomų reikalavimų, kriterijų ar taisyklių, kurios būtų privalomos visiems ir prie kurių viena ar kita ugdymo forma turėtų prisitaikyti. Asambliažas yra daugialypumas, kuris gali būti sudarytas iš kitų asambliažų (de Landa, 2006), nuolat keičiančių savo ribas. Viena vertus, taip ugdymo laukas niekada netampa visiškai integruotas, nes prie jo nuolat jungiasi arba gali jungtis kiti dariniai. Antra vertus, traktuojant, kad ugdymo laukas visada kinta ir yra atviras naujiems reiškiniams, galima sutarti, kad būtent tai ir yra visuminis lauko matymas, nesiekiant įvesti apibendrinimų ar bendrų vardiklių. Kaip jau minėta, NFU įprastai aiškinamas

per formaliojo ir savaiminio mokymosi santykį ar poziciją. Apžvelgus bandymus pagrįsti formaliojo ir neformaliojo ugdymo laukų deteritorizavimo ir reteritorizavimo veiksmus ir iniciatyvas, kuriomis šie veiksmai tampa praktikomis, vis dar lieka atviras klausimas, ar tikrai pagrįsta visą NFU lauką traktuoti kaip vienį ir ar tikrai įstatymų kūrėjams ir kitiems kartografams pavyko užfiksuoti NFU teritoriją. Ankstesniame skyriuje teigta, kad NFU pažintinas kaip trečiasis kelias tarp formaliojo ir savaiminio ugdymo, taigi, galima manyti, kad NFU teritorija driekiasi nuo formaliojo švietimo iki savaiminio mokymosi ribos. Tai nėra visiškai tikslu, nes nuolat atsiranda naujų NFU praktikų, jos neišstumia senųjų. Vadinasi, NFU teritorija nėra baigtinė, skirtingai negu tradiciškai suvokiama formaliojo švietimo teritorija. Šiuo atveju keltinas klausimas, kokia yra NFU teritorija, iš kurios NFU deteritorizuoja? Nuo kokio konteksto atsiskiria NFU veikėjai, jei laikomasi pozicijos, kad NFU laukas yra platus ir įvairus? Taigi atsiranda pagrindas svarstyti deteritorizaciją to paties lauko viduje. Jei pripažįstama, kad NFU teritorija yra daugialypė, o daugialypumo arba skiautinio detalės yra unikalios, negalima atmesti galimybių, kad vieni elementai yra panašesni į kitus ir mažiau panašūs į trečiuosius. Galima daryti prielaidą, kad NFU praktikos, įgyvendinamos su vaikais, bus vienos į kitas panašesnės negu NFU praktikos, į kurias įsitraukia suaugusieji. Laikantis pozicijos, kad jaunimą galima išskirti kaip unikalią socialinę grupę, teigtina, jog jauniems žmonėms skirtos praktikos ir jų įgyvendinimo kontekstai bus panašūs vieni į kitus, taip pat bus panašesni į suaugusiųjų NFU negu į vaikų neformalųjį švietimą. Remiantis Lietuvos Respublikos Jaunimo politikos pagrindų įstatymu, į jaunimo amžiaus grupę patenka asmenys nuo 14 iki 29 metų, pasižymintys didesne branda ir nuo 18 m. kituose kontekstuose vadinami „jaunais suaugusiaisiais“. Plėtojant šią mintį, galima teigti, kad NFU deteritorizacija ir reteritorizacija gali vykti ir tarp kontekstų bei amžiaus grupių, kurioms taikomos NFU praktikos.

Bet galbūt deteritorizacija ir reteritorizacija nėra pagrindinis kelias, kad vyktų ugdymo reiškinių plėtra? Vienu metu vykstant ir deteritorizacijos, ir reteritorizacijos procesams, vyksta ir tapsmai, kurie mažiau susiję su užfiksuotais identitetais, veikiau sugestionuoja nuolatinę kaitą. Galima teigti, kad vienu metu vykdomas ir atskyrimas, ir priskyrimas teritorijoms iš naujo, ir formų gryninimas, ir integracija, ir susiliejimas. Taigi pokyčiai ugdymo lauke vyksta įvairiakryptiškai ir nebūtinai nuspėjamai, kitaip tariant, rizomiškai.

2.2. Raida ir kaita: įtrūkimai, rizominė plėtra

„Medis. Be šaknų. Bet jo šakos nepaliaujamai auga.“

Iš biologijos mokslo Deleuze'o ir Guattari pasiskolintas *rizomos* konceptas itin dažnas tekstuose, kuriuose nagrinėjama reiškinių plėtra. Kaip teigia Deleuze'as ir Guattari (1987, p. 21), „apibendrinkime pagrindines rizomos charakteristikas: priešingai nei medžiai ir jų šaknys, rizoma jungia bet kuriuos taškus bet kuriuo metu ir jos bruožai nebūtinai susiję su tos prigimties bruožais; rizoma į žaidimą įtraukia labai skirtingus ženklų režimus ir netgi beženklės būsenas. <...> Rizoma yra sudaryta ne iš vienetų, bet iš dimensių arba judėjimo kryptių. Rizoma neturi nei pradžios, nei pabaigos, bet visada vidurį, iš kurio auga ir kurį užlieja.“

Rizoma – tai šakniavaisis, augantis nenuspėjama kryptimi, chaotiškai, įgyjantis skirtingas formas, dažniau plintantis horizontaliai, su neidentifikuojamu pradžia ir pabaiga tašku. *Rizomos* konceptas pamėgtas ugdymo teoretikų ir praktikų. Terminas „rizominis mokymasis“ randamas darbuose, kuriuose analizuojamas nuotolinis mokymas(is) (Mackness ir Bell, 2015), mokymasis per žaidimus (Sanford, Merkel ir Madill, 2011) ugdymo turinio (*curriculum*) kūrimas (Cormier, 2008; Chan, 2010), mokymasis visą gyvenimą (Kang, 2007), ugdymo aplinkos (Carmichael, 2012) ir patirtys (Semetsky, 2007). „Rizominiu mokymusi“ vadintinas mokymasis, kuris nėra hierarchiškai organizuotas, yra nesisistemiškas, įgyvendinamas įvairiomis formomis, įvairiose srityse, skirtingu laiku. Populiariuosiuose interneto portaluose rizominis mokymasis pristatomas kaip mokymosi modelis, nors mokslinėje literatūroje, kurioje analizuojamas *rizomos* konceptas, modelių kurti nesiekama. Galima manyti, kad taip elgiamasi priimant poststruktūralizmo taisykles, jog modeliai veikia teritorizuojančiai, stabilizuojančiai, todėl stabdo progresą ir galimybę reiškiniams atsiskleisti ir natūraliai augti bei plėstis.

Kangas (2007), iš Deleuze'o ir Guattari pasiskolinęs *rizomos* konceptą, įveda *rizoaktyvumo* (angl. *rhizoactivity*) terminą. Pateikdamas postmodernų požiūrį, šiuo terminu tyrėjas grindžia *mokymosi visą gyvenimą* paradigmą ir praktikas. Kangas (2007) teigia, kad visi siekiai aprašyti mokymosi formas yra paremti binarinėmis sąvokomis, todėl lemia suaugusiųjų mokymosi¹³ teorijos fragmentaciją, o tiksliau – vienos teorijos nebuvimą (p. 212). Įdomu tai, kad mokslininkas formuluoja teiginius remdamasis postmoderniu požiūriu, kurio esmė ir yra tai, jog nėra apibendrinamųjų, vieningų modelių ir

¹³ Analizuojant NFU, sudėtinga išvengti suaugusiųjų ugdymo teorijų, nes poprivalomasis ugdymas atsirado orientuojantis į suaugusiuosius, kurie nebėra formaliojo švietimo, laikomo privalomu, sistemos dalyviai.

teorijų, tad šio mokslininko kritika dėl nesamos teorijos kvestionuotina. Vis dėlto pripažįstant, kad apibendrinamosios teorijos, tinkamos visoms NFU praktikoms apibūdinti, nėra ir išskiriant NFU pritaikomą *rizomos* bruožą – galimybę turėti skirtingus taškus jungiančius tokius pat požymius, toliau apžvelgiamos ugdymo praktikos, kurios yra arba gali būti priskiriamos NFU teritorijai. Kitaip tariant, siekiama nubraižyti nebaigtinę praktikų žemėlapi, padedantį orientuotis realybėje, tačiau numatantį atvirumą kaitai ir implikuojantį nuolatinį judėjimą.

Deleuze'o ir Guattari (1987) įvardyta rizomos priešprieša medžiui suponuoja, kad neturi likti hierarchiško ir pakopinio požiūrio į ugdymą. Semetsky (2007) pažymi, kad „hierarchinė struktūra užkerta kelią bet kokiai tarpusavio priklausomybei, santykiams ir harmonijai tarp „dalykų“, kurie yra padėti ant atskirų šio sakramentalaus medžio dalių“. Šiuo metu dėl susiklosčiusios kaitai ir kūrybiškumui palankios situacijos, NFU bruožai yra artimi rizomos savybėms. Tai iš dalies atsitiktinė (iki galo politikų, praktikų ir mokslininkų neišspręsta), o iš dalies laisvo NFU pobūdžio nulemta situacija, kurią verta nagrinėti detaliau. Pirmiausia rizomą ir NFU bendrąją prasme sieja centro nebuvimas. NFU nėra nei planuojamas, nei įgyvendinamas centralizuotai. Antra, kaip rizoma, kuri plinta ir kinta nenuspėjamomis kryptimis, NFU taip pat plėtojamas įvairiomis trajektorijomis, priklausomai nuo organizacinio konteksto: NFU įgyvendina nevyriausybinių organizacijų, savivaldybių įstaigų, mokyklos, laisvieji mokytojai, jis įgyvendinamas verslo organizacijose, mokyklose, universitetuose ir kt. NFU temas neretai diktuoja finansuojančios organizacijos: Europos Komisija, Europos Taryba, Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, UNESCO, Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, savivaldybės, kiti fondai, į kurių interesų lauką patenka NFU arba kompetencijos, kurias NFU padeda ugdyti. NFU plėtojimo kryptys vangiai derinamos, NFU programos (pvz.: remiantis krepšelio sistema, kurią galima vertinti dvejopai, viena vertus, didinamas NFU formų ir įgyvendintojų įvairovės pripažinimas, kita vertus, NFU teritorizuojamas į vienį) turi atitikti gana aptakius kriterijus, jų temos palyginti abstrakčios ir gali būti laisvai interpretuojamos. Suaugusiųjų neformaliojo ugdymo funkcija – „suteikti žinių ir supratimo, reikalingo prisitaikyti prie nuolatinių visuomenės pokyčių, darbo rinkos, žmogaus gyvenimo ir padėti suaugusiesiems pasirinkti ugdymą, kuris geriausiai patenkina jų poreikius“ (Žemaitaitytė, 2017, p. 584). Kitaip tariant, mokymosi temos, veiklos ir plėtra paliktos individualiems besimokančiųjų pasirinkimams, taigi laisvajai rinkai.

Tai, kad NFU neorganizuojamas pakopomis, suponuoja, jog vaikai, jaunimas ir suaugusieji savanoriškai gali ištraukti į šį mokymąsi, nepriklausomai nuo ankstesnio išsilavinimo ar socialinės ir ekonominės

padėties. Neformaliojo ugdymo „programos yra „situacinio ugdymo“ tipo, kuris yra lengvai pritaikomas ir eklektiškas temų ir metodų parinkime“ (Romi ir Schmida, 2009). Būtina atkreipti dėmesį, kad greta laisvai suvokiamo ugdymo proceso, egzistuoja ir kita samprata, primenanti, jog NFU yra „organizuota, sistemiška ir programomis paremta ugdymo veikla“ (La Belle, 1982). Taigi NFU įprastai įgyvendinamas pagal iš anksto numatytas ir suderintas programas, kuriose esama ir bandymų skelbti pradedančiųjų, pažengusiųjų ar pan. grupes. Veiklų skirstymas pagal sudėtingumą, amžių ir kt. turi formaliojo ugdymo požymių, tačiau tai tik patvirtina prielaidą, kad NFU keičiasi ir juda įvairiomis kryptimis. Viena iš jų – formaliojo švietimo laukas, iš kurio perimami tam tikri veiklų organizavimo principai. Vis dėlto žemas įgyvendinamų NFU programų išorinio reguliavimo lygmuo (Hoppers, 2006, p. 32), ypač tų programų, kurias finansuoja patys besimokantieji, leidžia įgyvendinamoms programoms pumpuruotis, priklausomai nuo jų organizatorių, finansuotojų ir ugdytinių pasirinkimų. Šios tendencijos dar kartą patvirtina, kad NFU gali būti suvokiamas kaip rizoma, vienu metu gebanti įgyti įvairių formų, būti ir labai laisva, ir struktūruota.

Ugdymo bendruomenės noras tipologizuoti ugdymą, šiuos tipus gryninti, atskirti, vėliau kalbėti apie grynųjų formų integravimą primena nesibaigiantį judėjimą ratu, nesukuriant naujos kokybės. Disertacijos pagrindu parengtame darbe „Skirtis ir kartotė“ („Difference and Repetition“) Deleuze'as (2001) teigia, kad sukurti didesnę pokytį pasikartojimuose galima susiklosčius nenumatytoms aplinkybėms, kuriose numatyta tvarka sutrūkinėja. Tai gali priklausyti ir nuo veiksmų, ir nuo veikėjų, o atsiradus įtrūkimų – netikėtų, netinkamų, galbūt net destruktivių veiksmų, veikėjų, aplinkybių ir jų derinių, dėl kurių neįmanoma identiškai pakartoti anksčiau vykdyto veiksmo, sukuriami besiriantys pokyčiai, nors ir neitin didelių, banga, sutrikdanti buvusią tvarką, tačiau atverianti naujų galimybių. Ugdymo lauką daug metų siekiama suskirstyti į grynesnes formas: formalusis ir savaiminis ugdymas, formalusis – neformalusis – savaiminis ugdymas, vaikų ir suaugusiųjų ugdymas; neformalusis švietimas – formalųjį švietimą papildantis ugdymas – kitas vaikų neformalusis švietimas ir kt. Formų gryninimas yra mėgstama tyrėjų, praktikų, sprendimų priėmėjų veikla, teoriškai užtikrinanti stabilumą, padedanti susikalbėti, paaiškinti pasaulį, patiems jį suprasti ir pagrįsti. Vis dar taikomas Coombso ir Ahmedo (1974) pasiūlytas skirstymas į formalųjį, neformalųjį ir savaiminį ugdymą kartais apibūdinamas *mokymosi kontinuumo* terminu. Kaip jau minėta, šis skirstymas leidžia suvokti pagrindinius mokymosi tipai ir išskirti grynąsias jų išraiškas. Vis dėlto keltinas klausimas, ar sureikšmintas skirstymas, formų gryninimas ir rūšiavimas yra perspektyvi strategija, siekiant paaiškinti ugdymo reiškinius. Svarbu pripažinti, kad

ugdymo procesai yra kompleksiniai, o ugdymas kaip reiškinys yra apipynęs visas gyvenimo sritis, todėl siekis atskirti, kaip buvo mokomasi (formaliai, neformaliai, savaiminiu būdu), nukreipia dėmesį nuo esmės – mokymosi *per se*. Toks skirstymas neretai taikomas ir nacionaliniu lygmeniu, kur ugdymo(si) formas imamas dar labiau smulkinti. Pavyzdžiui, Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (Suvestinė redakcija, 2022) nurodoma, kad neformalusis švietimas apima „ikimokyklinį, priešmokyklinį, kitą neformalųjį vaikų (taip pat formalųjį švietimą papildantį ugdymą) ir suaugusiųjų švietimą“ (p. 6). NFU veiklos aprašomos ir Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatyme, Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatyme ir kt. 2017 m. paskelbtos Lietuvos švietimo būklės 2013–2016 m. apžvalgos dalyje, skirtoje neformaliajam švietimui, pateikiama rekomendacija:

„Atsižvelgiant į tai, kad neformaliojo švietimo (ugdymo) įgyvendinimas vykdomas skirtingų ministerijų, vyksta skirtingais kontekstais ir yra skirtas skirtingoms amžiaus grupėms, siūloma siekti kuo didesnio aiškumo ir atsakingai vartoti terminus, įvardijant kontekstą ir amžiaus grupę:

- neformalusis vaikų švietimas;
- formalųjį švietimą papildantis ugdymas;
- neformalusis jaunimo ugdymas;
- neformalusis suaugusiųjų švietimas.

Šiuos terminus reikėtų suvienodinti ir aiškiai apibrėžti šiuo metu galiojančioje teisinėje bazėje, pavyzdžiui, Švietimo įstatyme ir Jaunimo politikos pagrindų įstatyme“ (p. 54–55).

Ši ir panašios rekomendacijos vertintinos kaip logiškos ir pagrįstos – siekiama aiškumo, prasmų ir reikšmių įtvirtinimo, tarpžinybinio susikalbėjimo. Problemų kyla atsirandant naujų veiklų (įtrūkimų), kurias reikia priskirti tam tikram vienam tipui. NFU praktinė prigimtis, suponuojanti „iš apačios į viršų“ principą, ir nesuderintas reglamentavimas Lietuvoje užtikrina galimybę naujiems ugdymo veikėjams kurti naujas veiklas ir jas įgyvendinti nesulaukus patvirtinimo, kad viena ar kita veikla patenka į egzistuojančius apibrėžimus. Taip nuolat įskeldami pasikartojimų ratus, neformaliojo ugdymo veikėjai Lietuvoje neleidžia sukurti grynųjų tipų ir trukdo pasiekti visuotinai geidžiamą aiškumą. Ar šios veiklos skirtos stiprinti ir plėsti NFU? O gal užtikrinti mokymąsi iš kasdienių patirčių ar siekti įvertinti dalyvavimą mokymo kursuose ECTS kreditais?

Nagrinėjant NFU kaip rizomą, akivaizdus ne tik judėjimas įvairiomis kryptimis, kuriant naujas praktikas ar ugdytojams einant dirbti į skirtingas erdves. NFU rizominė plėtra vyksta ir skirtingose plotmėse. Apie rizoaktyvumo pritaikomumą teoretizuojant *Mokymąsi visą gyvenimą* ir

išvedant jį iš bereikšmių politinių lozungų rašė Kangas (2007). Jis teigė, kad, atsisakius binarinių „būdvardis plius“ mokymosi teorijų, kurios kuriamos siekiant paaiškinti suaugusiųjų mokymąsi, ir jas sujungus į rizominio mokymosi teoriją, gaunama visa apimanti teorija, pagrindžianti suaugusiųjų mokymosi būdus. Šioje plotmėje kalbama apie didaktines praktikas ir jų teorinį pagrindimą „sekant“ besimokančiuosius, jų patirtis, analizuojant procesus. Kita plotmė, kurioje NFU juda rizomiškai – veiklos laukai, kur įgyvendinamos praktinės NFU veiklos arba kontekstai, kuriuose mokomasi neformaliojo būdu. Trečioji plotmė – politinė, kurią taip pat raizgo NFU rizoma, tačiau „iš viršaus į apačią“ principas šią rizomą vis sutrauko, bandydamas stratifikuoti ir sudėti į egzistuojančių taisyklių rėmus. NFU „iš viršaus į apačią“ lauko formavimą galima atpažinti projektinės veiklos finansavimo taisyklėse. Esant nepakankamam finansavimui valstybiniu ir savivaldybių lygmenimis, NFU įprastai įgyvendinamas projektiniu pagrindu, taigi trumpalaikėmis, apibrėžtomis veiklomis. Projektinės veiklos finansavimo įrankis yra pakankamai paveikus, siekiant formuoti NFU veiklas, kelti šioms veikloms ir jas įgyvendinantiems ugdytojams bei organizacijoms reikalavimus, braižyti NFU plėtros kryptis. Tai vyksta ir Europos, ir nacionaliniu, ir savivaldybių lygmenimis.

Vis dažniau pripažįstant NFU ir suvokiant jo svarbą, 2015 m. įvestas neformaliojo vaikų švietimo krepšelis turėtų užtikrinti nuoseklesnį tikslinį ne atskirų fondų, o valstybės finansavimą. Valstybinis finansavimas susietas su programų akreditavimu, laisvųjų mokytojų registracija, mokinių registru ir kitais kontrolės ir dokumentavimo mechanizmais. Finansavimo taisyklių keitimai ar valstybiniu lygmeniu nustatomi prioritetai taip pat formuoja NFU kryptį, tačiau ne tik per tematikas ar pageidaujamas veiklas, bet ir per laisvai dirbti įpratusių ugdytojų neįtraukimą, priėmimą tik tų, kurie arba turi resursų, arba yra perpratę valstybinio finansavimo mechanizmus. 2018 m. įvykęs neplanuotas susidūrimas su laisvai samdomu mokymų vadovu Mindaugu¹⁴ keturių valandų kelionėje autobusu Klaipėda–Vilnius išsivystė į pokalbį apie darbą ir veiklas (kas ką veikėme iki tol, kaip veiklos keitėsi, kaip prasidėjo nauja veikla, atkrito senos veiklos ir kt.). Viena iš aptartų temų – įgyvendinamų naujų veiklų finansavimas:

*Bandžiau tuo laisvuoju mokytoju registruotis, ten tiek popierizmo, niekas neaišku, niekas neatsako, paskutinę dieną reikėjo pateikti, dar sistema užlūžo, taip ir nepateikiau.*¹⁵ (Mindaugas, 2018)

¹⁴ Vardas pakeistas.

¹⁵ Čia ir toliau pateikiama autentiška, netaisyta tyrimo dalyvių kalba.

Ši ugdytojo patirtis, susidūrus su formaliomis sistemomis, iliustruoja, kad tiems, kurie NFU veiklas įgyvendina nesinaudodami neformaliojo švietimo krepšeliu, valstybinių institucijų sukuriama įtrūkimas pasiūlant arba pakeičiant finansavimo mechanizmą, nėra svarbus ir jų pasikartojančių elgesio ir darbo būdų niekaip neveikia, juo labiau, kad dalies NFU perdavimas privačiam sektoriui iš esmės neleidžia sistemiškai formuoti NFU politikos, kontroliuoti veiklų ar kelti joms kokybės ar kokius nors kitus reikalavimus. Taigi NFU iš dalies valdomas laisvosios rinkos dėsnis – už kokias ugdymo veiklas pasirenkama mokėti, tokios veiklos organizuojamos. Nėra besimokančiųjų – nėra veiklų.

Kitas valdymo mechanizmas – finansavimas – vyksta tos veiklos, kurios finansuotojų sprendimu, yra svarbios. Kyla klausimas, kur tuomet dingsta laisvė ir ugdytojų pasirinkimai? Galima teigti, kad nuo finansavimo priklausomame lauke įtrūkis būtų savanoriškais pagrindais vykdomos veiklos. Tos, kurioms įgyvendinti nereikia gausių išteklių, tačiau mokymasis užtikrinamas. Taigi dėl NFU daugialypumo ir įvairovės, įtrūkiu, keičiančiu besiformuojančius ar susiformavusius pasikartojimus ir rizominę plėtrą, gali būti laikomas ir griežtesnių taisyklių įvedimas, kai einama su laisvu ugdytojų ir besimokančiųjų pasirinkimu, ir tų taisyklių panaikinimas, jeigu jos iki tol buvo, ir nauji finansavimo būdai, ir naujos veiklos bendruomenėse.

2.3. Tapsmas dauguma, tapsmas mažuma, tapsmas nematomu

„Tapsmas yra išsilaisvinimas iš užfiksuotų, atsimenamų elgesio modelių. <...> Tapsmas išsilaisvina nuo „pradžios taško“, yra čia ir dabar.

Tapsmas yra tarp istorijos ir ateities. Turi tik judėjimą, tik vidurį. Nėra tapsmo pradžios ir pabaigos. “
(Deleuze ir Guattari, 1987).

Deleuze'o ir Guattari idėjos apie tapsmą persidengia su rizomos konceptu, kuriame taip pat nėra pradžios ar pabaigos, yra tik linijos, kuriomis vyksta nesibaigiantis judėjimas. Siekiant atskleisti tapsmo esmę, svarbu atkreipti dėmesį į jo neistoriškumą ir sąsajas su naujovėmis. Kaip teigia Deleuze'as (2012, p. 262), „istorija tik žymi visumą salygų, nors ir labai nesenų, nuo kurių nusigręžiama siekiant „tapti“, t. y. siekiant sukurti ką nors nauja“. Kitas svarbus tapsmo aspektas yra tai, kad „tapšmai nėra nei pasirinkimo, nei apsisprendimo dalykas, bet tai, kas visada numato esminį subjekto perkūrimą, didžiulę riziką subjekto integracijai ir socialiniam funkcionavimui. Negalima panorėjus tapti gyvūnu, o paskui liautis ir imti normaliai funkcionuoti <...>. Deleuze'as ir Guattari aiškiai parodo, kad esama tam tikro laukiniškumo,

nenumatomumo elementų, kurių trajektorijos ir susijungimai ir būsimi santykiai lieka neprognozuojami“ (Grosz, 1994, p. 174). Tai reiškia, kad jeigu mes svarstome apie tapsmus, kurie vyksta NFU arba ugdyme *per se*, negalime prognozuoti, kokia kryptimi šis judėjimas ar kaita vyks, su kuo NFU susijungs ir kuo taps, tačiau galime priimti tai, kad reiškinys keičiasi ir išgyvena nuolatinės transformacijas, paskatintas aplinkybių, žmogiškųjų ir daugiau–nei–žmogiškųjų santykių bei kitų veiksnių, kurie gali pasirodyti netikėti ar netgi nereikšmingi. Žukauskaitės (2010, p. 104) teigimu, „tapsmas visuomet pagal apibrėžimą yra molekulinis: priešingai nei molinė struktūra, kuri išskiria ir apibrėžia aiškius segmentus ir paviršius, molekulinis tapsmas nurodo sąsajas ir santykius, jis apima kismą, judėjimą, reorganizavimą“. Žvelgiant valstybiniu arba sisteminiu lygmeniu ir laikantis pozicijos, kad NFU reiškinys yra ugdymo sistemos dalis, pačiam NFU taip pat priskirtinos judrumo, gebėjimo keistis, jungtis su kitomis ugdymo formomis savybės. Taigi toliau daroma prielaida, kad nei NFU reiškinys, nei ugdytojai nėra užfiksuoti ir nuolat dalyvauja tapsmuose. Deleuze'o ir Guattari teigimu, tapsmų negalima vertinti pagal galutinį rezultatą, tik pagal vyksmą. Todėl nesiekama įrodyti, kad, pasibaigus tapsmui (tapšmai neturi pabaigos), NFU bus įgijęs galutinę formą. Teigiama, kad NFU įgyja vis kitokias formas, tačiau jos nėra galutinės, o tapsmų linijos, išvelgiamos NFU, suponuoja teoriškai priešingas judėjimo kryptis – *tapsmą dauguma* ir *tapsmą mažuma*.

Neformalusis ugdymas tampa ir dauguma, ir mažuma vienu metu. Viena vertus, galima teigti, kad NFU radosi kaip mažuma, nes buvo sukurtas kaip alternatyva, turėjusi misiją įgyvendinti tai, ko nepajėgė pasiekti formaliojo švietimo institucijos – užtikrinti bent bazinį išsilavinimą „trečiojo pasaulio šalyse“ (Rogers, 2005, p. 37), ugdyti socialinius gebėjimus. Igorio Žagaro ir Polonos Kelavos sudarytos knygos pavadinimas rodo, kad judama nuo formaliojo į neformalųjį ugdymą („From formal to non-formal: Education, Learning and Knowledge“). Kituose šaltiniuose implikuojama, kad judama nuo neformaliojo į formalųjį ugdymą, atsižvelgiant į tai, kad NFU atsirado struktūrinant savaiminio mokymosi veiklas. Taigi toliau struktūrinant NFU, judama į formalizuotą ugdymą. Tokių tendencijų galima matyti ir švietimo diskurse, kur nuo 2015 m. kaip mokyklinio ugdymo dalis jau įtvirtintas socialinės ir pilietinės veiklos privalomumas: „Socialinė-pilietinė veikla mokiniui, kuris mokosi pagal pagrindinio ugdymo programą, yra privaloma. Jai skiriama ne mažiau kaip 10 valandų (pamokų) per mokslo metus. <...> Mokyklai rekomenduojama numatyti galimybę mokiniui atlikti šio pobūdžio veiklas savarankiškai arba grupelėmis ir glaudžiai bendradarbiaujant su asociacijomis, vietos savivaldos institucijomis ir kt.“ (ŠMSM interneto svetainė). Neformaliojo lauko praktikai šį reiškinį vertina gana skeptiškai.

Iškeliamas minėtos iniciatyvos nesuderinamumas su esminiais NFU ar savanorystės tikslais ir principais:

Pavyzdžiui, 2005 m. [važiavau – aut.] apie jaunimo savanorystės plėtrą Europoj ir Japonijoj kalbėti ir tada, atsimenu, šokiravo japonai, kai sakė: „O mes žinom kaip – reikia padaryt savanorystę dvi valandas per savaitę privaloma ir savanoriška veikla suklestės“ [juokiasi]. (Mantas, 2019)

Tad istoriškai NFU gali būti laikomas mažuma, tačiau tam, kad *taptų mažuma*, turi pradėti save suvokti kaip mažumą, turi pasikeisti savimonė ir NFU lauko veikėjai turi kritiškiau vertinti vidinius ir išorinius siekius kurti NFU modelius arba savo darbo principus ir savo taisykles primesti kitoms ugdymo formoms, arba siekti daugiau oficialaus pripažinimo ar detalaus dokumentavimo, kurie sietini su tapsmu dauguma. „Mažumos ir daugumos skiriasi ne skaičiumi. Mažuma gali būti gausesnė už daugumą. Daugumą apibrėžia ne kas kita, kaip modelis, kurį privalu atitikti: pavyzdžiui, vidutinis europietis – mieste gyvenantis suaugęs vyras... O mažuma neturi jokio modelio, ji – tapsmas, procesas“ (Deleuze, 2012, p. 266). Atsižvelgiant į jau gana ilgalaikį negebėjimą sukurti visuotinai teisingo NFU apibrėžimo, NFU laikytinas mažuma. Tapsmas mažuma, Deleuze'o ir Guattari teigimu, yra siekinys, nes mažuma yra judri, nuolat kintanti. Dauguma yra stagnavusi, primetanti taisykles ir besivadovaujanti metanaratyvais. Dauguma yra normali, stabili, aiški. Ugdytojų judėjimas ir NFU metodų perkėlimas į formaliąsias struktūras, viena vertus, gali būti traktuojamas kaip laisvųjų radikalų veikla, kita vertus, gali būti interpretuojamas kaip mažumos veikla, siekiant suardyti daugumą, tačiau kvestionuojant, ar mažumos veikla struktūroje nekelia jai pačiai grėsmės tapti dauguma ir prarasti savo esmę ir misiją. Žvelgiant į ugdymo realybę, kyla klausimas, ar egzistuoja siekis tapti mažuma? Ar vis dar vadovaujamasi galios įgijimo ar pripažinimo geismais, kurie artimesni *tapsmui dauguma*? Juk mažuma yra savimonė – mažuma tampama, kai suvokiama ja esant. Mažumos stiprybė tai, kad ji yra alternatyva ir nesiekia tapti dauguma. „Kai kokia nors mažuma prisikuria modelių, vadinasi, ji nori tapti dauguma ir tai, be abejo, būtina jos išlikimui ar išsigelbėjimui. Tačiau jos galybė kyla iš to, ką ji sugebėjo sukurti ir kas didesniu ar mažesniu mastu bus įtraukta į modelį“ (Deleuze, 2012, p. 266). Mažumai išsikėlus tikslą dominuoti ir ilgai tapti dauguma, reikia tikėtis naujos mažumos atsiradimo – mažumos, kuri tęs skelbiamą alternatyvą, tik ta alternatyva jau nebebus NFU, o kita nuo daugumos atskilusi ugdymo idėja.

Teigtina, kad ugdymo kaita yra nuolatiniai tapškai, pripažįstant, kad galutinio rezultato nėra. Tokios pozicijos laikytis sudėtinga, ypač sprendimų priėmėjams ar politikos formuotojams, ar net patiems ugdytojams, nes visi šie veikėjai yra išmokę pirmiausia nusistatyti tikslą ir tada planuoti priemones

šiam tikslui pasiekti. Nesvarbu, ar tai būtų efektyvumo, ar finansavimo didinimo, ar ugdymo tikslų siekis. Poststruktūralistinis požiūris čia galėtų atverti kelią laisvumui, pasidavimui afektams¹⁶ – spontaniškai atsirandančioms skatinančioms jėgoms ir aplinkybėms. Arba pripažinimui, kad NFU reiškinys lygiagrečiai tampa keliais skirtingais reiškiniais, nelieka vienareikšmiško NFU kaip atskiro ugdymo tipo. NFU idėjos, darbo principai, metodinės prieigos, ugdytojų laikysenos perkeliamos į kitas sritis – formalųjį švietimą, verslą, savaiminį mokymąsi (saviugdą) – ir ten gyvuoja. Deleuze'o (2012, p. 266) teigimu, „galima sakyti, kad dauguma – tai niekas. Joks asmuo. Visi vienokiu ar kitokiu aspektu yra įtraukti į mažumų tapsmą, kuris juos nukreiptų nežinomais keliais, jeigu jie nuspręstų jam pasiduoti.“ Kyla klausimas, ar nėra taip, kad plėsdamasis ir apimdamas vis daugiau teritorijų NFU tampa viskuo ir niekuo? Neatpažįstamas? Nematomas? Deleuze'as ir Guattari rašo apie tapsmą nesuvokiamu, o tai, tyrėjų teigimu, yra „jusliškai nesuvokiama, yra imanentinė tapsmo pabaiga, jo kosminė formulė“ (Deleuze ir Guattari, 1987, p. 307–308). Teigti, kad NFU jau išgyveno tiek tapsmų (*tapsmas moterimi*, *tapsmas gyvūnu*¹⁷), kad tapo kosmine formule, yra hiperbolizuota ir nepakankamai pagrįsta, bet paralelių tarp tapsmo nematomu (neatpažįstamu) galima išvesti. Audronė Žukauskaitė klausia, „ką reiškia tapsmas nesuvokiamu? Ar tai visiškas išnykimas ir visa ko pabaiga? Deleuze'as ir Guattari rašo, kad tapsmas nesuvokiamu reiškia kelis dalykus: tai tapti jusliškai nesuvokiamam (*l'imperceptible*), arba neorganiškam; neapibrėžiamam (*l'indiscernable*), arba nieko nereiškiančiam; neasmeniam (*l'impersonel*), arba nesubjektiškam. <...> Tačiau kur link juda tapsmas nesuvokiamu? Deleuze'as ir Guattari teigia, kad tapti jusliškai nesuvokiamam, neapibrėžiamam, beasmeniam reiškia tapti tokiam, kaip visi

¹⁶ *Afektas* (angl. *affect*) – „laikina mintis ar dalykas, atsirandantis prieš idėją ar suvokimą. <...> Afektas yra pokytis (kismas), variacija, kuri atsiranda tada, kai susiduria arba susitinka kūnai. <...> Deleuze'as taiko „afektacijos“ terminą, nurodydamas papildomus procesus, jėgas, galias ir pokyčių išraiškas – afektų derinį, kuris kuria paveikto kūno modifikacijas arba transformacijas. <...> Deleuze'iško afekto esmė gali būti išskirta kaip filosofinis konceptas, kuris indikuoja kūnų sąveikos rezultata; afektyvų produktą. <...> Afektas yra patyriminės galios arba jėgos šaltinis, kuris per susidūrimus ir susimaišymus su kitais kūnais (organiškais ar neorganiškais) tampa apsuptas afektacijos. Jis tampa idėja, kuri, kaip aprašo Deleuze'as, gali duoti postūmį žinių, istorijos, atminties ir galios sistemoms. <...> Deleuze'o minties sistemoje afektas veikia bet kokiame asambliaže kaip geismo dinamika, kad būtų galima manipuluoti prasme ir santykiais, informuoti ir sufabrikuoti geismą bei generuoti intensyvumą – kuriant skirtingus afektus bet kurioje situacijoje ar įvykyje“ (Parr, 2010, p. 11–13).

¹⁷ Deleuze'o ir Guattari tekstuose dažniausiai aprašomi ir naudojami tapsmas, nurodantys į tapsmą kitu, suponuojantys tapsmą mažuma, nedominavimą.

kiti, t. y. tapti kiekvienu / bet kuo.“ (Žukauskaitė, 2011, p. 125). Remiantis šiais argumentais, galima daryti prielaidą, kad NFU dėl savo plėtros tampa viskuo ir niekuo, iš dalies praranda savo išskirtinumą, įsilieja į kitas ugdymo formas. Tačiau tos formos (formalusis ugdymas ar savaiminis mokymasis) taip pat kinta susidūrusios su NFU, praktikomis, ugdytojais, todėl vis labiau pagrįstas tampa klausimas, ar vis dar užtenka argumentų, kuriais remiantis ugdymas ar mokymasis skirstomi į tipus: *formalusis* – *neformalusis* – *savaiminis*. Galbūt kol kas toks aiškinimas ir skirstymas yra pakankamas, nors ir pernelyg supaprastintas, tačiau, prognozuojant tolesnius ugdymo lauke vykstančius tapsmus, turėtų likti vis mažiau ribų. Vis dėlto, analizuojant NFU šiandien, pastebimas siekis šį ugdymo tipą kuo daugiau aiškinti, kuo labiau smulkinti ir sluoksniuoti.

2.4. Tarp tikslų ir proceso

Nepaisant to, kad vis dažniau į ugdymą žiūrima kaip į reiškinį *per se*, Lietuvoje ir Europoje vykdomos praktikos vis dar orientuoja į NFU gryninimą, siekį sutvarkyti ir tam tikru lygmeniu formalizuoti egzistuojančias formas. Galima daryti prielaidą, kad šios atskyrimo praktikos yra siekiai NFU teritorizuoti ir taip didinti ir centralizuoti NFU turinio formavimo galią. Šio skyriaus tikslas – išanalizuoti Lietuvos neformaliojo ugdymo žemėlapi, aprašant ideologines NFU įgyvendinimo implikacijas, principus ir praktikas bei jų įvairovę.

Ankstesniuose skyriuose buvo atkreiptas dėmesys, kad NFU reiškinys, atsižvelgiant į jo ypatumus ir poziciją ugdymo teritorijoje, gali būti vadinamas *daugialypumu*, kuris rizomiškai plečiasi. Semetsky primena, kad „ženklinimas ir santykis apibrėžia daugialypumą ir yra reguliuojami ne mechaninių įstatymų, o organiško augimo: rizoma kaip biologinė sąvoka ignoruoja fizikos mokslo pirmenybę prieš kitus diskursus“ (Semetsky, 2007, p. 199). Taigi galima kvestionuoti, kiek NFU yra formuojamas per dokumentus ir kiek, mažinant jo apibrėžtumą ir fiksavimą, jis yra išlaisvinamas ir paliekamas gyvai judėti ir nuolat būti įvairiakrypčiam. Vis dėlto, priklausomai nuo konteksto, kuriame NFU atsiranda, jam priskiriama daug skirtingų funkcijų, o didėjant šios ugdymo formos pripažinimui ir poreikiui (Rogers, 2019), keliama vis daugiau reikalavimų ir tikslų, kurie gali ne tik skirtis, bet ir vienas kitam prieštarauti. Pavyzdžiui, mažiau išsivysčiusiose šalyse, kuriose stokojama finansavimo formaliojo švietimo sistemai išlaikyti, NFU bandoma pasiekti tuos, kurių dėl geografinių ar ekonominių priežasčių nepasiekia formalusis švietimas, taigi NFU priskiriama funkcija – formaliojo švietimo substitutas. Įprastai tokiomis

programomis didinamas bendruomenių raštingumas, siekiama suteikti bent bazinių žinių. Antra vertus, NFU laikomas papildančiu formalųjį švietimą, keliant tikslus užpildyti spragas, ugdyti tas kompetencijas (dažniausiai socialines (bendrąsias)), kurių nespėjama ir negebama praktiškai integruoti į formaliojo ugdymo programas. NFU taip pat gali būti laikomas skirtingų ideologijų įgyvendinimo įrankiu: dešinieji išvelgia potencialą tobulinti kompetencijas, reikalingas sėkmingam įsiliejimui į darbo rinką; kairieji – emancipuoti ir padaryti švietimą prieinamą visiems, ugdyti kritinį mąstymą ir išsilaisvinti iš primestų socialinių vaidmenų. Markas Olssenas pažymi, kad „ugdymo (švietimo) ir ekonomikos praktikos yra viena kitą nulemiančios ir viena prie kitos prisitaikančios“ (2008, p. 213). Tyrėjo teigimu, mokymasis visą gyvenimą (konceptija, atsiradimas, įgyvendinimas) prisideda prie dominuojančio ekonominio modelio gyvavimo (palaikymo). Keliamas klausimas, ar mokymosi visą laiką programa turi potencialo tapti progresyvaus emancipacinio (išlaisvinančio) projekto dalimi, kuris grįstas egalitarine politika ir socialiniu teisingumu. Ar įmanoma, kad visi žmonės taps nuolat besimokančios visuomenės nariais? Kaip tokia visuomenė turėtų atrodyti? (Olssen, 2008, p. 217–221) Taigi *mokymosi visą gyvenimą* paradigma grįsta emancipacija, įvairių mokymosi būdų integracija, taip užtikrinant socialinį teisingumą, visuomenės narių tobulėjimą, gebėjimą prisitaikyti besikeičiančioje visuomenėje. Vis dėlto lygiagrečiai mokymosi visą gyvenimą programos ir neformalusis ugdymas, kaip vienas iš pagrindinių įrankių šioms programoms įgyvendinti, yra pasitelkiami siekiant prisitaikyti prie ekonominių iššūkių, kur taisyklės pradeda diktuoti verslai ir finansiniai argumentai. Paradigma išsikreipia ir pradeda tarnauti priešingam tikslui, negu buvo sukurta. Olssenas tai grindžia ekonomikos ir ugdymo simbioze.

NFU dažnai tampa įrankiu ekonomikai stiprinti. Atkreiptinas dėmesys, kad šis ugdymo tipas yra tapęs ir tarptautinių organizacijų įrankiu savo įtakai plėsti ir deklaruojamoms vertybėms diegti. Rogerso (2004, p. 14) teigimu, „diskursai, kuriais naudojosi Vakarų organizacijos (valstybinės ir nevyriausybines), padėjo sukurti veiklas, kurioms organizacijos pritaria ir į kurias įsitraukia, įskaitant neformalųjį ugdymą“. Dar 1960 m. UNESCO ėmėsi akcentuoti mokymosi visą gyvenimą svarbą ir įtraukė mokymosi visą gyvenimą siekį į „Mokymosi visiems“ („Education for All“) programą (Bostrom ir Tuijnman, 2002). Kaip teigia Kangas (2007), mokymasis visą gyvenimą nuo pirmo jo paminėjimo buvo nustumtas į šalį, tačiau 1990 m. globalizacijos kontekste vėl tapo populiariu politikos šūkiu. UNESCO interneto svetainėje iki šiol teigiama, kad „mokymasis visą gyvenimą – svarbiausias UNESCO švietimo ir mokymosi principas“ (Lietuvos nacionalinės UNESCO komisijos interneto svetainė). Visuomenei pratinti prie

poreikio nuolat tobulinti žinias postūmį davė ir Europos Komisijos pripažinimas, kad „perėjimą prie žiniomis pagrįsto ūkio ir visuomenės turi lydėti perėjimas prie mokymosi visą gyvenimą“ (Europos Komisija, 2000). Tad Europos Sąjungos ekonominio klestėjimo siekis tapo dar viena prielaida remti nuolat besimokančius asmenis ir nuo 2007 m. pradėti įgyvendinti švietimo programą *Lifelong learning*. Programą, kuri „buvo sukurta tam, kad žmonės būtų įgalinti dalyvauti stimuliuojančiuose mokymosi patyrimuose bet kuriame gyvenimo etape, taip pat tobulinti ugdymą ir rengimą (*training*) Europoje“ (Švietimo, garso ir vaizdo bei kultūros vykdomosios įstaigos (EACEA) interneto svetainė). Svarbu, kad mokymasis visą gyvenimą – paradigma, palaipsniui tapusi bendrine sąvoka, indikuojančia ne tik švietimo politikos strategiją, bet ir tai, kas turi tapti kiekvieno individo gyvenimo siekiu. Politinis mokymosi visą gyvenimą šūkis ir švietimo plėtros prioritetas, kaip ir daugelis kitų tarptautinių ir supranacionalinių organizacijų tikslų, buvo perkeltas į nacionalines politikas. Lietuvoje *mokymosi visą gyvenimą* samprata formaliai įteisinta 2004 m., patvirtinus Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategiją. Svarbu pažymėti, kad *mokymosi visą gyvenimą* paradigmoje centrinę poziciją užėmė suaugusiųjų ugdymas, jų ekonominio potencialo didinimas.

Kiek kitaip į *mokymosi visą gyvenimą* paradigmos ideologizavimą galima pažvelgti iš poststruktūralizmo pozicijos. *Mokymosi visą gyvenimą* paradigma yra viena iš tarptautinių ir supranacionalinių organizacijų taikomų strategijų, siekiant kreipti ugdymo raidą norima kryptimi ir taip ją kontroliuoti. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakyme nurodoma, kad „mokymasis visą gyvenimą – visa mokymosi veikla, vykstanti bet kuriame amžiaus tarpsnyje siekiant tobulinti asmeninės, pilietinės, socialinės ir profesinės srities kompetencijas“ (Žin., 2008-10-23, Nr. 122-4647)¹⁸. UNESCO teigimu, „visuomenė turi priprasti ir prisitaikyti prie poreikio nuolat tobulinti žinias (universiteto laipsnio įgijimas yra aktualus maždaug penkeriems metams) – nuolatinis patirties įgijimas ir galimybė asmenims ir organizacijoms nuolat mokytis ir tobulintis yra svarbiausia ateities vertybė. Tuo tikslu kokybiško visą gyvenimą trunkančio mokymo ir mokymosi galimybės (prieinamumas) yra būtinos visiems žmonėms, nepaisant jų užsiėmimo ir aplinkybių. Švietimas taip pat turi būti suderintas

¹⁸ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas dėl mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo (Žin., 2008-10-23, Nr. 122-4647).

su nacionalinės kultūros ypatybėmis ir visuomenės socialinėms reikmėms. Dėmesys turi būti telkiamas į mokymosi metu vykstantį keitimąsi žiniomis, vertybėmis, įgūdžiais ir perspektyvomis tokiu būdu, kad būtų užtikrinami pragyvenimo šaltiniai ir padedama piliečiams gyventi darnų gyvenimą“ (UNESCO)¹⁹. Sudėtinga ginčytis su *mokymosi visą gyvenimą* paradigmos pagrindimu, ypač vertinant ją iš holistinio ugdymo perspektyvos. Vis dėlto trumpas tekstas stipriai koreliuoja su tuo, ką apie kontrolės visuomenės rašo Deleuze'as. Filosofo teigimu, niekada niekas nėra pakankama – reikia nuolat atsinaujinti, nuolat persitvarkyti, dekoduoti ir perkoduoti vertes. Nuolatinis nepakankamumas skatina būti nuolat įsitraukus į mokymosi veiklas, kurios yra prižiūrimos, tad net nepriklausydami institucijoms individai priklauso kontrolės aparatui, kurį patys kuria. Kontrolės aparato palaikymą lengvina modernios technologijos, perkeliančios kontrolę į virtualias erdves ir taip aparato kūrimą padarančios prieinamą kiekvienam asmeniui. Ugdymo proceso „įdominimas“, „prieinamumo“, „patrauklumo“ didinimas yra pajėgūs įtraukti ir tuos, kurie sugebėjo išlikti abejingi ar atsparūs disciplinuojančioms institucijoms. Greitai besikeičianti informacija yra įtrauki savo nuolatinio naujumo ir gali pasitarnauti kaip ugdytojų bendruomenės dėmesio atitraukimas nuo kitų procesų, sutelkiant dėmesį į tai, ko šią minutę reikia mokytis, kokios yra naujosios tobulintinos ir darbdavių pageidaujamos kompetencijos ir kt.

NFU ir Lietuvoje suprantamas kaip įrankis, skirtas visuomenės problemoms spręsti. Mokslininkai NFU sieja su visuomenei priimtino elgesio skatinimu, nusikalstamumo prevencija (Žemaitaitytė, 2006) ir pritaikymu siekiant resocializacijos (Indrašienė ir Merfeldaitė, 2012). Tiesa, mokslininkės NFU daugiausia sieja su laisvalaikio organizavimu, t. y. vaikų ir jaunimo užimtumu, kad šie neįsitrauktų į nusikalstamas veikas. Barkauskaitės (2004) teigimu, NFU dėl savo socialinio ir patyriminio pobūdžio suteikia kompetencijų, kurios leidžia vaikams ir paaugliams įsitraukti į bendruomenės gyvenimą, pasižymi tikslingu poveikiu mokinių socializacijai. Minėtą idėją plėtoja Skirmantienė. Tyrėja teigia, kad „laisvalaikio kultūra turi didelę reikšmę asmenybei tobulėti arba jos degradacijai. Tinkamas neformaliojo vaikų švietimo organizavimas ir įgyvendinimas atitraukia vaikus nuo beprasmių laiko leidimo, žalingų įpročių, nusikalstamumo“ (2013, p. 109). 2021 m. Jaunimo reikalų departamento prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos užsakymu atlikto tyrimo metu apžvelgus, kokių kompetencijų pavyksta ugdyti vaikų neformaliojo švietimo

¹⁹ UNESCO interneto svetainė (<http://www.unesco.lt/svietimas/mokymasis-visa-gyvenima;žiūrėta 2014 10 08>).

ir neformaliojo jaunimo ugdymo programose, išryškėjo, kad „skiriantis veiklų pobūdžiui ir reglamentavimui, deklaruojami tikslai, kurių siekiama šiomis veiklomis²⁰, yra panašūs – prisidėjimas prie visapusiško jauno asmens ugdymo. Jaunimo neformalusis ugdymas, įgyvendinamas per darbo su jaunimu veiklas, labiausiai stiprina socialines (buvimo su kitais, buvimo grupėje), asmenines (pasitikėjimo savimi) bei komunikacines (bendravimo) kompetencijas. Jaunimo neformalusis ugdymas, vykstantis per savanorišką veiklą, taip pat prisideda prie šių kompetencijų ugdymo, tačiau socialinėje kompetencijoje daugiau dėmesio sulaukia pilietiškumo ir bendruomeniškumo kompetencijos. Taip pat savanoriškoje veikloje stiprinamas savarankiškumas ir mokėjimas mokytis. Šių bendrųjų kompetencijų ugdymas sietinas su savanoriškos veiklos ir palydėjimo jos metu specifika. Neformaliojo vaikų švietimo veiklose labiausiai stiprinamos specialiosios kompetencijos, taip pat asmeninės kompetencijos (saviraiška), kūrybiškumas. Pastarosios kompetencijos stipri raiška sietina su meninio pobūdžio veiklomis. Negalima atmesti, kad esama veiklų ir ugdytojų, kurie geba ir NVŠ veiklose ugdyti bendrąsias kompetencijas, tačiau šiuo metu paskelbtais tyrimais tai nėra įrodyta“ (Garbauskaitė-Jakimovska, 2021, p. 45–46).

Neformaliajam ugdymui keliama daug išorinių tikslų, priskiriama įvairių funkcijų, kurios gali būti vadinamos *ideologizuotomis* arba *paslėptų programų nešėjomis*, ypač vaikų ir jaunimo atvejais, kai, grindžiant laisvalaikio veiklomis, sistemiškai siekiama parengti asmenis darbo rinkai, ugdyti „teisingas“ vertybes, užkardyti nuo nusikalstamų veikų ir kt. NFU veiklų metodinis nukreiptumas į procesą ir grindimas mokymusi iš patirties bei šioms veikloms iš išorės keliama tikslai atliepti daug skirtingų, socialiai aktualių funkcijų sukuria įtampą. Kaip nurodo Deleuze’as ir Guattari (1983, p. 371), patirtis (eksperimentavimas) turėtų apimti veiklas, metodus, technikas ir jų kombinacijas be tikslų ar rezultatų siekimo. Kitaip tariant, reikėtų užtikrinti, kad mokymosi procese besimokantieji būtų laisvi ieškoti, būti, kurti, o jei jie ko nors išmoktų, galima tai laikyti sėkme, tačiau ne privalomu rezultatu. Lietuvoje įgyvendinamas NFU apima ir pakankamai laisvos formos, ir gana struktūruotas bei konkrečių (instrumentiškų) tikslų siekiančias veiklas.

2.5. Praktikų daugialypumas

Daugialypumas (angl. multiplicity, pranc. multiplicité), „be abejonės, yra svarbiausias Deleuze’o konceptas. Šis konceptas randamas visuose jo

²⁰ NFU įgyvendinamas skirtingose veiklose ir programose, kurios priskiriamos jaunimo politikos (socialinės politikos) ir švietimo politikos laukams.

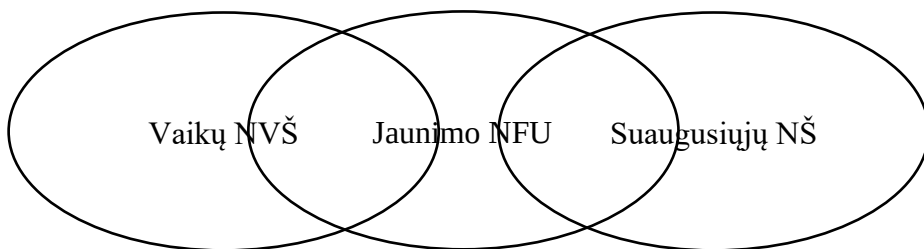
darbuose ir yra pagrindas kitų konceptų, tokių kaip rizoma, asambliažas ir pats konceptas. Paprastai tariant, daugialypumas yra sudėtinga struktūra, kuri nenurodo vienybės. Daugialypumai nėra didesnės visumos, kuri yra fragmentuota, dalys ir negali būti laikomi vieno koncepto išraiškų daugybe ar transcendentine vienybe. Šiuo pagrindu Deleuze'as, pasitelkdamas daugialypumą, oponuoja visų formų Vienas–Daug diadai. Be to, jis pabrėžia, kad daugialypumas yra iš esmės daugialypumas, o ne būdvardis, nurodantis kažkieno daugialypumą. <...> Deleuze'as skolinasi iš Riemanno idėją, kad visos situacijos yra sukomponuotos iš skirtingų daugialypumų, kurie suformuoja tam tikrą skiautinį ar ansamblį, netapdamos visuma“ (Parr, 2010, p. 181–183). Taigi daugialypumas yra daiktavardis, kuriuo gali būti apibūdinami reiškiniai, pabrėžiant jų įvairovę ir neišbaigtumą. Audronė Žukauskaitė pažymi, kad lietuviškuose šaltiniuose taikomi keli skirtingi daugialypumo vertimai, tačiau, filosofės nuomone, „multiplicitė turėtų būti verčiama kaip daugialypumas, kuris reiškia ne tik tai, kad „yra sudėtas iš daug dalių“, bet ir tai, kad tos dalys yra heterogeniškos, skirtingos prigimties“ (2022, p. 138).

Visų formų NFU kaltinamas per didelė koncentracija į praktikas ir praktinį įgyvendinimą ir nepakankamu dėmesiu teorinėms išvalgoms. Čia svarbu pakartoti, kad NFU kildinamas iš ugdymo šeimoje ar bendruomenėje, tik vėliau, palaipsniui atrandant jo vertę ir svarbą asmens augimui, pradėta NFU teorizuoti, sisteminti, atrasti atmainas ir kt.

Lietuvoje veikiančios neformaliojo ugdymo praktikos, remiantis vangiu teisiniu reglamentavimu, taip pat yra skirtingos, organizuojamos pagal įvairias metodines prieigas, neekstensyviai apibrėžtos. Dėl šios priežasties, siekiant geriau suvokti ne tik NFU aiškinimą, bet ir teorizavimą ar reglamentavimą, tikslinga pažvelgti į NFU praktinę pusę, todėl toliau apžvelgiami neformaliojo ugdymo (švietimo) principai, atliekamas vaikų, jaunimo, suaugusiųjų ugdymo principų palyginimas ir jų analizė. Svarbu pripažinti, kad, laikantis pozicijos, jog NFU įkūnija daugialypumus, neįmanoma aprašyti visų NFU formų, kontekstų ir kt.

Analizuojant NFU, daugiausia dėmesio skiriama principams ir teorijoms, kuriomis remiamasi įgyvendinant NFU praktiškai. Apžvelgiamos praktikams skirtos metodinės priemonės, jose pateikti NFU paaiškinimai ir sampratos. Analizuojamos literatūros pasirinkimas grindžiamas leidinių ir (ar) straipsnių specifika: metodiniai leidiniai skirti praktikams, dirbantiems lauke tiesiogiai su ugdytiniais, įprastai yra parašyti patyrusių praktikų, kuriant pakartojimus, o ne ieškant teorinių ar filosofinių išvalgų. Tai puikiai atspindi NFU kaip praktinį reiškinį – teorijos aktualios tiek, kiek gali būti panaudotos praktiškai.

2.5.1. Koncepto vartojimo specifika



1 pav. Neformaliojo ugdymo lauko skirstymas Lietuvoje

Pateikta schema supaprastintai paaiškina neformaliojo ugdymo lauką Lietuvoje. Mokslinėje literatūroje ir dokumentuose teigiama, kad visi trys NFU tipai yra skirtingi, skirti konkrečioms amžiaus grupėms, įgyvendinami per skirtingas veiklas ir pagal skirtingus principus. Vis dėlto reikėtų kelti klausimą, ar tikslinga NFU klasifikuoti, jei ugdytojai gali laisvai judėti iš vieno lauko į kitą, o visuose jų egzistuoja aptakūs formalieji reikalavimai.

Lietuvoje NFU praktinė (politinė) situacija nedaug skiriasi nuo teorijos. Neformalųjį ugdymą (švietimą, mokymąsi) nagrinėjantys autoriai patys pasirenka, kaip vadinti savo tyrimo objektą. Dažnai, kaip jau buvo minėta, rašant apie neformaliojo ugdymo veiklas pridedamas veiklas konkretinantis būdvardis. Toliau apžvelgiami Lietuvos Respublikos įstatymai, kuriuose vartojami terminai *neformalusis švietimas*, *neformalusis ugdymas* ir kt., siekiant atskleisti, kokiuose kontekstuose vieni ar kiti terminai yra priimtini ir ką jie reiškia. Kaip ir visoje disertacijoje, apžvalga pradedama nuo vidurio – jaunimo politikos konteksto.

Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas atnaujintas 2018 m. (ankstesnė redakcija – 2003 m.). Šiame įstatyme, palyginti su pirmąja redakcija, NFU skiriama mažiau dėmesio: „**Neformalusis jaunimo ugdymas** – veikla, kuria plėtojamos jaunų žmonių asmeninės, socialinės ir edukacinės kompetencijos ir kuri vykdoma ne pagal formaliojo švietimo programas. <...> Atliekant darbą su jaunimu, turi būti vykdomas **neformalusis jaunimo ugdymas**. <...> **Darbas su jaunimu** – veikla, skirta sąlygoms jaunam žmogui įsitraukti į asmeninę, profesinę ir visuomeninę veiklą sudaryti, jo kompetencijoms plėtoti ir ugdyti“ (LR jaunimo politikos pagrindų įstatymas, 2018).

Įstatyme pasirinktos formuluotės suponuoja jaunimo neformaliojo ugdymo ir darbo su jaunimu sąsajas, nurodoma, kad NFU yra vienas iš būdų įgyvendinti darbą su jaunimu. Keltinas klausimas, ar jaunimo neformalusis

ugdymas yra principų ir metodų rinkinys, leidžiantis siekti darbo su jaunimu tikslų. Tiesa, įstatyme apie NFU principus ir metodus neužsimenama. Visgi įdomu tai, kad įstatyme užfiksuoti darbo su jaunimu principai didžiąja dalimi atkartoja Lietuvos neformaliojo ugdymo asociacijos suformuluotus neformaliojo ugdymo metodinius principus (Gailius et al., 2013):

Darbo su jaunimu principai	Principo aprašymas (darbas su jaunimu)	Neformaliojo ugdymo metodiniai principai	Principo aprašymas (NFU)
Savanoriško dalyvavimo	Darbas su jaunimu grindžiamas jauno žmogaus savanorišku apsisprendimu ir jo įsitraukimu (įtraukimu) į darbą nepatiriant jokios formos diskriminacijos; jaunas žmogus savo noru dalyvauja inicijuojant veiklas, priima sprendimus ir prisiima atsakomybę už jų įgyvendinimą.	Savanoriškumo	Ugdytiniai laisvai renkasi švietimo teikėją ir ugdymo programą, veikloje dalyvauja savo laisva valia, renkasi neformaliojo ugdymo veiklos pobūdį, formą ir trukmę.
Atviro ir neformalaus bendravimo	Asmens, dirbančio su jaunu žmogumi, ir jauno žmogaus santykis yra paremtas tarpusavio pasitikėjimu, lygiavertiškumu ir mokymusi vienas iš kito	Atviras ir neformalus bendravimas	Jaunimo neformalus ugdymas yra saugi erdvė, kurioje žmogus gali būti savimi, dalindamasis gyvenimo patirtimi, atverdamas ir savo silpnąsias puses, nebijodamas suklysti ir pripažinti savo klaidas.
Savanoriško dalyvavimo	Darbas su jaunimu grindžiamas jauno žmogaus savanorišku apsisprendimu ir jo įsitraukimu (įtraukimu) į darbą nepatiriant jokios formos diskriminacijos; jaunas žmogus savo noru dalyvauja inicijuojant veiklas, priima sprendimus ir prisiima atsakomybę už jų įgyvendinimą.	Aktyvus dalyvavimas ugdymo(si) procese	Jaunimo neformaliame ugdyme dalyvaujantys jauni asmenys rezultatų pasiekia pirmiausia savo aktyvumo dėka. Aktyvumo siekiama skiriant laiko asmeninio patyrimo įvardijimui ir suvokimui; jei reikia, kuriant dirbtines situacijas naujo patyrimo įgijimui; pateikiant teorinę medžiagą aktyviam aptarimui.

Bendros veiklos	Mokomasi spręsti problemas grupėje, sprendimus priimti bendradarbiaujant su kitais asmenimis, dalijantis su jais darbais ir (ar) atsakomybe.	Į grupės procesą orientuotas mokymasis	Jaunimo neformaliame ugdyme tarnauja kaip priemonė, kaip savotiškas visuomenės modelis. Grupėje mokomasi spręsti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalintis darbais ir atsakomybėmis. Grupėje suintensyvėja ir individualus ugdymasis.
Individualumo	Darbas su jaunimu organizuojamas atsižvelgiant į kiekvieno jauno žmogaus, su kuriuo dirbama, poreikius.	–	–
Mokymosi iš patirties	Darbas su jaunimu grindžiamas asmeniniu jauno žmogaus patyrimu ir jo įsivertinimu.	Mokymasis iš patirties	Jaunimo neformalaus ugdymo procesas yra grindžiamas patyrimu, kuris įgauna prasmę tik tada, kai yra suvoktas ir įsisąmonintas. Todėl patyrimas yra aptariamas (refleksija), daromos išvados (generalizacija), kurios įgauna prasmę, jei pritaikomos gyvenime.
Nukreipimo	Jaunas žmogus, atsižvelgiant į jo individualius poreikius, siunčiamas į valstybės ir (ar) savivaldybių institucijas ir (ar) įstaigas, kitus subjektus, kurie gali jam suteikti reikiamą pagalbą ir (ar) informaciją.	–	–
Saugios aplinkos	Jaunam žmogui turi būti užtikrintos sąlygos saugiai mokytis, veikti,	Specifinė aplinka	Jaunimo neformalus ugdymas vyksta specifinėje

	įgyvendinti idėjas, nepatiriant fizinio ir psichologinio smurto.		aplinkoje, kuriai turi būti būdinga tam tikra autonomija (atskirumas), kad jauni asmenys galėtų saugiai eksperimentuoti, išbandyti save be didesnio pavojaus pakenkti sau ir aplinkiniams.
		Nekonkurencinės aplinkos	Jaunimo neformalus ugdymo veikla yra erdvė, kurioje vengiama dirbtinės konkurencinės įtampos. Jauni asmenys nėra lyginami vienas su kitu, bet sukuriamos sąlygos patiems įsivertinti asmeninius pasiekimus.
–	–	Visumos principas	Šis principas reiškia visuminį požiūrį į jauną asmenį, ugdymo tikslus ir darbo metodus; neignoruojami nei jausmai, nei protas, nei fiziologija; kreipiamas dėmesys tiek į asmenį, tiek į grupę, tiek į temą. Ugdymo metu įgytą patirtį siekiama susieti su tikrove. Jaunimo neformaliame ugdyme derinami emociniai, fiziniai, intelektiniai metodai, užtikrinantys visuminį asmenybės ugdymąsi.

1 lentelė. Darbo su jaunimu principų ir jaunimo neformaliojo ugdymo principų palyginimas

Galima daryti prielaidą, kad darbas su jaunimu ir neformalusis jaunimo ugdymas nėra tapatu, tačiau susipina ir vienas kitą papildo, siekiant jaunų

žmonių asmeninių, socialinių ir edukacinių kompetencijų tobulinimo tam, kad jauni žmonės įsitrauktų į asmeninę, profesinę ir visuomeninę veiklą. Toliau dera aptarti, kas šiame kontekste yra NFU įgyvendintojai. Teoriškai tai turėtų būti asmenys, įgyvendinantys darbą su jaunimu, dirbantys su jaunais žmonėmis jų laisvalaikiu (už formaliojo švietimo ribų). Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas tokių asmenų neįvardija, tačiau nurodo, kad „darbą su jaunimu atlieka jaunimo politiką įgyvendinančios institucijos, kiti subjektai, vadovaudamiesi darbo su jaunimu principais, nurodytais šio įstatymo 6 straipsnyje. Darbo su jaunimu tikslinė grupė – jaunimas“ (LR jaunimo politikos pagrindų įstatymas, 2018). Toks griežto apibrėžimo, kas turėtų įgyvendinti darbą su jaunimu ir neformalųjį jaunimo ugdymą jame, nebuvimas atveria galimybes šias veiklas vykdyti dirbtinai neapriboto profilio asmenims. Vis dėlto, žinoma, toks apibrėžtumo nebuvimas kelia klausimus dėl veiklų ir paties ugdymo kokybės, poveikumo ir kt. Taigi laisvė darbą su jaunimu įgyvendinti *bet kam* atkartoja ir NFU ugdytojų įvairovę ir jos neapibrėžtumą. Tema apie ugdytojų pasirengimą ir sau bei kitiems keliamus kokybės kriterijus plačiau aptariami empirinėje disertacijos dalyje.

Jaunimo politikos kontekstas, kuriame vyksta NFU, Lietuvoje priskiriamas prie socialinio darbo lauko, tad čia neišvengiama NFU ir darbo su jaunimu traktavimo kaip vieno iš būdų socialinėms problemoms spręsti. Kita sritis, kuri taip pat persidengia su jaunimo sritimi, yra švietimo politikos laukas. Persidengimas egzistuoja dėl amžiaus grupės apibrėžimo – švietimo politikos dokumentuose randame vaikų neformalųjį švietimą ir suaugusiųjų neformalųjį švietimą. Šios persidengiančios sritys kuria ir nesutarimą, ir jau ilgą laiką nesibaigiančią diskusiją, kuris terminas turi būti taikomas – *ugdymas* ar *švietimas*. Disertacija ši diskusija nebus plėtojama, sekant poststruktūralistine mintimi, kad pavadinimai užfiksuoja, o diskusijos apie tinkamesnius pavadinimus – procesai, nukreipiantys dėmesį nuo esmingesnių diskusijų. Vis dėlto, analizuojant Lietuvoje ir Europoje vykstančius pavadinimų fiksavimo procesus, atkreiptinas dėmesys, kad Lietuvoje yra judama nuo švietimo (išmokymo) prie ugdymo, o Europoje – nuo ugdymo (angl. *education*) prie mokymosi (angl. *learning*). Taigi tam tikru mastu vis daugiau atsakomybės yra perkeliama besimokančiajam, net galima daryti prielaidą, kad ugdytojo vaidmuo silpnėja. Perėjimą galima įžvelgti ir nuo formaliojo ugdymo prie neformaliojo ugdymo link savaiminio mokymosi (nestruktūruoto ir iš išorės neplanuojamo) stiprinimo.

Grįžtant prie neformaliojo švietimo, pirmiausia į vaikų neformaliojo švietimo sritį patenka veiklos, kurių „paskirtis – tenkinti mokinių pažinimo, lavinimosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais. Neformaliojo vaikų švietimo programas vykdo muzikos, dailės, meno,

sporto, kitos mokyklos, laisvieji mokytojai, kiti švietimo teikėjai“ (LR Švietimo įstatymas). Vaikų neformalusis švietimas, kitaip negu jaunimo NFU, dažniau formuojamas valstybiniu ar savivaldybių lygmeniu, aiškus šio ugdymo būdo instrumentiškumas. Pavyzdžiui, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos interneto svetainėje galima rasti nacionaliniu lygmeniu parengtą *Alkoholio, tabako ir kitų psichiką veikiančių medžiagų vartojimo prevencijos programą, Gyvenimo įgūdžių ugdymo programą, Žmogaus saugos bendrąją programą, Sveikatos ugdymo bendrąją programą, Prevenciją, Savivaldą, Tautinių mažumų švietimo programas* ir kt. Taip, viena vertus, nubraižomos gairės, kokių iniciatyvų reikia valstybiniu lygmeniu, kokios temos šiuo metu yra svarbiausios, kur būtina papildyti formaliojo švietimo programas. Kita vertus, tai stabdo natūralų programų atsiradimą, riboja ugdytojų pasirinkimą, laisvę įgyvendinti programas, kurios yra aktualios besimokantiejiems, drauge su besimokančiais kelti mokymosi tikslus, rinktis priemones, kaip šių tikslų pasiekti ir kt. Šiuo aspektu neformalusis vaikų švietimas panašėja į formalųjį švietimą, kur programos formuojamos centralizuotai, o ugdytojai suvokiami kaip šių programų įgyvendintojai, tačiau nėra jų kūrėjai.

Kitas aspektas, į kurį svarbu atkreipti dėmesį nagrinėjant vaikų neformalųjį švietimą, – nepaisant to, kad neformaliajam vaikų švietimui vis dažniau priskiriamos ir bendrųjų gebėjimų ugdymo programos, dalykinis mokymas išlieka tvirtas. Švietimo ir mokslo institucijų registre prie neformaliojo švietimo esama nemažai sąsajų su formaliojo švietimu ir dalykiniu mokymu. Neformaliojo vaikų švietimo mokyklos ir formalųjį švietimą papildančio ugdymo mokyklos duomenų registravimo kortelėje siūloma rinktis iš dvidešimties institucijos paskirčių, iš kurių 14 atkartoja bendrojo lavinimo mokyklose mokomus dalykus.²¹ Suaugusiųjų neformaliojo mokymosi ekspertė Giedra Linkaitytė pažymi, kad, „atliekant tarptautinius tyrimus (EUROSTAT, 2005), neformalaus mokymosi veikla nusakoma kaip neformalaus švietimo, kuris yra institucionalizuotas, bet neveda prie kvalifikacijos įgijimo, sudedamoji dalis. Toks apibrėžimas neformalaus mokymosi supratimą apriboja, nes formalizuoja šį mokymąsi vienu svarbiu mokymosi konteksto kriterijumi – mokymosi vieta. Naujausiuose dokumentuose ryškėja kitas lygiavertis kriterijus, apibūdinantis neformaliąją mokymosi formą – suaugusiojo intenciją mokytis“ (Linkaitytė et al., 2011, p. 4). Nepaisant to, kad suaugusiųjų neformaliajam švietimui dokumentuose nėra priskiriami (metodiniai) principai, vaikų neformaliajam švietimui ir jaunimo neformaliajam ugdymui braižomos gairės, kurias galima tapatinti ir su kokybės kriterijais (formaliai kokybės kriterijai NFU lauke neegzistuoja,

²¹ Žr.: <https://www.neformalusugdymas.lt/registracija-smir>.

tačiau 2013 m. atliktame kokybiniame tyrime apie jaunimo neformaliojo ugdymo kokybę (Garbauskaitė, 2013), daroma prielaida, kad būtent šių principų atitikimas supponuoja ugdomųjų veiklų kokybę).

2.5.2. Neformaliojo ugdymo ritmai

Šioje dalyje apžvelgiami neformaliojo ugdymo principai, užfiksuoti dokumentuose ir metodiniuose leidiniuose. Principais vadinami vertybiniai ar metodiniai įsitikinimai, pažiūros, veikimo dėsniai. Tai, dėl ko susitarta ir ko laikomasi. Deleuze'o ir Guattari filosofijoje tai, ko laikomasi ir kas kartojama, vadinama *ritmu*. Tiesa, principas nėra konkretus žingsnis po žingsnio atliekamas veiksmas, tad ir ritmas nesuponuoja vienodumo, jis įeina ir išeina kitoks.

Bene svarbiausias, esminis NFU bruožas – šis ugdymas nėra privalomas. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) nurodoma, kad „vaikai laisvai renkasi švietimo teikėją ir jo siūlomas veiklas“. Tai pabrėžiama ir Lietuvos neformaliojo ugdymo asociacijos dokumentuose bei metodiniame leidinyje, kuriame aprašoma NFU praktika Lietuvoje: „Ugdytiniai laisvai renkasi švietimo teikėją ir ugdymo programą, veikloje dalyvauja savo laisva valia, renkasi neformaliojo ugdymo veiklos pobūdį, formą bei trukmę“ (Gailius et al., 2013, p. 27). Neformalųjį suaugusiųjų švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose **savanoriškumo** principas neatsispindi, tačiau Linkaitytės ir kolegijų parengtoje studijoje orientuojama į intencionalumą: „Naujausiuose dokumentuose ryškėja kitas lygiavertis kriterijus, apibūdinantis neformaliąją mokymosi formą – suaugusiojo intenciją mokytis“ (Linkaitytė, 2011, p. 4). Šio principo akcentavimas nurodo besimokančiojo laisvą valią rinktis, pačiam nuspręsti, ko, kaip ir kur mokytis, taigi gali būti brėžiamos sąsajos su nomadiškumo konceptu, kuris pasižymi laisvais ėjimais. Semetsky (2006, xxi), aprašydama nomadiškumo reiškinių, nukreipia į Johną Dewey, teigdamą, kad „nomadiškas“ reiškia „patirtinis“, o Deleuze'o ir Guattari aprašytas kaip „judus“ ir „judantis“. Taip pat galima diskutuoti apie šio judėjimo ir pasirinkimų laisvumą bei atsitiktinumus ir aplinkybes, kurios šiuos pasirinkimus lėmė. Tai ypač svarbu turint omenyje vaikų pasirinkimo laisvę ir dažnai net tyrimuose pasitaikančią temą – tėvų pasitenkinimą jų vaikų lankomomis veiklomis bei tai, kiek tretieji asmenys daro didelę įtaką vaikų įsitraukimui į šias veiklas. Todėl savanoriškumas, nors ir yra svarbus (o galbūt ir svarbiausias) išpildymas ir praktinis įgyvendinimas, nėra absoliutus.

Glaudžiai su savanoriškumo principu susijęs **aktyvus dalyvavimas** principas, randamas tik jaunimo NFU aprašyme. Teigiama, kad „jaunimo

neformaliame ugdyme dalyvaujantys jauni asmenys rezultatų pasiekia pirmiausia dėl savo aktyvumo. Aktyvumo siekiama skiriant laiko asmeninio patyrimo įvardijimui ir suvokimui; jei reikia, kuriant dirbtines situacijas naujo patyrimo įgijimui; pateikiant teorinę medžiagą aktyviam aptarimui“ (Gailius et al. 2013, p. 27). Šiame aiškinime matyti sąsajų su mokymusi iš patirties ir Davido Kolbo 1971 m. pasiūlytu patirtinio mokymosi modeliu (Kolb, 1984, p. 54), jaunimo aktyvaus dalyvavimo teorijos dažnai siejamos su politiniu dalyvavimu, vis tik neformaliojo ugdymo lauke minėtos teorijos gali būti tapatinamos ir su aktyviu jaunimo įsitraukimu į veiklas. Vienas iš modelių, naudojamų šio principo taikymui ugdyme pagrįsti, yra Marco Janso and Kurto de Backerio 2002 m. pasiūlytas jaunimo dalyvavimo trikampio modelis. Teigiama, kad dalyvavimas galimas tada, kai veikla keliamas pakankamas iššūkis, ji atitinka besimokančiojo gebėjimus (yra ne per daug sudėtinga ir ne per daug paprasta) ir besimokantieji jaučia ryšį su veikla ir kitais veikloje dalyvaujančiais asmenimis. Modelio autoriai nurodo, kad tarp šių aspektų turi būti išlaikomas dinamiškas balansas (De Backer ir Jans, 2002, p. 13). Tai, kad aktyvaus dalyvavimo principas yra glaudžiai susipynęs su mokymosi iš patirties reiškiniu, atskleidžia ir darbai, kuriuose gilinamasi į patirtinio mokymo(si) įgyvendinimą, kur akcentuojama refleksijos svarba: „Mes matome refleksiją kaip svarbų vadinamojo gilaus mokymosi katalizatorių, kuris reiškia, kad mokymosi rezultatai turi būti asmeniškai prasmingi ir reikšmingi besimokantiejiems“ (Jakubė et al. (sud), 2016, p. 15). Taigi matome aktualizuotą mokymosi reikšmę ir prasmę tiems, kurie mokosi.

Vaikų neformaliojo švietimo principuose galima atrasti aktyvaus dalyvavimo dalį – **aktualumo** principą. Tai „veiklos, skirtos socialinėms, kultūrinėms, asmeninėms, edukacinėms, profesinėms ir kitoms kompetencijoms ugdyti“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Neužsimenama, kad veiklos turi būti svarbios vaikams ir (ar) jauniems žmonėms, apsiribojama bendrojo pobūdžio įvardijimu, kokių sričių kompetencijos turi būti ugdomos, veiklos būdai neminimi. Aprašant suaugusiųjų neformaliojo švietimo principus tokia tendencija taip pat aktuali. Minimas **kontekstualumas**, kuris pagal prasmę artimas NVŠ aktualumo principui: „Neformalusis suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymasis yra glaudžiai susiję su krašto ūkinės, socialinės, mokslinės ir kultūrinės raidos kontekstu, kartu su juo atsinaujina ir atitinka nuolat kintančias visuomenės reikmes“ (LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, 2016)²². Taigi einama nuo aktualumo asmeniui prie aktualumo valstybei, todėl galima interpretuoti, kad kuo labiau centralizuotai kuriamas principų aprašymas, tuo

²² *Valstybės žinios*, 1998-07-24, Nr. 66-1909 (suvestinė redakcija nuo 2016-10-18).

mažiau dėmesio skiriama individualių besimokančiųjų poreikiams, mažiau dėmesio procesui ir daugiau dėmesio rezultatams.

Vaikų neformaliojo švietimo koncepcijoje nurodoma, kad tai yra „ugdymas, grindžiamas patyrimu ir jo refleksija“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). **Mokymosi iš patirties** principas jaunimo NFU įvardijamas kaip ugdymo proceso aspektas: „Jaunimo neformalaus ugdymo procesas yra grindžiamas patyrimu, kuris įgauna prasmę tik tada, kai yra suvoktas ir įsisąmonintas. Todėl patyrimas yra aptariamas (refleksija), daromos išvados (generalizacija), kurios įgauna prasmę, jei pritaikomos gyvenime“ (Gailius et al., 2013, p. 27). Neformaliajame suaugusiųjų švietime mokymosi iš patirties principas nėra įvardijamas principu, tačiau mokslininkai ir praktikai sutaria, kad mokymasis iš patirties yra vienas iš suaugusiųjų ugdymo ramsčių. Reijo Miettinenas patirtinį mokymąsi vadina *požiūriu* arba *judėjimu*, kuris „turi ypatingą kognityvinės idėjos prigimtį ir gali būti matomas kaip ideologija, reikalinga konfrontuoti su įvairiais suaugusiųjų ugdymo iššūkiais. Jo [patirtinio ugdymo – aut.] teorinis pagrindimas pasižymi įkvėpimu iš skirtingų šaltinių: T-grupės judėjimas, mokymosi stilių technologija, humanistinė psichologija ir kritinė socialinė teorija“ (Miettinen, 2000). Kangas (2007), remdamasis Usheriu ir kt., teigia, kad patirtinio mokymosi žemėlapis yra kvadratas, paremtas binarinėmis pozicijomis, todėl reikia kurti naują modelį ar teoriją, kuri padėtų suprasti mokymosi daugialypumą (Kang, 2007, p. 213–214). Tiesa, šis mokslininko pastebėjimas galėtų būti daugiau taikytinas plačiaja – politine ir filosofine – prasme (makro- ar mezolygmeniu), mažiau – aiškinant ir interpretuojant neformaliojo mokymosi procesą (mikrolygmuo). Čia kvadratą atrasti sudėtinga pirmiausia todėl, kad daugelis skirtingų sričių mokslininkų (ugdymo, socialinio darbo, psichologijos, vadybos ir kt.) nagrinėja mokymąsi iš patirties per savo disciplinos prizmę, todėl, siejant šių mokslininkų įžvalgas, sudaromas gerokai kompleksiškesnis ir daugiau lygmenų turintis žemėlapis. Psichologas ir organizacinės elgsenos profesorius Kolbas patirtinio mokymosi teoriją kuria remdamasis amerikiečių pragmatistų, kritinės pedagogikos atstovų ir psichologų – Williamo Jameso, Kurto Lewino, Johno Dewey, Jeano Piaget, Levo Vygotsky'io, Carlo Jungo, Carlo Rogerso, Paulo Freire'o, ir Mary Parker Follett – įdirbiu nagrinėjant mokymąsi iš patirties (Kolb, 1984, p. 33). Lietuvos tyrėjų ir praktikų Tatjanos Gurovos ir Pauliaus Godvaldo teigimu, „patyriminio ugdymo metodai naudojami tiek pedagogikoje, tiek socialiniame darbe, tiek ir psichoterapijoje“ (Godvaldas ir Gurova, 2015, p. 9). Tiesa, svarbu paminėti, kad Kolbo sukonstruota teorija neapima tik metodų. Patirtis, kuri gali tapti ugdomąja ją reflektuojant ir conceptualizuojant, gali būti dirbtinai kuriama metodais, tačiau gali ateiti ir iš besimokančiųjų

gyvenimiškos patirties ar grupėje „čia ir dabar“ vykstančių procesų (Gailius et al., 2013, p. 58). Semetsky brėžia jungiančias linijas tarp patirtinio mokymosi ir Deleuze'o filosofijos, pažymėdama, kad, „mokydamiesi iš savo patirties, mes įsitraukiame į visą gyvenimą trunkantį etinį ugdymą, kuris prisideda prie mūsų augimo ir tobulėjimo, arba, kaip teigia Deleuze'as, „tapsmu kitu“ patirtinių, probleminių ir šokiruojančių įvykių viduryje. Deleuze'o teigimu, tai patirtinis šokas mintims, verčiantis mąstyti ir mokytis iš patirties; tokiu būdu tapti kitu, kai praktiškai sukuriame naują konkrečios patirties prasmę <...>. Tikro gyvenimo įvykiai tampa neortodoksiškais „tekstais“, kuriuos turėtume „skaityti“ kritiškai ir kūrybiškai tam, kad iš jų mokytumėmės, taip mažindami formalųjį dėstymą kaip dominuojantį ugdymo modelį“ (Semetsky, 2012, p. 47–48). Nors Semetsky iš dalies orientuoja į savaiminio ugdymo, vykstančio už mokymosi programų ribų, įprasminimą ir pripažinimą kaip validaus mokymosi šaltinio, NFU procese vienodą svarbą įgyja ir suplanuotos veiklos, ir mokymasis iš to, kas vyksta savaime.

„Grupė jaunimo neformaliajame ugdyme tarnauja kaip priemonė, kaip savotiškas visuomenės modelis. Grupėje mokomasi spręsti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalintis darbais ir atsakomybėmis. Grupėje suintensyvėja ir individualus ugdymasis“ (Gailius et al., 2013, p. 28). **Ugdymosi grupėje principas** užfiksuotas ir vaikų neformaliojo švietimo koncepcijoje, teigiant, kad veiklose „mokomasi spręsti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalytis darbais ir atsakomybėmis“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Dėmesys grupei ir mokymuisi grupėje bei grupės procesams trina ribą tarp neformaliojo ir savaiminio mokymosi. Dažnai tai, kas vyksta tarp grupės narių, jų santykiai, gebėjimas veikti, nėra nuspėjama ar suplanuota (NFU yra planuojamas), tačiau ugdytojai turi galią daryti šiems procesams įtaką bei tikslingai taikyti ugdomąsias intervencijas. Daktaro disertacijoje apie jaunų žmonių mokymąsi Fendler (2015) savaiminį mokymąsi vadina *nematomu mokymusi* (angl. *invisible learning*) ir jį tyrinėja norėdama praplėsti mokymosi įsivaizdavimą (angl. *imaginery*). Kitaip tariant, įvesti daugiau savaiminio, iš išorės nekoordinuojamo ir neorganizuojamo ugdymo į mokslinį diskursą. Mokslinėje literatūroje apie socialinius santykius švietime bendraamžių santykiai nagrinėjami draugystės ir priėmimo požiūriu. Galima rasti darbų, kad draugai yra svarbi mokymosi motyvacija (Berndt ir Keefe, 1996), kad draugiški santykiai gali būti reikšmingi mokymosi metu (Riese, 2011). Riese et al. . (2012, p. 602) daro prielaidą, kad mokymasis vyksta materialiniame, socialiniame ir kultūriniame kontekste ir yra laikomas bendra simboline veikla. Iš čia galima daryti prielaidą, kad mokantis svarbu, kaip besimokantieji sąveikauja tarpusavyje ir su juos supančia aplinka. Riese pažymi:

„Sąveikaujantys veikėjai nuolat atkuria ir keičia veiksmo bei mokymosi sąlygas. Taigi pasikeičia ne tik individas, bet ir sąveikos kontekstas“ (Riese et al., 2012, p. 624). Taigi keičiasi ne tik besimokantieji – jie keičia ir kitus. Mokslinėje literatūroje naudojamas ugdymo kaip trikampio santykio modelis, kur sąmoningumo transformacija vyksta sąveikaujant trims veikėjams – ugdytojui, besimokančiajam ir žinioms, kurias jie kartu kuria (Lusted, 1984, p. 3). Pabrėžiama santykio reikšmė, tačiau, kaip ir daugelyje modelių, supaprastinamos ir ignoruojamos kitos aplinkybės, turinčios įtakos ugdymo procesui. Taigi grupės svarbos įvardijimas apibūdinant NFU principus yra žingsnis į asambliažo žemėlapi, kuriame skiautinio principu savo vietą atranda ir ugdytojas, ir besimokantysis, ir kiti besimokantieji, ir aplinkos veiksniai, ir kiti afektai, t. y. „visas pasaulis nesąmoningų mikroperceptų, nesąmoningų afektų, smulkių segmentų... Yra suvokimo, prisirišimo, pokalbio ir t. t. mikropolitika“ (Deleuze ir Guattari, 1987, p. 213). Ugdymo per santykį aspektas į antrą planą patraukia mokymąsi apie temą ir įgalina sekti ne programą, o grupę, taigi apsunkina kartais neįsisąmonintą norą kartoti. Apie tai kalba Beightonas (2015, p. 145): „Pasikartojimai atrodo banalūs ir, pedagoginiu požiūriu, verčia mokytojus sutelkti dėmesį į trivialius klausimus ir melagingas problemas, o ne į jausmus, kuriuos kūnai pradeda gebėti jausti.“

Su kūnų gebėjimu jausti sietinas **visumos principas**, kuris jaunimo NFU „reiškia visuminį požiūrį į jauną asmenį, ugdymo tikslus ir darbo metodus; neignoruojami nei jausmai, nei protas, nei fiziologija; kreipiamas dėmesys tiek į asmenį, tiek į grupę, tiek į temą. Ugdymo metu įgytą patirtį siekiama susieti su tikrove. Jaunimo neformaliajame ugdyme derinami emociniai, fiziniai, intelektiniai metodai, užtikrinantys visuminį asmenybės ugdymąsi“ (Gailius et al. 2013, p. 28). Holistinio ugdymo principo pritaikymas organizuojant ir įgyvendinant NFU veiklas kuria prielaidas išėjimui iš kartočių. Pirmiausia todėl, kad į mokymąsi integruoja jausmus, kūną ir protą. Protas vis dar dominuoja praktiškai įgyvendinamose ugdymo veiklose ir dažnai akcentuojamas švietimo srityje (net rašant apie neformalųjį vaikų ir suaugusiųjų švietimą), kur kalbama apie rezultatą ar įgyjamas konkrečių sričių kompetencijas. Deleuze’as, remdamasis Spinoza, teigia, kad protas yra „atitinkamo kūno idėja, <...> kūno jausmai ir proto idėjos yra atitikimas, kuriuo šios idėjos pavaizduoja šiuos jausmus <...>, dėl to viskas, kas yra kūnas, yra ir protas“ (Deleuze, 1988, p. 86–88). Kai į žmogų ir į procesą žvelgiama kaip į lygiaverčių aspektų derinį ir pripažįstama jausmų svarba, kūniškumo neatskyrimas į ugdymo procesą įneša pernelyg didelį skaičių kintamųjų, kad būtų galima tiesiog pakartoti anksčiau pavykusią programą ir ją replikuoti. Taigi galbūt visumos principą, remiantis Deleuze’o filosofija, tiksliau būtų vadinti *daugialypumo* principu, nes visuma neatsiejama nuo

fragmentiškumo. Keltas klausimas, kiek pagrįstai galima teigti, kad ugdymu apimama visuma, jei visumą suprantame kaip baigtinę. Tai, kad nebeapsiribojama tik proto ar įgūdžių (tai iki šiol vis dar yra naujovė ir (ar) siekiamybė) lavinimu, yra didelis žingsnis į priekį, suprantant mokymąsi kaip nenutrūkstamą tapsmą, kurio metu keičiasi ne tik protai, bet ir emocijos, ir kūnai, ir kt.

Jaunimo neformaliojo ugdymo principuose randame **specifinės aplinkos** įvardijimą: „Jaunimo neformalusis ugdymas vyksta specifinėje aplinkoje, kuriai turi būti būdinga tam tikra autonomija (atskirumas), kad jauni asmenys galėtų saugiai eksperimentuoti, išbandyti save be didesnio pavojaus pakenkti sau ir aplinkiniams“ (Gailius et al. 2013, p. 28). Aplinka gali būti siejama ir su fizine erdve, ir su emocine aplinka, tačiau abi siejamos su galių jauniems asmenims perdavimu. Įdomu tai, kad, aprašant **nekonkuravimo** principą, taip pat nurodoma į erdvę, tačiau akcentuojant, kad pati veikla yra erdvė: „Jaunimo neformaliojo ugdymo veikla yra erdvė, kurioje vengiama dirbtinės konkurencinės įtampos. Jauni asmenys nėra lyginami vienas su kitu, bet sukuriama sąlyga patiems įsivertinti asmeninius pasiekimus“ (Gailius et al. 2013, p. 28). Rašant apie **atviro ir neformalaus bendravimo** principą, taip pat minima erdvė. Akcentuojamas šios erdvės saugumas: „Jaunimo neformalusis ugdymas yra saugi erdvė, kurioje žmogus gali būti savimi, dalindamasis gyvenimo patirtimi, atverdamas ir savo silpnąsias puses, nebijodamas suklysti ir pripažinti savo klaidas“ (Gailius et al. 2013, p. 28). Galima daryti prielaidą, kad NFU erdvės supratimas neapribojamas fizine vieta. Fendler pamąstymai apie mokymąsi už institucijų ribų taip pat lengvai atpažįstami kaip NFU: „Toku būdu pakeitus mokymosi studijas, tampa aišku, kad studentų tam tikro dalyko ar veiklos pasiekimai nebekelia rūpesčių. Tai reiškia, kad su jaunimu reikia apmąstyti jų ryšį su žiniomis tiek mokykloje, tiek už jos ribų. Kitaip tariant, jų projektas (o vėliau ir mano pačios) yra suinteresuotas iš naujo apibrėžti mokymąsi ne kaip mokyklos veiklą, o kaip procesą, į kurį įsitraukia besimokantis subjektas, iššifuodamas ir užmegzdamas prasmingus ryšius su aplinkiniu pasauliu“ (Fendler, 2013). Tai, kad NFU nebūtinai įgyvendinamas organizacijų viduje ir mokymasis gali būti perkeliamas į skirtingas ir neapibrėžtas vietas, įskaitant skaitmeninę erdvę, suponuoja, jog NFU erdvė yra atvira ir laisva. Vis dėlto, atsižvelgiant į tai, kiek reikalavimų keliama šiai neapibrėžtai erdvei, galima daryti prielaidą, kad NFU erdvė yra **ir atvira, ir uždara** vienu metu. Erdvė praktiškai gali būti uždara ar atskirta nuo bendruomenių²³, tai iliustruoja ir po intensyviųjų

²³ Šis bruožas, ypač mobilumo mokymosi tikslais kontekste, vis dažniau kritikuojamas ir kvestionuojamas, siekiant didinti susidūrimą su bendruomenėmis,

rezidencinių programų grįžimą reflektuojantys besimokantieji, nepaliaujamai minintys „grįžimą į realybę“, „grįžimą į tikrą pasaulį“. Kita vertus, erdvė nėra dirbtinai ribojama ir besimokantieji gali laisvai palikti erdves ir vis dažniau jas palieka, lygiagrečiai persikeldami į virtualią erdvę, būdami ir čia, ir ten.

Nekonkuravimo principas taip pat labai svarbus, nes orientuoja į išorinio vertinimo ir lyginimo nebuvimą. Panašia linkme kreipia ir neformaliajam vaikų švietimui priskiriamas **individualizavimo** principas. Teigiama, kad „ugdymas individualizuojamas atsižvelgiant į <...> asmenybę, galimybes, poreikius ir pasiekimus“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Minėtinas ir **pozityvumo** principas: „Ugdymosi procese kuriamos teigiamos emocijos, sudaromos sąlygos gerai vaiko savijautai“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Tai netiesiogiai nurodo proceso, o ne rezultato centriškumą, kuris suaugusiųjų NFU akcentuojamas kaip **veiksmingumo** principas: „Neformaliuoju suaugusiųjų švietimu ir tęstiniu mokymusi siekiama kokybiškų rezultatų sumaniai ir taupiai naudojant turimus išteklius, taikant įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi organizavimo formas, nuolat analizuojant, vertinant ir planuojant veiklą, remiantis veiksminga vadyba – tinkamais ir laiku priimamais sprendimais“ (LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, 2016).

Pakankamai plataus pobūdžio makropolitinių bruožų turintys principai – **prieinamumo** (neformalusis vaikų švietimas) ir **lygių galimybių** (neformalusis suaugusiųjų švietimas), kuriais nurodoma į nediskriminavimą ir į galimybes įsitraukti į švietimo veiklas, nesudarant papildomų kliūčių: „Veiklos ir metodai yra prieinami visiems vaikams pagal amžių, išsilavinimą, turimą patirtį, nepriklausomai nuo jų socialinės padėties“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Pažymėtina, kad „neformalusis suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymasis yra socialiai teisingi, užtikrina asmenų lygias teises ir galimybes, nepaisant lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų, amžiaus, lytinės orientacijos, negalios, etninės priklausomybės, religijos; kiekvienam asmeniui jie laiduoja švietimo ir tęstinio mokymosi prieinamumą, sudaro sąlygas tobulinti turimas kompetencijas, kvalifikaciją ar įgyti naujų kompetencijų“ (LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, 2016).

Demokratiškumo principu vaikų neformaliajame švietime teigiama, kad „mokytojai, tėvai ir vaikai yra aktyvūs ugdymo(si) proceso kūrėjai, kartu nustato ugdymosi poreikius“ (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012).

kad mokyto(si) programų poveikis neapsiribotų tik poveikiu neformaliojo ugdymo veiklose tiesiogiai dalyvavusiems jauniems žmonėms ar kitiems besimokantiejiems, bet turėtų įtakos ir bendruomenėms, kuriose šios veiklos vyksta.

Įdomu tai, kad demokratiškumo principas į NFU atveda daugiau veikėjų negu tik ugdytojas ir besimokantysis. Aprašant savanoriško įsitraukimo principą, buvo minėta, kad tėvų dalyvavimas NFU procesuose gali užkardyti maksimalų savanoriškumo principo užtikrinimą, tačiau vaikų neformaliojo švietimo atveju, kai dirbama su nepilnamečiais, tėvų vaidmens negalima eliminuoti. Kyla dvejonų, kaip šis principas įgyvendinamas realybėje, kur vaikas dažnai turi mažiau galių už suaugusiuosius. Juodaitytė siūlo remtis radikaliu pliuralizmu ir pažymi, kad „įgyvendinant į vaiką orientuotą ugdymosi kryptį atsiranda būtinumas suprasti radikalaus pliuralizmo idėjų principų sklaidos procesus bei išsiaiškinti, kokius pokyčius jie įneša į pedagogų mąstymą ir veiklą. Vienas iš radikalaus pliuralizmo principų – pedagoginių idėjų įvairovė, leidžianti pedagogui pasirinkti ne tik vieną kurią nors iš jų, tačiau ir sukurti jų pagrindų savąją idėją, orientuotą į vaiko individualumo (kitoniškumo) raišką ugdyme. Viena iš svarbiausių idėjų pedagogui turėtų būti įvairių vaikų ugdymo procesų lygybė, renkantis jiems veiklos programą ir prisiimant atsakomybę už sprendimus bei ugdymosi rezultatus. Tokiame procese nepažeidžiamos vaiko autonomijos, saviraiškos galimybės, atsisakoma hierarchinio pavaldumo, „suaugęs–vaikas“ santykių, nes pedagogas tampa išmintingu vaiko atradimų ir kūrybos pagalbininku“ (Juodaitytė, 2011).

Tęstinumo principas, randamas tik neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatyme, nurodo mokymąsi, kuris „lanksčiai reaguoja į pokyčius ir perima gerąją patirtį, sudaro sąlygas mokytis visą gyvenimą“ (LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, 2016). Neformaliojo suaugusiųjų ugdymo principai nėra metodiniai. Įstatyme pateikti principai artimesni organizavimo principams, labiau grindžia neformaliojo suaugusiųjų švietimo reikalingumą ir sąsajas su ekonominiu kontekstu. Tai pakankamai nesudėtinga paaiškinti susipažinus su *mokymosi visą gyvenimą* paradigmos raida. Nuo holistinės pedagogikos siūlomo asmens galių stiprinimo einama link į liberalios ekonomikos stiprinimą (Fejes ir Olesen, 2016, Olssen, 2008). Kaip pažymi Deleuze'as, „švietimo sistema remiasi moduliuojančiu principu, kad „mokama už rezultatus“: panašiai kaip gamyklą pakeitė verslo įmonė, mokyklą pakeičia nenutrūkstamas mokymas, egzaminus – nuolatinė kontrolė. Tai pats geriausias būdas švietimą paversti verslu“ (212, p. 275).

Analizuojant NFU ir švietimo principus, akivaizdus atotrūkis tarp NFU aiškinimo politiniu–sisteminu bei metodiniu–ugdymo proceso lygmenimis. Jaunimo NFU principai yra išskirtinai metodiniai ir orientuoja į besimokančiojo ir ugdytojo santykį bei proceso organizavimą, tačiau vaikų neformaliojo švietimo principai apima ir ugdymo proceso organizavimo, ir sisteminius principus. Neformaliajam suaugusiųjų švietimui priskirtini

daugiau funkcinio-ekonominio pobūdžio principai, čia neatsispindi metodinės prieigos. Pagal šį kriterijų jaunimo NFU nesusisiekia su suaugusiųjų neformaliojo švietimu. „Lietuvos įstatyminiuose aktuose yra bendrai pasigendama visų suaugusiųjų mokymosi kaip reiškinį apibrėžiančių sąvokų. Gali būti, kad tokia spraga atsiranda dėl to, kad yra dokumentuose akcentuojamos tik suaugusiųjų švietimo funkcijos ir tik sąlygos, kurios turi būti sudaromos tam, kad suaugusieji galėtų sėkmingai mokytis. Tačiau, norint visapusiškai apimti mokymosi visą gyvenimą fenomeną, reikėtų ryškinti bei aiškinti ne tik suaugusiųjų švietimo, bet ir suaugusiųjų mokymosi sąvokas“ (Linkaitytė et al. 2011, p. 7). Apie sąvokų gryninimą kaip neperspektyvią strategiją šiame darbe jau buvo rašyta, tačiau egzistuoja poreikis geriau atskleisti suaugusiųjų ugdymo procesą, jį pažinti iš vidaus, nagrinėti ne tik tai, kiek ir kokio amžiaus suaugusiųjų įsitraukė į konkrečias veiklas, bet ir kaip jie ten augo ar transformavosi.

Jei NFU priimame kaip asambliažą, kuris yra įvairus, kintantis, paremtas tinklais ir judėjimu, tai NFU principai kaip ritmas šiam asambliažui suteikia tam tikrą tvarką – refreną, kurio susitarta laikytis. Remiantis NFU principais, siekiama išsaugoti arba sukurti tapatumą kaip saugumą ir tam tikrą, nors ir nebaigtinį apibrėžtumą. Vis dėlto, keičiantis NFU, keičiasi ir jo principai, todėl vis aktualiau tampa analizuoti NFU įgyvendinimo principų kaitą, kuri vyksta keičiantis NFU bandančioms kuruoti institucijoms, praktikams, besimokantiejiems. Galima pagrįstai teigti, kad NFU tampa vis formalesnis, vis dažniau bandoma jį struktūruoti, nubraižyti gaires, kurti standartus. NFU praktikos perkėlimas į formaliojo švietimo institucijas reiškia ir NFU plėtrą, ir pagrindinių principų pamynimą, siekiant platesnio pripažinimo, NFU paliekant vulgarizuotą aktyviųjų metodų taikymą. Keičiantis visoms ugdymo formoms, vis daugiau dėmesio sulaukia savaiminis mokymasis, lankstesni, dar mažiau negu NFU struktūruoti mokymosi būdai, kuriuose nebelieka ugdytojo. Tai pagrindžia ir Fendler (2013) įžvalgos apie atsakomybės besimokančiajam perkėlimą, kai kažkieno struktūruotas mokymasis tampa nebeaktualus. Fendler kalba apie mokymosi rekonceptualizavimą, vedantį į tai, kad stiprėja savaiminio ar iš išorės nestruktūruoto mokymosi svarba. Analizuojant NFU nebegalima ignoruoti ar brėžti atskirties linijos tarp neformaliojo ir savaiminio ugdymo. Pastarojo svarbos didėjimas gali būti aiškinamas kaip deteritorizuojanti jėga, keičianti NFU, ar, bendrąja prasme, tai, kas tampa vis ryškiau – mokymosi įvykių (neatskiriant formaliojo, neformaliojo ar savaiminio) suvokimą. Kol kas NFU principuose nėra užsimenama apie sąmoningo ir nesąmoningo mokymosi integravimą, tačiau galima daryti prielaidą, kad ši mokymosi dimensija laikui bėgant stiprės, kaip stiprėja savaiminio mokymosi pripažinimas. Semetsky ir Delpechas-Ramey

(2010, p. 70), remdamiesi Jungo (1954) gylio psichologija, teigia, kad *savęs mokymas* (angl. *self-education*) apima sąmoningus ir nesąmoningus gyvenimo patirties aspektus ir juos visiškai integruoja. Tikėtina, kad tai bus NFU tęstinumas – individualizuotas, technologijomis grįstas individualiai konstruojamas procesas, kuriame ugdytojas lyg ir dingsta, tačiau, išlaikant refleksiją, išlieka ugdytojo įtaka, pagalba planuojant mokymąsi, jį įprasminant. Jau ir dabar sąmoningi besimokantieji mokymąsi labiau atpažįsta iš kasdienių situacijų ar refleksijos su kitais besimokančiaisiais, o ne iš mokymosi veiklų. 2018 m. atliktų sutelktų grupių interviu metu, baigiantis intensyviai rezidencinei 7 mokymosi dienas trukusiai ugdymo programai, dalyvių (28) buvo paprašyta papasakoti apie situaciją, kurioje per pastarąsias 7 dienas mokėsi. Nė vienas iš tyrimo dalyvių kaip pirmojo atsakymo neįvardijo situacijos, kuri įvyko ugdymo programos metu. Semetsky tai vadintų sėkme, nes, tyrėjos manymu, „tai savaiminės patirtinės situacijos išskirtinumas, o ne tiesioginio mokymo būdas, kuris prisideda prie mūsų mokymosi ir naujų žinių kaupimo. Būtent šios naujos žinios, įgytos patyrimo metu, sudarys žmogaus subjektyvumą kaip tapsmą“ (Semetsky, 2012, p. 49).

Disertacijoje, siekiant atskleisti NFU reiškinių, sąmoningai neaprašomi ir neanalizuojami NFU metodai. Pozicija, kad egzistuoja „neformaliojo ugdymo metodai“, kurių išmokus galima įgyvendinti NFU veiklas, kartoja ir daugina siaurą požiūrį į NFU. NFU yra ugdančių laikysenų ir nebaigtinių principų, o ne aktyviųjų metodų rinkinys. Kaip teigia English ir Mayo (2012, p. 66), poststruktūralizmo atėjimas į ugdymą lemia poreikį geriau apsieiti su neapibrėžtumu, kuris gali lemti tuo pat metu vykstančius priešingų kryptių procesus.

3. NEFORMALIOJO UGDYMO VEIKĖJAI

Ankstesnėje dalyje aptartas NFU principais ir ritmais užkoduotas praktikų ir principų daugialypumas orientuoja į žmogiškųjų ir nežmogiškųjų subjektų svarbą ugdymo procesui, taip išplečiant NFU veikėjų skaičių, į jį įtraukiant technologijas, aplinkas, erdves. Šioje dalyje nebus aptariamas NFU politinis lygmuo, tačiau susitelkiama į ugdomųjų veiklų ir ugdymo proceso lygmenį, kuriame kartu su kitais subjektais veikia besimokantieji ir ugdytojai. Deleuze' iškasis subjektas, Parro (2010, p. 151) teigimu, „kuriamas per sąsają, kurios atsiskleidžia tapsmo procese, daugialypumą“. Siekiant suvokti NFU, egzistuojančias praktikas, plėtrą ir nepalaujamą kūrimąsi iš naujo, būtina į šį reiškinį pažvelgti ne tik iš viršaus, plačiai apžvelgiant lauką, bet ir iš arti, įsiklausant į šiame lauke vykstančius mažuosius procesus. English ir Mayo (2012) teigimu, „galima ginčytis, kad, žvelgiant į mikropraktikas, pametamas didelis vaizdas ir nebepastebimos pagrindinės pasaulio problemos, tokios kaip globalizacija, skurdas ar skolos. Tai gali būti tiesa, tačiau taip pat galima ginčytis, kad visi tyrimai prie problemų sprendimo prisideda tam tikru būdu“, žvelgiant iš pasirinktos perspektyvos. Ankstesnėje dalyje kelta prielaida, kad NFU yra rizomiškai (taigi nenuspėjamai) į visas puses plintantis ugdymo reiškinys. Vis dėlto keltinas klausimas, dėl kokių veiksnių ši plėtra vyksta, juo labiau, kad negalima teigti, jog *neformaliojo ugdymo* konceptas tiesiog plinta. Manytina, kad plinta teorinio koncepto taikymas, naudojimas įvairiuose diskursuose, kur taip pat vertėtų ginčytis dėl turinio ir šiam konceptui priskiriamos prasmės. Teisiškai ir sistemiškai nestruktūruotas ir nedaug reglamentuojamas NFU laukas daugiausiai yra NVO, laisvųjų mokytojų ar kitų ugdytojų įgyvendinamų praktikų rinkinys – asambliažas. Šiame asambliaže skirtingu intensyvumu atsiranda besimokantieji, veiklų finansuotojai, darbdaviai, sprendimų priėmėjai ir kt., kurie šį asambliažą keičia ir, numanoma, jame keičiasi patys. Šiame kontekste prasminga rašyti apie mikropolitiką – Deleuze'o ir Guattari išplėtotą perspektyvą, galinčią būti naudinga siekiant paaiškinti skirtingų veikėjų judėjimą ir įtaką kuriant NFU lauką. „Sudarykite žemėlapi, o ne sekimą. Orchidėja nereprodukuoja vapsvų pėdsakų; ji rizomiškai suformuoja žemėlapi su vapsva. Žemėlapyje neatkuriama (ne)sąmonė, uždaryta savyje; žemėlapis konstruoja nesąmoningumą“ (Deleuze ir Guattari, 1987, p. 12). Minėta Deleuze'o ir Guattari mintis, aprašanti mikropolitiką ir žemėlapių braižymą, pirmiausia nukreipia į priežastingumų neieškojimą – taip, kaip orchidėja nekuria, nelemia vapsvos tolimesnio judėjimo, taip nehierarchiniame, rizominiame NFU lauke kiti veikėjai vienu metu gali ir daryti įtaką vienas kito judėjimui, ir gali šios įtakos neturėti. Viena vertus, formaliai veikėjų susidūrimai neprivalo turėti

jokio poveikio vienas kitam, dažnai susidūrimas yra tik susidūrimas ir apsiskeitimas informacija, emocija, galbūt mokymu. Toks „susidūrimas“ galėtų būti vadinamas *prasilenkimu*, kai susiduriantieji nedaro vienas kitam reikšmingo poveikio. Vis dėlto vieni susidūrimai prasmingesni už kitus ir geba pakeisti kito veikėjo judėjimo trajektoriją, net jei nė vienas veikėjas neturėjo intencijos keistis pats arba keisti kitą. Ši teorija labiau taikytina praktikų (ugdytojų) susidūrimams, bet netinka paaiškinti besimokančiųjų ir ugdytojų susidūrimams, kurie vyksta sąmoningai (savanoriškumo ir aktyvaus dalyvavimo principas), siekiant pradėti pokytį. Antra vertus, NFU praktikoje, kuri nėra paremta išmokymu ar informacijos perdavimu, o remiasi ugdymu per patirtį ir santykį, susidūrimo rezultatai gali būti iš anksto nesuplanuoti arba ženkliai skirtis nuo tų, kuriuos planavo ugdytojas ar besimokantieji. Keliamas klausimas, koks mokymosi asambliaže vaidmuo tenka besimokantiesiems, kokiuose procesuose jie atsiduria, kaip šiuos procesus kuria ir kuo juose tampa?

3.1. Besimokantieji: tarp sąmoningumo ir nesąmoningumo

2019-ųjų rudenį dalyvavau mokymo kursuose mokymų vadovams Austrijoje. Pirmąją mokymosi programos dieną gavome užduotį išsikelti mokymosi tikslą, vėliau jį įprasminti simboliu, pasirinkti kitą dalyvį, kuris padėtų šį mokymąsi reflektuoti, paskatinti, provokuoti ir kt. Mokymosi programos viduryje skyrėme laiko dar kartą aptarti, kaip sekasi siekti savo mokymosi tikslų ir kaip (ar) jie keičiasi. Pabaigoje aptarėme, kas pavyko ir kaip bus judama toliau. Tokios praktikos tikslas – suteikti besimokantiesiems tam tikrą laisvę ir atsakomybę mokytis ne tik programos metu, bet ir laisvalaikį; sąmoningai rinktis mokymosi tikslą, jį reflektuoti, esant poreikiui, ar atradus, kad nėra galimybės mokymosi tikslo pasiekti, jį keisti. Tiesa, svarbu pripažinti, dalis iš anksto suplanuotų programos veiklų nebūtinai prisidėjo prie asmeninių mokymosi tikslų siekimo, ugdytojų parinkti metodai ir technikos kartais skatino mechaninį dalyvavimą, kurio ugdomoji vertė atrasta gerokai vėliau arba visai neatrasta, o tam tikrais atvejais sukėlė pasipriešinimo mokymuisi ir buvimui vykstančiuose procesuose jausmus. (Justina, 2020)

Deleuze'as teigia, kad „kiekvienas turi save suvokti kaip nuolat besikeičiantį jėgų asambliažą, epifenomeną, atsirandantį dėl atsitiktinių kalbų, organizmų, visuomenės, lūkesčių, įstatymų santakos“ (Parr, 2010, p. 27). Taigi, žvelgiant į NFU veikėjus ir jų tapsmus, dėmesys turi būti kreipiamas ne tik į sąmoningus asmenų pasirinkimus, bet ir į įvairias juos veikiančias jėgas, afektus, sukuriančius priešsąmoningą mokymąsi, „vėluojantį“ sąmoningumą ir nesąmoningumą bei balansavimą tarp jų. Kaip pažymi Fendler (2011),

„nesusitelkiant į mokymąsi kaip objektyvų mokyklinį vertinimo subjektą, bet kaip į daugiavietišką ir procesinę patirtį, mokymosi žemėlapis braižymas gali būti suprantamas kaip viena iš mobilios metodologijos diegimo strategijų, tokios metodologijos, kuri priima mokymosi mobilumą kaip pradžios tašką dirbant su jaunais žmonėmis“. Procesinę patirtį, apie kurią kalba Fendler, galima sieti su *tapsmo* ar *rizominio judėjimo* konceptu. Kuo tai susiję su sąmoningumu? Rizominis judėjimas vedamas afektų, taigi gali būti ir sąmoningas, ir atsitiktinis. Vis dėlto keltinas klausimas, ar nesąmoningas mokymasis gali būti laikomas mokymusi, ar mokymosi procese siekiama kuo didesnio besimokančiųjų sąmoningumo?

3.1.1. Tapsmas kitu. Tapsmas savimi

Tapsmas kitu ir tapsmas savimi yra susiję procesai, kurių metu, atsiribojant nuo turimo tapatumo ir pereinant į kitą, mokymosi procesas vyksta ir iš išorės – per sąveiką su kitais, prijungiant kitų asambliažų dalis, ir iš vidaus – įsisąmoninant tai, kas iki šiol buvo nesuvokta („Šiandien nebesu toks, koks buvau vakar, todėl šiandien esu kitas“). Tam, kad mokymasis taptų *kito manęs* dalimi, nepakanka informuoti, todėl parankus NFU principų kartojimas. Kaip vienoje iš paskaitų teigia neformaliojo ugdymo praktikas Artūras Deltuva, „jei išgirstame ką nors ar pamatome žmogų, ką nors darantį, pradžioje tai yra jų žinios. Jų įgūdžiai. Netgi jų nuostatos. Tam, kad galėjimo momentas rastųsi manyje, tas turi tapti mano. Dabar aš jums pasakoju šią schemą, tai ji yra mano. <...> Jūs su tuo ką nors galėsite padaryti tik tada, jei permąstysit kritiškai, savarankiškai, susiedami su savo patirtimis. Ir kažkurią dalį iš tos informacijos, iš tų žinių, kurias čia aš pasakoju, <...> kažką aš iš to pasiimsiu. Tas siejasi su manim. **Tas tampa mano.** Tas man paleidžia tam tikrą judesį manyje. <...> kol tas netampa mano, tas netampa mano judesio pradžia“ (Deltuva, 2016). Ši paskaitos dalis apie vidinę parengtį²⁴ nemaža dalimi atkartoja Deleuze'o įžvalgas apie mokymąsi kaip plaukimą: „Plaukiko judesys nepanašus į bangos judesį, ypač mūsų atkuriami plaukimo instruktoriaus judesiai ant smėlio neturi jokio ryšio su bangos, apie kurią mes mokomės, judesiais. <...> Mes nieko nesimokome iš tų, kurie sako: „Daryk kaip aš.“ Vieninteliai mūsų mokytojai yra tie, kurie liepia mums „daryk su manimi“ ir geba atskleisti ženklus, kuriais reikia kurti nevienalytiškumą, o ne siūlyti gestus, kuriuos mums reikia atkurti. <...> Kai kūnas sujungia kai kuriuos savo skiriamuosius taškus su bangos taškais ir palaiko pakartojimo

²⁴ Vidinė parengtimi šio modelio kūrėjai vadina vieną iš kompetencijos dalių, kuri kituose modeliuose įvardijama kaip *vertybės* arba *įsitikinimai*.

principą, kuris nebėra tas pats, bet apima kitą – apima skirtumą nuo vienos bangos <...>. Išmukti iš tikrųjų reiškia šioje erdvėje susidurti su ženklais, kuriuose atskiri bruožai atsinaujina vienas kitą, o kartojimas įgauna formą maskuodamas save“ (Deleuze, 1994, p. 23).

Vienas iš procesų, vykstančių mokantis, – siekis didinti žinojimą apie save ir *nesąmoningo* transformacija į *sąmoningą*. Apie šį reiškinį, remdamiesi Jungo psichologija ir siedami ją su Deleuze'o filosofijos idėjomis, rašo Semetsky ir Delpechas-Ramey. Mokslininkai nagrinėja vidines *savęs žinias*, kurias per patirtinį mokymosi procesą iš kasdienių patirčių gali atrasti besimokantysis ir padaryti jas pažinias ne tik pašamonei, bet ir kūnui (įsisąmoninti) (p. 73). Šis įsisąmoninimo, sąmoningumo didinimo procesas, Deleuze'o teigimu, padeda „atrasti kitą savyje“, taigi tapti kitu, tampant savimi. Kyla klausimas, ar mokymasis yra sąmoningumo siekis, ar pašamonės pripažinimas? Taikant *mokymosi plaukti* konceptą, negalima teigti, kad išmokimas ateina tada, kai nesąmoningai, automatiškai kartojami būtinieji mechaniniai veiksmai. Kita vertus, tik išmokus kartoti galima atrasti naujus vandens gylius ir pločius, pajusti vandenį, erdvę ir juos atrasti naujai ir kitaip. Tam, kad santykis su vandeniu, kuriame plaukiama, būtų atpažįstamas, suprantamas ir vertinamas, turi būti sąmoningas. Taigi mokytis reikštų tuo pat metu tapti ir sąmoningu, ir nesąmoningu – nusąmoninti pakartojimus, kad būtų atrandama skirtumų. Galima teigti, kad mokydami NFU besimokantieji nuolat tampa kitais – plečia supratimą apie save ir apie tai, kaip jie mokosi. Tuo pat metu, didinant sąmoningumą, vyksta mokymasis apie kitą, apie temą, apie NFU. Kintanti savęs ir aplinkos samprata vienu metu įveiklina ir tapsmą savimi, ir tapsmą kitu.

3.1.2. Besimokantieji: asambliažo kūrimas

Besimokančiojo vaidmuo neformaliajame ugdyme yra svarbesnis negu tradiciniame formaliajame, mokykliniame ar universitetiniame ugdyme, kur, nepaisant dedamų pastangų ir įgyvendinamų reformų, ugdymo proceso centre vis dar yra turinys ir ugdytojas. Ankstesniuose skyriuose aprašytuose nebaigtiniuose NFU principuose atsispindi dėmesys grupei ir daugiau galių suteikimas besimokantiejiems. Atsiradimas procese, kuriame sąveikaujama su kitais ir su aplinka, lemia kiekvieno besimokančiojo įtaką šio proceso eigai. Ne tik ugdytojo taikomos technikos ir metodai, bet ir santykiai tarp besimokančiųjų, vidiniai virsmai, afektai, netikėtos situacijos gali prisijungti prie mokymosi asambliažo ir lemti suplanuotą arba nesuplanuotą mokymąsi. Taigi išskaidomas mokymosi šaltinis – mokymosi procesas ir rezultatai – priklauso nuo besimokančiojo emocijų, atvirumo mokymuisi, grupės,

ugdytojų, aplinkos ir gamtos sąveikos. Tamsin Lorraine pažymi, kad Deleuze'as realybę supranta kaip dinamišką procesą, kuriame privilegijuojamas skirtumas, o ne identitetas; judėjimas, o ne stabilumas; keitimasis, o ne tai, kas lieka taip pat (Lorraine, 2005, p. 159). Žvelgiant į mokymą(si), kurio pagrindinis tikslas ir yra keitimasis, *tapsmo* konceptas gelbsti suprantant ir atskleidžiant šį procesą ne tik kaip iš anksto suplanuotas veiklas, kurių tikslas – perduoti žinias ir vertybes ar tobulinti įgūdžius, bet ir kaip procesą, apimančią vidinius ir išorinius virsmus, kurie nebūtinai yra iš anksto nuspėjami.

Kaip suponuoja *tapsmo* konceptas, mokymasis NFU prasideda viduryje, kitaip tariant, besimokantieji neturi vienodos ar net panašios startinės pozicijos. Tai, kad į NFU veiklas įsitraukia įvairaus amžiaus ir skirtingas patirtis turintys asmenys, tačiau mokosi kartu, žymi pradžią kažkur. Kiekvieno besimokančiojo mokymosi procesas yra skirtingas, nepaisant to, kad jie dalyvauja toje pačioje veikloje. Antra vertus, NFU judama link iš anksto nenumatytų mokymosi rezultatų priėmimo – ugdytojai ir besimokantieji reaguoja į grupėje vykstančius procesus, interesus, besimokantieji skatinami kurti savo vaizdinį. Nevertinamas, nematuojamas, netikrinamas išmokimas ar jo teisingumas. Įžvalgos, kas yra NFU, glaudžiai susijusios su tuo, kuria linkme, Duoblienės teigimu, formaliajam ugdymui vertėtų keistis: „Veikti kūrybiškai, veikti daugialypumo sąlygomis, bendrame tinkle su mokiniais, siekiant atskleisti, pamatyti tą grožį, vienatinumą, unikalumą ugdymo procese, kuris potencialiai egzistuoja, bet yra užgožtas kasdienių stereotipų, klišių, „mirusių dermių“, negyvų kartočių“ (Duoblienė, 2017a, p. 18). Reikia pripažinti, kad patyrusio ugdytojo organizuojamas grupės mokymosi procesas nėra visiškai laisva eiga paleistas veiksmas, jis ugdomosiomis intervencijomis kreipiamas temine linkme. Kaip pasiskirsto galios tarp ugdytinių grupės ir ugdytojo, galėtų būti įdomus ateities tyrimas, analizuojant mokymosi atsakomybės ir laisvės perdavimo besimokančiųjų grupei raidą, transformaciją, kurios metu vyksta atsakomybės perdavimas iš ugdytojo ugdytiniui. Kaip viename iš metodinių leidinių rašo Gailius ir bendraautorai, „neformaliojo ugdymu siekiame, kad jaunas žmogus eitų pats ir eitų drąsiai“ (Gailius et al., 2013, p. 26). Kol kas galima daryti prielaidą, kad laisvei kurti savo supratimą apie NFU ir jo įgyvendinimo principus, galimas veiklas, ieškoti savojo santykio su tema, leidžia tai, jog visas NFU yra eklektiškas ir centralizuotai nėra suderinta, ką besimokantieji privalo išmokti. Į tai dėmesį atkreipia ir Semetsky bei Delpechas-Ramey. Tyrėjų teigimu, deleuze'iškas mokymosi aiškinimas nurodo, kad mokymosi ir *tapsmo* kitu metu kuriamos sąsajos tarp kūnų ir reiškinių, kaip plaukimo metu atsirandanti jungtis tarp kūno ir bangos, kuri kiekvieno kūno ir kiekvienos bangos atveju

yra unikali. Todėl galima teigti, kad kiekvienas, galintis pats atrasti savo santykį tarp aš ir neformaliojo ugdymo, kuria jį kitoki. Taip NFU daugialypumas toliau plečiamas per kiekvieno besimokančiojo individualiai susikuriamą sampratą, kas yra ir kas nėra NFU.

3.2. Ugdytojai

Aptariant NFU ugdytojus, pagrindiniai klausimai yra šie: iš kur šie ugdytojai ateina? Kaip jais tampa? Kas suteikia teisę ugdyti? Kur ir kaip šie ugdytojai veikia? Kokių vaidmenų imasi NFU ugdytojai? Atsakymų į šiuos klausimus ieškoma atliekant teorinę apžvalgą, tačiau konkrečios išsamios įžvalgos ateina iš empirinio tyrimo asmenų, save vadinančių *neformaliojo ugdymo ugdytojais* (ar kitais savo pasirinktais terminais).

3.2.1. Ugdytojai: tarp pasirengimo ir tapsmo

Dimensijos „svarbios vertinant mokytojo veiklą. Jos apima esamą patirtį, t. y. asmeninius gebėjimus ir žinias, taip pat projekciją – profesinio tobulėjimo lūkesčius, ir galiausiai – praktiką, paremtą vertybėmis, kurios padeda pasirinkti ir vertinti“ (Duoblienė, 2017a, p. 14)²⁵. Gebėjimai ir žinios įprastai siejami su profesiniu (pasi)rengimu, kuris NFU kontekste yra išskaidytas, nebūtinai formalizuotas dėl lauko įvairovės bei organizacijų ar tikslinių grupių, su kuriomis ugdytojai dirba. Žvelgiant į įstatymus, reglamentuojančius vaikų ir suaugusiųjų neformalųjį švietimą bei jaunimo neformalųjį ugdymą, ugdytojui keliami reikalavimai varijuoja. Daugėjant ugdymo „tiekėjų“, Švietimo, mokslo ir sporto ministerija ir jai pavaldžios institucijos nepajėgia dinamiškai reaguoti, kurti ir prižiūrėti naujus mokymosi poreikius atliepiančias ugdymo praktikas. Ugdyti pradeda kiekvienas, bent kuriam, nors ir labai trumpam laikui, atsidūręs šiame lauke. Verslai investuoja į tam tikrų įgūdžių ugdymo programas dar mokyklose, siekdami ugdytis būsimus darbuotojus ar nors produktų vartotojus. Muziejuose vykdomos ugdomosios veiklos, siekiant informuoti, sudominti istorija, menu, paveldu. Bibliotekose vykdomos edukacinės programos, siekiant įvairių ir ugdomųjų, ir socialinio, bendruomeninio pobūdžio tikslų. Visos naujos ugdymo praktikos telpa po NFU skėčiu, sporadiškai tampa NFU teritorijos dalimi. Svarbus klausimas yra ugdymo ekspertų, ugdytojų radimasis – kiek sąmoningai siekiama šios

²⁵ Citatoje minima mokytojų (implikuojami bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai) veikla, tačiau iš esmės ugdytojas neformaliojo ugdymo kontekste taip pat vykdo ugdomąjį darbą, tad lygiavertiškai galėtų būti laikomas mokytoju, dirbančiu ne mokykloje.

profesijos (jei tai galima vadinti profesija) ir kiek ugdomasis darbas NFU institucijose yra vidinių ir išorinių afektų nulemtas procesas?

Lietuvoje veikia tik viena studijų programa, rengianti specialistus, galinčius kvalifikuotai²⁶ organizuoti ugdymo procesą už formaliojo švietimo ribų. Minėtina Klaipėdos universitete įgyvendinama Andragogikos bakalauro studijų programa, kuria rengiami suaugusiųjų ugdymo specialistai. Programos aprašyme nurodomi dalykai, kuriuos, programos rengėjų nuomone, turi išmanyti suaugusiųjų ugdytojai:

„Būsimieji edukologijos bakalai studijuoja andragogikos įvadą, andragogikos istoriją, andragogikos teorijas, andragogikos technologijas, suaugusiųjų švietimo politiką, suaugusiųjų mokymosi psichologiją, suaugusiųjų resocializaciją, profesinį konsultavimą, andragogikos mokslinius tyrimus ir praktiką, tutorystę ir kt. Praktinės studijos vyksta trimis etapais: organizacijos pažinimo, mokymosi poreikių nustatymo, kurso programos planavimo, rengimo ir įgyvendinimo. Praktika atliekama įvairiose suaugusiojo švietimo institucijose, kitose verslo organizacijose, vykdančiose personalo mokymą. Praktinių studijų trukmė – 12 sav. Jų metu įtvirtinami ir tobulinami besimokančių suaugusiųjų konsultavimo, andragoginės veiklos planavimo, koordinavimo bei realizavimo ir kt. gebėjimai.“²⁷

Šiame trumpame programos aprašyme randame ne tik studijų mokomuosius dalykus, bet ir nuorodas į vietas, kur suaugusiųjų ugdytojai dirba, bei išvardytus gebėjimus, kuriuos studijuojantieji tobulina. Įdomu tai, kad aprašyme dažnai minima organizacija, kurioje ugdytojas dirbs, taip suponuojant, kad andragogas įsidarbins vienoje organizacijoje ir joje vykdys savo veiklą. Kiti universitetai (Vilniaus universitetas, Vytauto Didžiojo universitetas, Vilnius Tech (Vilniaus Gedimino technikos universitetas), Kauno technologijos universitetas) studijų, orientuotų į neformaliojo ugdymo ugdytojų ar andragogų rengimą, šiuo metu nevykdo. Ugdytojo pasirengimas ir tapsmas ugdytoju NFU gali būti įvairūs, priklausomai nuo konteksto, kuriame ugdytojas dirba. Klaipėdos universitete dėstomo dalyko atveju daugiausia atsižvelgiama į verslo organizacijas, nors paliekama erdvė ir „kitoms institucijoms“ (tiesa, ne iki galo aišku, kas tos institucijos ir kokiose srityse jos veikia).

²⁶ Formalus tam tikros srities išsilavinimas šiandien nereiškia atliekamo darbo kokybės, tačiau reikia pripažinti, kad turimas diplomai ar kiti kompetencijas ar dalyvavimą mokymo procese patvirtinantys sertifikatai vis dar vertinami kaip kokybės garantas.

²⁷ Žr.: https://www.aikos.smm.lt/registrai/studiju-programos/_layouts/15/asw.aikos.registersearch/objectformresult.aspx?o=prog&f=p rog&key=4191&pt=of.

Nagrinėjant pasirengimą profesijai, įprastai analizuojami formalieji, su aukštojo mokslo sritimi susiję būdai: mokytojų rengimas, socialinių pedagogų rengimas, socialinių darbuotojų, suaugusiųjų ugdymo specialistų rengimas ir t. t. Neformaliojo ugdymo ekspertai dokumentuose nefigūruoja, nors ir teoriškai, ir formaliai jais gali dirbti bet kuris, bet kokį išsilavinimą turintis asmuo (NVO sektoriuje). Taigi ugdytojų pasirengimas ugdomajam darbui NFU lauke yra jų pačių reikalas ir atsakomybė. Tai nebūtinai siejama su formaliosiomis studijomis, todėl panašėja ne į mokymąsi ar profesinį pasirengimą, bet į tapsmą. Referuodamas Peguy veikalą „Klėjo“ („Clio“), Deleuze'as „Derybose“ (2012) teigia, kad „įvykį galima suvokti dviem būdais: vienas būdas – eiti palei įvykį, fiksuoti jo įvykimą istorijoje, jo sąlygotumą ir trūnijimą istorijoje, o kitas – atsekti visą įvykį, įsikurti jame kaip tapsme, jaunėti ir kartu senti jame, pereiti per visas jo komponentes ar paskirybes“ (Deleuze, 2012, p. 262). Siekiant įsikurti ugdytojo tapsme, svarbu pažymėti, kad šis tapsmas nėra linijinis procesas. Tam tikro linijiskumo ar nuoseklumo bruožų į tapsmą ugdytoju gali įnešti formaliosios studijos (mokytojų atveju – pedagogikos studijos, suaugusiųjų ugdytojų – andragogikos), kurios iš išorės susistestina mokymąsi, tačiau mokymasis nelygu tapsmui, nors abu apima nuolatinę kaitą. Mokantis nebūtinai yra tampama, vertinant iš perspektyvos, kad tapti – tai ne būti kažkuo kitu, o iš esmės internalizuoti, padaryti fenomeną savo dalimi ir priimti jo ir savo paties kaitą šiame santykiyje. Nagrinėjant tapsmą, „žmogaus subjektas neturėtų būti suprantamas kaip stabilus, racionalus individas, patiriantis pokyčius, bet iš esmės likęs tuo pačiu asmeniu. Deleuze'o manymu, priešingai, turi save suvokti kaip nuolat besikeičiančią jėgų grupę, epifenomeną, atsirandantį dėl atsitiktinių kalbų, organizmų, visuomenės, lūkesčių, įstatymų santakos“ (Parr, 2010, p. 27). Tapsmas ugdytoju vertintinas kaip vidinis procesas, kurio metu atrandamas individualus santykis su ugdymu. „Nuolatinis unikalių įvykių produkavimas reiškia ypatingą tęstinumą: jie yra vieningi jau tapdami. Ne tai, kad tapsmas juos „apgaubia“ (nes jų gamyba yra visiškai imanentiška), bet tai, kad tapsmas „juda“ per kiekvieną įvykį taip, kad kiekvienas tuo pačiu metu yra vykstančio gamybos ciklo pradžios, pabaigos ir vidurio taškai“ (Parr, 2010, p. 26). Galima teigti, kad ugdytojas ir ugdymas yra vieningi jau jais tapdami, yra santykis, kuris juos sujungia į tam tikrą daugialypumą, kuriame regime sąveiką tarp ugdytojo, ugdymo, aplinkos, konteksto, kuriame vyksta NFU tapsmas. Tuo pat metu ir ugdytojas tampa neformaliojo ugdymu ir neformalusis ugdymas tampa ugdytoju, ir taip plečiasi.

Biehlas ir Locke straipsnyje „Deleuze and the Anthropology of Becoming“ (2010) pažymi, kad Deleuze'o ir Guattari pasiūlytas *tapsmo* konceptas padeda analizuoti neapibrėžtume esančių asmenų navigavimą ir

būti. Neapibrėžtume todėl, kad arba neturi aiškaus identiteto, arba tas identitetas nuolat keičiasi dėl kintančių sąlygų, arba būtent kintančios sąlygos ir yra taip užvaldžiusios visą asmens veikimą, kad šis praranda savo judėjimo kontrolę ir tiesiog pasiduoda jį nešančioms bangoms, institucijoms, aplinkybėms ar kitiems afektams, kurių pats sąmoningai ir nesąmoningai nebevaldo. Neapibrėžtumas – Deleuze'o ir Guattari filosofijoje dažnai aptariama būseną, tarsi visos visuomenės tvarkymosi ir nesitvarkymo principų siekinys. Neapibrėžti nieko, nieko nepavadinti, leisti aplinkybėms veikti ir pasiduoti jų veikimui, o tada dorotis su pasekmėmis kaip su susikūrusiomis naujomis aplinkybėmis, jose vėl būti, leisti joms veikti, nes judėjimas nėra baigtinis procesas. Taigi siekiama visiškai išsilaisvinti iš primestų taisyklių ir išminktų elgesio būdų arba pasiduoti chaosui ir per jį atrasti naujus veikimo būdus, kitaip tariant, nereprodukuoti, nekartoti, o kurti daugiau skirtumų ir įvairovės. Deleuze'o (1995, p. 171) teigimu, „istorija yra tik išankstinių sąlygų rinkinys, kad ir koks naujas būtų, kurį reikia palikti tam, kad „taptų“, tai yra, sukurtų ką nors naują“. Taigi tam, kad vyktų ugdytojo tapsmas, ugdytojas turi atsakyti to, ką žino, turi, gali, tam, kad galėtų judėti į priekį, keistis, tobulėti ar judėti priešinga kryptimi. Kaita ir tapsmas nėra linijinis procesas, kuriame stiebiama tik į viršų. Vis dėlto atsakymo negalima suabsoliutinti, teigiant, kad, atrandant viena, prarandama kita. Šis pasirengimas palikti išankstinių sąlygų rinkinį gali būti siejamas su lankstumu ir atsivėrimu pokyčiui kartu neapsiribojant apibrėžimais, tinkamiausiais veiklos būdais, vienintelėmis veiklos galimybėmis ir kt. Čia galima įžvelgti ir nuorodą į kūrybiškumą, laisvę, naujų derinių kūrimą. Su tapsmu ugdytoju, panašu, galėtų lengvai apsieiti nomadai, kurie, Davido R. Cole nuomone, į ugdymo sistemą ateina iš išorės. Jie nusprendžia save vadinti ugdytojais ir pradeda organizuoti ugdomąjį procesą (2015, p. 84–85).

Tapsmas ugdytoju pirmiausia atsiskleidžia per tapimą kitu. Kitoniškumas NFU yra itin svarbus, net žvelgiant į ugdymo aprašymą per neigimą, ryškinimą to, kuo NFU nėra. Pirmiausia, NFU nėra formalus, nevyksta pagal įprastas švietimui laiko ir erdvės taisykles ir kt. Pavyzdžiui, dalyko mokytojai mokosi konkretaus dalyko mokymo, ikimokyklinio ir pradinio ugdymo mokytojų rengimas dažniau susijęs su konkretaus amžiaus tarpsnio išmanymu. Teoriškai minėti asmenys gali tapti ugdytojais ir NFU srityje. Stephenas Marble'as, nagrinėdamas tapimą mokytoju, brėžia ribą tarp išmokstamų dalykų ir pašaukimo: „Daugelyje (jei ne visose) priešmokyklinio ugdymo mokytojų rengimo programų daroma prielaida, kad, norėdami tapti mokytoju, pradedantieji kandidatai įgyja mokytojų žinių ir įgūdžių, o tam reikia ir mentorių, ir praktikos. Kandidato į mokytoją metamorfozė gali pasireikšti keliais būdais, priklausomai nuo to, kurioje diskusijos pusėje –

įgyta ar įgimta – jūs esate. Tai reiškia, kad kandidatai į mokytojus atranda savyje bruožus, kuriais jie dalijasi su „gerais“ mokytojais arba mokytojais ekspertais. Kandidatai taip pat gali įgyti ir išplėsti šiuos mokymo įgūdžius per praktiką“ (Marble, 2012, p. 22). Sunkumų tapti NFU ugdytoju (prieš tai buvus mokytoju) gali kilti dėl vadovavimosi NFU principais, siekiant visuminio ugdytinio augimo, o ne dėl žinių perdavimo ar dalyko mokymo. „Tapsmas visuomet yra tapsmas mažuma. Tačiau svarbu nesupainioti „tapsmo mažuma“ kaip tapsmo ar proceso su mažuma kaip tokia, žyminčia segmentą ar nuolatinę būklę: „Net juodaodžiai, kaip sako Juodosios panteros, turi tapti juodaodžiais. Net moterys turi tapti moterimis. Net žydai turi tapti žydais. <...> Taigi tapsmas moterimi turi paliesti tiek vyrus, tiek moteris“ (Žukauskaitė, 2011, p. 160). Jei teigiame, kad NFU pasižymi mažumai būdingais bruožais, veikia ne moliniais (formalizuotais, standartizuotais) būdais, o molekuliniiais – judriais, nestandartiniais, išsilaisvinimo – ėjimais, tada kiekvienas ugdytojas, siekdamas tapti neformaliajame ugdyme ir neformaliuoju ugdymu, turi tapti mažuma – nuolat kurti nekontroliuojamus judėjimus, išjudinti daugumas. Siekdami tapti NFU srities ugdytojais, mokytojai, turintys aukštųjų mokyklų diplomais patvirtintą kvalifikaciją, privalo tam tikrame savo karjeros etape nukeliauti ir tapsmo besimokančiuoju, tapsmo neformaliuoju ugdymu, tapsmo mažuma kelią.

Galima teigti, kad pasirengimą nuo tapsmo atskiria asmeninis vidinis santykis: ar tai yra pasirengimas dirbti tam tikrą darbą, ar tai nuolatiniai vidiniai virsmai ir tapsmai kitu. Reikėtų kelti klausimą, ar NFU galima išmokti kaip technikų rinkinio, ar būtina pajusti ir internalizuoti kaip tam tikrą vertybių ir laikysenų sistemą tam, kad būtų galima ugdyti savimi ir santykiu? Disertacijos autorei artimesnis antrasis variantas. Vis dėlto svarbu paminėti, kad ši pozicija paremta asmenine tapsmo NFU patirtimi, taigi nėra vienintelė teisinga pozicija. NFU praktikų galima mokytis necentralizuotai organizuojamuose mokymuose, skirtuose NFU ugdytojams. Atsižvelgiant į tai, kad kursai nėra kontroliuojami vienos ar kelių organizacijų, per juos gali būti dauginamos skirtingos praktikos, įvairūs požiūriai į NFU, į ugdytojo vaidmenį, santykį su besimokančiais ir kt. Įdomu, kad neretai mokytojai, pas kuriuos patenka besimokantieji, yra nulemti atsitiktinumo, ypač pirmaisiais metais, kai tik formuojasi supratimas apie tai, kaip laukas veikia. Vėliau mokytojus galima rinktis tikslingiau, tačiau vėl kyla klausimas, pagal ką besimokantieji renka mokytojus, ko juose ieško ir ko nori iš jų išmokti. Supratimas, ko nori mokytis, taip pat suformuotas praeityje sutiktų mokytojų, matytų praktikų ir besiformuojančio santykio su NFU: ir auginti save, ir mokytis daugiau technikų, ir teorinių prieigų, ir santykio kūrimo, ir..., ir..., ir nepabaigiamai sieti kitas asambliažo dalis.

3.2.2. Nomadiškumas: veiklos lokalizacija ir identitetas

„Nomadinė erdvė yra glotni (smooth) – ne todėl, kad ji yra nediferencijuota, bet todėl, kad šie skirtumai nėra kaip šachmatų lenta (subraižyta iš anksto su numatytomis judėjimo galimybėmis). Nomadinė erdvė yra kuriama per jos dalinimą“ (Parr, 2010, p. 187), taigi per šios erdvės ir kitų subjektų joje judėjimą bei (ne)interakcijas. Nomadiškumas yra nuolatinis judėjimas, buvimas tarp, nesisaistymas su teritorijomis.

Nomadiškumo konceptas neretai nukreipia į geografiškumą, teritoriškumą, tačiau būtina pabrėžti, kad nomadiškumas neapsiriboja fizinėmis teritorijomis. Nagrinėjant NFU ir, visų pirma, bandant jį apibrėžti, dėmesys dažnai sutelkiamas į ugdymo vyksmo fizinę vietą. Kaip teigia Giedra Marija Linkaitytė (2010), fizinė vieta, kurioje įgyvendinamos NFU veiklos, yra vienas iš būdų šias veiklas atpažinti. Dažnai NFU apibūdinamas kaip visos planuojamos ir už formaliojo švietimo institucijų ribų įgyvendinamos ugdomosios veiklos. Vis dėlto retai įvardijama, kur šios veiklos vyksta. Vertinant iš konteksto perspektyvos, tai gali būti socialinio darbo, darbo su jaunimu, žmogiškųjų išteklių, mokymosi darbo vietoje, laisvalaikio sritys ir t. t. Kaip ir daugelis kitų NFU aspektų, erdvė ir kontekstas, kuriuose įgyvendinamos ugdomosios veiklos, apibrėžiamos per neigimą (neigiant formaliojo švietimo institucijas). Neatsiejant teritoriškumo nuo fizinių apribojimų ir sekant įprastu teritorijos apibrėžimu, teigiančiu, kad teritorija yra „žemės paviršiaus plotas“ (DLKŽ), geriausiai išryškėja skirtumai tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo veikėjų ir institucijų, kuriuose jie funkcionuoja. Formaliajame švietime ugdytojas veikia fiziškai apibrėžtame lauke, įprastai – švietimo institucijoje. Jo teritorija – mokykla, kurioje egzistuoja aiškiai apibrėžtos taisyklės, reglamentuoti santykiai, egzistuoja atskaitomybė už veiklą, o nurodymai duodami daugiau ar mažiau centralizuotai ar bent jau vertikalčiai. Formaliojo švietimo institucijose randame daug Foucault aprašytų disciplinavimo ir normalizavimo ritualų (Foucault, 1998), tai – paskirstymas uždaroje erdvėje, besikartojanti dienotvarkė, dokumentavimas ir kt. Ritualai, kaip ir apibrėžta teritorija bei sistemiškumas su aiškiais hierarchijos lygmenimis, gerai žinomomis elgesio taisyklėmis, suteikia aiškumo, tuo pačiu individui ar organizacijai duodami atramą ir saugumą nepalieka nežinomųjų. Kaip teigia Baumanas (2002), „erdvės aiškumas, jos skaidrumas virto vienu svarbiausių laimėjimų moderniai valstybei kovojant dėl valdžios suverenumo. <...> vienas esminių modernizavimo proceso aspektų buvo ilgai trukęs karas dėl erdvės pertvarkymo.“ Taigi formaliojo švietimo įstaigas galima vadinti

administracijų laimėjimu prieš neapibrėžtumą – jos yra valdomos centralizuotai, sekant aiškiai aprašytomis procedūromis arba skaitant aiškiai nubrėžtą žemėlapi. Iš čia darytina prielaida, kad formaliojo ugdymo institucijų veikimas paremtas ilgametėmis tradicijomis, kurias ilgainiui reikėjo formalizuoti, įprasminti dokumentuose ir centralizuotai administruoti. Žukauskaitės nuomone, tokia bendruomenė yra simbolinė struktūra, kuri „remiasi bendru kodu, kuris parodo kiekvieno produkto vertę ir reikšmę, išskiria tai, ką verta kaupti ir paskirstyti. Savo ruožtu kodas visuomet remiasi papročiu, t. y. simboline elgesio, prasmės ir tikėjimo sistema“ (Žukauskaitė 2011a, p. 80–81). Būtent tokioje ugdymo įstaigoje veikia mokytojas. Aiškių verčių hierarchiškose ir formalioje įstaigoje mokytojui reglamentais, nuostatais, įstatais ir kitais dokumentais nurodyta, kokiais keliais leidžiama „keliauti žemėlapiu“. Mokytojai, Semetsky teigimu, yra švietimo sistemos dalis ir nefunkcionuoja atskirai nuo jos (2007, p. 102), taigi galima numanyti, jog šiuo atveju fizinė teritorija yra vienas svarbiausių veiksnių, apibrėžiančių mokytoją, nustatančių jo funkcijas ir veiksmus.

NFU principais besiremiantys ugdytojai iš pirmo žvilgsnio neatrodo susieti su jokia fizine teritorija. Ugdytojas tarytum įkūnija Baumano (2002) aprašytą globalizacijos paveiktą asmenį, kuris neturi vienos valdžios, neturi centro ar vadovaujančios įstaigos²⁸. Ugdytojai yra mobilūs, jie nesitapatina su viena vieta, gali būti vadinami klajokliais. Dokumentuose, apibrėžiančiuose jaunimo NFU, pažymima, kad ugdymas turi vykti „specifinėje aplinkoje. Jai turi būti būdinga tam tikra autonomija. <...> aplinka, kurioje jauni asmenys galėtų imtis visiškos atsakomybės už savo veiksmus“ (Lietuvos jaunimo organizacijų taryba 2008). Nepaisant ugdymo aplinkos detalizavimo, dokumentuose neatsispindi fizinis teritorijos apibrėžimas, nenurodoma, kur tokios veiklos vyksta ar turi vykti, o tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdytojas veikia bet kur ir pats kuria ugdymo teritorijas. Tarkime, kad ugdymo veikėjų teritorijos arba jų apibrėžtumo nebuvimas yra normali ugdytojų būseną, kurioje yra aiškos normos ir vertės. Būtent laisvė ir apribojimų nebuvimas gali būti įvardijamas pagrindine neformaliojo ugdymo vertybe – tai laisvė veikti, laisvė judėti, laisvė rinktis. Kita vertus, kyla klausimas, ar šie ugdytojai yra laisvieji radikalai, atsiradę arba sukonstruoti tam, kad suardytų uždaras ląsteles – formaliojo ugdymo institucijas? Ar šiuos ugdytojus reikia integruoti į bendrą švietimo sistemą, kad sistema vėl būtų vientisa ir hierarchiškai aiški? Deleuze'as, rašydamas apie kontrolės visuomenių kūrimąsi, teigia, kad kontrolė atsiranda iš vientisumo, nuolatinės, nepertraukiamos komunikacijos

²⁸ Lietuvoje neformaliojo ugdymo ir neformaliojo švietimo kuravimą dalijasi Švietimo, mokslo ir sporto ministerija ir Jaunimo reikalų agentūra.

(2012). Čia galima pagrįstai kelti klausimą, ar ugdytojai, nepaklusę ir neprisitaikę prie sistemos, gali būti traktuojami kaip Deleuze'o minimos „nekomunikacijos ląstelės (vakuolės)“, kurios ilgainiui gali padėti suardyti besikuriančią kontrolės sistemą?

Nomadas – klajojančių genčių narys, klajoklis (LKŽ). Deleuze'o ir Guattari filosofijoje nomadiškumas – tai buvimas *tarp*: nuolatinis judėjimas, vengimas apsistoti viename nejudriame taške. Nomadiškumo raišką NFU lauke galima aptikti keliais lygmenimis. Pirmiausia, tai – ugdytinių vaidmuo ir galių perskirstymas. Dėl NFU neprivalomumo, ugdytiniai įgalinti klajoti po temas, rinktis mokymosi būdus, taip kurti savo mokymosi rizomą. Kaip jau buvo minėta, dėl nehierarchizuotos, horizontalios NFU struktūros suaugusieji, jaunimas ir vaikai gali laisvai rinktis, į kokiais ugdomąsias veiklas įsitraukti. Antra, nomadiškumas NFU reiškiasi per ugdytojų veiklą. NFU ugdytoją galima atpažinti Baumano (2002) pateiktame globalizacijos paveikto asmens aprašyme. Asmens, kuris neturi vienos valdžios, neturi centro, į kurį grįžta arba aplink kurį juda, ar vadovaujančios organizacijos. Ugdytojai yra mobilūs, jie nesitapatina su viena organizacija ar geografinė vieta, kurioje atlieka savo darbą, dažnai prisistato laisvai samdomais darbuotojais, tad gali būti vadinami klajokliais. Semetsky (2007, p. 94) teigia, jog klajoklio erdvė yra atvira teritorija, kuri neturi kliūčių. Reiškia, kad ugdytojas čia juda be apribojimų, jo veikla gali būti įgyvendinama įvairiose srityse. Tai itin lengva atpažinti jaunimo NFU ir suaugusiųjų ugdyme, kur nelieta privalomų reikalavimų dėl ugdymo sąlygų, ugdymas gali vykti netikėtose ir nepatogiose aplinkose, kurios tampa ugdymo teritorijomis, priklausomai nuo ugdytojo gebėjimo tą aplinką padaryti ugdomąja ar panaudoti siekiant ugdomųjų tikslų. Jau minėta, kad nomadai švietimo sistemoje atsiranda iš išorės ir, nutarę pasivadinti ugdytojais, pradeda organizuoti ugdymo procesą. Tačiau tam jie turi gauti bendruomenės pritarimą (2015, p. 84–85). Cole teigimu, nomadai veikia remdamiesi principu „prasiveržimas – žlugimas – ištrūkimas“ (angl. *breakthrough/breakdown/ breakout*) (p. 86), tad kyla klausimas – jei ugdytoju pasiskelbusio asmens (asmenų grupės) pripažinimas galėtų vadintis proveržiu (angl. *breakthrough*), ar žlugimas (angl. *breakdown*) švietimo sistemoje taip pat turėtų įvykti? Ar išsilaisvinimas (angl. *breakout*) turėtų būti siekinys? Iš ko siekiama išsilaisvinti? Iš binarinės „formalusis ir neformalusis“ sistemos? Iš hierarchizuoto ugdymo suvokimo? Iš institucionalizuoto ugdymo? Iš normų ir socialinės kontrolės? Beightonas pažymi, kad „egzistuojančių erdvių okupavimas mintyje ir praktikoje yra nepakankamas kūrybiškam mokymuisi, todėl, pasitelkus nomadinę karo

mašiną²⁹, turi būti išskaptuotos naujos erdvės“ (Beighton, 2015, p. 145). Kaip ir kas šias erdves skaptuoja? Ugdytojai? Besimokantieji? O gal pokyčių siekiantys sprendimų priėmėjai, atlaisvindami dar daugiau varžančių taisyklių? Parras (2010, p. 187) atkreipia dėmesį, kad „nomadinė erdvė yra kuriama per jos dalijimą“. Svarbu paminėti, kad šis dalijimas neapsiriboja dalijimu į dvi dalis, veikiau – į nesuskaičiuojamą, taigi nesukontroliuojamą, kiekį erdvių, kurias kuria kiekvienas individualus ugdytojas ar ugdytojų komanda. Šios erdvės yra nomadiškos, nes „jos veikia už iš anksto nubraižytų supratimo žemėlapių, kuriant skersines sąsajas ir naujus, neapibrėžtus (*unmapped*) santykius neuždaroje konceptualioje erdvėje“ (Beighton, 2015, p. 145). Iš anksto nubraižytus supratimo apie ugdymą žemėlapius (mokymasis gali vykti klasėje ar auditorijoje, yra teisingi atsakymai ir kt., pradedant mokymosi erdve ir jos panaudojimu) NFU ugdytojai gali sutraukti, išplėsti ir kurti naujas sąvokas.

Antrasis nomadiškumo aspektas, žvelgiant į NFU praktikus, yra ~~identitetas~~. „Postmodernizmo mąstytojai peržiūri sąvokas „tapatybė“ ir „aš“, kad būtų galima sukurti dinamiškesnę, nelinijinę, mažiau esencialistinę subjektyvumo sampratą“ (Clark/Keefe, 2012). Tyrėjos teigimu, čia daugiau dėmesio turėtų sulaukti subjektyvumas ir Rossi Braidotti siūlomas nomadiškumo konceptualizavimas. Svarbu paminėti, kad *nomadiškumas* yra Deleuze'o ir Guattari į filosofinę mintį įvestas konceptas, kurį savo darbuose Braidotti yra išplėtojusi. „Tapatumas reiškia, kad, siekiant susiaurinti socialinius dalykus, susiaurėja subjekto vidinis sudėtingumas“ (Braidotti, 2006, p. 266). Kitaip tariant, siekiant apibrėžti asmens tapatumą, siejant jį su kitais individais ar socialinėmis grupėmis, šis asmuo susiaurinamas iki aspektų, kurie jį sieja su kitais, ignoruojami tie bruožai, kurie išskiria individą grupės viduje. Aiškinant tapatumą, grįžtama prie pamatinio poststruktūralizmo požymio – dėmesio ne bendrumams, o išskirtinumams. Būtent todėl tapatumas yra stipriai kritikuojamas konceptas. Veikiau teigiama, kad jis neegzistuoja arba yra žalingas, siekiant pokyčio ir tapsmo. A. Žukauskaitė, cituodama Deleuze'ą, pabrėžia tapatumo ir skirtingumo

²⁹ Deleuze'o ir Guattari filosofijoje skiriamos kelių tipų mašinos, kurios veikia savaip: geismo mašina, asambliažinė mašina, karo mašina, despotinė mašina, deteritorizuojanti mašina ir kt. Markas Bonta pažymi, kad deleuze'iška mašina yra rizoma, dalis atviros sistemos su atsirandančiomis savybėmis, kurios negali būti nuspėjamos ar lengvai kontroliuojamos (Bonta, 2013, p. 59). „Pirmoji funkcija, kurią privalo vykdyti sociumas, visada buvo kodifikuoti geismo tėkmes, paženklinėti jas, įrašyti jas... Kai primityvi teritorinė mašina pasirodo netinkama užduočiai, despotinė mašina paleidžia tam tikrą perkodavimo sistemą. Bet kapitalistinė mašina... susiduria su visiškai nauja situacija: jai tenka tėkmių dekodavimo ir deteritorizavimo užduotis“ (Deleuze ir Guattari, 2004, p. 35).

sankirtą: „Tapatybė nėra pirminė, ji egzistuoja kaip principas, tačiau kaip antrinis principas – toks, kuris tampa; jis nuolat grįžta prie to, kas skirtinga: tokia yra Koperniko revoliucijos esmė, atverianti galimybę skirtumui, kuris suvokiamas kaip atskira sąvoka, o ne kaip pajungtas dominuojančiai sąvokai, kuri visuomet buvo suvokiama kaip tapatybė. Nietzsche būtent tai ir turėjo galvoje, kalbėdamas apie amžinąjį sugrįžimą. Amžinasis sugrįžimas negali reikšti sugrįžimo prie To Paties, nes jis presuponuoja pasaulį (valią galiai), kuriame visos ankstesnės tapatybės buvo sunaikintos ir ištripdytos“ (Deleuze, 2004, p. 50, cit. iš Žukauskaitė, 2011, p. 35).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme siekiama užfiksuoti, apibrėžti NFU įgyvendinančių asmenų tapatybę per jų funkcijų aprašymą, vadinant juos *laisvaisiais mokytojais* ar kitais ugdymo teikėjais. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 50 str. nurodoma: „**Laisvasis mokytojas** – fizinis asmuo, užsiimantis individualia švietimo teikėjo veikla. <...> Laisvasis mokytojas teisės aktų nustatyta tvarka gali vykdyti ikimokyklinio ugdymo, priešmokyklinio ugdymo ir kitas neformaliojo švietimo programas, formaliojo švietimo programų modulius, formaliojo švietimo programas papildančius ir mokinių saviraiškos poreikius tenkinančių programų modulius, o įgijęs licenciją, – formaliojo profesinio mokymo programas“ (Žin., 2011, Nr. 38-1804). Tam, kad galėtų būti pripažintas laisvuju mokytoju, asmuo turi užsiregistruoti duomenų bazėje, kurioje, pasirinkęs, kokią veiklą vykdys, gali gauti šią veiklą leidžiančius vykdyti dokumentus. Minėtina, kad šie dokumentai reikalingi dirbant švietimo srityje, tačiau socialinio darbo, jaunimo ar verslo organizacijų srityse toks formalizavimas nėra būtinas ar reikalingas, čia gali dirbti ir kitais švietimo teikėjais apibūdinami asmenys, kurių apibrėžties įstatyme nepateikiama, tačiau apibūdinamos teisės ir pareigos. Taigi bandymas apibrėžti ir užfiksuoti ugdytojo veiklą, ją kontroliuoti per akreditavimą ir taip reguliuoti ~~identitetą~~, nėra visa apimantis. „Nors subjektyvumas formuojasi diskursuose, žmonės nėra tiesiog pasyvūs savo „tapatybės dokumentų“ gavėjai“ (MacLure, 2003, 19). Braidotti, tęsdama Deleuze'o idėją apie nomadiškus, nevienalyčius subjektus, teigia, kad esame priėję „grynų ir stabilių identitetų pabaigą“ (Braidotti, 2006, 79), todėl netikslinga bandyti apibrėžti ir užfiksuoti ugdytojo, dirbančio NFU lauke ~~identitetą~~ ar savybes. Clark/Keefe, nagrinėjusi studentų ~~identitetą~~, pažymi: „Mes apribojome galimybę išplėsti tuos per daug bendrai taikomus paveikslus ir įsitikinimus, ką kažkas gali arba turėtų reikšti (mano darbo atveju „studentas“, „menininkas“ ar „atlikėjas“) šiuose vis labiau kompleksiniuose laikuose ar vietose, kuriuos mes užimame“ (Clark/Keefe, 2012).

Taigi nomadiškas ugdytojo tapatumas atsiskleidžia per tapatumų įvairovę ir nuolatinę kaitą. Kaip pažymi MacLurre, „tapatybė yra nuolatinis tapsmo procesas – nuolat peržiūrimas pasiekimas, kuris priklauso nuo labai subtilių interaktyvių sprendimų ir visada yra rizikingas“ (MacLure, 2003, p. 19). Ugdytojo tapsmas vyksta per dinamiško santykio su savimi, su ugdymu ir su supančiu pasauliu priėmimą. „Nomadiškumas nėra metafora tam, kad būtų aprašytas daugialypis ar padalytas „savęs“ suvokimas. Subjektyvumas nėra su ego susietų internalizuotų įpročių rinkinys, kuris laikui bėgant jungiasi, kad sudarytų tapatumą. Nomadiškumo idėja atsisako bet kokio tipo dualizmo“ (Clark/Keefe, 2012). Tapti nomadišku nėra „nei dialektinės opozicijos švytuoklės svyravimas, nei esmės išsiskleidimas teleologiškai įšventintame procese, kurio metu įsteigiama prižiūrinti agentūra – ar tai būtų ego, aš, ar buržuazinis liberalaus asmens apibrėžimas. Nomadinės būsimos mintys yra neabejotinai teigiamas skirtumų struktūros patvirtinimas, suprantamas kaip daugialypis ir sudėtingas transformacijos procesas, daugialypumo buvimo srautas, sudėtingumo žaismas arba principas „ne vienas“ (Braidoti, 2006, p.145).

Duoblienė, remdamasi Priestley ir bendraautorių atliktu tyrimu, teigia, kad „mokytojas bijo išeiti iš savo sistemos į nesaugų užribį“ (2017a, p. 17). Vertinant iš nomadiško NFU ugdytojo, kuris didžiąją laiko dalį dirba užribyje ir neturi savo saugios sistemos, nes net saugi sistema yra persmelkta neapibrėžtumo ir nesaugumo, priklausymo nuo kitų veikėjų ir veiksmų, nuolatinio poreikio iš naujo įsidarbinti arba susikurti darbą perspektyvos, svetima erdvė NFU ugdytojui būtų apibrėžta ir standartizuota struktūra. „Teoriniai ir empiriniai tyrimai rodo, kaip galima išgyventi save reprodukuojančioje ydingoje standartizuojančioje ir biurokratizuojančioje politikoje, t. y. sukuriant alternatyviai veikiančią mikropolitiką, kuri naudoja kitus aktyvinimo ginklus ir ima lygiagrečiai veikti pakankamai efektyviai, mažiau pasinaudojant kritika, o labiau kūrybiška alternatyvia veikla“ (Duoblienė, 2017a, p. 18). Kitoje disertacijos dalyje aptariama mikropolitika ir ugdytojo vaidmuo joje bei alternatyvi veikla.

4. MIKROPOLITINIS VEIKIMAS KURIANT NAUJAS TERITORIJAS

Kaip teigia Josephas J. Blase'as, „mikropolitika yra apie galią ir kaip žmonės ją naudoja tam, kad paveiktų kitus ir apsaugotų save. Ji yra apie konfliktą ir kaip žmonės kovoja vienas su kitu tam, kad gautų tai, ko nori. Ji yra apie bendradarbiavimą ir kaip žmonės kuria tarpusavio paramą siekdami savo tikslų. Ji yra tai, apie ką žmonės visose socialinėse struktūrose galvoja ir turi stiprius įsitikinimus, bet kas yra dažnai neišsakyta ir nėra lengvai pastebima“ (Blase, 1991, p. 1). Kiek kitoki mikropolitikos aiškinimą siūlo Deleuze'as ir Guattari. Filosofai, Žukauskaitės nuomone, „rašo apie mikropolitiką, arba mažąją politiką, kurią jie suvokia kaip priešpriešą makropolitikai, veikiančiai segmentuotų molinių tapatybių lygmenyje. Kitaip tariant, Deleuze'o ir Guattari filosofija yra nukreipta ne į tai, kas jau yra, bet į tai, ką dar galima sukurti – tapsmo procesą, įvykį, skrydžio / pabėgimo kelią“ (2011, p. 159). Mikropolitinė perspektyva glaudžiai susijusi su mažumos veikla ir tapsmu mažuma (kaip teigia Žukauskaitė, su „mažumos politika“). Tapsmas mažuma disertacijoje jau buvo nagrinėtas, analizuojant bendrą NFU lauko poziciją ir lyginant ją su kitais, centralizuotais švietimo laukais.

Kalbant apie ugdytojo veiklą, svarbu apžvelgti jo vietą ir galią ne sąveikaujant su kitomis švietimo teritorijomis, bet NFU lauko viduje. „Mikropolitika kuria molekulinės mažumas“, kurios, kitaip negu „molinės mažumos“, nesiekia užimti daugumos pozicijų arba įsilieti į daugumą. Santykį tarp šių naujai kuriamų mažumų ir daugumos Deleuze'as ir Guattari lygina su priešprieša tarp apskaičiuojamų, arba įmanomų apskaičiuoti (*dénombrable*), ir neapskaičiuojamų (*non dénombrable*) aibių: „Mažumą apibrėžia ne skaičius, bet vidiniai skaičiaus santykiai. Mažuma gali būti gausi ar net begalinė; lygiai tokia pat gali būti ir dauguma. Jas skiria tai, kad daugumos atveju skaičiaus vidiniai santykiai sukuria aibę, kuri gali būti baigtinė arba begalinė, bet visuomet apskaičiuojama, o mažuma apibrėžiama kaip neapskaičiuojama aibė, kad ir kiek elementų ji turi. Tai, kas neapskaičiuojama, apibrėžia ne aibė ir jos elementai, bet veikiau jungimas, tas „ir“, siejantis elementus bei aibes, kuris nepriklauso nė vienam iš jų, išvengia jų ir sukuria savo skrydžio kryptį“ (Žukauskaitė, 2011, p. 161). Skirtingai negu suskaičiuotinas formaliojo švietimo institucijas ir mokyklas, NFU ugdytojų ar praktikų neįmanoma suskaičiuoti taip, kad skaičius šiandien būtų toks pats, kaip vakar ar rytoj. NFU praktikos gali keistis, jungtis, gali greitai atsirasti ir greitai išnykti, kitaip negu ugdymo organizacijos, susietos su fizinėmis vietomis, pastatais, erdvėmis. „Nuolatinės variacijos sukuria kiekvieno tapsmą mažuma, kuris priešpriešinamas daugumai kaip Niekam. Tapsmas

mažuma kaip universali sąmonės figūra yra vadinama autonomija. Revoliucijos keliamos ne vartojant mažumų kalbą kaip dialektą, ne užsidarant regione ar gete, bet, pasitelkus daug mažumos elementų, kurie sumaišomi ir jungiami, išrandant savitą, nenumatomą autonomišką tapsmą“ (Deleuze ir Guattari; cit. iš Žukauskaitė, 2011, p. 164). Šią filosofų idėją kaip vieną iš pagrindinių tapsmo mažuma aspektų galima interpretuoti ir NFU kontekste, kur veiklų daugialypumas leidžia besimokantiems ir ugdytojams sąmoningai ir nesąmoningai pasiduoti skirtingiems tapsmams. Būtent ši idėja paaiškina ir NFU praktikų įvairovę, skirstymąsi pagal kontekstus (švietimo, socialinis, jaunimo ir kt.), pagal veiklų kryptis ar taikomas metodikas, principus ir teorines prielaidas, kuriomis remiamasi.

Mikropolitikoje svarbus yra kiekvienas, nesiekama reprezentuoti daugumos nuomonės. Individuali pozicija vienodai svarbi, kaip ir grupės pozicija. Tai leidžia kurti daugybišką lauką. Kaip teigia Duoblienė, mikropolitikoje „mokytojas tampa tarpininku, pajėgiu pasinaudoti tarpine situacija naujumui atskleisti ar sukurti. Jis tarpininkas-kūrėjas (sena–nauja, darna–chaosas, gamta–kultūra), taip pat ir tarpininkas-politikas (oficialu–alternatyvu, atvira–paslėpta). Tik neturėtume šio tarpininko-amatininko painioti su vadybininku ar fasilitatoriumi, nes tarpininkui-amatininkui svarbiausia yra ne teisingas elementų išdėstymas, o gebėjimas tverti naujybę iš netvarkingo, atsitiktinio elementų išsidėstymo, dalyvauti tėkmėje, kurioje atsiveria naujovės būtent ten, kur jų nebuvo laukta ir numatyta, kur kūrybiniai proveržiai yra dalis universumo, vienatinumais pasireiškiančio ugdymo procese“ (Duoblienė, 2017a, p. 21). Ugdytojas taip pat gali būti laikomas tyrinėtoju, tyrinėjančiu žemėlapiais apibrėžtas ir neapibrėžtas teritorijas. Jei vadovaujamasi idėja, kad teritorija apibrėžiama žemėlapiais – užrašytais veiklos taisyklėmis, tikslinga kelti klausimą dėl teritorijų, kurios nėra *žemėlapištos* (angl. *unmapped*), t. y. teritorijas, kurioms nėra nubraižytos sienos, pagrindiniai keliai, takai, pelkės, upės ir kalnai. Ugdytojas, kuris dirba šiame lauke, yra ne tik ugdytojas, bet ir tyrinėtojas. Jis tyrinėja neatrastas (o gal atrastas, bet iki šiol neapibrėžtas) teritorijas ir jas apibrėžia per mikropolitinį veikimą arba palieka teritorijas tokias, kokias rado, nes neturi tikslo jų kaip nors struktūruoti, išmoksta jose veikti ir veikia, kol išeina į kitas teritorijas. Vertinant šią idėją, galima brėžti paralelę su jau minėta Deleuze'o ir Guattari (1987) diskusija apie orchidėjos ir vapsvos sąveiką. Kaip jau kalbėta, tyrėjų teigimu, orchidėja gali turėti įtakos vapsvos judėjimo trajektorijai pakeisti, tačiau tolimesnis vapsvos judėjimo kelias nėra nuspėjamas. Taip ir įvairių laukų veikėjai gali veikti vieni kitus ir gali nedaryti jokios įtakos. Galima interpretuoti, kad besimokantieji kuriam laikui paveikia ugdytojus ar ugdomąsias veiklas įgyvendinančias organizacijas, ugdytojai

kuriam laikui gali paveikti organizacijas ar politiką ir t. t. Taigi besimokantieji ir ugdytojai gali paveikti ir NFU lauką, kurti naujas teritorijas, perbraižyti senas ir tuo pat metu neturėti joms jokio poveikio, nes poveikio siekis nėra pagrindinis veiklos tikslas.

Mikropolitinė perspektyva padeda paaiškinti vidujumą ir perkėlimą į politinį lygmenį, kad NFU viskas „susijungia pilve“³⁰: kaip ugdytojas jaučia, kaip pats mokėsi, kuo tiki, taip jis konstruoja ugdantį santykį, ugdomasias veiklas, lygiagrečiai kuria savo mokinių ratą, kurie perima jo mokymą, šį mokymą perleidžia per save, padaro savo, kažką prideda ir eina mokytis toliau. Taip dauginamos tam tikras vertybės ir ugdytojų laikysenos:

Viskas atėjo iš mūsų pačių supratinėjimų apie ugdymą. (Laurynas, 2019)

Žukauskaitė, nagrinėdama Deleuze'o ir Guattari filosofiją, samprotauja taip: „Paskiri tapsmo procesai nėra suvienodinami ar universalizuojami; kiekvienas tapsmo mažuma procesas yra autonomiškas. Būtent ši kiekvieno paskiro tapsmo autonomija leidžia tapsmą mažuma laikyti universalia figūra, kuri apima ir persmelkia kiekvieną paskirą molekulinį judėjimą“ (Žukauskaitė, 2011, p. 163). Svarbu pripažinti, kad egzistuoja begalybė požiūrių į ugdymą, kurie arba tinka ugdytojui ir besimokantiejiems, arba ne. Tai, apie ką rašoma disertacijoje, yra autorės įtikėjimas, kad ugdymas turi būti būtent toks, jis turi auginti žmogų visą, t. y. neatskirti galvos, neignoruoti pojūčių ir jausmų.

Minėtina, kad pirmiausia ugdytojai tampa besimokančiais, patys išgyvena, patys ieško būdų, kaip išmokyti, nes jiems (pa)tiko, jie nori tai daryti. Ne todėl, kad įstojo mokytis ir įgyti profesiją. Profesijos nėra. Taigi jausmo daug. Standarto nėra, yra vertybės. Ir nuolatinis ieškojimas ir supratimas, kas vyksta su žmonėmis, ką jiems šiandien reikia duoti, kad pradėtų sąmoningai mokytis ir veikti. Galima teigti, kad ugdytojas ir kiekvienas besimokantysis yra traktuotini kaip lygiavertiškai svarbūs NFU lauko teritorijų kūrėjai, kurie per kalbą, kūrybiškus judesius ar (ne)dalyvavimą formuoja nuolat fluktuojantį lauką, kurio neįmanoma suskaičiuoti, nes ugdytojas, kuris yra šiandien, juo gali nebebūti rytoj.

Vasaros pabaiga ir rudens pradžia man yra paženklinta jau antrus metus iš eilės. Kad VĖL negaliu pabaigti disertacijos, VĖL ateina daug užduočių, kad baigiasi mano vasarinė pusiau atostoginė ramybė ir rutina <...>. Tingiu peržiūrėti teorinės dalies pastabas step-by-step. Ten daug smulkių dalykų, plius aš nemėgstu savo darbų taisyti. <...> Bet parašysiu. <...> Suskambėjo

³⁰ Turimas omenyje anglų k. dažnai vartojamas „gut feeling“ terminas, reiškiantis instinktą arba intuiciją, jausmą arba veiksmą, neturint racionalaus pagrindimo.

iš podcasto, kad self-sabotage yra, kai sau svarbius dalykus atidėlioji ir taip kenki sau. Tada dar pradėjau apie prokrastinaciją podcastą klausyti, taip užgimė kovinė dvasia, kad galiu aš parašyti. Plius empirinėje dalyje nėra „teisinga–neteisinga“. Yra taip, kaip aš supratau. OMG. Eye opening ką tik nutiko. Empirinė dalis yra kaip NFU. Kur niekas negali man pasakyti, kad neteisingai parašiau ar neteisingai interpretavau, nes čia yra mano interpretacija. (Justina, 2020)

5. TARP TEORIJOS IR PRAKTIKOS

Teorinis šio darbo pagrindas – postjudėjimų mintis (Deleuze, Guattari, Mazzei, Semetsky, Cole), per kurią žvelgiama į NFU, siekiant istoriškai išskirtinai praktiniam laukui suteikti už praktikos išeinančių idėjų ir naujumo per šias idėjas. Užtikrinant conceptualų nuoseklumą, empirinės darbo dalies metodiniai sprendimai taip pat paremti postjudėjimų idėjomis, konceptais ir tyrimų metodologijos bei jų paskirties ir tikslų matymu. Empiriniam tyrimui pasirinkta postkokybinio tyrimo metodologija, kuri nuosekliai sujungia poststruktūralizmo filosofijoje taikomus konceptus ir būdus matyti pasaulį ir jį mąstyti. Postkokybinis tyrimas pasižymi teorijos ir empirikos derme. Šios dermės dažnai pasigendama tradiciniuose moksliniuose darbuose, kur empirinė tyrimo dalis menkai susijusi su aptartomis teorijomis, teorijos neranda kelio į metodines laikysenas, pasirenkamus tyrimo įrankius ir kt. Kerasovitis (2020, p. 59) pažymi, kad „postkokybinis [tyrimas – aut.] daugiausia remiasi Foucault galios santykių tyrimu, persmelktu Deleuze'o daugialypumu (tapsmu), Derrida logocentrizmo kritika, kartu su jo požiūriu į tyrimą, bet ne į metodą“. Postkokybinė tyrimo metodologija glaudžiai susijusi su Deleuze'o ir Guattari filosofine mintimi, kuri į vieną nesibaigiančią rizomą jungia tyrėjo pasirinktas tyrimo taktikas. Disertacijoje laikomasi pozicijos, kad konstatavimas, kaip praktiniame lauke vyksta procesai, yra tik viena iš tyrimo dalių. Kita, ir teoriškai, ir praktiškai aktualesnė, – mąstyti šiuos duomenis, juos interpretuoti ir pasiūlyti naujus požiūrio į praktiką kampus, įnešti naujų sąvokų, kurios gali praturtinti praktiką, o į teorinį lauką įskiepyti iš pirmo žvilgsnio netvarkingą, iki šiol teoriniams nagrinėjimams nepatogią, nesvarbią ar nepatrauklią temą ir pasiūlyti būdą jai nagrinėti.

Kitaip negu pripažintose kokybinių tyrimų metodologijose, kur galima rasti nuoseklius tyrimo žingsnių aprašymus, leidžiančius tyrimą pakartoti, aprašant postkokybinius tyrimus vengiama apibrėžti universalius tyrimo įgyvendinimo žingsnius, autorius skatinamas reflektuoti savo veiklą, tyrimo lauką ir rinktis konkrečiai situacijai parankiausius tyrimo būdus. Siekis apibrėžti ir paaiškinti, kaip žingsnis po žingsnio turi būti techniškai tinkamai atliktas postkokybinis tyrimas, iš esmės prieštarauja poststruktūralizmo idėjai, kad pasaulį įmanoma vertinti tik kaip nuolat judantį, besikeičiantį, esantį tapsme. Todėl ir tyrimas bei pasirinkti pažinimo metodai taip pat turi nuolat atitinkamai keistis, judėti, prisitaikyti, kurti naujumą. Žvelgiant į jau įprastais tapusius tyrimų metodus ir į tai, ką siūlo poststruktūralistai, pirmiausia dėmesį atkreipia pastarųjų skatinimas dirbtinai nepaprastinti tyrimų eigos, atmetant įtrūkimus, neatitikimus ir pristatant tyrimą kaip linijinį, iš anksto suplanuotą procesą. Poststruktūralistai gina netvarkos, nenuspėjamo judėjimo idėjas, taigi

poststruktūralizmo minčių perkėlimas į mokslinį tyrimą reiškia legitimavimą to, kas anksčiau būtų laikyta tyrimo eigos kokybės trūkumu, – nelineiškumą. Mokslininkai, atliekantys postkokybinius tyrimus ir juos reflektuojantys, pirmiausia atsisako bandymo apibrėžti postkokybinį tyrimą ir jo žingsnius. Teigiama, kad tyrėjas „neturi aiškos struktūros, nustatyto maršruto, išankstinių skyrių pavadinimų, kuriuose turi būti organizuojamas tyrimas, nėra fiksuoto tikslo ar hipotezės, kurią būtų galima įrodyti, ir vis dėlto pasiekia naujų žinių per atsekamą³¹ kelią, perduodamas idėjas labai aiškiai struktūruotu tekstu“³² (Kerasovitis, 2020, p. 58). Linijinio tyrimo idėjos atsisakymas taip pat glaudžiai susijęs su ambicijos siekti išbaigtumo atsisakymu. Johnas Drummondas (2003) kalba apie trūkumą, kuris užpildo, kitaip tariant, tai, ko nėra, sukuria reiškinio unikalumą. Autorius atkreipia dėmesį, kad subjektas nebėra tyrimo centre ir tai padeda suvokti, jog tyrimas, kaip ir Deleuze'o ir Guattari į socialinių ir humanitarinių mokslų diskursą įvestas *rizomos* konceptas, neturi ne tik centro, bet ir pradžios, ir pabaigos. Tyrimas aktyvesne arba implikuota forma vyksta nuolat – tol, kol tyrėjas stebi jį supantį pasaulį, ne tik pasirinktą tyrimo subjektą, bet ir kitose srityse vykstančius procesus, ir juos mąsto, jungia. Kaip teigia Svendas Brinkmannas (2014), viskas, ką tyrėjas fiksuoja realybėje, su kuo susiduria, gali tapti duomenimis. Brinkmannas rekomenduoja atsisakyti ir *duomenų* sąvokos. Rizoma juda įvairiomis kryptimis, taigi ir posttyrimas, jį įgyvendinant, gali būti perkonstruojamas, įvedant naujus tyrimo įvykius, gali grįžti atgal ir tai pasiekama tik tyrėjo savirefleksijos ir abejonės principais. Taigi disertacijoje pristatomas empirinis tyrimas pradedamas nuo metodinės laikysenos pagrindimo, pagrindinių konceptų, aprašytų teorinėje darbo dalyje susiejimo su tyrimo ėjimų argumentavimu.

„Kai [priimame poziciją, kad – aut.] socialinis fenomenas visada peržengia mūsų reprezentacinius pajėgumus, daugiausia, ko galime tikėtis, yra mūsų metodologinių sprendimų skaidrumas.“
(Fendler, 2015, p. 14)

Pirmasis jungiamasis principas yra jau minėta glaudi teorijos ir empirikos sąsaja. Disertacijoje pasirinkta taikyti *duomenų mąstymo su teorija*

³¹ Iškonstruojamą, identifikuojamą atgaline tvarka.

³² „One has no clear structure, no designated route, no prefixed chapter names in which research is to be organised, no fixed goal or hypothesis to prove, and yet one arrives at new knowledge, through a traceable path, communicated in a very clearly structured text.“ (Kerasovitis, 2020, p. 58)

(angl. *thinking data with theory*) strategija, kai teorija diktuoja metodinius pasirinkimus, į empirinius duomenis žvelgiama per teorinius konceptus. *Mąstymas su teorija* kaip tyrimo strategija buvo pristatyta JAV profesorių Alice Y. Jackson ir Liza Mazzei. Disertacijoje ši strategija naudojama ne tik kaip vienas iš tyrimo metodų, bet ir kaip duomenų analizę formuojanti laikysena. Kaip ir daugelis klausimų, susijusių su postkokybine tyrimų metodologija, *mąstymo su teorija* eiga nėra aprašyta. Kaip teigia strategijos pradininkės, „aprašymas „kaip“ mąstyti su teorija ar kas tai „yra“ – yra sugadintas nuo pat pradžios. <...> Mes tęsiame dvejojamos ir jausdamos nestabilumą, nes <...> nėra formulės *mąstymui su teorija*: tai kažkas, kas ateis; kažkas, kas atsitinka paradoksaliai, bet jau įvykusių momentu; kažkas iškylančio, nenuspėjamo, visada permąstomo ir perdaromo“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 717). Svarbu paminėti, kad *mąstymą su teorija* tyrėjos iliustruoja nagrinėdamos tuos pačius duomenis, pasitelkusios skirtingas teorijas. Taip pabrėžiamas pagrindinis *mąstymo su teorija* aspektas, kad duomenys nėra objektyvūs, o tai, kokių reikšmių ir prasmų jiems suteikiama, kur dedami akcentai, didžia dalimi priklauso nuo šių duomenų teorinio lauko interpretavimo³³. Minėta duomenų interpretavimo taktika leidžia iškelti savo tyrimo problemą iš apsiribojimo vienu mokslu, o tai dera su pamatiniu Deleuze'o ir Guattari filosofijos principu – perkelti konceptus iš kitų mokslo sričių ir taip plėsti reiškinių supratimą ir aiškinimą.

NFU įprastai analizuojamas švietimo ir socialinio darbo srityse. Disertacijoje *mąstymas su teorija* pradedamas NFU ir jame veikiančių veikėjų analizei pasitelkiant Deleuze'o ir Guattari idėjas ir tyrėjų pasiūlytus konceptus: *asambliazas*, *tapsmas*, *rizoma*, *teritorija*, *nomadiškumas*, *paslaptis* ir kt. Taigi NFU yra *mąstomas su filosofija* – mokslu, kuris integruotas į NFU, tačiau užgožiamas praktinių aspektų.

5.1. Tyrimo asambliazas

Kaip jau buvo minėta, disertacijoje naudojamas vienas iš populiarių ir dažnai pritaikomų Deleuze'o ir Guattari filosofijos konceptų – asambliazas. Tomo Bakerio ir Pauline McGuirk (2017, p. 428) teigimu, „nepaisant diskusijų dėl asambliazo implikacijų mąstymui struktūros, agentiško ir atsitiktinio klausimais, plačiai sutariama dėl jo, kaip metodologinės sistemos, vertės“. Siekiant suprasti asambliazą kaip metodologinę sistemą, o disertacijoje – kaip vieną iš tyrimo taktiką formuojančių konceptų, reikia prisiminti, kas būdinga

³³ Iš tyrėjos dienoraščio: „Po pristatymo kalbėjomės su T ir P. T sakė, kad jai mano pristatytas asambliazas yra chaoso teorija ir kad ši teorija geriau paaiškina, kas vyksta, ir kad chaosas nėra netvarka ir turėčiau į tai pasigilinti.“

asambliužui ir kokias reikšmes šis konceptas apima. Pirmiausia, asambliužas dažnai aprašomas per neaiškią tvarką ir skirtingų elementų jungtis: „Asambliuže elementai sudaromi netiesiškai ir nehierarchiškai ir nėra iš anksto numatyti, panašiai kaip rizoma, kuri aktyvuoja ir suardo (deteritorializuoja) elementus turinyje ir išraiškoje bei rekonfigūruoja asambliužą“ (Masny, 2020, p. 246). Bakerio ir McGuirk teigimu, asambliužinis mąstymas padeda sujungti skirtingus veiksnius, kai nagrinėjame pasirinktą subjektą. Mokslininkai rašo apie asambliužinio mąstymo pritaikymą sprendžiant benamystės problemą, kai į benamystės fenomeną žvelgiama pritaikant etnografinį jautrumą, atsekant vietas ir situacijas bei atskleidžiant asambliužo (surinkimo) darbus (Baker ir McGuirk, 2017, p. 434). Tiesa, netvarkingo rinkinio, nenuspėjamų ryšių akcentavimą kiti mokslininkai kritikuoja. Ypač todėl, kad tai suponuoja supaprastintą asambliužo supratimą ir dažnai veda į koncepto taikymą apibūdinti viskam ir bet kam, kas gali pasirodyti netvarkinga.

Ianas Buchananas (2015), reflektuodamas asambliužo teoriją, aptaria du, jo manymu, svarbesnius asambliužo aspektus: vertimo (kalbos) ir hierarchijos klausimus. Profesoriaus manymu, siekiant suprasti asambliužą, pirmiausia reikia suprasti kalbinį kontekstą, kuris asambliužo vertimą kreipia nuo išdėstymo, kuris yra statiškas, prie aranžuotės taip, kaip šis terminas taikomas muzikoje (p. 383). „Lietuvių kalbos žodyne“ *aranžuotė* apibrėžiama kaip „muzikos kūrinio pritaikymas kitam balsui, instrumentui, ansambliui“ (LKŽ). Taigi, perkeliant asambliužo kaip aranžuotės supratimą į tyrimų metodologiją, suponuojamas tyrimo įrankių pritaikymas konkrečiam tyrėjui arba tyrimo objektui, laukui ar situacijai. Jeigu laikytumėmės pirmosios idėjos apie tyrimo pritaikymą tyrėjui, į tyrimo pagrindimą būtina įtraukti tyrėjo savirefleksiją apie gebėjimus, santykį su tiriamuoju lauku, subjektyvų įrankių taikymo vertinimą. Šioje vietoje galima brėžti sąsajas ir su brikoliažiniu tyrimu, kuris taip pat neretai aptariamas svarstant tyrimus, kurių nebeapėrija kokybinė, kiekybinė ar mišri strategija. Joe Kincheloe, reflektuodamas brikoliažinį tyrimą, atkreipia dėmesį, kad jį atlikdamas tyrėjas aktyviai konstruoja tyrimo metodus iš tų įrankių, kuriuos turi, o ne pasyviai priima „teisingas“, visuotinai taikomas metodologijas (2001, p. 685). Denzinas ir Lincoln papildo, kad „tyrėjas veikia kaip „brikolininkas“, naudodamas bet ką prieinamą, kaitaliojantis metodus ar kuriantis naujus, kartu žinodamas, kad objektyvios tikrovės niekada nepavyks užfiksuoti. Daiktą mes pažįstame tik per jo reprezentacijas“ (Denzin ir Lincoln, 2013, p. 5). Konstatavimas, kad tyrėjas naudoja „bet ką, kas yra prieinama“, kiek klaidina, todėl verta daugiau dėmesio skirti tyrėjo sąmoningumui, pasiryžimui ne imti jau kažkieno sukurtus algoritmus ir tikėtis, kad jie yra teisingi, o jautriai žvelgti į tai, ką

norima ištirti, ir suprasti bei tam kurti tyrimo ėjimus, ieškant ne aiškios reprezentacijos, o to, kas sunkiai pasiduoda reprezentacijai ir užčiuopiama per komponentų sąrangą. Kaip nurodo Deleuze'as ir Guattari (1987, p. 23): „Asambliažas, būdamas daugialypumu, būtinai vienu metu veikia semiotinius srautus, materialinius srautus ir socialinius srautus... nebėra trišalio padalijimo tarp tikrovės lauko (pasaulio) ir reprezentacijos lauko (knyga) ir subjektyvumo lauko (autorius).“ Daktaro disertacijoje Jessica L. Holt Daniels (2017, p. 109-110), pagrįsdama pasirinktą tyrimo metodologiją, teigia: „Posthumanistiniai subjektai ir objektai yra panardinami ir sudaromi asambliaže. <...> asambliažas nėra skirstomas ar talpus matavimo „vienetas“. Asambliažas yra sąvoka, kuria bandoma apibūdinti gyvą ir kvėpuojančią duomenų, įtrauktų į postkokybinį tyrimą, konsteliaciją.“

Antrasis Buchanano (2015) aptartas klausimas, susijęs su asambliažo teorija, – hierarchija. Profesoriaus teigimu, asambliaže (aranžuotėje) nėra hierarchinių santykių (p. 384), taigi visi elementai ir jų ryšiai yra vienodai svarbūs ir išreikšti lygiavertiškai. Laikantis šios pozicijos, teigtina, kad, konstruojant tyrimo asambliažą, neturėtų likti svarbesnių ar dažniau taikomų tyrimo įrankių. Vis dėlto praktiškai tai įgyvendinti gali būti sudėtinga, jei tyrėjas leidžiasi į ieškojimų kelią tyrimo lauke ir išbando tyrimo įrankius juos taikydamas. Natūraliai žinių šaltiniai suteikia skirtingų tipų ir skirtingo masto informaciją, todėl asambliažo nehierarchiškumo aspektas gali būti pritaikytas laikantis perspektyvos, kad visais būdais surinkti duomenys yra vienodos svarbos, nepriklausomai nuo jiems surinkti taikytų įrankių.

Kitas klausimas, kurį reikia aptarti, – kaip konstruojamas asambliažinis tyrimas ir kokie konkretūs įrankiai buvo pasirinkti disertacijoje.

5.2. Duomenys ir abdukcija

Dėl duomenų rinkimo mokslininkų nuomonės išsiskiria, nors tai ir nestebina, atsižvelgiant į postidėjas, kurios nereikalauja pateikti universalių tiesų. Remiantis Mazzei (2010) ir Tsolidis (2008) darbais, galima teigti, kad duomenų rinkimo metodai nedaug skiriasi nuo etnografinio tyrimo ir gali apimti stebėjimą, vaizdo įrašus, interviu. St. Pierre (2016b) interviu ir stebėjimą vertina kritiškai. Ji teigia, kad per daug dėmesio skiriama sąvokai „aš“ ir humanizmui bei antropocentrizmui. St. Pierre pritaria, kad naujojo empirizmo padėtis sudėtinga, nes „jeigu save vadiname tyrėjais, turime turėti tyrimo metodą“ (2016b, p. 8). Autorė rekomenduoja *konceptą kaip metodą*, t. y. siūloma pradėti nuo centrinio koncepto (pavyzdžiui, asambliažo) ir aplink jį kurti reikiamas priemones. Coleman ir Ringrose (2013) dar labiau akcentuoja kūrybą. Metodus, kuriais gali būti renkami duomenys empiriniame

tyrime, tyrėjos vadina *išradinėjamais metodais*, grindžia juos Deleuze'o ir Guattari idėjomis apie pa(si)kartojimo negalimumą. Taigi, galima teigti, kad tyrimo metodai kas kartą gali būti pritaikomi kitaip. Mirka Koro-Ljungberg ir kt. (2017) taip pat aptaria iškylančius (angl. *emergent*) tyrimo metodus, skatina jungti skirtingas taktikas, skirtingus būdus, neišskiriant svarbiausio tyrimo metodo ir jį papildančių metodų, o kiekvieną tyrimo epizodą, įskaitant interviu, fokus grupes, tyrėjų refleksijas, stebėjimą, pokalbį, traktuoti kaip tiriamuosius įvykius (angl. *research event*). Disertacija taip pat paremta asambliažiniu požiūriu ir apima tiek planuotus, tiek atsitiktinius tyrimo įvykius, kurių duomenys susijungia į lygiavertės žinių apie NFU ir jame veikiančius ugdytojus rizomas.

Tarp tyrėjų, vykdančių postkokybinius tyrimus, įprasta kvestionuoti konvencinę tyrimų metodologiją, taigi ir *duomenų* konceptas gali būti interpretuojamas skirtingai. Le Grange (2018, p. 8) pažymi, kad „(post)kokybinis tyrimas mus kviečia kitaip *mąstyti su duomenimis* ir duomenų analize. Duomenys nėra kažkas, kas egzistuoja ir ką mes surenkame.“ Pastaba, kad duomenys postkokybiniame tyrime turi būti matomi *kitaip*, dera su bendraisiais postkokybinio tyrimo bruožais skatinti singuliarumą, atsiribojimą nuo to, kas įprasta, užrašyta, aišku, patvirtinta. Antroji Le Grange teiginio dalis apie duomenų *surinkimo* (ne)galimybę kelia daugiau klausimų negu atsakymų. Suponuojama, kad duomenys nėra objektyvūs, jie yra kažkur ir laukia, kada bus surinkti. Jeigu svarstome apie kokybinius duomenų rinkimo būdus, įprastai kliaujamės tyrimo dalyvių pasakojimais ar diskusijomis, taigi informacija yra interpretacinio pobūdžio ir paveikta interviu ar fokus grupės atlikimo laiko, vietos, santykio tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvio, kitų tyrimo dalyvio gyvenime vykstančių procesų ir išgyvenimų. Fokus grupių diskusijose privalome pridėti ir atsirandančią grupinę sąveiką, savęs pozicionavimą, nuomonės socialinį priimtinumą ir kt. Taigi teisingiau būtų teigti, kad žinios (informacija, duomenys) tyrimui dažniau yra sukonstruojamos atliekant tyrimą, o ne egzistuoja ir yra surenkamos.

Kaip neprimesti savo balso tiriamajam? Tyrimas yra galios santykis vienokiu ar kitokiu būdu. Man pasakoja tai, ką galvoja, kad aš suprasiu. Arba kam pritarsiu. Ieško palyginimų, pavyzdžių iš tų veiklų, kuriose aš buvau. Tai yra prisitaikymas prie tyrėjo. Tuomet reiškia, kad mes kartu, susitikę tyrimo įvykyje, konstruojame (perkonstruojame) neformaliojo ugdymo suvokimą. (Justina, 2019 ruduo)

Apie būdą gauti informaciją postkokybiniam tyrimui kalba ir Svendas Brinkmannas. Tyrėjo manymu, tyrimą galima vykdyti ir be duomenų: „Veikti be duomenų reiškia conceptualų ir praktinį kokybinės analizės vaizdą iš duomenų ir kodavimo (indukciniu arba dedukciniu būdu) paversti į orientuotą į lūžius (*breakdown*), egzistencines situacijas, susvetimėjimą ir abdukcinius samprotavimus“ (Brinkmann, 2014, p. 725). Mokslininkas siūlo į duomenis žiūrėti kaip į abdukcinius, kuriuos reikia ne išvesti ar sistemingai surinkti, bet kuriems atpažinti reikia pajungti tyrėjo jautrumą ir gebėjimą išvelgti tyrimo temas, situacijas, tiriamuosius reiškinius kasdienybėje. Tokie autoriaus pamąstymai primena deleuze'o-guattarišką raginimą neužsidaryti vieno mokslo ribose, o savo tyrimo temą pamatyti kasdienybėje ar kitos srities moksle. Vis dėlto tyrėjo jautrumas čia gal net svarbesnis: „Jei leidžiame sau jautriai reaguoti į pasaulio keistenybes, užklysta daugybė dalykų: pokalbiuose, žiniasklaidoje, knygoje, reklamoje, vartojimo objektuose, architektūroje, kasdieniuose epizoduose ir situacijose. Paprastai jie nėra tiesiog pateikiami kaip „duomenys“, bet tam tikru momentu jie gali mus parklupdyti³⁴ ir taip tapti duomenimis“ (Brinkmann, 2014, p. 724). Išvelgtinas tyrėjo nomadiškumas – ėjimas nuo vieno pasaulio reiškinių prie kito, nekuriant tikslų, iš anksto numatytų judėjimo linijų, bet pasiduodant toms, kurios suteikia aktualią informaciją. Nomado kelias nėra iš anksto planuojamas, tačiau gali būti atsekamas atgaline tvarka. Panašiai abdukcinės analizės žingsnius apžvelgia ir Kerry Earl Rinehart (2021, p. 303): „Tam, kad būtų atlikta abdukcinė analizė: neskubėkite, vertinkite su užduotimi nesusijusių užuominų įtaką ir braižykite žemėlapi atgaline tvarka.“ Tyrėjos teigimu, abduktuvi analizė apima tyrėjo pasinėrimą ir nususukimą ar nuėjimą nuo įrodymų tikrinimo tam, kad būtų užtikrintas atvirumas kitoms galimybėms (Rinehart, 2021, p. 304).

Pasinėrimas į disertacijos temą vyko pirmiausia pasąmoningai jaučiant įsitraukimą į postkokybinio tyrimo metodų lauką, prieš susipažįstant su postkokybinio tyrimo metodologija ir galimybe rinktis abduktvų būdą rinkti ir analizuoti žinias apie NFU. Vėliau šis judėjimas pradėtas sekti, vedant užrašus. Buvimas NFU lauke – su praktikais, su besimokančiaisiais, su užsakovais ir politikos formuotojais nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis, diskusijos, aktyvus paralelių vedimas tarp to, kas kalbama praktikų ar besimokančiųjų, ir poststruktūralizmo teorijos, taip pat aktyvus simbolių, kitose srityse (versle) taikomų veiklos taktikų lyginimas su jaunimo NFU lauku, disertacijos tema, nuolatinis žvalgymasis, kaip dar būtų galima išplėsti

³⁴ Kaip teigia Brinkmannas (2014, p. 724): „Štai kas yra lūžis: suklupimo patirtis, sukelianti situaciją (pragmatine prasme), o tyrimo tikslas – atgauti pusiausvyrą.“

NFU supratimą iš susitelkimo į praktinį „how-to“. Perspektyviausi minties sutrikdymo ar tyrimo lūžių atžvilgiu buvo pokalbiai su praktikais ir su besimokančiais, mokymosi ir darbo patirčių aptarimai, neformalus pasikalbėjimai, kuriuose mažiau pasiruošto ir iš anksto apgalvoto formalaus turinio. Šie susidūrimai arba tyrimo įvykiai fiksuoti dienoraštyje arba telefono užrašuose ir integruoti į labiau struktūruotus ir intervencinius būdus sužinoti apie tiriamą lauką daugiau, taip pat į surinktų duomenų analizę bei pristatymo struktūrą. Taigi nomadiškas vaikščiojimas, kartais atitolstant nuo pagrindinio tikslo – surinkti duomenis, lygiagrečiai gilino, plėtė ir formavo analizę.

Tyrimui naudoti ir intervenciniai, pakankamai struktūruoti, įprasti, ir nesisteminę informacijos apie NFU rinkimo būdai. Tyrimą sudaro šie tyrinėjimo ir atsakymų ieškojimo būdai:

- **Interviu.** Intervencinis, pusiau struktūruotas. Veikla, iš kurios prasidėjo tyrimo asambliažas. Atlikta 19 giluminių interviu, iš kurių į tyrimą įtraukta 14³⁵. Interviu trukmė – nuo 1 val. 19 min. iki 2 val. ir 5 min.

- **Sutelktų grupių interviu.** Intervencinis. Integruotas į ugdomąją veiklą kaip mokymosi refleksija. Iškilęs atliekant tyrimą. 2018 m., 2019 m. ir 2022 m. į mokymo kursus pradedantiesiems ugdytojams ir jaunimo darbuotojams integruotos 5 diskusijos (trukmė – 1 val. 30 min.). Diskusijose iš viso dalyvavo 55 besimokantieji.

- **Susidūrimai su ugdytojais.** Neintervenciniai, nesisteminę, abdukciniai. Iškilę atliekant tyrimą.

- **Susidūrimai su besimokančiais.** Neintervenciniai, nesisteminę, abdukciniai. Iškilę atliekant tyrimą.

- **Tyrėjos-praktikės užrašai.** Neintervenciniai, nesisteminę, kartais sustiprinami susidūrimais su kitais ugdytojais ar jaunimo neformaliojo ugdymo kontekstais. Disertacijos rengimo pabaigoje fiksuojami 83 lapai nestruktūruoto teksto.

Toliau detalai apžvelgiami informacijos šaltiniai ir taikyti duomenų rinkimo įrankiai bei jų pozicionavimas postkokybinėje tyrimo metodologijoje.

³⁵ Atlikti 5 žvalgomieji interviu į galutinį tyrimą neįtraukti, nes jie buvo organizuoti pasitelkiant kitus klausimus, siekiant geriau suvokti NFU lauko ugdytojų patirtis dirbant formaliojo švietimo institucijose. Vis dėlto svarbu pažymėti, kad šie interviu ir jų metu su tyrimo dalyviais sukonstruoti duomenys formavo tolesnę tyrimo eigą, suteikė naujų krypčių mąstymui apie tiriamąjį lauką.

5.2.1. Interviu postkokybiniame tyrime

„Tyrimas yra invazija <...>, kolonistų akademikų praktika, kur vagiami ir suprekinami šventi daiktai, ir pranešama apie kitų skausmą „tikraisiais žmonių balsais“ (Tuck ir Young, 2014, p. 811–812).

Nepaisant to, kad interviu gali būti traktuojamas kaip invazinis ar intervencinis būdas duomenims rinkti, jį galima taikyti atliekant postkokybinį tyrimą. Atkreiptinas dėmesys į keletą aspektų. Pirmiausia, interviu neturėtų būti vienintelis duomenų rinkimo būdas. „Mąstymas apie interviu su Deleuze'o ontologija praktikoje reiškia, kad reikia kurti praktikas, kurios yra susipynusios, tam, kad jėgų susidūrimas galėtų prisijungti prie kitų asambliažų – kolegų, ankstesnių tyrimų, gimtųjų miestų. Tai reiškia, kad aš stengiuosi galvoti apie tyrimą kaip apie mašiną, kuri yra ryšių ir gamybos centras, o interviu yra tik vienas iš tų ryšių“ (Mazzei, 2013, p. 738–739). Kaip jau minėta aprašant asambliažinio tyrimo ypatumus, kuriais vadovaujamasi disertacijoje, siekiama vienam duomenų rinkimo būdai nesuteikti viršenybės, tad ir interviu laikomas tik vienu iš būdų, didinančių žinojimą apie NFU per praktikų prisiminimus ir pasakojimus apie savo veiklą. Svarstant apie interviu kaip būdą daugiau sužinoti apie tiriamąjį lauką, svarbu sąmoningai ir pagarbiai elgtis su gautais teksta ir numatyti, kaip jie turėtų būti gaunami – nemanipuliuojant, nepaprastinant. Interviu kaip duomenų rinkimo metodas sulaukia nemažai kritikos, nes yra pernelyg sutelktas į kalbėjimą ir juo kuriamas reikšmės. „Interpretavimas patenka į reprezentacinius spąstus bandant suprasti, ką informantas iš tikrųjų turi omenyje. Tai yra prasmės kūrimo procesas, pozicionuojantis tyrimo subjektą kaip prasmės šaltinį, kas įgalina tyrėją konstruoti nuoseklų ir įdomų naratyvą, formuojamą temų ir modelių, kurie išskyla iš duomenų“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. viii). Tai, kaip elgiamasi su interviu medžiaga, yra esminis kokybinio ir postkokybinio tyrimo skirtumas. Atlikdamas kokybinį tyrimą, Eve Mayes (2019, p. 11) teigimu, „tyrėjas pasisavina posakius, paverčia juos tiriamuoju tekstu ir gauna naudos iš gauto tyrimo produkto. Ištarimas tampa įtrauktas į tyrėjo autorinį balsą – iš naujo suformuojamas siekiant svarstyti klausimus, kuriais tyrimo dalyviai nesidomėjo.“

Kuo daugiau skaitau interviu ir ištraukas, tuo mažiau noriu jas interpretuoti. Noriu rašyti pavadinimus ir palikti skaitytojui skaityti pasisakymus apie ugdymą ir jo gylį. Galbūt viena dalis tokia ir turėtų likti. Minimaliai paaiškinta, tačiau jautri, autentiška. (Justina, 2022 rugpjūtis)

Šiame tyrime interviu ir fokus grupių metu išsakytos mintys naudojamos ne kaip tyrėjos idėjas pagrindžiantis ar iliustruojantis tekstas, tačiau stengiantis lygiavertiškai integruoti daugiau balsų į tekstą, jų nesisavinti, pernelyg nesupaprastinti. Tyrimo dalyvių idėjos dažnai pateikiamos su kontekstu, pernelyg nesutrumpinant, neatsisakant tų kalbėjimo dalių, kurios yra mažiau susijusios su aptariama tema ar konceptu. Pasirinkta taktika rašant tekstą lėmė ir rizomišką temų ir konceptų plėtrą, nurodė susijusių temų ryšius ir sąsajas. Išnyrantys konceptai ir temos daug kartų keitė ir sutraukiojo bandymą laikytis iš anksto numatytos loginės struktūros, tad tyrimo dalyviai turėjo įtakos ne tik atsakydami į klausimus ir pateikdami medžiagą turiniui formuoti, bet ir tyrimo rezultatų pristatymui, kitų tyrimo metodų pasirinkimui ir integravimui. Interviu kaip vienas iš tyrimo įrankių pasirinktas dėl praktinio neformaliojo ugdymo pobūdžio, kai apie tai mažai rašoma, mažai formalizuojama, tačiau laukas veikia. Remiantis asmenine-profesine-praktine patirtimi veikiant šiame lauke, daroma prielaida, kad NFU sampratos ir praktikos formuojamos šiame lauke dirbančių asmenų, todėl būtent aktyviai NFU lauke daugiau negu 10 m. dirbantys asmenys yra tas žinių šaltinis, kuris gali plačiai ir jungiant skirtingas patirtis atsakyti į klausimus – kaip tampama ugdytoju? Kaip praktiškai funkcionuoja laukas? Kas šiame lauke yra svarbu?

Tyrimo dalyviai įtraukti atliekant mišrią tikslinę atranką (Patton, 1980). Pirmiausia išgryninti dalyvių atrankos kriterijai:

- Praktinė ugdomoji veikla jaunimo politikos srityje.
- Veiklos trukmė – ne mažiau negu 10 metų.

Kriterinė atranka papildyta įvairovės kriterijumi, siekiant, kad tyrimo dalyviai neatstovautų toms pačioms organizacijoms, dirbtų skirtingose vietovėse, skirtingose srityse (tarptautinės veiklos, narystės organizacijose, projektinėse veiklose, konsultacinėse veiklose ir kt.). Taip pat siekta išlaikyti kuo lygesnį pasiskirstymą pagal lytį.

Dalyvių atranka pradėta nuo Tarptautinio bendradarbiavimo agentūros³⁶ paskelbto mokymų vadovų sąrašo (aktyvūs mokymų vadovai ir tinklo alumnai). Kreiptasi į šiuose sąrašuose įvardytus asmenis, su dalimi jų atlikus interviu prašyta nurodyti kitą mokymų vadovą, kuris taip pat dirba jaunimo NFU lauke, tačiau nepriklauso anksčiau minėtam tinklui. Taip sniego gniūžtės principu sudarytas galutinis tyrimo dalyvių sąrašas.

Interviu klausimai. Visi klausimai, siekiant išlaikyti lygiavertį santykį, priimtina jaunimo NFU, pateikti vartojant vienaskaitos antrąjį asmenį.

³⁶ Nuo 2022 m. – Jaunimo reikalų agentūra.

Bendravimas antruoju asmeniu – įprasta praktika, tam tikra jaunimo politikos laukui būdinga norma.

1. **Trumpai papasakok apie save, savo išsilavinimą, veiklas.** Tai įžanginis, apšilimo klausimas, svarbus tais atvejais, kai tyrimo dalyvis nepažįstamas su tyrėja, todėl reikia daugiau laiko užmegzti santykiui.

2. **Papasakok, kaip įsitraukei į neformaliojo ugdymo lauką ir pradėjai vykdyti ugdomąsias veiklas.** Šiuo klausimu norėta sužinoti, kaip įeinama į NFU lauką, kas skatina į jį įsitraukti, kokios aplinkos, veikėjai, organizacijos, aplinkybės atveda į šias veiklas. Dalis tyrimo dalyvių pasirinko piešti laiko juostą, kiti piešti ar braižyti atsakė. Dažnai buvo užduodamas papildomas klausimas – **prisimink situaciją, kada pirmą kartą supratai, kad „štai, aš dabar ugdau“.** Šio klausimo tikslas – identifikuoti, kaip pereinama iš besimokančiojo vaidmens į ugdytojo vaidmenį.

3. **Papasakok savo kelią neformaliojo ugdymo lauke.** Šiuo klausimu siekiama atskleisti ugdytojų nomadiškumą ir kelių neformaliojo ugdymo lauke daugialypumus.

4. **Papasakok apie savo įprastą dieną nuo ryto iki vakaro** (jei nėra vienos įprastos dienos, tada – 2–3 tipiškiausias dienas). Šiuo klausimu išsiaiškinama, kas ugdytojams yra įprasta diena, ar daugiau koncentruojamasi į organizacinių darbų atlikimą, projektų rengimą ar įgyvendinimą, ar į tiesioginį ugdomąjį darbą. Tikslinamieji klausimai šiuo atveju nėra užduodami, nes norima išsiaiškinti, kas konkrečioms praktikoms yra įprasta diena, kokias savo veiklas tyrimo dalyviai laiko įprastomis, iš kokių dalių šios dienos susideda, kaip šios dalys įvairuoja skirtingų praktikų gyvenime.

5. **Papasakok apie žmones, su kuriais dirbi, ir pavaizduok juos (minčių) žemėlapyje.** Prašoma papasakoti, kodėl vieni žmonės yra arčiau, kiti – toliau. Taip pat klausiama, kokie santykiai sieja informantą ir šiuos asmenis, kas sieja tuos asmenis tarpusavyje, kas lemia, kad dirbama su vienais, o ne su kitais kolegomis. Šis klausimas atliepia postkokybinių tyrimų rekomendaciją nesusitelkti į vieno žmogaus išgyventą patirtį, bet skatina įtraukti priežastingumus, supančius žmones, kitas aplinkybes.

6. **Jei dabar pradėtum veiklą NFU, ką darytum taip pat, ką kitaip?** Šiuo klausimu siekiama grįžti prie veiklų pradžios, nes būtent šis etapas yra apipintas nežinojimo. Siekiama išsiaiškinti, kaip, turėdami šiuo metu esamą informaciją, tyrimo dalyviai būtų struktūravę savo veiklas, mokymąsi ar tobulėjimą. Klausimas kai kurių interviu metu buvo performuluotas. Klausta: **Nuo ko patartum pradėti žmogui, kuris nori tapti mokymų vadovu?** Tokia klausimo formuluo­­tė nuima dalį savirefleksijos, tačiau išryškina tai, ką tyrimo dalyvis mano esant svarbiausia, siekiant veikti mažai reglamentuojamame NFU lauke.

7. **Ką dar veiki be neformaliojo ugdymo?** Klausimu siekta iš kitos pusės atskleisti ugdytojų profilius, sužinoti, kokiomis papildomomis veiklomis jie užsiima, t. y. rasti skirtingo tipo veiklų persipynimus.

8. **Įvertink, kaip pasikeitė neformalusis ugdymas nuo tada, kai pirmą kartą su juo susidūrei, iki dabar.** Klausimu siekta, kad tyrimo dalyviai įvertintų NFU Lietuvoje, taip pat įvardytų savo tobulėjimą, veiklų kaitą ir kt.

Priklausomai nuo santykio su tyrimo dalyviais, jų noro dalytis, darbo patirties ir pobūdžio, interviu metu buvo pateikiami papildomi klausimai arba sąmoningai nenutraukiamas kalbėjimas, leidžiant atskleisti papildomas, tyrimo dalyviams svarbias, su disertacijos tema susijusias temas. Tyrimo dalyviai skatinti patys pasirinkti vietą, kurioje bus atliekamas interviu. Beveik visi tyrimo dalyviai kvietė susitikti darbe arba vietose, kuriose dirba: viešbučio konferencijų salėje, kavinėje, bare, namuose, mokymų centre, stovykloje, universitete ir kt. Tai dera su Mazzei (2013, p. 739) rekomendacija interviu gautus duomenis papildyti duomenimis apie vietas, kurios svarbios tyrimo dalyviui: „Galbūt daugiau dėmesio reikėtų skirti pokalbio vietai, pokalbio laikui ir pokalbio galimybei. Jei norime įprasminginti šias materialines ir diskursyvias materialines konstrukcijas ir jėgų sujungimą, galbūt turėtume galvoti apie tokias praktikas, kurios atsisako pernelyg didelio pasitikėjimo žodžiais kaip pagrindiniu prasmės šaltiniu.“ Lenz Taguchi (2012) pažymi, kad vieta, kurioje vyksta interviu, sukuria implikacijas ir interviu eigai. Didžiojoje dalyje interviu vienaip ar kitaip būdavo minima fizinė vieta, kurioje esama – ar papasakojant apie toje vietoje vykstančias veiklas, ar įterpiant motyvą apie šeimos svarbą, ar prisimenant studijų istoriją.

Interviu trukdžiai taip pat gali būti svarbūs. Tiesa, jie ne visada turi pastebimą įtaką interviu eigai (išskyrus pasitikslinimą, kurioje vietoje sustota). Visgi interviu metu tyrimo dalyviui paskambinęs kolega į interviu įnešė pavyzdį apie šiuo metu įgyvendinamą ar planuojamą projektą. Tam tikri trukdžiai gali praplėsti pasakojamas istorijas papildomais pavyzdžiais, leidžia geriau suprasti tai, kas tyrimo dalyviams svarbu, kuo pasižymi jų veiklos ir kt.

Trys interviu vyko nuotoliniu būdu per *MS Teams* arba *Skype* programas. Taip tyrėja įsiterpė į tyrimo dalyvių darbo ir namų erdvę. Vis dėlto šie interviu pernelyg nesiskyrė nuo gyvo susitikimo. Bendraujant su tyrimo dalyviu nuotoliniu būdu jo namų aplinkoje, atsiklausta, ar netrukdo papildomas triukšmas, o interviu pertraukė įėjimo nerandantis kurjeris. Prisijungus prie nuotolinės programos darbe, organizuotas virtualus turas po organizaciją (gyvuose susitikimuose to neteko patirti). Bendraujant gyvai, tyrimo dalyviai kartais parodėdavo ranka, kad tam tikras procesas vyksta tam tikra kryptimi, tačiau nuoseklaus vietos pristatymo nebuvo.

Šie intarpai, nulemti fizinės vietos ar pertrauktų interviu, nesukūrė esminių interviu lūžių, nepakreipė jų netikėta kryptimi, bet interviu papildė, įterpė konkretumo ir pavyzdžių.

5.2.2. Sutelktų grupių diskusija arba mokymosi refleksija grupėje

Rezidenciniuose tarptautiniuose mokymo kursuose³⁷ apie mokymosi fasilitavimą ir bendradarbiavimą tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo organizacijų ir ugdytojų, vykdytos sutelktų grupių diskusijos. Keturios diskusijos (dvi grupės po 14 asmenų 2018 m. ir dvi grupės po 10–11 asmenų 2019 m.) buvo integruotos kaip mokymosi refleksijos dalis paskutinę mokymo(si) kursų dieną. Dalyviai buvo informuoti apie tyrimą ir sugeneruotų duomenų naudojimą, tačiau mokymosi požiūriu ši veikla buvo skirta dalyvių mokymosi šiuose kursuose patirčiai aptarti ir konceptualizuoti. Siekta tokios diskusijos, kokia buvo įprasta visos jau besibaigiančios mokymosi programos metu, kuo organiškesnio tyrimo integravimo į įprastas mokymosi veiklas, jų nesutrikdant ir neįsiterpiant į dalyvių mokymosi procesą. Papildomas susitikimas po kitos rezidencinės mokymosi veiklos suorganizuotas praėjus pusmečiui nuo mokymosi programos pabaigos (2022 m.). Šios veiklos pirminis tikslas – aptarti išlikusį išmokimą ir dalyvavimo tarptautinėje neformaliojo mokymosi programoje poveikį jos dalyviams. Susitikimas vyko nuotoliniu būdu, dalyviai taip pat buvo informuoti apie tyrimą ir sukurtų duomenų naudojimą. Visose grupinėse diskusijose dalyvavo besimokantieji, turėję savaitės trukmės mokymosi grupėje procesą, vieni kitus pažįstantys ir pažįstantys tyrėją. Galima manyti, kad dėl šių priežasčių diskusija buvo pakankamai atvira ir detali, paremta kartu išgyventomis patirtimis ar jungianti su ankstesnėmis mokymosi patirtimis kitose neformaliojo ugdymo srityse. Iš viso grupėse dalyvavo daugiau kaip 50 besimokančiųjų, kurių ankstesnė patirtis mokantis neformaliojo ugdymo programose buvo įvairi – apėmė ir pirmus susidūrimus su tokiu mokymosi būdu, ir pakankamai išplėstas ir gausias mokymosi patirtis. Diskusijos vyko anglų kalba, kuri buvo mokymosi veiklos darbinė kalba, todėl, pristatant duomenis, pateikiamas šios tyrimo dalies ištraukų vertimas. Tyrimo dalyvių, kurių atsakymai įtraukti į tekstą, vardai pakeisti: Katerina, Kamilis, Miriam, Julija, Viktoras, Jesus, Fabianas, Antanas, Emanuelis, Edgaras.

Pagrindiniai diskusijų grupių klausimai:

³⁷ Rezidenciniai tarptautiniai mokymo kursai – įprastai 4–8 dienų trukmės mokymosi patirtis. Kursų metu dalyviai kartu gyvena ir mokosi.

1. Papasakokite istoriją iš šių mokymosi kursų³⁸, kai mokėtės. Nurodykite, kur ir kaip tai vyko, kas dalyvavo ir koks buvo mokymosi rezultatas³⁹.

2. Remdamiesi savo patirtimi, nurodykite, kokie yra pagrindiniai neformaliojo mokymosi aspektai⁴⁰.

Diskusijų grupėse sukurti duomenys padėjo geriau suvokti pirmus arba naujus mokymosi neformaliajame ugdyme patyrimus, kurie buvo mažiau nutolę laike nuo realios patirties, todėl išlaikė daugiau emocinių aspektų, daugiau detalių ir smulkių momentų. Šie duomenys itin vertingi siekiant atskleisti tapsmą besimokančiuoju ir pernelyg neteorizuotas, neįdarbintas, gyvas susidūrimo su neformaliojo mokymosi patirtis.

5.2.3. Neplanuoti susidūrimai

Neplanuoti susidūrimai su praktikais dažniausiai įvykdavo tarptautiniuose arba nacionaliniuose renginiuose, skirtuose jaunimo politikos lauko klausimams aptarti. Čia įprasta susidurti su praktikais iš kitų šalių, kartais – susipažinti su praktikais, kurie dirba tame pačiame lauke, toje pačioje šalyje. Neplanuoti susidūrimai su asmenimis, veikiančiais jaunimo neformaliojo ugdymo lauke, turėjo keleriopą poveikį – vieni metė iššūkį tyrimo konstravimui, kiti papildė tyrimą perspektyvomis, apie kurias iki tol nebuvo pagalvota, treči validavo tyrimą arba konceptų įterpimą į NFU.

Labiausiai įsiminė neplanuota kelionė iš renginio užsienyje atgal į Lietuvą, ką tik prasidėjus karui Ukrainoje. Organizatoriai nepriėmė greito sprendimo renginio neorganizuoti, o pagrindinę renginio temą natūraliai pakeitė klausimas „Kaip ugdomuosiuose renginiuose su jaunimu kalbėti apie karą?“. Programai pasibaigus, pusės dienos kelionėje traukiniu ir lėktuvu kalbėjomės su Donata⁴¹ apie darbus, iššūkius, organizacijas, su kuriomis dirbame ar dirbome praeityje, kaip prasidėjo kelias jaunimo NFU lauke. Kalbėdamasi pradėjau manyti, kad pokalbio turinys beveik visiškai apima interviu klausimus, patvirtina Donatos nomadiškumą, jos vykdomų veiklų daugialypumą, būrimąsi į profesionalų tinklus, naujai atsirandančias arba kuriamas veiklas ir temas. Šis susidūrimas sustiprino suvokimą, kad tyrime

³⁸ Omenyje turima tuo metu vykstanti tarptautinė jaunimo darbuotojų mobilumo mokymosi tikslais veikla – 7 darbo (mokymosi) dienų mokymo kursų programa.

³⁹ Angl. „Could you tell me a story from this training course when you were learning. Please be specific where and how it was happening, who were involved and what were the outcomes.“

⁴⁰ Angl. „Based on your experience, what are the main aspects of non-formal learning?“

⁴¹ Vardas pakeistas.

daromos prielaidos yra relevantiškos, glaudžiai susijusios su realybe. Tai suveikė kaip tam tikras tyrimo validavimas.

Paskutinis neplanuotas tyrimo validavimas nutiko apsikeitus replikomis po pranešimo konferencijoje, kai itin greitai jaunimo politikos laukui pritaikius pranešėjo pristatytą teoriją dvi praktikės sutiko: „Niekad nepagalvojau. Juk taip ir yra!“ Minėtas susidūrimas labiau patvirtino ne patį tyrimą, bet pasirinktus įskiepyti poststruktūralistinius konceptus, parodė, kad praktikai juos taip pat atpažįsta, tačiau dažnai apie tai nėra pagalvoję.

5.2.4. Tyrėjos-praktikės užrašai

Praktikės užrašai – subjektyvaus NFU jaunimo politikos srityje supratimo konstravimas. Užrašai vedami nuo 2009 m., juose atsispindi pagrindinės teorijos, kuriomis rėmėsi mokytojai, vesdami programas, kuriose disertacijos autorei teko dalyvauti, taikomi metodai, įžvalgos ir refleksijos apie proceso veikimą. Ugdymo procesui organizuoti aktualūs pastebėjimai ir nuoseklus stebimo proceso aprašymas radosi nuo 2013 m., įžvalgos, aktualios tiriamajai veiklai ir šiam darbui – nuo 2015 m.

Tyrėjos dienoraštis veikė tyrimo asambliažą kaip mąstymo būdas rašant. Ne viskas, kas buvo užrašyta į dienoraštį dvejonų, pastebėjimų, klausimų forma, pateko į disertaciją, tačiau ją formavo atpažįstant konceptus, renkantis teorinius šaltinius ir interpretuojant gaunamą medžiagą. Mąstymo rašant pavyzdys:

Po interviu su Milda.

Šitame interviu atsiskleidžia patvirtinimo iš išorės reikalingumas, norint tapti ugdytoju, ir ilgas kelias iki to, kuris iš dalies tikslingas. Taip pat labai svarbu mokymų vadovo darbo idealizavimas, kaip siekiamybės nuolatinis kvestionavimas, kas tai gali daryti. Įdomu tai, kad natūraliai vėl prieita prie temos, kas yra neformalusis ugdymas ir kas nėra, nežinau, ar tai reikės atliepti darbe. Taip pat manau, kad darbe tiesiog bus analizuojamas šios krypties neformaliojo ugdymo ugdytojų tapsmas ir kaip vertybės įeina ne tik į darbines praktikas, bet į gyvenimus ir visas gyvenimas tampa darbu arba visas darbas tampa gyvenimu. Kaip Mildos išryškintas kolegiškumas – pirma tapom draugais, tada pradėjom dirbti, arba pradėjom dirbti ir tapom draugais. Riba tarp kasdienybės ir profesinio gyvenimo trinama. Reikia daugiau paskaityti apie nomadiškumą ir jo raišką. (Justina, 2019)

Tyrėjos užrašai inspiruoti ne tik sistemingų (konvencinių) tiriamųjų veiklų, bet ir dalyvavimo konferencijose, mokymosi kursuose, organizuojant

ir įgyvendinant ugdymo procesus NFU lauke ir universitete, kituose kontekstuose. Tyrimui įtaką darė turima praktinė patirtis jaunimo NFU lauke, santykis su tyrimo dalyviais ir jų tarpusavio santykiai (grupinių diskusijų metu), COVID-19, karas Ukrainoje. Pastarieji įvykiai įsiterpė į atliekamą tyrimą ir tyrimo dalyvių sukurtų duomenų analizę, sukurdami laiko įtrūkį, laikiną atsisraukimą.

5.3. Tyrimo įvykių duomenų analizė

Mokslininkų, pasirinkusių atlikti postkokybinį tyrimą ir (ar) jo atlikimą reflektuoti (Brinkmannas, Jackson, Masny, Mazzei, St. Pierre ir kt.), darbuose galima rasti itin daug kritikos kokybiniuose tyrimuose taikomoms duomenų analizės strategijoms. Pripažįstant, kad kokybinis tyrimas ir jo sukuriama galimybės pažinti procesus, patirtis, išgyvenimus, yra svarbus postūmis tiriamojoje veikloje neapsiriboti faktais, statistika ar skaičiais, postkokybinis tyrimas skatina atlikti papildomus žingsnius, branginant komplikuoto pasaulio įvairovę. Čia nutolstama nuo aristotelinio skirstymo į grupes ar kategorijas, atsisraukama nuo egzistencializmo ir fenomenologijos, kuriems rūpi kokybinis-egzistencinis matmuo, pasukama į dar kitą perspektyvą, kurioje gilumas lygiai taip pat svarbus, kaip ir paviršius, o tai, kas suklasifikuota, taip pat svarbu, kaip ir tai, kas į klasifikacijas nepatenka. Siekdami vengti supaprastinimų ar apibendrinimų, postkokybinius tyrimus atliekantys mokslininkai pirmiausia skatina atsisakyti kodavimo, kategorizavimo, skirstymo, apibendrinimų rašymo.

„Jie nekalba apie savo filosofinių ar metodinių įkvėpimo šaltinių kodavimą – kas kada nors užkoduodavo Gadamerį ar Glaserį ir Straussą? Niekas man niekada negalėjo paaiškinti, kodėl kodavimas reikalingas vienam atvejui [tekstui – aut.] suprasti, o kitam – ne.“
(Brinkmann, 2014, p. 720)

Kodavimą, kaip vieną iš tekstų analizės būdų, kritikuoja Svendas Brinkmannas (2014). Panašių argumentų pateikia ir kiti mokslininkai, kurie tam tikru savo mokslinės karjeros etapu pasirinko taikyti kitokius duomenų analizavimo būdus ir leido Deleuze'o ir Guattari idėjoms paveikti jų požiūrį į duomenis. „Kalbant apie duomenų analizę, (post)kokybinis tyrimas siūlo iš naujo peržiūrėti duomenų analizę, kad būtų galima įveikti tradiciniams kokybiniams tyrimams būdingą kodavimo ir skirstymo į kategorijas banalumą. Tai apima pasipriešinimą įprastam duomenų skaitymui, kuris yra panašus į tai, ką Deleuze'as pavadino „smurtu prieš mintis“ (Le Grange, 2018,

p. 1). Kodavimas ir sisteminga duomenų analizė siejama su pozityvizmu ir techniniu atlikimu: „Įprastinė kokybinė duomenų analizė, apimanti techninį kodavimą ir teminį ištraukimą, yra paremta pozityvizmu – pabrėžiant rūšiavimą, supaprastinimą ir apibendrinimus – ir iš tikrųjų yra duomenų organizavimas, o ne patikima analizė“ (Jackson ir Mazzei, 2012, p. 718). St. Pierre (2011, p. 623) primena, kad „terminai „duomenys“ ir „analizė“ įsitvirtino ir tapo tokie skaidrūs, natūralūs ir tikri, jog pamiršome, kad tai – prasimanymai“. Jackson ir Mazzei (2012, p. 718) taip pat kritikuoja tradicinę kokybinę duomenų analizę, pavyzdžiui, mechaninį kodavimą, duomenų sumažinimą iki temų ir permatomų, skaidrių naratyvų rašymą. Šios strategijos, mokslininkų nuomone, nekritikuoja socialinio gyvenimo kompleksiskumo, tokie supaprastinimai užkerta kelią tirštam ir daugiasluoksniui požiūriui į duomenis. Masny (2015) teigimu, postkokybiniam tyrime interviu gali būti transkribuojami pažodžiui, tačiau nekoduojami ir yra nereprezentatyvūs. Candace R. Kuby (2013), siekdama sukonstruoti įrankį, kuris padėtų ištirti mokinių patiriamas emocijas, taip pat yra griežtai prieš kategorizavimą. Mokslininkės teigimu, kategorizavimas neigia netvarkingus ir nuo situacijų priklausančius kontekstus, kuriuose atsiranda tyrimo objektas. St. Pierre iš esmės skatina atsakyti tokių konceptų kaip „duomenys“. Mokslininkės nuomone, iš senojo empirizmo į naująjį turi būti perkeltas tirštas aprašymas, kalba, kuri (ne)reprezentuoja realybę (2017), gali padėti atskleisti virtualius (galimus, potencialius) ir aktualius reiškinius. Koro-Ljungberg (2019)⁴² *duomenų* koncepto neatmeta, tačiau pabrėžia, kad tai, ką tyrėjas daro su surinktais duomenimis, negali būti redukuota iki kodavimo. Priešinantis kodavimui ir bandant jį atmesti, kyla klausimas, kokios strategijos gali būti taikomos analizuoti tam, kas sukurta su tyrimo dalyviais, jiems pasakojant savo istorijas ir patirtis. Disertacijoje siejami du *buvimo su duomenimis* ir jų analizės (interpretavimo) būdai – *simpatiniai duomenys* ir *skaitymas su teorija*.

Jimas Garrisonas (1997), pasiūlęs vartoti *simpatinių duomenų* terminą, teigia, kad „*simpatiniai duomenys* yra terminas, aprašantis intuiciją ir įžvalgą, kurios įgalina mūsų gebėjimą suprasti kitus“ (Garrison, 1997, cit. iš Semetsky, 2006, p. 116). Semetsky moksliniuose tyrimuose taip pat renkasi vartoti *simpatinių duomenų* terminą. Mokslininkės nuomone, tai reakcija į tai, kad pirmiausia jaučia kūnas ir atsiranda emocijų, o tik vėliau prisijungia protas ir viską susistemina. Semetsky prie simpatinių duomenų priskiria ir pačių tiriamųjų apibūdinamus jausmus aptariamose situacijose, į tyrimo strategijas įtraukia sapnus ir jų refleksijas. Semetsky teigimu, „Deleuze’ui racionalios

⁴² Individuali konsultacija.

sąmonės nepakanka, nes tai, kas dar yra „neapgalvota“, gali sukurti praktinių padarinių žmonių patirčiai. Deleuze'as mano, kad *nesąmoninga mintis* [yra] tokia pat gili, *kaip ir kūno nežinomybė*“ (Semetsky, 2007, p. 123). Taguchi (2012, p. 267) skatina tyrėją aktyvuoti savo jusles, ne tik protą ir patirti tapsmą kartu su tyrimu ir duomenimis: „Šiame tapsmo mažuma su duomenimis procese tyrėjas atkreipia dėmesį į tuos kūno–proto gebėjimus, kurie sąveikos su duomenimis atveju registruoja kvapą, lytėjimą, temperatūrą, slėgį, įtampą ir jėgą sąsajose, atsirandančiose tarp skirtingų medijų, tarp medijos ir diskurso. Šis transkūninio įsitraukimo procesas, apimantis kitus kūno gebėjimus, o ne protą, yra paties mąstymo veiksmo permąstymas, kuris peržengia reflektyvumo ir interpretacijos kaip vidinės psichinės veiklos idėją atskirame tyrinėtojo prote. Difrakcinė analizė taip pat priklauso nuo tyrėjo gebėjimo naujais būdais paversti mediją suprantama ir įsivaizduoti kitas galimas realijas.“ Semetsky ir Taguchi pasiūlyti buvimo su duomenimis būdai taikomi ir disertacijoje. Sekant simpatinių duomenų analizės taktika, buvo perklausomi interviu ir pažymimos interviu vietos, kurios sukelia jausmus, laikantis pozicijos, kad tai, kas sukelia emociją, yra svarbu, nepaisant to, kokia emocija yra sukurta. Remiantis tokia taktika, tyrime atsiranda daug subjektyvumo, ypač, kai sukurta emocija yra susierzinimas ar pritariantis džiaugsmas, neaiškumas ar kt. Patti Lather (2013, p. 639) papildė analizę kitaip: „Duomenys išgyvenami naujais būdais. Taigi mes pereiname į malonumą ir nuostabą, kai įsitraukiame į teoriją <...>. „Mylėjimasis“ su savo duomenimis tampa suvokiamas kaip tam tikra etika, kažkas visiškai kitokio nei „geresnis ar protingesnis“, kažkas labiau panašus į malonumo ir skausmo vietas. Kovoiant „su“ ir „prieš“, tampant vis kitokiems, „geismo gamybos lauke“ analizė peržengia interpretaciją.“

Disertacijoje simpatiniai duomenys vėliau perskaityti su poststruktūralizmo teorija, siekiant pagrindinio šio darbo tikslo – plėsti NFU naratyvą.

5.4. Tyrimas žingsnis po žingsnio

- Ieškant tinkamiausio būdo su tyrimo dalyviais sukurtiems duomenims analizuoti, pirmiausia pasitelkta kokybinė turinio analizė ir kodavimas. Sukodavus $\frac{3}{4}$ interviu, tapo akivaizdu, kad kodai neatskleidžia pagrindinių idėjų daugialypumo, kuriame susipina ir vertybiniai įsitikinimai, ir profesinis tobulėjimas, ir fizinių vietų, ir sutiktų asmenų svarba, ir kt. Prieita prie išvados, kad šiuos aspektus atskyrus galima būtų pasiekti tik sterilaus iškonstravimo ir sukonstravimo, „kaip tobulėjama neformaliajame ugdyne“. Vis dėlto tapsmas, kaip ir pats NFU laukas, yra daugialypis ir daugiadimensis,

todėl, praktiškai patvirtinus kitų mokslininkų jau padarytas įžvalgas apie redukcijos neperspektyvumą, imta ieškoti kitokios duomenų analizės taktikos. Atsižvelgiant į tai, kaip disertacija keitėsi kartu su tyrėja, svarbu ir tai, kad tarp tyrimo duomenų analizės ir tyrimo rezultatų aprašymo įsiterpęs laikotarpis, kai praktiškai dirbta NFU lauke, ne kartą pristatyti preliminarūs tyrimo rezultatai, toliau gilintasi į mokslinę literatūrą, kurioje diskutuojamos tyrimų metodologijos ir postkokybiniai tyrimai bei jų galimybės.

- Kuriam laikui atsitraukus nuo interviu tekstų ir išsamiau susipažinus su galimybėmis netaikyti kodavimo ir kokybinės turinio ar teminės analizės, pasirinkta simpatinių duomenų įtraukimo taktika. Interviu buvo pakartotinai perklausyti su laiko įtrūkiu numanant, kad toks ėjimas sukurs emocijos autentiškumą. Žvelgiant atgal, sukuriamą emociją dėl laiko įtrūkio sustiprėjo, tapo pozityvesnė. Pats klausomos ir vėliau skaitomos informacijos vertinimas perėjo nuo „ši pokalbio dalis tinka šiai disertacijos daliai“ prie „čia labai gražu“.

- Pažymėtos tekstų dalys (simpatiniai duomenys) skaitomos su teorija ir viena per kitą. Tyrimo dalyvių pamąstymai skaitomi siejant juos su poststruktūralizmo teorijomis bei moksliniais ir praktiniais darbais apie NFU, taip pat su tyrėjos užrašais ir spontaniškomis, skirtingų įvykių ir susidūrimų išprovokuotomis refleksijomis. Interviu ir grupinių diskusijų tekstams, juos pakartotinai skaitant per kitus konceptus arba per kitus interviu, suteikiamos prasmės gali atsiskleisti kitu kampu, į duomenų asambliažą gali įsitraukti kitokia gija. Analizuojant tekstus, balansuojama tarp interviu tekstų ir teorinės literatūros skaitymo, siekiant glaudesnės sąsajos tarp poststruktūralizmo teorinės prieigos ir empirinės tiriamojo darbo dalies išpildymo. Vienuose tekstuose atpažinti konceptai peržiūrimi kituose tekstuose, taip išplečiant pirmųjų supratimą ir aiškinimą. Pasirinktą analitinį procesą Jackson ir St. Pierre (2014, p. 717) vadina *postkodavimo analize* (angl. *post-coding analysis*): „Postkodavimo analizė gali būti suprantama kaip (ne)technika, (ne)metodas, kuris visada yra tapsmo procese, kur teorijos susijungia, persidengia ir sustiprėja ar plečia savo teritorijas.“

- Vykstant įvairiakrypčiam skaitymui, rašomas tekstas. Teksto rašymas taip pat veikia duomenų analizę, ją dažniau pasuka tyrimo dalyvių idėjų, o ne tyrėjos iš anksto apgalvoto nuoseklumo kryptimi.

Duomenų skaitymas per konceptus yra fantastiškas procesas, kuris visai kitaip nukreipia rašymo planą. Truputį pavojinga, bet išlaisvina iš turėto priešžinojimo. Dar šiandien nutiko mąstymas rašant. Rašiau visas kylančias mintis ir, rašant vieną žodį, tiesiog atėjo supratimas, apie ką čia ir kokios

jungtys yra tarp to, ką pasakoja dalyviai, ir to, ką rašo filosofai. (Justina, 2022 vasara)

Siekis pirmiausia išanalizuoti visus interviu ir tik tada rašyti paaiškinantį tekstą – stabdanti mąstymo procesą strategija.

Duomenų analizė ir aprašymas turi vykti lygiagrečiai, kad nuosekliai jungtųsi konceptai, tarp jų rastųsi loginės (?) sekos. Skaitant interviu su teorija ir skaitant vieną interviu per kitą, reikia nestabdyti proceso, jeigu kyla idėjų jas vystyti raštu. Kitaip idėjos ir sąsajos užsimiršta ir iškyla grėsmė vėl mechaniškai, pagal „pagrindinę išsakytą mintį“ jungti temas. (Justina, 2022 vasara)

Parašytas tekstas – bandymas įgyvendinti postkokybinį tyrimą, einant neužtikrintai ir ieškant, balansavimas tarp praktinio žinojimo ir nerimo, kaip pavyks kartu su tyrimo dalyviais sukurtiems duomenims ir jaunimo NFU laukui parodyti deramą pagarbą ir meilę.

6. TYRIMO DALYVIAI SAVAIS ŽODŽIAIS

Paulius:

Esu mokymų vadovas. Dirbu su žmonėmis, organizuoju mokymosi procesą, padedu žmonėms išmokti dalykus, įgyti minkštųjų įgūdžių. Ir ne tik minkštųjų. Ir kietųjų įgūdžių. Kažkaip pirmas dalykas, kas šauna, mokau žmones paraiškas rašyti, nes turbūt pirmieji mokymai, kuriuos pradėjau vesti, – apie projektus ir kaip projektus įgyvendinti. Mokau dirbti su grupėmis, taikyti įvairias metodikas, kurti metodikas, vesti ugdomuosius užsiėmimus. Ugdu apie politinį dalyvavimą ir politinių rekomendacijų, sistemų, struktūrų kūrimą. Dirbu su pedagogais. Pastaruosius turbūt du metus trečdalis viso darbo yra darbas su pedagogais ir tai turbūt tiek. Ir dar rašau kartais nuo karto kokią metodiką, leidinį, paraišką pildau.

Milda:

Tai mano išsilavinimas yra... Vienas išsilavinimas yra mokyklinis. 12 klasių baigiau. Kitas mano išsilavinimas... bakalauras. Blemba, kaip jis vadinasi? [Studijų programos pavadinimas] studijos, man atrodo, bakalauras gal [suteikto laispsnio pavadinimas]? Tikrai nečekinau, nežinau. Kai atsiėmiau – nežiūrėjau, galvojau, ačiū Dievui, daugiau nieko su tuo nebedarysiu. Šiuo metu ką aš darau gyvenime... Atseit ieškausi darbo. Iš tikrųjų freelancinu ir užbaiginėju visokius projektus arba naujus pradėdau. Na, tai, ką turiu omeny, – projektus? Tai projektai, kurie yra susiję su neformaliojo ugdymu. Tai vat. Ir visokiom savęs turbūt paieškom užsiimu, nes darbų kaip ir yra, bet ne visi man skirti <...>, nes pilno etato jie reikalauja ir dalykų, kurių aš nenoriu daryti.

Domas:

Profesine prasme tai mokymų vadovas, supervizorius (coacheris). Mažai apie coacherį sakau, bet kažkaip... ne, žodžiu, netenka, bet jo, turiu tą išsilavinimą. Tai išsilavinimai taip, aš esu coachingo studijas pabaigęs, supervizijos studijas pabaigęs ir [studijų programos pavadinimas] <...>. Vat tai šitas ir veikiu neformaliojo ugdymo srity. Eeeeh... Oi, nežinau, kaip čia atsispirt net nuo ko, ką veikiu. Tai jo, tai kaip profesiskai sakiau, kad mokymų vadovas, tai dirbu su... Šiuo metu dirbu su keliomis organizacijomis didesnėse nacionalinėse. Nes taip norėjau ir taip atsitiko. Tai dirbu [organizacijos pavadinimas]. Įvairiais lygmenimis. Tai nuo įsitraukimo tam tikro į strategijos kūrimą ir įgyvendinimą tam tikrais klausimais, kur kompetencija mano yra, iki... šiuo metu [organizacijos pavadinimas] akademijos kūrimo. Tai yra: mokymosi struktūra, visa sistema organizacijoj, kaip tam tikrų pozicijų žmonės turi įgyti kompetencijas, kad galėtų efektyviai vykdyti organizacijos veiklas. Va. Tai čia viena dalis. <...> Tai čia viena organizacija su tokiu

papildomu dar tarptautiniu reikalu, kaip ir su kita yra panašiai. Dirbu su [organizacijos pavadinimas], su visa švietimo dalim Lietuvoje, kur dirbu kaip mokymų vadovas irgi, ir kūrime tam tikrų modulių, ir edukacinių projektų, kaip įgalint pedagogus nuo darželio, ikimokyklinio ugdymo ir iki jau mokyklose dirbančius pedagogus dirbti su [tema]. Tai reiškiąs, tam tikru irgi su neformaliu ugdymu stipriai susiję, tik kad truputį kiti pavadinimai, kita mokykla, ane, bet turinys yra labai labai panašus. Tai va, tai jau dešimt metų dirbu su [organizacijos pavadinimas]. Vat šitas. Jo, esu supervizorius <...>, pagrinde yra socialinėj srity veikiančios organizacijos, tai yra socialinių paslaugų centrai, tai yra socialiniai darbuotojai, dirbantys su rizikos šeimomis, tai supervizuoju tas grupes. <...> Ką dar veikiu? Per projektinę dalį dalyvauju, nu, kaip čia, per projektinį režimą dalyvauju visokiuose dalykuose, tai va, tas pats [projekto pavadinimas], kur surinkti patyrę mokymų vadovai, kuriantys įrankius kitiems mokymų vadovam įgyti tam tikrų kompetencijų, reikalingų jų darbe kaip mokymų vadovų. Nu vat, tai ugdymo srity tiek, aš galvoju. A, ne viskas. <...> Kaip mokymų vadovas dirbu ir [organizacijos pavadinimas]. <...> tai ten tiek vietiniai renginiai žmonėms, kurie gauna finansavimą arba nori gauti finansavimą projektams, tai aš padedu jiems ten apie kokybę suprasti. Ir kai gauna, tai dar yra ilgalaikis ten prieš jų projektus renginys mokomasis ir po įgyvendinimo irgi. Ir tada tarptautiniai irgi yra tokie susitikimai kontaktų užmezgimui ir projektų kūrimui kartu. Esu [organizacijos pavadinimas] mokymų vadovu, kur kartais irgi ateina pasiūlymų dirbt kažkokių. Ir ta dalis tokia laisvai samdomo yra mano, ane, kur aš turiu savo įdirbius, kur dirbu ir tada vis atsiranda užsakymas kažkoks dar iš šono, kur iš įvairių sektorių. <...> Ir karts nuo karto mane kviečiasi dar į tarptautinius visokius mokymus, vat kaip čia iš [šalies pavadinimas] grįžau, pasakojau. Tai yra dalis projektų, kuriuos aš pats inicijuojau per Erasmus+ programą jau tokių prasmingų, įdomių, kur norisi, o dalis, kur kažkaip pakviečia, nes jau kažkaip žino ir kviečia, nori, kad dirbčiau.

Lina:

Tai mano išsilavinimas yra socialinis. Aš esu baigusi [universiteto pavadinimas] pirmiausia, [studijų programos pavadinimas]. Bakalauras mano – [suteikto laipsnio pavadinimas]. Ir tada iš karto pabaigus [studijų programos pavadinimas] ašėjau studijuoti [studijų programos pavadinimas], tas dviejų metų studijas, kad gaučiau [dalyko pavadinimas] mokytojos kvalifikaciją. Ir visą laiką, žinok, nuo pat studijų, dabar galvoju, kad ir mokyklos laikais, aš savanoriaudavau, eidavau savanoriaut su vaikais, į įvairias organizacijas. Keitėsi viskas... Vasaros atostogas daug savanoriaudavau. Ten, žodžiu, stovyklas organizuodavom. O paskui studijų

metais su studentais, studentų organizacijose, irgi ten, žinai, ir vasaros stovykloj, ir kažkokias veiklas, ir per mokslo metus veiklas. Oi, didžiausius renginius paskui organizuodavom su tokiu [organizacijos pavadinimas]. Tai tokia, žinai... Tas neformalaus mokymo... Aš pati labai daug išmokau kaip dalyvė ir paskui kaip savanorė. Bet mano, žodžiu, tiesioginis... Iš ko aš duoną valgydavau... Aš – mokytoja. Aš pradėjau dirbti mokytoja [dalyko pavadinimas] dar studijuodama, pabaigus bakalaurą, tas, kai [dalyko pavadinimas] mokiausi, nes čia buvo vakarinės studijos, tai aš jau dirbau mokykloj. Ir kokius... Kiek aš, palauk, kokius... Neatsimenu, kiek metų aš pradirbau mokykloj. Ir mane pasikvietė tada organizacija, dirbanti su EVSu⁴³. Koordinuojanti organizacija pasikvietė mane dirbti.

Darius:

Tai, ką mokiausi, tai mokiausi aš [dalykas] [universiteto pavadinimas]. [Studijų programos pavadinimas] vadinosi studijų programa. Po to geštalto terapiją mokiaus. Ir viskas, man atrodo. Daugiau nesimokiau nieko. Dabar ką dirbu... Turim su draugu nevyriausybinę organizaciją. Tai ten, nu, viską dirbam. Tai vienas darbas. Kitas, tai su žmona turim tokią... Nežinau, kaip čia pavadint... Nu, individualią veiklą, ten stovyklas organizuojam. Ir trečias darbas... Pala, kažkoks dar yra. Ai, yra toks [organizacijos pavadinimas] – tai aš ten mokymus vedu. Dar turėjau vieną... Bet ten tokie būna tokie projektai, kur įsidarbini. Bet dabar šiuo metu nėra, nuo rugsėjo tiktai bus vienas. Tai galima, trys tokie pagrindiniai, sakyt, darbai daugiau tęstiniai.

Tomas:

Su mokslais, nu, taip ir buvo, kad aš studijavau [studijų programos pavadinimas] 3 kursus ir jie man davė suprast, kad ne čia pataikiau, ir tada keičiau studijų kryptį į [studijų programos pavadinimas] bakalaurą, magistrą ir tada labai kvietė mane į doktorantūrą, bet sakiau, kad man jau to formalaus per tiek metų užteks, aš vis tiek esu neformalas ir kažkaip net pabėgau iš Lietuvos. <...> Savo organizaciją kurti buvo tokia mintis, bet sakom, kad dar reikia visiškai sugromuluot, suprasti, dėl ko mes tą darom, kaip mes tą darom, iš viso, kaip čia viską... Ir tas planas buvo nuo 2004. Daug dalykų po to dar keiti, nes planas buvo kitoks. Gali prisigalvot ten [šalies pavadinimas] sėdėdamas, sau bepaišydamas ant lapo, kaip čia viskas vyks, ką mes čia darysim, o Lietuvoj ten viskas kitaip gaunasi. <...> Šiuo metu mes dirbam tokiais trim pagrindiniais barais, zonom tokiom. Tai vienas yra lokalus, tada yra nacionalinis ir tada yra tarptautinis. Lokalus tai reiškiasi, kad va šitam

⁴³ European Voluntary Service (EVS) – Europos Komisijos finansuota tarptautinės savanorystės programa, 2020 m. pervadinta į Europos Solidarumo Korpuso programą.

miškely <...> turim užsiėmimus kiekvieną dieną po 2–3 valandas tas, 100 vaikų, 120 vaikų gauna užsiėmimus ir plius savaitgalinius žygius, įvairias stovyklas, renginius, yra jau toks, nu, sakykim, duoklė ir tuo pačiu dalinimasis tuo, kas yra sukaupta iš patirties. <...> Nu, ir rajone dalyvaujam, šiaip stengiamės būt aktyvūs ir iniciatyvūs, keliam visokias iniciatyvas, bendradarbiaujam su švietimo skyriumi, su savivaldybėmis, stengiamės tokie būt ir patriotiški, tautiški, ir visaip kaip. Tada nacionaliniu mastu mes turime tokias stovyklas, kaip šita, tai tokių stovyklų dabar vat per vasarą apie 12 pas mus praeina, darom įvairius nacionalinius projektus, tai vat neformalus vaikų švietimas yra toksai projektas su vietiniu jaunimu, tada kultūros pasas yra jau kitas, kuris jau prasidėjo va šiais metais pilnu tempu, kurį mes irgi jau pasinėrę visa galva, ir darom edukacijas mokyklom, kurios atvažiuoja ir mes su jom neformalioj aplinkoj, nu, darom programas visokias, nu, tas tokias, ne tai, kad atvažiuavau ir išvažiuavau, bet tai, kad atvažiuavau ir pagyvenau dieną bent jau gamtoj su tam tikrais instruktorių padėjimais, praeinu žygį, išmokstu su racija naudotis, išmokstu orientuotis, susipažįstu galbūt su šito rajono kultūrinėmis įdomiom vietomis ir panašiai. Tai čia šitas. Nacionaliniu mastu mes tada stovyklas darom ir darom tokias nacionalines iniciatyvas, kaip čia vat, ir spaudoj kartais ten va daro ekspedicijas arba projektus, tai mes irgi darom tokius projektus, kurie paliestų jaunus žmones ir leistų jiems susimąstyti apie kitokį gyvenimo būdą arba kitokius pasirinkimus, apie galbūt tam tikrus įgūdžius įgyti ir panašiai.

Rūta:

Jeigu apie išsilavinimą, tai buvo pirmiausiai [studijų programos pavadinimas], bakalauro, o tada į magistro studijas atėjau į [studijų programos pavadinimas] ir jau joje likau visą tą laiką. Jeigu kalbant apie veiklas, tai jos labai keitėsi per visą šitą laikotarpį. Jeigu dabar ką darau, tai taip, tokios kelios pagrindinės veiklos. Tai vat turiu tą programą [programos pavadinimas], kur vienerius metus įgyvendinu projektą, šalia to dirbu universitete ir turiu kelis kursus. Šiek tiek su moksline veikla dirbu ir esu freelancerė mokymų vadovė. Šita veikla yra tęstinė, tai galbūt septynerius–aštuonerius metus. Tai va, tai tos tokios kelios veiklos, kurias šiuo metu derinu tarpusavyje.

Rokas:

Kalbant apskritai apie veiklas, kuo šiuo metu užsiimu, tai galiu pasakyti, pilnai pasinėręs į švietimą, bet kaip ir vat pokalbio pradžioj sakiau, persiorientavau ir dabar daug laiko ir dėmesio skiriu STEAM ugdymui. Pats asmeniškai dirbu [miesto pavadinimas] kaip projektų vadovas, bet tuo pačiu ir mokytojas, tai ir projektus organizuoju, rašom. Pradėjau dirbti su mažiukais, ko nesu daręs niekada. Įsivaizduok, ateina dėdė pas keturmečius,

pas penkiamečius. <...> Dirbam su STEAMinėm veiklom, galvojam užsiėmimus, vedam užsiėmimus, galvojam, kaip apskritai galima praturtinti švietimą. Ir studijos mano susijusios su tuo yra. Studijuojau [šalies pavadinimas] šiuo metu. <...> Studijuojau [studijų programos pavadinimas], orientacija į edukacines technologijas, švietimo technologijas. Ten nemažai idėjų, minčių pasiėmiau. Pradėjau labai domėtis. Ir pradėjau irgi bendradarbiauti su edukacinių technologijų gamintojais. Siūlau mokytojams irgi priemones. Kalbant apie neformalų ugdymą, tai šiek tiek galbūt temą savo pakeičiau, su kuo man įdomu yra dirbti. Tai pakankamai daug dėmesio skiriu kūrybingumui. Vienas iš to yra – dirbu su [įrankio pavadinimas]. Yra tokia metodika [metodikos pavadinimas], gal teko girdėti. Tai esu sertifikuotas moderatorius šios technologijos, metodikos. <...> Tai patinka iš tikrųjų šita tematika, kas susiję su kūrybingumu. <...> Iš veiklų... STEAMas, kūrybingumas, darbas su mokytojais, su vaikais, su mokiniais. Čia dar minčių atsiranda, gal dar kažkokį verslą vystyti. Dar turiu verslo įmonę savo edukacinę.

Laurynas:

Esu konsultacinės įmonės partneris, konsultantas, supervizorius. Kaip mokymų vadovas, kaip konsultantas tai nuo praeito tūkstantmečio, nuo 1997 turbūt. Nu, kaip mokymų vadovas gal 1996, toks jau kaip. Iki to tai darbas su jaunimu buvo, tai nelaikiau savęs... Kaip čia... Mokymų vadovu – konsultantu. Ne, bet kai pradėjom tuos trainingus vadinamuosius daryti, tai gal 97.

Adomas:

Visi klausia, koks tavo backgroundas, aš dar taip neišmokau, nors ir suprantu, kad tai jiems rūpi. Tai jeigu apie background... Esu kraujyje ir taip užsiauginau save kaip specialistą ir kaip asmenybę tai dirbdamas edukologu. Bet daugiau paskui tas edukologas, jis vis tiek pakrypo į tokį socialinį darbą labiau. Nu, aš baigiau [universiteto pavadinimas] ir tada bakalauras buvo [studijų programos pavadinimas] ir ten yra edukologinė ta kryptis, o tada jau buvo labai jau specializuotas magistras. <...> Tai aš taip visai abidvi dalis matau ir labiau gal save vis dėlto prie tokio ugdytojo priskiriu, ir man ta daugiau dalis patiko ir kai dirbau, ir kai mokiausi. Tai man socialinis darbuotojas toks daugiau kaip pavadinimas, bet vis tiek aš tada matau daugiau ugdytojo.

Mantas:

Esu Mantas, esu išsilavinęs, turiu socialinių mokslų bakalauro laipsnį, [studijų programos pavadinimas] studijavau [universiteto pavadinimas] ir tada dar pasibaigiau [studijų programos pavadinimas] [universiteto pavadinimas], tai mano toks <...> išsilavinimas. Dirbau IT srityje, dirbau PR srityje, politinės komunikacijos srityje, bet greta tų dalykų nuo 2002 metų vis

po truputėlį vis dalyvaudavau, po to pradėdavau vesti įvairias neformalaus ugdymo veiklas ir šiuo metu didžiąją dalį laiko užima mokymų vedimas, konferencijų vedimas, pagalba įvairiose viešosios politikos srityse ją formuojant. Visokie participatory procesai įtraukiant skirtingas piliečių grupes ir ypatingai jaunos žmones, tai, tai vis tiek yra mūsų viena iš ekspertizių. Ir šiek tiek dirbam su tyrimais. Dabar labiau inicijuojam juos, negu patys darom, bet visos priemonės yra nukreiptos stiprinti įvairių piliečių grupių atstovavimą ir advokatavimą.

Ignas:

Esu Ignas, nu, vat ir mėgstu gyventi. Čia trumpai. <...> Aš bakalaurą baigęs [studijų programos pavadinimas], esu studijavęs [studijų programos pavadinimas] pusantrų metų tęstinės studijos ir baigęs esu [studijų programos pavadinimas] magistrą. <...> Veiklos pas mane yra pačios įvairiausios, aš dirbu laisvai samdomu mokymų vadovu, fasilitatorium. Turiu kartu su kolegomis įsteigęs kelias organizacijas, kuriose mes veikiam pagal kryptį, pagal veiklas. Tai yra nevyriausybinė organizacija, kur iš tikrųjų daugiausiai vyksta per ją arba mokymų, arba projektų, arba palaikom jaunimo grupes, kurios nori kažką veikti, ten ar jaunimo mainus daryti, ar vietinės iniciatyvas. Tada yra įmonė, su kuria mes daugiau einame į edutech, yra komanda, kuri kuria technologinius sprendimus edukacijai, labiau gal neformaliajam ugdymui, darbui su jaunimu, tarptautinėm veiklom. Ir dar priklausau dviem organizacijom, kuriom esu kaip ir asocijuotas pagal profesiją.

Eglė:

Mano toksai vaidmuo kompleksinis yra, bet man tas patinka, dabar yra ta sąvoka, kur skiautinis profesinis tapatumas, tai truputį apie tas skiautes papasakosiu. Tai viena skiautė yra mano darbas universitete su studentais <...>, aš turiu dalį ir apie jaunimo neformalųjį ugdymą. <...> aš tenais jaučiu, kad aš pati taikau jaunimo neformalųjį ugdymą, ypač studentus, kurie ateina į nuolatinės studijas, jaunesni. Bet ir su vyresniais, man atrodo, tas visai susižaidžia, kad jie taptų grupe, kad jie formuotųsi, kad jie pažintų vienas kitą, pažintų save, savo mokymąsi. <...> Kita dalis mano yra – supervizorė. Tai per jaunimo neformalų ugdymą, jaunimo darbuotojų mokymus aš nuėjau iki supervizijos mokymosi ir tapau supervizore. <...> Ir trečia mano dalis, tokia, sakykim, gryniausią jaunimo darbuotojo raiškos tokia išlikusi, tai mokymai, nes aš dabar dirbu su savanoriais minimaliai, aš tik su dviejų organizacijų savanoriais dirbu tiesiogiai, tai reiškia, aš susitinku su jais grupiniuose susitikimuose ir darau tą jaunimo neformalųjį ugdymą, kur tikrai ir pakalbinu, ir mes reflektuojam patirtis, ir žvelgiame į savo perspektyvas įvairias. O didžiąją dalimi dirbu su organizacijų vadovais, padalinių vadovais, savanorių koordinatoriais dėl savanorystės. <...> Ir dirbu su

darbuotojais, kaip dirbti su savanoriais, bet, nu, visiškai pagal jaunimo neformaliojo ugdymo principus su jais ir suvokiant savanorystę irgi per jaunimo neformalųjį ugdymą, kad, nu, tai nėra tikrai ką daryti su jais, bet tai yra labai daug apie tai, kaip suvokti, kaip auginti juos <...>. Nu va, tai mano tas skiautinis tapatumas taip ir yra iš tokių trijų pagrindinių dalių susidėjęs ir dabar visiškai nauja kryptis, ir aš dar tikrinuosi savo santykį su ja, tai yra tyrimai <...>. Nu, toksai man... Dar bandau šitą lauką. Tikrai nėra toksai dar lengvas laukas, aš dar pati su savim aiškinuosi, ar aš čia noriu jame būti. <...> Tai toks jausmas, kad yra poreikis, tik, kaip man čia su tuo, yra klausimas. Tai mano tas tapatumas toksai skiautinis.

Marija:

Tai mano... Aš [studijų programos pavadinimas] baigiau prieš kažkiek čia metų. Tai aš iš kitos srities atėjus, akademinės. Tai gal aš geriau papasakosiu, kaip atsiradau. <...> Tai aš kažkada pradėjau dalyvauti mobilumo veiklose Erasmo, tai čia prieš dešimt metų, daugiau gal biškį, plus minus. Ir jo, kažkuriuo metu labai įdomu, labai susidomėjau, labai patiko, pradėjau norėti kažką pati savo susiorganizuoti, tada atsirado žmonių, kurie irgi su tom pačiom mintim buvo, ir tada sukūriau organizaciją, kurioje dabar sėkmingai tęsiu. Tai nuo tokios avantiūros prasidėjo. <...> Dabar ką aš daugiausiai darau: vadovauju organizacijai [organizacijos pavadinimas], mes daugiausiai dirbam su mobilumo programom skirtingom, bet ir su ilgalaikiais projektais. Kokios temos, tai iš tikrųjų man pačiai gal būtų labiausiai įdomu – asmeninis tobulėjimas, čia turbūt į tą coachingo pusę, su žmonėm būtent, jų tie augimo procesai. Tai, aišku, projektuose skirtingų tų temų būna. Priklauso, kokios gairės ir kokie prioritetai projektų. Kartais taip ir nueina jie. Bet koku atveju, nesvarbu, kokia tema, man labai įdomu tam neformaliai ugdyme žmogaus procesas ir kaip jisai auga.

7. TAPSMAS BESIMOKANČIUOJU

Ugdytojų atėjimas į NFU lauką prasideda nuo įsitraukimo į veiklas. Įprastai tai jau vykstančios nevyriausybinių (jaunimo) organizacijų veiklos, kurių pirminis tikslas nėra mokymasis, tačiau ugdomasis aspektas yra stiprus, nors nebūtinai besimokančiųjų suprantamas ir įsisąmonintas. Besimokančiuoju šiame kontekste vadinamas žmogus, kuris supranta, kad mokosi. Taigi besimokančiojo tapsmas yra procesas, kuris kiekvienam tyrimo dalyviui prasideda kitame NFU lauko kontekste, kitu šio asmens brandos etapu, kitoje fizinėje vietoje.

Remiantis interviu ir sutelktų grupių interviu sukurtais duomenimis, darytina prielaida, kad tyrimo dalyviams ne mažiau svarbūs procesai, vykstantys prieš įsisąmoninant mokymąsi, tad nuo jų aptarimo ir pradėsime.

7.1. Prieš mokymąsi

Paprašyti prisiminti ir papasakoti istoriją, kaip įsitraukė į NFU veiklas ar susipažino su NFU lauku, tyrimo dalyviai kalbėjo apie skirtingus derinius – aplinkybes, žmones, vietas, išgyvenimus, kurie, žvelgiant retrospektyviai, prisidėjo prie to, kad šiuo metu interviu dalyviai dirba ugdomąjį darbą NFU stiryje. Tyrimo dalyviai išryškino kelias dedamąsias, kas nutiko prieš jiems suprantant, kad jie mokosi. Dažnai tyrimo dalyviai įvardijo dalyvavimą ar savanorystę nevyriausybinių (jaunimo) organizacijų veikloje.

7.1.1. Atsirasti nežinioje – per vidurį

NFU ir nevyriausybinių organizacijų veiklos paremtos savanorišku įsitraukimu, o dažnai ir ne iki galo pažįstamos, todėl susidūrimas su NFU lauku gali prasidėti nuo kvietimo, kuris nėra iki galo skaidrus. Kvietimas gali išsiskirti neišsamiu veiklos pristatymu, nepaaiškinant, koks pagrindinis kvietimo tikslas, kokie veiklos tikslai. Galima spekuliuoti, kokie yra tokios taktikos motyvai. Viena vertus, svarbus NFU aspektas, atspindintis ir analizuotuose dokumentuose bei moksliniuose darbuose, yra neapibrėžtumas ir nuolatinė kaita. Veikloms keičiantis, vis įtraukiant naujų praktikos elementų ir evoliucionuojant, tampa sunku šias veiklas pristatyti konkrečiai ir nesubanalinant. Kita vertus, jaunimo NFU dažnai persidengia su socialiniu darbu, taigi, kaip jau minėta, mokymasis nėra pagrindinė veikla, bet per kitas veiklas *atsitinkantis* procesas. Vadinas, gali būti sąmoningai informuojama apie tas veiklas, kurios yra patraukliausios, suprantamiausios, ir siekiama, kad prisijungusieji pajustų (išbandytų) veiklas patys ir išsirinktų tuos elementus,

kurie jiems bus svarbūs ir juos paskatins likti organizacijose⁴⁴. Pavyzdys galėtų būti Tomo prisiminimas apie jo pirmą susidūrimą su organizacija, kurioje veikė daugelį metų: *Nu, į mokyklą pas mane atėjo jūrų skautai, sako „Kviečiam į diskoteką“, aš atsimenu dar dabar. „Kviečiam į diskoteką“, nu, tipo, kaip jaukas toks. Nu gerai, diskoteka tai diskoteka, perėjo per mokyklas, ten susirinko normaliai ten liaudies, nes visi į diskoteką ėjo, o ne į skautus. O aš galvojau „skautai skautai“, jau ten senelis mano buvo, pasirodo, skautas, jis ten išsidavė, sakė, čia rimta organizacija ir taip toliau. Ir aš atėjau į skautus, dar vienas mano klasiokas iš mokyklos atėjo į skautus, visi kiti į diskoteką atėjo.* (Tomas, 2019) Tomo pasakojime matyti ne iki galo atskleistos veiklos, bandymas sudominti, pritraukti per veiklą, kuri, manytina, jauniems žmonėms bus įdomesnė. Vis dėlto tokia prieiga taikoma ne visada. Kitaip negu Tomo, Pauliaus prisiminimas demonstruoja skaidrumą: *16 metų su klase nuėjau į jaunimo centrą [pavadinimas], į menų savaitės programą. Nuo pirmadienio iki penktadienio dalyvavom su klase ir pirmadienį, pirmą programos dieną, jaunimo centro direktorė, kuri labai svarbų vaidmenį mano gyvenime po to turėjo, papasakojo, kad yra savanorių klubas ir veikia veikla, ir norėjau.* (Paulius, 2019) Šiame pasakojime atsiskleidžia daugiau veiklas pristatančių asmenų komunikuojamo skaidrumo, veiklos paaiškinamos. Nepaisant to, neaiškumo arba klaidingo supratimo momentas pradžioje lydi dažnai. Tai galima sieti ir su NFU lauko daugialypumu bei rizomiškumu, taip pat su rizomos bruožu neturėti pradžios, centro, hierarchiškai svarbesnių atskaitos taškų. Kitaip tariant – galimybe pradėti bet kuriame taške, taigi ir tyrimo dalyviai į lauką patenka ten, kur juos pakvietė, nukreipė ar atvedė. Ten, kur buvo arčiausia, patogiausia, sutiktiems aplinkiniams pažįstama. Dažnai tai nevyriausybinės (jaunimo) organizacijos, kurių pagrindinė veikla nėra ugdymas.

Kitas atpažįstamas pradžios taškas – tarptautiniai jaunimo projektai. Jie aiškiai struktūruoti, turi pradžią ir pabaigą, aiškius (jei projektinė veikla kokybiška) ugdymo tikslus. Vis dėlto čia taip pat stiprus motyvas – neatskleisti visos informacijos. Tai patvirtina Ignas: *Ir man vienu metu buvo toks pakvietimas per tą [organizacijos pavadinimas] išvažiuoti į tarptautinius mokymus Vokietijoje apie jaunimo mainus. Man mano motyvacijos prasme buvo free trip to Germany. Viskas aišku. Nežinau, ko čia klausia⁴⁵. Klausia, tikslinės grupės kokios. Ką aš žinau, kas tai yra targetai. Parašiau kažką apie šaudymą. Ir tada aš atvariau su lietuvių grupe, buvo šeši dalyviai ir vienas iš*

⁴⁴ Tai NFU suasmeninimo, padarymo savu požymis, kuris aptariamas vėliau.

⁴⁵ Nurodoma į dalyvio anketą, dalyvavimo paraišką.

*vadovų, kuris tuo metu buvo siunčiamas agentūros*⁴⁶, ir va tada aš pradėjau suprasti, kas yra renginiai. Mano galvelėj sukosi, kad tai yra turtingas vokietis, vat Rotary principu apmoka viską, ir čia va mes, va, taip sakant, lyderiukai, lyderiaujame. (Ignas, 2019) Nepaisant to, kad Ignas teigia pradėjęs suprasti, kas yra renginiai, jo supratimas vis dar buvo klaidingas. Tai vėl grąžina prie idėjos, kad NFU veiklos sąmoningai arba nesąmoningai apgaubiamos paslaptimi. Remiantis Deleuze'o ir Guattari darbe „Tūkstantis plokštikalnių: kapitalizmas ir šizofrenija“ (2013) apžvelgiamu *paslapties* konceptu, galima teigti, kad paslaptis yra ir suvokiama, ir nesuvokiama tuo pat metu, nes suvokti paslaptį – tai atskleisti jos egzistavimą, atpažinti, kad yra kažkas, kas slapta. Filosofai supaprastina: „Paslapties suvokimas yra priešingas paslapčiai, bet sampratos požiūriu tai yra jos dalis“⁴⁷ (Deleuze ir Guattari, 2013, p. 287). Teigiama, kad kiekvienoje bendruomenėje yra mažesnė slapta bendruomenė, kuri asambliažo principu kuria paslaptį – produkuoja tik jai savitus, kitiems neatpažįstamus ir neatskleidžiamus bendravimo ir (ar) veiklos būdus. Atsižvelgiant į tai, kad asambliažas yra ryšių derinys, kuris nėra statiškas, galima daryti prielaidą, kad per naujų veiklų kūrimą ir naujų asmenų įtraukimą yra palaikomas NFU nepažinumas. Nepažinumo ir neaiškumo pradžia tikslinga nagrinėti nuosekliau.

7.1.2. Pasiduoti afektams

Davidas Cole (2011, p. 550), analizuodamas afekto raišką ir jo vaidmenį nagrinėjant kalbą, primena, kad „nereikėtų bandyti mokyti afekto tiesos ar racionalizuoti jos į nuoseklų, vienintelę „afekto teoriją“, o naudoti ją kuriant teoriją, kuri padėtų išlaikyti savo požiūrį ir modifikuoti jį empiriniais duomenimis ir svyravimais, kurie gali būti šių įrodymų viduje“. Nors ir nesiekiamo pateikti apibrėžties, vis dėlto pažymima, kad afektas siejamas su nesuvokimu, jutimu, atsirandančiu prieš sąmoningą judesį. Kaip teigia Jūratė Baranova (2017b, p. 72), afektas „nėra jausmas, o tapsmas, peržengiantis galimybes to, kuris pereina per šį tapsmą“. Taigi, nagrinėjant besimokančiojo tapsmą ir tai, kas vyksta prieš atliekant judesį į mokymąsi, tikslinga analizuojamą procesą vertinti, pasitelkiant *afekto* konceptą. Pakartotinai

⁴⁶ Jaunimo tarptautinio bendradarbiavimo agentūra – 1999–2021 m. veikusi organizacija, kurios tikslas – užtikrinti tarptautinio jaunimo bendradarbiavimo vystymąsi bei sėkmingą Lietuvos jaunimo dalyvavimą Europos Sąjungos programose jaunimui, gerinti jaunimo neformaliojo ugdymo ir darbo su jaunimu kokybę Lietuvoje. 2022 m. ši agentūra reorganizuota į Jaunimo reikalų agentūrą.

⁴⁷ „From an anecdotal standpoint, the perception of the secret is the opposite of the secret, but from the standpoint of the concept, it is a part of it.“ (Deleuze ir Guattari, 1980, p. 278)

klausant ir skaitant ugdytojų interviu, dėmesį atkreipia jau minėtos sumišimo, kartu ir sužadino emocijos, nuorodos į nesuvoktą procesą. Afektu laikytinas buvimas, tyrimo dalyvių įvardijamas kaip „kažko veikimas“, iki galo nesuprantant, kas konkrečiai vyksta, tačiau mėgaujantis procesu, vis dar neatpažįstant mokymosi: *Tai aš buvau labai jauna. Man buvo 16–17, 17 gal metų. Aš dalyvavau pirmuose tokiuose seminaruose. Ir jie buvo mums tokia kaip ir dovana, mes nelabai supratom dėl to, kad mes savanoriavom. Visokiems ten savanoriukams vasarą. Mus tenais išsivežė arba nusiveždavo. Dar prieš tai, kai mes išvis nesupratom, kas ten vyksta, tai dar nusiveždavo į [miesto pavadinimas], į kokius nors parapijos namus ir ten tris dienas mes piešdavom, kažką darydavom. Žodžiu, nieko neprisimenu ką, bet buvo žiauriai kitaip ir žiauriai fainai.*⁴⁸ (Eglė, 2020) Eglės pasakojime ne kartą minimas kolektyvinis nesuvokimas – veiklos priežasties, veiklos formato, tikslų. Be nesuvokimo ir džiaugsmo, proceso įvardijimo dovana, svarbus kitoniškumo motyvas. Jį galima sieti su veiklos formato naujumu. Kaip jau minėta, tyrimo dalyvių minimos veiklos dažnai yra jų pirmas susidūrimas su veikla, paremta NFU principais. Veiklos pradžios nesuprato ir Domas: *Ir tada aš pradėjau... Vat sudalyvavau [organizacijos pavadinimas] toj savaitėj, tada ten savanoriai kažkaip tai rinkosi, kur aš nieko nesupratau, nei tenai apie... Faina būt su chebra. Tiek žinių. Mes buvom, muzikos klausėm, gimtadienius šventėm... Mmmmm, kažką veikėm <...>. Aš kuo daugiau dalyvavau, tuo daugiau jaučiau, kad man... Kažkas su manim ten vyksta, man gera ten būt. Aš... Aš... Mikčiojau mažiau. Nes man... Žinai, aš užstrigdavau ant savo vardo dažnai su žmonėm, kai bendraut pradėdavau. Su tokiu nerimu ar kažkuotais man Domas būdavo D-d-d, tada raudona, o po to raudona, nes raudona. Ir man tos veiklos... Man daug dalykų unlockino tam tikra prasme... (Domas, 2019)* Domo pasakojime svarbūs keli aspektai: atsikartojantis nesuvokimas, tačiau įsitraukimas į veiklą, nes joje malonu būti. Šioje istorijoje taip pat išryškėja bendraamžių svarba, taigi – buvimas grupėje kaip įtraukiantis faktorius. Kita vertus, pakankamai ryškus patirties priėmimas, tačiau nuasmeninimas. Tarsi kažkas paveikė. Galima daryti prielaidą, kad iki galo neįsisąmoninus, kas vyksta, sudėtinga įvardyti, kas paveikia – minimi supantys asmenys, veiklų pavadinimai, vietos, kuriose šios veiklos vyko.

Neformalusis ugdymas vertintinas kaip kompleksinis procesas, apimantis skirtingų lygmenų mokymąsi ir veiklas, taigi – derinys, kurį sudaro vykstantys procesai, asmenys, jų ryšiai ir tyrimo dalyvių atsiradimas šiuose tinkluose. Domo atpažinimas, kad kažkas su juo vyksta ir jam yra gera būti, kalba apie

⁴⁸ Čia ir toliau tekste paryškinimai nurodo mintis, kurios kreipė ar formavo tyrimo (pristatymo) eigą. Tai nėra siekis užfiksuoti svarbiausias ar permanentines idėjas.

atsivėrimą ar leidimą NFU asambliažui jį paveikti. Ar tai galima vadinti afektu, kuris atsiranda prieš suvokimą, o galbūt tai turėtume vertinti kaip sąmoningą pasirinkimą? Deleuze'as ir Guattari, kalbėdami apie afektą mene, pažymi: „Daiktas nuo pat pradžių tampa nepriklausomas nuo savo „modelio“, taip pat ir nuo kitų galimų personažų <...> Lygiai kaip daiktas nepriklauso nuo dabar esančių stebėtojo ar klausytojo, kurie jį patiria jau po visko, jei tam turi jėgų. <...> Daiktas nepriklauso ir nuo kūrėjo, nes būdamas sukurtas jis pats save steigia ir išsisaugo savaime. Tai, kas išsisaugo – daiktas ar meno kūrinys – yra *jutimų luitas, t.y. perceptų ir afektų darinys*“ (Deleuze ir Guattari, 2019, p. 175). Taigi teigtina, kad NFU save išsaugo ir naujus veikėjus įtraukia per jausmą, kad **čia būti gera**.

Ką reiškia būti? Tai yra procesas, kuris nenutrūksta. Žmonės, ne žmonės, daiktai, jie nuolat būna. Be pastangų. Taip yra duota. Čia gal per tolimas šūvis. Nebūtinai reikalingas, siekiant atskleisti temą. Kita vertus, aš atpažįstu iš stovyklų, kur pagaliau neturėjo niekas mums reikalavimų ir nereikėjo niekam nieko įrodyti. Galėjome būti paaugliais. Natūraliai būti grupėje. Kitas klausimas, ar ką nors išmokome tada? Gal tie, kurie buvo reflektivesni, nes sąmoningumo pastiprinimo aspekto ten labai trūko. (Justina, 2022 liepa)

Gerumas būti įprastai perteikiamas per buvimą su kitais besimokančiais, santykio kūrimą(si), atsivėrimą, priėmimo jausmą. Eglė tai įvardija meile: *Pirmasis mano supratimas – tai buvo tie vasarų mokymai, kur aš jau suvokiau, kad čia mes važiuojam į seminarą, tas seminaras yra dėl to, kad mes savanoriaujam, ir čia ne šiaip sau kažkoksai tai kažkur išvažiavimas. Nu, ir ten labai palietė jautriai. Nes palietė labai asmeniškai. Ir ten toj grupėj buvo labai daug procesų, ir labai daug tokio ir atsivėrimo, ir pripažinimo, ir tokio iki ašarų buvimo su kitais, kurie ten buvo kartu, ir ten skirtingo amžiaus, visiškai iš skirtingų aplinkų žmonės. Bet tokio gyvo ir tokio tikro dalinimosi ir santykio labai daug buvo. Ir tokio... Nu, tokio apie gyvenimą. Nu, ir mane labai užkabino tas, ir aš labai pamilau. Pamilau tuos žmones. Ir aš tada jau supratau, kad čia yra erdvė, kur galima taip va mylėti. Man tas labai aišku buvo, kad taip būnant galima kažkaip mylėti ir save, ir kitus žmones.* (Eglė, 2020) Svarbu paminėti, kad afektas, apie kurį kalbama šio skyriaus pradžioje, neturėtų būti tapatinamas su meile, tačiau meilė, apie kurią kalba Eglė, gali būti vertinama kaip jausmas, skatinantis veikti, pasilikti NFU lauke, toliau dalyvauti veiklose, ilgainiui – mokytis, dar tolesnėje perspektyvoje – kurti mokymosi patirtis kitiems, kad ir kiti galėtų patirti tuos jausmus. Taigi afektas iš buvimo pereina į veiksmą, tad savo darbą atlieka. Semestky Deleuze'o filosofijoje atpažįsta *meilės* konceptą, kurio neatsieja nuo

afekto, tačiau jų ir netapatina: „Pats susidūrimas gali būti tik užčiuopiamas įvairiais afektiniais tonais: nuostaba, meilė, neapykanta, kančia“ (Semetsky, 2012, p. 50). Tai afektas, provokuojantis erotinį žinių geismą (meilę) eksperimentine forma, kuriant mūsų konceptualų supratimą, jungiantį kritinį (reflektyvų) ir klinikinį (vertybinį) elementus. Prisilietimas prie „virtualių ir imanentinių procesų <...>, tapsmas“ (Pearson, 1997, p. 4) prilygsta „afektyvumui“ (1997, p. 4), o tapsmo procesas visada alsuoja afektu, troškimu, meile, Erosu. Remdamasi Buchananu, Semetsky (2008) pažymi, kad Deleuze'as ugdymą laikė erotiška, geidulinga patirtimi, bene svarbiausia, kokią tik gali turėti gyvenime. St. Pierre cituoja Deleuze'ą, aiškinantį intensyvų skaitymo būdą kaip „skaitymą su meile“ (St. Pierre, 2008), su afektu – tai „afektas, kuris sukuria tapsmą“ (Semetsky, 2012, p. 50). Čia svarbus afekto ir tapsmo susiejimas – tapsmas prilygsta afektyvumui, kuris nuo jausmo pereina į nesibaigiantį, auginantį judėjimą. Kitaip tariant, Semetsky afekto (meilės) susiejimas su tapsmu atkartoja tai, apie ką, remdamasi savo patirtimi, kalba Eglė, t. y. intensyvų meilės jausmą, skatinantį likti pamiltame lauke ir jame tapti.

7.1.3. Veikimas. Judėjimas. Dalyvavimo mašina.

Už afektą ne mažiau svarbi ir *dalyvavimo mašina*, kuri taip pat veikia arba prieš prasidedant aktyviam sąmoningam mokymuisi, arba kartu su juo. Deleuze'o ir Guattari filosofijoje, kaip jau buvo minėta, skiriamos kelių tipų mašinos, veikiančios savaip: geismo mašina, asambliažinė mašina, karo mašina, despotinė mašina, deteritorizuojanti mašina ir kt. Markas Bonta pažymi, kad deleuze'iška mašina yra rizoma, dalis atviros sistemos su atsirandančiomis savybėmis, kurios negali būti nuspėjamos ar lengvai kontroliuojamos (Bonta, 2013, p. 59).

Mašinos konceptu apibūdinami procesai, veikiantys susidarius tam tikram aplinkybių ir objektų deriniui. Vertinant NFU ir jame atsirandančių asmenų judėjimą, galima įžvelgti *dalyvavimo mašinos* veikimą. Mašinos, kuri įtraukia tyrimo dalyvius į procesą, jau veikiantį lyg ir savaime, ir toliau galintį veikti be konkrečių asmenų, nes juos pakeistų kiti: *Buvo gal koks pusmetis, kada gyvenau projektuose. Iš vieno į kitą važinėdavau, pradėjau savanoriaut tada.* (Marija, 2022) Dalyvavimo mašinos intensyviausiai veikia savanorystės ir projektinėse veiklose ir yra paremtos geismu likti šiose mašinose ir kartoti patirtis – kartais tuo pačiu formatu, kitais kitu. Į mašiną gali būti patenkama sąmoningai, vedant smalsumui: *Po to išvažiavau į tarptautinį renginį [šalies pavadinimas], kas buvo šiaip įdomu, nes reikėjo važiuoti į užsienį, kalbėti rusiškai ir kalbėti apie jaunimo dalyvavimą rinkimuose ir, apskritai,*

visuomeniniam gyvenime. Ir aš vat nuo to laiko užsikabinau. Nuo to išvažiavimo [...], nes buvo toks pirmas kartas pagyventi kitoj šaly, nes mes ten 16 dienų buvom. Pamatyti iš vidaus tos visuomenės šiek tiek gyvenimą ir pabandyti mokymų, seminarų būdu atverti tam tikrus dalykus kitiem žmonėm. Ir man visai patiko. Oooo galiausiai, kas mane jau damušė šitoj srity likti, aš dalyvavau [tarptautinės organizacijos pavadinimas], buvo toksai... jie paleido European citizenship⁴⁹ mokymus, pirmas modulis. Pats pirmas, kur buvo. Ir mane jie labai paveikė, tiesiog toks, kur buvo paprasti klausimai užduoti: kas tau svarbu, kas tave formavo kaip asmenybę, kokia buvo tavo aplinka, kodėl tu esi čia aktyvus arba nesi aktyvus. Ir tada supratau, kad nuo manęs labai daug kas priklauso, reikia eit ir daryt. (Mantas, 2019). Panašiai po tarptautinių renginių apie aktyvų įsitraukimą pasakoja ir Ignas: Ir po to aš supratau, kad aš toliau noriu čia daryti daugiau. Ir tas daugiau man buvo grįžti į [organizacijos pavadinimas], jie kaip tik turėjo tarptautinius jaunimo mainus vasarą. Aš turėjau laiko, aš ten prisijungiau, padėdavau, bet nelabai kažką ten vesdavau. (Ignas, 2019). Žengus pirmuosius žingsnius į veiklas, rodosi, kad jos gali užvaldyti, keistis, sudėtingėti, įsitraukimui palaipsniui augant, tačiau neindikuojant, kad veiklos tikslingai planuojamos, kad būtų mokomasi, siekiama asmeninio ar profesinio tobulėjimo: Tai įsitraukiau iš tikrųjų per savanorystę, aš pradėjau savanoriauti jaunimo centre. Tai va, tai įsitraukiau savo miesto jaunimo centre: pradėjau nuo lyderiukų kažkokių susirinkimų, susitikimų, seminariukų, o paskui pradėjau organizuoti stovyklas ten lyderiam, tada integracijos stovyklas, kur integruoji mažiau galimybių turinčius jaunuolius, nes man tai atrodė žiauriai įdomu. (Milda, 2019) Mildai pritaria Lina, braižydama lape organizacijų pavadinimus ir dėliodama vieną veiklą po kitos: Ir visą laiką, žinok, nuo pat studijų, dabar galvoju, kad ir mokyklos laikais aš savanoriaudavau, eidavau savanoriaut su vaikais, į įvairias organizacijas. Keitėsi viskas, [per] vasaros atostogas daug savanoriaudavau. Ten, žodžiu, stovyklas organizuodavom, o paskui studijų metais su studentais, studentų organizacijose irgi ten, žinai, ir vasaros stovykloj, ir kažkokias veiklas, ir per mokslo metus veiklas. Oi, didžiausius renginius paskui organizuodavom su tokiu [organizacijos pavadinimas]. Tai tokia... Tokia, žinai... Tas neformalaus mokymo... Aš pati labai daug išmokau. Kaip dalyvė ir paskui kaip savanorė. (Lina, 2019) Milda ir Lina pasakoja apie dalyvavimo veiklose ir pilietinio aktyvizmo kultūrą, turinčią savaeigės mašinos, kuri važiuoja ar veikia pati savaime, požymių. Į šią mašiną patekusios tyrimo dalyvės juda kartu, nesant išplėstinės refleksijos ar aiškaus tikslo. Čia jos veikia, daro, eina, dalyvauja, organizuoja, nors ir nėra

⁴⁹ Europos pilietiškumo.

įsivardijusios, kad dalyvauja, nes nori išmokti kažką konkretaus, dirba tarsi iš inercijos, pasinėrusios į veiklą įvairovę, kuria džiaugiasi. Pažymėtina, kad dalyvavimo mašina prisideda prie veiklų, kuriose svarbus NFU aspektas, pažinimo, aiškumo didinimo, formatų supratimo.

Galima kelti klausimą, ar besimokantieji (arba tyrimo dalyviai) patenka į dalyvavimo mašiną, ar patys ją kuria? Bonta, referuodamas Gregoriou mintis (2008), teigia, kad „nomadinis ugdymas apima mašininių asambliažų kūrimą“ (Bonta, 2013, p. 60). Mokslininkai (Bonta, 2013; Patton, 2010), aiškindami Deleuze'o ir Guattari filosofiją, mašinų veikimo aprašymuose neaplenkia nomadiškumo. Iš neapsistojimo vienoje vietoje, laisvų judėjimo trajektorijų kildinama karo mašina, veikianti kaip pasipriešinimas įprastiems veikimo būdams. Priešinimasi, susidūrus su NFU lauku, galima atpažinti ir ugdytojų pasakojimuose. Pavyzdžiui, Ignas, susipažinęs su jaunimo organizacijų veikla ir tarptautiniais projektais, prisimena praradęs susidomėjimą studijomis: *Tada aš taip išsirincau tris organizacijas. Per vieną dieną nuėjau, susitikau su visais vadovais tuometiniais ir sakau: „Žėkit, aš turiu, mokaus bakalauro, man tas bakalaurs so so, nes man jisai nepramuša kažkokių tenais labai jau ten.“ Ir aš praėjau per visą dieną, pasisiūliau būti savanoriu. „Galiu, – sakau, – bele ką daryti.“ Ir tą pačią dieną aš iš visų gavau: „Jo, tai atvark.“ Nes gi savanoris. Ir aš priėmiau sprendimą, kad aš jeigu eisiu, tai eisiu į [organizacijos pavadinimas]. Ir tada aš vat nuo rudens pradėjau savanoriauti. **Realiai daugiau mažiau apleisdamas savo studijas pilnai. Nu, aš pasirodydavau kartais, sakykim taip.** Ir iš čia atsirado toksai **intensyvumas**, nes aš kai padariau dealą su [organizacija], kad aš keturias dienas savanoriauju.* (Ignas, 2019) Igno minimas intensyvumas kuria ryšius su nesibaigiančiu judėjimu, aktyvumu, kuris gali būti destruktivus kitiems įsipareigojimams. Panaši ir Adomo patirtis, susijusi su mokykla. Adomas organizacijos, kurioje dirba, biure pasakoja apie NFU patirtį ir mini radikalų NFU atskyrimą nuo įprasto – mokyklinio (formaliojo) – ugdymo konteksto: *Aš patyriau, man atrodo, neformalumą kažkokį tai. Kas man buvo tai, kas mokykloj vyksta, ir tai, kas ten vyksta, – **man buvo skirtingi pasauliai.** Ir man buvo žiauriai įdomi ta dalis, kuri nemokyklinė. Aišku, ten iš blogosios pusės, tai mano pažymiai žiauriai krito. Nu, jau ten viskas ėjo, kad mane išsikvietinėdavo auklėtoja, kas man nebuvo būdinga, nes buvau toks gerietis. Jinai man atrašinėdavo velnių, kodėl aš anglų kalbos nesimokau, nors aš važinėdavau į visokias tarptautines konferencijas. <...> **Kur aš supratau, kad kažkokio pasaulio yra kitokio, ne tik mokykla, ir mane tas žiauriai žavi, noriu ten eit.*** (Adomas, 2019) Pakankamai griežtas atskyrimas, įvardijimas kitokiu pasauliu suponuoja esminius formaliojo švietimo ir NFU patyrimo

skirtumus. Įdomu tai, kaip pradedantieji suvokia kitoniškumą, kuo NFU arba mokymasis neformalizuotose aplinkose, kitoks pasaulis, jų teigimu, pasižymi.

7.2. Kitoks pasaulis ir susipynusios realybės

Susidūrus su neformaliojo ugdymo lauku tyrimo dalyviams skirtingu metu pradeda formuotis supratimas apie tai, kas vyksta, kuo pasižymi veiklos, kas jas daro išskirtinėmis šalia to, kokie jausmai veiklose apima. Šioje tyrimo dalyje, pasitelkti ne tik individualūs, bet ir sutelktų grupių interviu, apimantys 50 besimokančiųjų. Taip pasakojime atsiranda daugiau balsų. Minėtina, kad ne visi sutelktų grupių interviu dalyviai turi išplėstinę patirtį dirbant NFU srityje, bet jie turi intensyvią patirtį šiame kontekste mokantis.

Grupinių interviu metu dalyvių buvo prašoma papasakoti istoriją ar nutikimą iš rezidencinių mokymo(si) kursų, kai tyrimo dalyviai mokėsi. Išgirstos istorijos analizuotos taikant induktyvios kokybinės turinio analizės žingsnius, siekiant išgryninti mokymosi NFU aspektus taip, kaip juos suvokia besimokantieji. Kitaip tariant, siekta išsiaiškinti, kuo pasižymi Adomo minėtas *kitoks pasaulis*⁵⁰.

Išskirtos kategorijos interpretuojamos pasitelkiant poststruktūralizmo konceptus. Taip kuriamas NFU asambliažas – elementų derinys, kurį kiekvienas pasakoja savaip ir elementams suteikia skirtingą svorį ar svarbą, tačiau elementai kartojasi.

7.2.1. NEformalus

Atkreiptinas dėmesys, kad pirmiausia tyrimo dalyviai brėžia paraleles su formaliojo ugdymu. Apie tai rašyta teorinėje šio darbo dalyje, taigi mokslininkų įžvalgos, kad NFU apibrėžiamas per tai, kuo nėra, vis dar pakankamai tiksliai atspindi realybę. Daugiausia lygiagrečių su mokymusi mokykloje arba universitete brėžė fokus grupių dalyviai, atsakydami į klausimą: „Remiantis tavo patirtimi, kuo pasižymi neformalusis ugdymas?“

⁵⁰ **Fojė, „Kitoks pasaulis“.** Žiūri aplink, stebiesi viskuo, / Daiktus matai savo šviesoje. / O jeigu viskas yra ne taip / Ir tu pasaulį regi atvirkščiai? // Galbūt ne garsas skamba tyloje, o tylą garse. / Ką apie tylą žinome mes? / Galbūt ne šviesos žiba tamsoje, o tamsa jose. / Kiek dar nedaug suprantam mes. // Žiūri aplink, viskas tvarkoje, / O ar žinai, kas bus rytoj? / O jei pasaulis apsivers, / Kitom akim žiūrėt privers? // Galbūt ne garsas skambės tyloje, o tylą garse. / Ką apie tylą žinome mes? / Galbūt ne šviesos žibės tamsoje, o tamsa jose. / Kiek dar nedaug suprantam mes. // Tu pabandyk pasižiūrėt, / Gal kiek ne taip, gal kiek kitaip, / Tikiu, paprasti daiktai apsivers, / Ką nors neregėto ir naujo atvers.

Miriam minėjo mokymosi rezultatus ir jų išankstinį apibrėžtumą: *Kai aš palyginu savo patirtis su formaliojo ugdymu, aš jaučiu, kad pagrindinis skirtumas yra tai, kad aš nesu verčiama gauti konkretų rezultatą. Formaliame ugdyme man jaučiasi, kad yra kažkas, kas jau egzistuoja, ir tada jie bando man tai sudėti į galvą. Bet neformaliame ugdyme aš jaučiuosi laisva pati developinti kažką, kas man yra svarbu.* (Miriam, 2018) Apie prievartą išmokti ką nors konkreta kalba ir Darius: *Man atrodo, man pačiam yra sunku mokytis, tai mane verčia kažką išmokyti, ko man nereikia. Pavyzdžiui, kas, aš galvoju, kad nenaudinga man. Tai taip pat ir su kitais ten jaunuoliais. Daug, man atrodo, vertingesnis dalykas per mokymus, kas įvyksta, kad ir tos pačios klasės, kad jos turi tada patirti, kaip gali, pavadinkim, normaliai bendrauti – labiausiai, ką jie išmoksta, man atrodo, pas mus būdami.* (Darius, 2019) Darius kalba remdamasis savo patirtimi ne tik mokantis, bet ir dirbant mokyklose, t. y. formaliojo švietimo institucijose, kur dar labiau išryškėja formaliojo ir neformaliojo ugdymo aplinkų, ten vykstančių procesų, sąlygų, vyraujančių emocijų, vidinių ir išorinių lūkesčių skirtumai.

Dažnai asmenims, pirmą kartą susidūrusiems su NFU, šis formatas nėra suprantamas, todėl lūkesčiai ir pasiruošimas interpretuojami per ankstesnes mokymosi patirtis, kurios įprastai susijusios su formaliojo ugdymu. Kaip pasakoja Rokas: *Atsiradau labai paprastai, buvo kvietimas dalyvauti, kad organizuojami mokymai, aš apie juos nieko negirdėjau, bet tuo metu aš priklausiau [pavadinimas] kultūros centrui, o mokymai tai buvo apie tautines mažumas. Kažkas tokio. Centro vadovė pasiūlė važiuoti. Aš ten išvis nesupratau, nežinojau, kas tai per mokymai, kas čia yra. Sakau – važiuoju. Ko ne? Nenuvažiuot... Apsirengiu taip oficialiai važiuoti į neformalius mokymus. Su baltais marškiniais (juokiasi). Pasirodo, be reikalo. Tai gerai, kad maikę šiaip turėjau, paskutinę dieną jau laisviau galima jaustis (juokiasi). Roko istorija nurodo kitokias normas, susitarimus negu jam iki tol žinomose aplinkose. Šiame pasakojime atpažįstamas atskyrimas „oficialu – neoficialu“, kur „neoficialu“ (dažnai įvardijama kaip „neformalu“) tapatinama su laisvumu, atsipalaidavimu, sietinu ir su fiziniais, matomais elementais, apimančiais aprangą, elgesį, erdvę.*

Su Mantu kalbėjome vieno iš Vilniuje esančių viešbučių automobilių stovėjimo aikštelėje. Viešbutyje Mantas su kolega vedė tarptautinius mokymo kursus jaunimo politikos specialistams, o po dienos programos skyrė laiko savo veiklai aptarti. Pokalbio metu pro šalį ėję mokymo kursų dalyviai klausinėjo įvairių klausimų, laidė juokus. Paklaustas, kodėl dirba šį darbą, kaip vieną iš priežasčių, kodėl jam jo darbas patinka, Mantas nurodė aprangos neoficialumą, tačiau tai taip pat apibūdina taikomas normas: *Nes faina, nes*

idomu, nes tu dabar irgi paklausei. Dėl to, kad galiu su šortais ateit į darbą. (Mantas, 2019)

Apie fizinius mokymosi aspektus savo atradimais dalijasi Darius: *Per mokymus irgi stengiuos konkrečius va dalykus padaryt: išmokint man svarbu, į ratą sustot žmones. Labai konkrečiu, labai pasveriamu – išmoko sustot į ratą per savaitę ar neišmoko. Nes tada žiūri vienas į kitą, tada susiję su girdėjimu vienas kito, su išklausymu viens kito ar neišklausymu.* (Darius, 2019) Ratas, apie kurį kalba Darius, vis dar neįprastas formaliajam ugdymui, tačiau tai standartinė NFU forma dėl Dariaus paminėtų priežasčių – vienas kito matymo, išklausymo. Taip pat svarbu ir nepamintę priežastys, susijusios su NFU siekiniais – mokytis per dalijimąsi, mokytis vieniems iš kitų ir per buvimą kartu, kitaip tariant – mokytis grupėje, iš grupės ir per grupę. Aspektas, kuris formaliajame švietime nėra esminis ar akcentuojamas, net nebūtinai suprantamas. Adomas įveda dar daugiau kintamųjų, kalbėdamas apie NFU vizualesius, fizinius, akivaizdžius požymius ir skirtumus nuo mokymosi klasėje: *Turėjau mokymus pedagogam, klasės auklėtojam apie neformalų. Tai toks ten yra sunkus reikalas, nes mokytojai labai įsitempę neformaliajam dalykui, nes jie, ką mes supratom su kolege bevesdami mokymus, kad **jie neformalų ugdymą patiria kaip nekokybę.** Nes, matai, būti geram mokytojui... Mokytojui aš bandau pabrėžt, reiškias, kad aš turiu ateiti ir užtikrinti struktūrą, kuri iš požymių rodo, kad vaikai tyli, kad jie daro, ką aš liepiu, ir kad nėra jokio chaoso. **Neformalus ugdymas ir visi metodai, jie įneša vizualiai... Įneša chaoso – judesį, ekspresiją, emocijas, nuotaiką.** Ir šitas momentas mokytojus žiauriai gąsdina, nes jie galvoja, kad jie nevaldo klasės. Tada apie visokį darbą grupėse, ten, žinai, mes tiesiog dirbom, kaip daryti, kaip dirbti su grupelėmis, kaip tas darbas grupėse... Ir jiems, žinai, supratom, kad judesys nuo vat sėdėjimo bendrai iki susiskirstymo grupelėse, kas užtrunka, nu, gerai, septynias minutes, kol jie... Čia daugiausiai. Ir kas yra, taip, žinai, mokant neformaliai, yra žiauriai normalus procesas (ir iš to netgi galima mokytis, kaip chebra skirstosi), jiems tai yra nekokybės momentas ir jie to bijo, jie tą priima kaip nekokybišką mokymą.* (Adomas, 2019)

Vis dėlto Deleuze'as ir Guattari skatina kurti ne neigimo, o teigimo naratyvus, todėl toliau apžvelgiami NFU elementai ir principai, kuriuos tyrimo dalyviai atpažįsta savo mokymėsi. Svarbu paminėti, kad NFU bruožai ar elementai neturi būti vertinami per formaliojo ugdymo prizmę, lyginami su kitomis mokymosi formomis. Tam tikrų požymių gali būti atrandama kitose mokymo(si) praktikose, tačiau tai nereiškia, kad dėl to jie priskirtini tik vienai konkrečiai praktikai. NFU per ilgai apibrėžiamas per skirtumą nuo formaliojo, o ugdytojams ir ugdymo metodams migruojant tarp skirtingų švietimo organizacijų ir ugdymo formatų, tampa neperspektyvu remtis tik tuo, kas šiose

mokymosi aplinkose skiriasi: *Prieš 15 metų, prieš 10 metų vis dar, kai klausdavo, kas tas neformalus ugdymas, tai tu lygindavai su formaliuoju ugdymu ir ten tas tai boring, nenaudinga, tenai mokytojas daro ką nori ir ten tralialia. O čia viskas apie tave, aplink žmogų. Dabar supranti, kad tai susiję, ir jeigu tikrai žiūrint iš žmogaus perspektyvos, tai dalis yra vis tiek tas formalusis, sisteminis dalykas, o visa kita yra papildomos ugdymosi galimybės. Ir tu turi suprasti, kokią tu tą pridėtinę vertę kuri. Vien kad kritikuoji kitą, nuo to pats netampi geresnis, tai tada klausimas, kokią tu pridėtinę vertę kuri: ar per įgalinimą, ar per kontaktus, ar per galimybę išvažiuoti į užsienį, ar per išmokimų pripažinimą, ar per dar kažką.* (Mantas, 2019) Tolesni atradimai gali būti atpažįstami ir mokantis mokykloje, universitete, kolegijoje, tačiau tai, kad būtent juos tyrimo dalyviai labiausiai atpažįsta mokydami neformaliai, nurodo, jog šie elementai, jų deriniai ir susikuriantys patyrimai būdingi mokymuisi jaunimo NFU kontekste.

7.2.2. Įvykiškos vietos

Šiandien netyčia užtikau sąsają tarp mokymosi, vietos ir sąmoningumo, kai ieškojau, kas rašė apie „immersion per Deleuze“. Ir labai gerai ten sueina galai. (Justina, 2022)

Tyrimo dalyvių naratyvuose itin daug dėmesio skiriama vietoms, fiziniam buvimui, atsitraukimui nuo kasdienybės. Mokslininkai teigia, kad „naujoji generacija nepripažįsta buvimo vietoje pojūčio ar emocijos“ (Buchanan ir Lambert, 2005, p. 7), tačiau erdvių vaidmuo svarbus, siekiant suprasti tyrimo dalyvių minimą pasaulio kitoniškumą ir jo ženklumą. Tiesa, apžvelgiant mokymosi erdves, vietas ar teritorijas, ryškėja vienas šioms vietoms būdingas fizinis aspektas – nuošalumas. Su vieta siejami mokymuisi aktualūs ir mokymąsi sukuriantys dėmenys daugiausia susiję su įvykiais, kurie, tyrimo dalyvių teigimu, nutinka dėl nuošalumo, užsidarymo. Nuošalumas aktualus apžvelgiant rezidencines mokymosi veiklas (mokymo(si) kursai, stovyklos, jaunimo mainai, seminarai ir kt.), tačiau anaipol ne visą NFU veiklą ir formatų įvairovę. Būtent šiose veiklose aiškiai apibrėžiamas laikas ir erdvė, kada ir kur vyks mokymasis.

Tyrimo dalyviai, kalbėdami apie savo mokymąsi, išskirtinai mini veiklas, kurios vyko atskirtoje fizinėje aplinkoje. Fizinis buvimas, **išvykimas ir grįžimas** – svarbios prielaidos besimokančiojo tapsmui, nes perkelia asmenį į kitą kontekstą ir sukuria pilną išgyvenimą – ne tik kognityvinį, bet ir fizinį, emocinį. Ignas prisimena: *Kas buvo mano kely, tai sakyčiau... Aš grįžau supratęs, kad... Man užtruko mėnesį patirtį suvirškinti. Ir aš kosmose biškį*

buvau, ir nelabai suprato mano draugeliai, kas čia su manim vyksta, visa ką. **Iš tikrųjų, niekas nesupranta, kai iš tikrųjų geras, powerful experience'as, manau.** (Ignas, 2019) Šioje ištraukoje apie išvykimą ir grįžimą, ženklinančius asmeninį pokytį, pasikartoja ir nesuvokimo motyvas, tik šįkart kalbama ne apie dalyvavimą, nesuprantant formato ar veiklos, bet apie aplinkinių nesuvokimą. Taigi suponuojama, kad tik išgyventa stipri patirtis, į kurią reikia iki galo pasinerti, sudaro sąlygas NFU suvokti. Katerina taip pat pabrėžia laiko ir erdvės apribojimo, taip pat ir pasinėrimo į mokymąsi svarbą: *Turi vieną savaitę, kai mokymasis vyksta 24/7. Na, bet kada, kai nemiegi. <...> Netgi per kavos pertraukas vyksta dalykai ir kartais jie yra svarbesni <...>. Man labiausiai patinka visa aplinka, kurią turiu projektų metu. Pradedant nuo gyvenimo in the middle of nowhere arba uždaroje aplinkoje, kur nuo ryto iki vakaro vyksta tam tikri dalykai. Mes gyvename kaip... Kaip maža bendruomenė. Iš esmės mes **turime savo tikrovę.*** (Katerina, 2018) Savos tikrovės kūrimas vėl orientuoja į uždaramą, už mokymosi vietos ribų likusių procesų ar normų nepaisymą, sąveikų ir sąsajų su kitomis tikrovėmis nebuvimą arba jų suskliaudimą tam tikram laikotarpiu. Šiek tiek ironiška, kad užsidarymą ir atsiskyrimą nuo realybės Paulius kritikuoja, sėdėdamas bent 5 km nuo artimiausios gyvenvietės nutolusiame mokymų centre: *Toks biškį burbulas iš savęs viduj. Karts nuo karto iškiši galvą į kitus dalykus, bet šiaip pats sau fainas ir pats sau viduj gyveni. Visas mokymų sektorius, aš taip galvoju. Oi, mokymų vadovas tai tikrai tam pačiam burbule viduj kažkur su dalyviais. Vis tiek ir per mokymus **užsidarai** ir tame burbule **būni**. Man kartais biškį **sąsajų su realybe trūksta**. Ir toks aš pats sau dabar, kai kitus mokau vest, tai darai aptarimą – kaip tai siejasi su gyvenimu. Paskutinis klausimas – suvest su realiu gyvenimu, suvest, „o tai kaip tai realiam gyvenime vyksta“, „o tai kaip tą praktiškai pritaikyt?“ „o kaip žmonės gali apie tai sužinot, kas čia įvyko, kokiuose mes mokymuose?“. Nu, va tokio biškį kartais trūksta. Patys sau faini savo burbule gyvenam.* (Paulius, 2019) Apžvelgiant Igno, Katerinos ir Pauliaus pamąstymus, darytina prielaida, kad mokymasis NFU kontekste sukuria kelių tikrovių situaciją. Šioms tikrovėms, Pauliaus teigimu, stinga sąsajų. Kita vertus, reflektuojantiems savo mokymąsi, kitos tikrovės patyrimas yra esminis juos sudominęs ir įtraukęs bei mokymąsi skatinęs elementas. Svarbu neignoruoti, kad, nors ir siejama su fiziniu buvimu, erdvė, kurioje vyksta mokymasis, nėra paženklinta aiškių fizinių elementų, tad kuriama prielaida, jog mokymosi erdvė NFU daugiau yra simbolinė ar socialinė, sukuriamą per santykį, atsirandantį tarp teritorijoje besikuriančio mokymosi asambliažo elementų. Mokymasis įvyksta tada, kai mes įeiname į kompoziciją su aplinka ir aplinka įeina į kompoziciją su mumis. Apie aplinkų, gamtos svarbą ir jų įtraukimą į mokymosi asambliažą pasakoja

skautiškos organizacijos atstovas Tomas: *Tai tie dalykai opa ir ateina. Gamtoj ypač, nes tada tu esi diskomforte, tada tavo smegenys turi įsijungti, tada tu nesi taip, kad einu miško takeliu ir man vienodai čia rodo. **Reaguoji į aplinką, čia paukščiai, čia žvėrys laksto, pavojus kažkur kyla, lietus ateina, žaibas trenkia, laužą reikia užsikurt. Per tai gimsta. Gal kokie išradimai gims po penkiolikos metų tam žmogui, sakys, aš atradau kažką vat eidamas ir sumąsčiau vat tokį dalyką, nes išėjau iš komforto tos zonos. Nes komforto zonoj nevyksta ten daug dalykų.*** (Tomas, 2019) Tomas taip pat kalba apie kitokią, neįprastą aplinką, kuri aktyvuoja mokymąsi. Šiuo atveju tai gamtinė aplinka, kuri technologijų visuomenėje nebėra natūrali, todėl vertintina kaip nuošali besimokančiajam, atsižvelgiant į įprastas erdves.

Be abejo, erdvės yra aktualios, tačiau gerokai svarbiau, kas šiose erdvėse vyksta. Kaip teigia Rachel Fendler, „ne erdvė kuria mokymąsi, o mokymasis kuria erdvę“ (2019, p. 15), kitaip tariant, mokymasis gali vykti bet kurioje erdvėje, taip šią erdvę padarydamas mokymosi aplinka. Šį reiškinį, remdamasi Deleuze'o ir Guattari filosofija, Fendler vadina *įvykių kupinos erdvės* (angl. *eventful space*) konceptu. Konceptas vartojamas siekiant aprašyti nematomo mokymosi aplinkas ir procesus. Įdomu tai, kad kalbėdami apie mokymąsi dalyviai labiau koncentruojasi į įvykių pilną erdvę (angl. *eventful space*), kurioje suplanuota ir fasilituojama mokymosi programa yra tik vienas iš įvykių, nesuteikiant jam pagrindinio vaidmens. Sutelktos grupės dalyvis Antanas nurodo: *Laisvalaikio veiklos ir gyvenimas kartu yra svarbūs kuriant komfortiškesnę, dalinimuisi atvirą erdvę.* (Antanas, 2019). Jeigu teigiame, kad nuošalumas yra svarbus, tačiau tai tik vienas iš elementų, sukuriančių prasmingą ir gilią mokymosi patirtį, o visa kita priklauso nuo kitų integruotų mokymosi įvykių, tai nereiškia, kad kiti mokymosi įvykiai (angl. *events*) negali peržengti fizinės erdvės ribų. „Tai diktuoja dabartinė erdvės logika, pagal kurią, aktyviai gyvenant, beveik negalimas buvimas vienoje erdvėje ar vietoje, taigi yra mąstomas ir netgi praktikuojamas buvimas iškart daugelyje erdvių arba buvimas tranzito situacijoje“ (Duoblienė, 2018b, p. 169). Panašiai mąsto ir tyrimo dalyviai: *Skaitmeniniai dalykai atsirado, kur buvo ilgą laiką pasipriešinimo, kad telefonas yra nepagarba. Ir čia dabar susiintegruoja. Man tas buvo nepriimtina, bet kai kurie kolegos labai konfrontuoja, kad, va, dalyvis neišbūna visą laiką, tai čia man nepagarba, aš keičiu mokymosi kultūrą ir kitus dalykus. Man tas daugiau yra apie tai, kad aš nenoriu keistis ir aš darau taip, kaip man yra įprasta ir man yra patogiu, o tuo tarpu gyvenimo tempas labai didelis, žmonės dirba vienas–dviejuose darbuose ir dalykai vyksta gyvenime, **ir tu turi keistis, kad žmonės galėtų dalyvaut.** Ir arba tada daly programos gali dalyvaut, arba kitus dalykus. Ir aš kažkaip šitą taip priimu, kad, nu, **nebegali tu susicommittint 100 procentų mokymuisi, nes ne***

vakuume vyksta dalykai. Pas žmones darbas yra, gyvenimas, kiti dalykai, tai tie labai persipynę. Ir mokymosi patirčių yra tiek daug. (Paulius, 2019) Intriguoja tai, kad Paulius, anksčiau kaip vieną iš NFU bruožų, išryškėjusių mokymo kursuose, akcentavęs užsidarymą, kalba apie tai, jog netgi užsidarius nebeįmanoma visiškai įsipareigoti ir susitelkti į mokymąsi, į šią tam tikra prasme alternatyvią realybę. Taigi iš dalies kvestionuojama pasinėrimo galimybė. Vis dėlto, jeigu jungiame postmoderniu „ir“, galima teigti, kad mokantis NFU kontekste, lygiagrečiai vyksta ir pasinėrimas, ir įsitinklinimas, sutraukiojantis pirmąjį. Kitaip tariant, būnama abiejose realybėse – ir atskirtoje, ir *namų*. Namų realybė čia vadinama tikrovė, kuri yra už neformaliojo mokymosi veiklai apibrėžtos teritorijos. Taip, kaip neformaliuoju ugdymu vadinama viskas, kas yra už formaliojo švietimo ribų, taip realybė laikytina tai, kas neapribota konkrečiai mokymosi patirčiai kurti pasirinkta erdve.

Apie erdvės išplėtimą ir nesusiejimą su išskirtinai tik fiziniu buvimu intensyviau mąstyti privertė ugdymo realybę persmelkusi COVID-19 pandemija, paskatinusi ieškoti alternatyvių darbo ir mokymosi formatų: *Buvo vienu metu tokia baimė, kad viskas čia persikels į online erdvę, bus ten online kursai, ten e-mokymasis ir taip toliau, YouTube. Bet tai, kas vyksta rezidenciniuose mokymuose arba susitikus žmonėm, to niekaip nepakeisi, nes yra daug gilesni tie procesai, tada gali ir požiūrį pakeisti, ir tikrai vat ir arčiau būti, ir labiau palaikyti tuos žmones, bet natūralu, kad vis sunkiau išlaikyti žmonių dėmesį ilgą laiką ir vat su tuo tu turi kažkaip cope 'inti.* (Mantas, 2022) Manto mintis papildo pasinėrimo svarbos aspektą. Pridedama, kad pasinėrimo ir galutinio, gilaus mokymosi proceso reikia vertybėms ugdyti – tai yra integrali ir, galbūt, svarbiausia NFU dalis. Vis dėlto Marija, atsakydama į tikslų klausimą, kaip pandemija paveikė jos darbo praktiką, perkėlimo nesureikšmina. Panašiai kaip Mantas, ji atkreipė dėmesį į naujų formatų radimąsi ir plėtotę, prisitaikant prie kintančios realybės, tačiau pabrėžė, kad gyvų, fizinio ir emocinio įsitraukimo reikalaujančių mokymosi procesų tai nekeičia: *Aš stengiuosi su grupėm susitarti nuo pat pradžios, kad technologijos, nu, jeigu kažkam reikia, tai tu išeik, bet kad mokymosi erdvėje visokių telefonų ir taip toliau nebūtų, tai visai pavyksta susitarti iš tikrųjų. Ir tas padeda. Ypač, jeigu žmonės įsitraukia į procesą, tai tada, aišku, daug paprasčiau, jeigu tema įdomi. Kai gyvai vyksta, matyt, didelio skirtumo aš nepastebėjau. <...> Jeigu online, tai tada yra žiauriai sudėtinga, nes vienu metu darai penkiasdešimt dalykų, pertrauka – jokio bendravimo, sėdi visi. Kas yra natūralu turbūt, ne? Tai tada toks pusiau įsitraukęs žmogus.* (Marija, 2022)

Interviu ir diskusijų metu surinkta informacija rodo, kad didelė svarba suteikiama vietoms, kuriose tyrimo dalyviams vyko mokymasis, virsmai ir lūžiai. Ši tendencija galėtų būti siejama su tuo, kad didžiosios dalies mokymosi istorijų vyksmo metu technologijų plėtra dar nebuvo tiek įsigalėjusi ir vietos dar nebuvo perkeltos į tranzitinę erdvę, kai būnama ir su grupe, ir grupėje, kurioje vyksta (mokymosi) procesai, ir galima lengvai nuo šių procesų pasitraukti į virtualią erdvę, visiškai ar iš dalies atsiriboti nuo to, kas vyksta čia ir dabar. Kita vertus, tikslinga grįžti ir prie santykio, kuris šiame kontekste atsiranda tarp besimokančiojo ir fizinės vietos, svarbos. Gali būti, kad besimokantieji būna daugelyje erdvių, bet kuo daugiau įvykių ir ugdančių ryšių atsiranda mokymosi erdvėje, tuo nuosekliau mažėja sąsajos su kitomis, už šios erdvės esančiomis vietomis, namų erdvėmis ar teritorijomis. Sukuriama laikina tikrovė, kurioje vykstantys procesai užlieja asmenis, pasirengusius mokytis. Technologijos palieka galimybę iš įvykių kupinos erdvės išeiti ir išlikti mažiau paveiktam tų ryšių ir asambliažų, kurie kuriasi čia ir dabar. Ar tada galima teigti, kad asmens sukuriamų ryšių ar santykių skaičius yra ribotas? Ar vienų ryšių užsimezgimas sutrauko kitus ryšius? O gal blokuoja kitų ryšių užsimezgimą? Igno pasakojimo nuorodos, kad, grįžęs namo, jis buvo nesuprastas, rodo, jog ryšys su asmenimis, kurie panašios mokymosi patirties neišgyveno, kuriam laikui susilpnėjo. Taip pat galima mąstyti ir ugdytojo pasirengimą – kuo labiau įgudęs ugdytojas, tuo daugiau mokymosi tinklo jungčių jis gali įdarbinti numatytoje erdvėje ir laike. Tai primena tarptautinius rezidencinius mokymo kursus, kuriuose disertacijos autorei teko dirbti 2017–2019 m. Šių kursų metu mokymosi erdvė buvo perkelta į virtualią erdvę, prašant susisiekti su namuose likusiais draugais ar kolegomis ir paprašyti grįžtamojo ryšio⁵¹. Gautą grįžtamąjį ryšį besimokantieji vėliau lygino su rezidenciniuose kursuose jiems suteiktu grįžtamuju ryšiu ir reflektavo save kasdienybėje ir naujose grupėse, kitaip tariant, nuošalumu paženklintoje mokymosi aplinkoje. Intuityviai dieną prieš skiriant užduotį sukurta veikla iliustruoja nebūtinumą užsidaryti. Stebint kolegų darbą ir taikomas praktikas, taip pat panašu, kad anksčiau uždaros, „savo realybę“ turinčios grupės atsiveria – lanko kitas organizacijas, organizuoja veiklas su bendruomenėmis: *Mokymuose <...> keturias dienas praleidom grupėje ir po to chebra ruošė užsiėmimus, kuriuos išbandė vieni ant kitų. Ir po to važiavo į mokyklą vesti šeštokam, septintokam, aštuntokam kūno kultūros pamokos per interaktyvias tas metodikas ir refleksijos klausimais anglų kalba. Tai dalyviai taip baisiai tų vaikų bijojo.* (Paulius,

⁵¹ Referuojama į mokymo kursus jaunimo darbuotojams ir lyderiams apie asmeninio tobulėjimo fasilitavimą darbe su jaunimu, paremtus patirtine pedagogika.

2019) Minėta tendencija nurodo, kad dabartiniams ugdytojams mokantis svarbi buvusi atskirta erdvė iš dalies praranda savo aktualumą. Tampa vis sunkiau besimokančiuosius išlaikyti nejudrioje erdvėje, išlaikant gilų santykį. Galima daryti prielaidą, kad mokymosi asambliažas plečiasi į plotį, daugėja mokymosi santykių, tačiau jie nėra intensyvūs – labiau išbarstyti, nereikalaujantys pasinėrimo.

7.2.3. Laikas

Jau minėta, kad daugelis neformaliojo ugdymo veiklų yra trumpalaikės. Susiklosčiusi praktika kelia nemažai klausimų dėl jos pagrįstumo, gebėjimo daryti įtaką, dėl išmokimo tvirtumo ir išliekamosios vertės. Šiuos klausimus kelia ne tik veiklų finansuotojai, nuolat klausiantys „O kas iš to?“, bet ir pavieniai ugdytojai, aiškiai nurodantys, kad preferencijas teikia ilgalaikiams procesams: *Man svarbu, kiek įmanoma organizuojant procesą patį, tai yra nuoseklumas ir ilgalaikiškumas tam tikras, nes darbas mano yra... Kaip čia... Su žmonių elgesio tam tikra kaita in the end. O tam, kad elgesys žmogaus pasikeistų arba keistųsi, arba labiau taptų tinkamas, valdomas, priderinamas tam tikrom situacijom, jie turi daug su savim ir su kolegom pabūt taip iš esmės. O tam reikia laiko.* <...> kai yra ilgesnis laikas, tai man va tas yra prasminga. Su [organizacijos pavadinimas] labai matosi. Dabar mokymai vyksta kiek čia metų jau ir tada, žinai, santykis atsiranda, žmonės atvirėja, žmonės laisvėja, tie patys žmonės vis atvaro, atsiranda temos, kurių prieš tai nebuvo atsiradę, pasimato dalykai, kurie nesimatė prieš tai, <...> atsiranda klausimų, kuriuos spręsti galima, nes iki tol gi nebuvo viskas gerai. O ką reiškia viskas gerai? Tokio dydžio organizacijoj? Bullshit. Tai man tas kažkaip svarbu. Ilgalaikiškumas, nuoseklumas. (Domas, 2019) Tiek Domas, tiek kiti ugdytojai pritaria, kad ilgalaikės programos, kuriose nuosekliai dalyvauja tie patys žmonės, yra daugiau išimtis negu realybė. Tai rodo ir bendrieji NFU bruožai, išryškinantys, kad programos yra trumpalaikės (priešpriešinant formaliojo švietimo institucijose organizuojamiems ugdymo procesams). Dažnai programų trumpalaikiškumas siejamas su resursais ir finansavimo formatais: *Ir aš tą matau, kad dažnai tas atsirita iki mūsų sektoriaus, kada trumpėja programos. Ekspertas⁵² perskaito – dešimties dienų mainai yra per ilgi. Nu, nu... O ką, ugdomieji procesai trumpi būna? Tai čia vat yra momentas, kur, žinai, man tai yra svarbu, kad nepamestumėm, kas yra ugdymas šitame procese. Jį nėra lengva atstovėti.* (Ignas, 2019) Analizuojant mintis apie ilgalaikiškumą, buvimą ir laiko svarbą tam, kad mokymosi

⁵² Turimas omenyje projektų paraiškų vertinimo ekspertas.

procesai įvyktų, tikslinga išsamiau aptarti daug kartų pasikartojantį **buvimo** konceptą, kuris, atsižvelgiant į Deleuze'o ir Guattari teoriją, turėtų reikšti neproduktyvumą, nejudrumą ar stagnaciją. Minėti filosofai šio koncepto šalinasi, jį keičia *tapsmo* konceptu, rodančiu judėjimą, nuolatinę kaitą, todėl geriau paaiškinantį supantį pasaulį ir procesus. Vis dėlto ignoruoti *buvimo* svarbos kartojimąsi reikštų negerbti tyrimo dalyvių patirčių, selektyviai aptarti tik tai, kas dera su poststruktūralizmo teorija ir jai neprieštarauja. Esminis aspektas čia veikiausiai yra svarba besimokantiejiems išbūti aplinkose tam, kad susijungtų ir aktyvuotųsi mokymosi asambliažo tinklai. Vis dėlto tyrimo dalyvių minimas „išvažiuoti – būti – sugrįžti“ erdvės atžvilgiu sukuria atsitraukimą nuo kasdienybės, reiškia sulėtėjusį, tačiau intensyvių įvykių laiką, įvardijamą kaip *buvimas*. Įvykių kupinoje erdvėje *būti* nereiskia statiškumo, veikiau reiškia esamo momento ar dabarties pripažinimą, kuris vėliau aktualizuojasi į veiksmą, aptariamą atveju – į mokymąsi. Galima teigti, kad tyrimo dalyvių įvardijamas *buvimas* reiškia pasinėrimą, laisvą, nestruktūruotą, metodais nebūtinai įrėmintą laiką. Ignas atskleidžia savo ambiciją mokymosi programose atrasti daugiau nestruktūruoto laiko, kurį besimokantieji galėtų panaudoti savo poreikiams. Šis laikas, jungiant su erdvės aspektu, tikėtina, įgalina ieškoti ir natūraliai, savivaldžiai kurti mokymosi tinklus ir kuria galimybę išlikti įsitinklinus su kasdieniu pasauliu: *Dabar mano kaip ir tokia slapta misija yra visas tarptautines programas sutrumpinti iki žmogiško laiko. Nes dabar pas mus devynios trisdešimt yra normalu pradėti, o septintą, kartais septynios trisdešimt pabaigti ir dar vakare padaryt tarpkultūrinį vakarą. <...> Kai plius ypač connectivity lemia tai, kad tu negali palikti savo darbo, tai tu turi leist žmogui nesimokyti, turi leisti jam dirbti, jeigu nori, kad jisai neiškritinėtų įvairiom prasmėm. Arba kitas dalykas: jeigu jau mes sakom, kad žmonės yra sąmoningos asmenybės, gebančios susiorganizuot savo gyvenimus ir tai yra neformaliojo ugdymo kaip ir prielaida, tai kodėl blogai baigti penktą programą? Pradėt dešimtą. Kiek žmonės dirba, nes dirba gi daugiau mažiau dešimt. Žinant, kad procesai yra intensyvūs, nes man dažnai sako: „Tu lygini.“ Netgi darbus žmonės pradeda aštuntą, baigia penktą. Čia – žymiai intensyvesni procesai: anglų kalba dažnai būna, tarpkultūrinis patyrimas. Kokioj darbo vietoj tai vyksta kasdien? (Ignas, 2019) Taigi laikas, kuris ženklina NFU, yra trumpas, intensyvus, prisotintas įvykių. Tam, kad laikas taptų ugdantis, šiame laike reikia išbūti, t. y. sukurti santykius su įvykiais, kurie asmeniui aktualūs. Tai gali būti kiti besimokantieji ar neįrėmintas laikas, kurio metu nesimokoma, tačiau kuriama sąsajų su kita realybe negu supanti konkrečioje mokymosi erdvėje.*

Mantas neformaliajam ugdymui priešpriešina ilgalaikį procesą: *Čia vat gal kuo irgi šiek tiek skiriasi nuo neformalaus ugdymo arba tiesiog mokymų,*

kad yra ilgalaikis procesas. Ir tu tada matai, kaip tie dalykai keičiasi, kaip tu gali sukabinti, kaip tu gali tuos pačius, kurie tavo mokymuose dalyvavo, po to įtraukti į kitus procesus. Ir taip irgi įdomiai. (Mantas, 2019) Mantas atskiria mokymąsi nuo poveikio. Tai iš esmės nėra klaidinga, tačiau norėtųsi, kad mokymasis kuriuo nors metu poveikio grandinėje vėl atsirastų. Mantas nurodo, kad trumpalaikė mokymosi patirtis suveikia kaip trumpas motyvavimo įrankis, skatinantis asmenis toliau imtis atsakomybės už savo mokymąsi. Taip pereinama prie savaiminio mokymosi, kuriame besimokantysis jau nebėra lydimas ugdytojo su prezumpcija, kad jau po trumpo kurso yra pajėgus pats imtis atsakomybės ir aktyvių veiksmų. Vis dėlto keltinas klausimas dėl mokymosi gilumo ir apskritai ugdymo tikslų apimtys. Praktiniame vadove apie ugdymo pagrindus „T-Kit 6: Training essentials“ (2021), parengtame jaunimo NFU praktikų, teigiama, kad ugdytojas turi susitaikyti su faktu, jog neturės įtakos po mokymo(si) programos vykstantiems procesams: „Būti čia ir dabar taip pat reiškia priimti, kad jūs, kaip mokymų vadovas, neturite įtakos tam, kas nutiks po to, kai baigiamas mokymo procesas. Mokymų vadovai turi minimalią įtaką tam, ką dalyviai darys su išmokimais, situacijomis ir patirtimis, kuriomis dalijamasi čia ir dabar. Kalbama apie paleidimą to, ant ko nebelaikote rankų, bet branginimą to, kas vyksta tam tikroje situacijoje, dėl patirties mokymo kursuose“ (Klocker, 2021, p. 30) Čia reikėtų sugrįžti prie Igno pastabos: *Man užtruko mėnesį patirtį suvirškinti.* (Ignas, 2019) Tai nukreipia į mokymosi erdvės peržengimą ir laiko ištesimą. Trumpalaikėse mokymosi programose dažnai susitelkiama į ugdymo programos tęstinumą per papildomas veiklas, programos (projekto) poveikį, išmokimų pritaikymą, tačiau mažai dėmesio skiriama mokymosi laikui pratęsti, baigus programą. Jeigu, kaip teigia Ignas, užtrunka mėnesio patirčiai *suvirškinti* ir tas *virškinimas* nėra palaikomas, besimokantysis paliekamas vienas su savo patirtimi. Tomas taip pat kelis kartus minėjo, kad po jo organizuotų ugdomųjų veiklų jauni žmonės išvažiuoja kitokie. Ką reiškia tas kitoniškumas? Ar jaunas žmogus pasiruošęs su tuo kitoniškumu apsieiti? O gal, išėjęs iš erdvėje ir laike apibrėžto mokymosi proceso, išniręs iš jo, pasiners į ankstesnes praktikas, neintegruodamas atsiradusių kitokio savęs aspektų? Kita vertus, kiek laiko ugdytojas turi įsipareigoti besimokantįjį lydėti pasibaigus intensyviame mokymosi laikotarpiui? Kokie objektai turėtų būti įtraukiami į mokymosi asambliažą, kad būtų užtikrintas besimokančiojo tapsmas, kad mokymasis ir išmokimas taptų įsisąmoninti ir internalizuoti?

7.2.4. Neįsisąmonintas mokymasis ir kūniškumas

Mokymosi nesąmoningumą (neįsisąmoninimą) NFU geriau atpažįsta besimokantieji, o ne ugdytojai. Ugdytojai, atlikdami savo profesinio kelio refleksiją, interviu metu dažnai prisimena, kad pirmosiose veiklose nesuprato formato, nesuprato, kas su jais vyksta asmeniniu lygmeniu, tačiau detaliau dažnai įvardija, kad tik po tam tikro laiko suvokė, jog mokėsi. Besimokantieji mokymosi (ne)sąmoningumą įvardija gerokai dažniau, galbūt todėl, kad jiems tai naujesnė, ne taip seniai išgyventa patirtis. Jesus, mokytojas iš Ispanijos, praėjus pusmečiui po pirmojo susidūrimo su tarptautine NFU veikla, pateikia tokius įspūdžius: *Man atrodo, kai esi neformaliojo ugdymo veikloje, tu ne iš tikrųjų mokaisi... Tu žinai, apie ką mokysiesi ir apie ką veikla bus. Tai tiesiog atsitinka ir tada gauni klausimą apie tai, ką jau padarei. Ne tai, kad pirmiausia turėjai kažką paskaityti ar aptarti. Aš nežinau, kaip pasakyti. **Aš nemanau, kad mokausi, bet aš mokausi.** Aš tiesiog mėgaujuosi, veikiu dalykus, tiesiog jais mėgaujuosi ir pabaigoje suvoki, kad ir mėgavausi, ir mokeisi. Ir daugiau išmoksti, nes daliniesi su kitais žmonėmis, ką jie išmoko. Ir kartais jie mato dalykus, kurių tu nesuvokei. <...> Man jausmas buvo, kad aš tiesiog gerai leidau laiką, bet aš grįžau su labai daug minčių ir daug energijos, ir daug idėjų, ką veikti. Kai darai kažką, ką taip myli, nesupranti, kad dirbi.* (Jesus, 2022)⁵³ Čia svarbu ne tik tai, kad proceso metu dažnai nesuvokiama, jog vyksta mokymasis, bet ir vertinimas, kad mokomasi ne iš tikrųjų, tarsi mokymasis NFU veiklose yra netikras, tariamas. Keltinas klausimas, kas tada mokymąsi daro tikrą? Ar tai procesas, kai įvardijama, kad šiuo metu yra mokomasi? O gal tai turėtų būti veiklos, tradiciškai siejamos su mokymosi veikla, kaip Jesaus minėtas skaitymas? Tyrimo dalyvio pamąstymuose galima atpažinti formaliojo švietimo patirtis, siejamas su ugdymo metodais ir aiškiu vietos ir laiko ženkliniu. Neformaliajame mokymesi, apimančiame nemažai nematomų ar savaiminio mokymosi aspektų, nebūtina nuo pat pradžių aktualizuoti mokymosi asambliažo tinklą,

⁵³ *I think when you are in a non-formal education activity, you are not really learning... you know what you are going to learn or you already know what this is about. It just happens and then you get a question about what you have done. It's not that you have something to read or talk about first. I don't know how to say. I don't think that I'm learning, but I'm learning. I'm just enjoying, I do things, I'm just enjoying them and at the end you realise that you are enjoying and learning. And you learn more, because you are sharing with other people what they are learning. And sometimes they see things that you didn't realise. <...> my feeling was that I'm just enjoying my time, but I came back with a lot of things in my mind and a lot of energy and a lot of ideas what to do. When you do something that you love so much, you don't realise that you're working.* (Jesus, 2022)

to besimokantieji gali ir neužčiuopti. Svarbu, kad NFU išskirtinai dažnai remiamasi mokymosi iš patirties principais, dėl kurių ugdomosios veiklos peržengia kognityvinį lygmenį, telkiasi į vertybių ugdymą, elgesio ar mąstymo keitimą. Tai buvo matyti Domo ir Manto pamąstymuose apie mokymosi erdvę. Išskirta galimybė pereiti į virtualias erdves, akcentuotas laikas, kurio reikia mokymuisi ir kaitai. Kaip pažymi I. Semetsky (2012, p. 50), „nesąmoningas mokymosi komponentas šiuo metu laikomas reikšmingu holistinių praktikų, apimančių švietimą ir žmogaus tobulėjimą, lygmeniu <...>. Deleuze'ui racionalios Dekarto sąmonės, kaip vienintelės mąstymo sudedamosios dalies, nepakanka, nes tai, kas dar „negalvota“, lygiai taip pat gali sukelti praktinių pasekmių žmogaus patirties lygmenyje. <...> Kai mes susiduriame su kažkuo tikroje patirtyje, kuri yra tokia intensyvi, kad verčia mus susimąstyti, kad apmąstyti tą patį patyrimą, šis susitikimas dar konceptualiai mums nėra esamas. Mus persmelkia afektai, kuriuos tiesiog jaučiame kūno lygmeniu.“ Tyrėjos aiškinimas, kad pirmiau paveikia afektai, jaučiami kūne, atkartoja ir tyrimo dalyvių prisiminimus apie jų pirmuosius neformaliojo ugdymo patyrimus. Tiesa, šie dažniau buvo siejami su emociniu lygmeniu, kuris taip pat nebūtinai yra sąmoningas. NFU ekstensyviai apima Semetsky minimas holistines praktikas, o kūno lygmuo itin svarbus jau minėtame patirtiniame mokymesi bei mokymesi gamtoje (angl. *outdoor education*), kurie ugdytojų, atsižvelgiant į jų kompetencijų sritis, taikomi kaip ugdymo metodikos. Tomas pažymi, kad jo darbe dažnai pirmiausia išmokstama kūnu, o tik vėliau konceptualizuojama ar įsisąmoninama: *Nėra kažkokių namelių ar šiltas vanduo dušuose ir taip toliau. Stovyklaujama tokiom atšiauresnėm sąlygom, šiuolaikiniam atšiauresnėm sąlygom. Tada mokomės ir tentą išsitempti, ir palapinę pradeda vėjas nešt, kodėl šitie kuoliukai neįsitempę, kaip laužą užsikurti lyjant ar saulei šviečiant, kaip maistą pasigamint, kaip išeit į žygį, kaip žemėlapi skaityt, kaip apsimaut, ką apsimaut, jeigu toks oras ar kitoks. Ką daryt, jeigu apsiverčiau su laivu ežere, nu, ta prasme, tokie apčiuopiami, aiškūs, konkretūs dalykai, kurie liečia kūną, o po to liečia ir giliau. Mūsų toks yra tikslas, kad per kūną pasiekti vidinius tuos dalykus.* (Tomas, 2019) Deleuze'as darbe „Skirtis ir kartotė“ (1994) kalba apie neįsisąmonintą arba nevalingą mokymąsi kaip *involuntary adventure* – nesavanorišką nuotyki (p. 165). Jis, viena vertus, nedera su pagrindiniu deklaruojamu NFU principu – savanoriškumu, tačiau, netraktuojant savanoriškumo kaip absoliutaus elemento, praktikoje galima atrasti ir nevalingo, ir savanoriško mokymosi koegzistavimą. Pirma, asmeniui nusprendus dalyvauti programoje ar veikloje savanoriškai, kitų

neverčiamam⁵⁴, pasirašomas simbolinis mokymosi kontraktas, kuriuo prie programos prisijungę asmenys įsipareigoja joje dalyvauti. Kita vertus, iš programos visada galima išeiti, jeigu ji nedera su vertybėmis, įsitikinimais ar kitomis asmens ribomis, taip išlaikant savanoriškumo principą kaip esminį. Taigi įsitraukimas į veiklą yra savanoriškas, neprivalomas kvalifikacijai, diplomui ar kitokiam formaliam patvirtinimui gauti. Apsisprendus dalyvauti, laukia nemaža dalis mokymosi iš patirties. Šis mokymasis pradžioje yra afektyvus, kūniškas ir tik vėliau – įsisąmonintas. Čia galima išvengti nevalingumą, nevisišką atsiskleidimą. Labai dažnai prieš atliekant užduotį dalyviams nėra nurodoma, kokių mokymosi rezultatų jie turi (ar gali) pasiekti, todėl nežinome, ar tai yra savo noru pasiekiami rezultatai. Kartais, vedant ugdytojai, rezultatų pasiekama atsitiktinai, tačiau rezultatai labai įvairūs, todėl tikėtina, kad juos galima vadinti nuotykiu, ypač atkreipiant dėmesį į tai, jog mokymasis gali ateiti iš skirtingų ir netikėtų objektų, subjektų ar jų tinklų: *Tai mokymasis, nesuvokiant, kad kažko mokaisi. Ir turinys. Darai tai, ko nemanytum, kad iš to ko nors pasimokysi. Bet tiesiog darai <...>. Tai įrankis, kurį naudoji žinutei perduoti. <...> Viską galite naudoti kaip mokymosi priemonę.*⁵⁵ (Fabianas, 2022). Fabianas kalba apie mokymo(si) metodus, kurie dėl savo įvairovės nebūtinai suponuoja, kad tai yra mokymosi veikla. Dažnai taikomas žaidybinimas mokymąsi taip pat nustumia į antrą planą, todėl mokymasis kaip veikla, tapatinama su darbu, susikaupimu, skaitymu ir (ar) rašymu, tampa sunkiau atpažįstamas. Kamilis mokymosi (rezultatų) neatpažinimą sieja su mokymosi gelme: *Mokymosi rezultatai nėra paviršiuje, jie yra daug giliau, negu gali pasirodyti. Užsiėmimas gali būti labai paprastas arba sudėtingas, bet iš užsiėmimo gali rasti didelę įvairovę, apie ką reflektuoti ir ko iš to mokyti.*⁵⁶ (Kamilis, 2019)

Vis dėlto negalima teigti, kad visos (ar didžiosios dalies) programos metu besimokantieji nesupranta, kad mokosi ir ko mokosi. Ugdytojai, naudojantys

⁵⁴ Apie vaikų ir jaunimo įsitraukimo į veiklas savanoriškumą galima diskutuoti klausiant, kokią įtaką turi ir kokią sprendimo dalį lemia tėvai, tačiau šiuo atveju reikia pripažinti, kad toks mokymasis mokymosi kontinuumo yra arčiau formaliojo švietimo, kur besimokantysis pats neturi sprendimo teisės dalyvauti (ar nedalyvauti) veikloje. Nebent pridėdame sąmoningą (nesąmoningą) veiklą boikotavimą (tada, ko gero, galima nedalyvauti ir mokykliniame ugdyme), tačiau tai nėra šio darbo tema.

⁵⁵ *It's learning without realising that you're learning something. And the content. You're doing something that you wouldn't consider that you would learn something from it. But you just you do <...>, it's the tool that you use to get the message across. <...> it gives you.... You can use everything as a learning tool.* (Fabian, 2022)

⁵⁶ *The learning outcome is not on the surface, it's deeper than it seems to be. The exercise can be very simple or more difficult, but from the exercise you can find so much variety on what to reflect and then learn from this.* (Kamil, 2019)

patirtinio ugdymo metodus arba įdarbinantys čia ir dabar vykstančias patirtis mokymuisi, per refleksiją siekia didinti besimokančiųjų sąmoningumą, kad kūno išmokimai taptų visuminiais ir įsisąmonintais išmokimais. Didinti sąmoningumą svarbu, tačiau taip pat svarbu to nedaryti per anksti. Svarbu, kad besimokantieji pirmiausia patys patirtų, kas vyksta, ir tik vėliau konceptualizuotų, kad neieškotų atsakymų, kuriuos jau perskaitė ar matė, t. y. nebandytų mokymosi patirties analizuoti deduktyviai.

Sąmoningumo, įsisąmoninimo ir neįsisąmoninimo klausimai itin glaudžiai susiję su patirtinio mokymosi paradigma. Galima preziumuoti, kad būtent tai, jog iš esmės visi ugdytojai, kurie dirba NFU srityse, šia paradigma vadovaujasi, lemia, kad nemaža dalis mokymosi pradžioje yra neįsisąmoninta ir tik vėliau per skirtingas refleksijos technikas atrandama kiekvieno besimokančiojo. Per sąmoningumo neįvedimą nuo pat mokymosi pradžios arba nesąmoningumo aktualizavimą ir įdarbinimą ugdymui NFU nuolat atsinaujina. Ronaldas Bogue, aptardamas Deleuze'o nagrinėjamą *mokymosi plaukti* konceptą, aptaria ir sąmoningumo elementą: „Kita vertus, sąmoningumas nesuteikia tiesioginio priėjimo prie problemos ir jos atskirų taškų. Sąmoningumas veikia per gerą valią, gerą supratimą ir bendrą supratimą, kurie iškreipia skirtumus ir paskatina pasaulio interpretavimą per iš anksto paruoštus klausimus ir jau egzistuojančius sprendimus. Tik per nesavanorišką konfrontavimą su kažkuo kitu mintys įsitraukia į skirtumus ir tai provokuoja skirtingumo mintį“ (Bogue, 2004, p. 336). Deleuze'ui labai reikšmingas skirtumas arba skirtingumas ir jo sąsaja su (ne)sąmoningumo svarba, todėl teigtina, kad kuo daugiau įvedama nesąmoningumo elementų į mokymąsi, kai besimokantieji negauna pirminių gairių, pradinių teisingų atsakymų, o per savo patirtį generuoja savo atsakymus, tuo dažniau NFU ir jo praktikos atsinaujina, nesikartoja, kuria skirtingumą. Svarbu pažymėti, kad neformaliajame ugdyme yra tam tikrų tiesų, kuriomis vadovaujamasi dažniau negu kitomis. Šias tiesas siekiama atskleisti per mokymąsi plaukti – per pasinėrimą ir sąveikavimą su mokymusi: „Plaukimo atveju susidūrimas su ženklais lemia atskirų taškų atradimą tiek plaukike, tiek jūroje. Paskiri taškai, esantys plaukiko kūne, išryškėja per kūno dezorientaciją, pasąmoninį svetimo elemento mikrosuvokimą. Per tai, kūnui bandant suderinti savo judesius su jūros judesiais, mintis išskleidžia atskirus taškus, kurie apgaubti jūros ženklų dalelių, ir kadangi kūnas ir jūra kartu sudaro interaktyvią judesių sistemą, atsiranda probleminis laukas, sudarytas iš skirtingų santykių ir išskirtinių taškų, besitęsiančių per plaukiką ir jūrą“ (Bogue, 2004, p. 336–337). Kiekvienas kūnas yra unikalus, jis unikaliai susijungia ir su mokymosi turiniu per tai, kas aktualu, kas yra arčiau, kas yra patirta arba – atvirkščiai – nauja.

Kitas svarbus aspektas, nagrinėjant neįsisąmonintą arba nesąmoningą, nevalingą mokymąsi, – NFU dažnai greta teminio mokymosi vykstantis mokymasis, kurį besimokantieji gali suvokti arba kurio gali nesuvokti. Anna Cutler ir Iainas MacKenzie (2011, p. 55), samprotaudami apie mokymąsi ir kūną, pažymi, kad „įdiegus **mokymąsi, o ne žinias**, transcendentinė minties būseną reikalauja, jog mokymąsi laikytume pirmų pirmiausia nevalingu nuotykiu. Mokymasis yra priešsąmoningos besimokančiojo veiklos operacija per kūniško išitraukimo procesą.“ Kūno išitraukimas atsiranda per buvimą fizinėje erdvėje. Tai galima laikyti priešsąmoningu veiksmu, apie kurį kalba ir skirtingi tyrimo dalyviai (Eglė, Domas, Mantas, iš dalies – Ignas). Tam, kad atsirastų mokymasis ir jis taptų įsisąmonintas, reikia laiko, kuris išbūnamas aplinkoje, grupėje, kitaip tariant, būtinas pasinėrimas.

Idomu, kiek sąmoningai ar nesąmoningai tyrimo dalyviai rinkosi vietas, kuriose kalbėsime apie jų patirtis neformaliajame ugdyme. Būtent taip formulavau kvietimą: „Pasikalbėti apie tavo patirtį neformaliajame ugdyme.“ Darius, Rokas ir Marija rinkosi pokalbį nuotoliniu būdu. Tomas, Eglė, Adomas, Mantas ir Paulius pasikvietė į darbą: arba vietas, kuriose tądien dirba, arba vietas, kuriose vyksta jų nuolatinis darbas, taigi tam tikri namai, į kuriuos vis grįžta (Adomo atveju), arba aplink kuriuos kuria pagrindinę dalį savo veiklą (Tomas). Mantas ir Paulius pakvietė atvažiuoti į vedamų mokymo kursų dienos pabaigą, kai darbas su grupe baigiasi. Čia jaučiausi įsibrovusi į grupę, kurios nariai vis prieidavo, nepatikliai, bet smalsiai stebėjo jų veiklas sutrikdžiusį asmenį. Milda atvažiuojo į mano namus, Domas pasikvietė į savo namus. Neįžvelgiu atvirumo skirtumų su kitais interviu dėl pasirinktos savos (asmeninės) erdvės. Laurynas ir Ignas pasirinko viešas vietas, o Rūta ir Lina atvyko į universitetą. Erdvės galima suskirstyti taip: savos erdvės, kuriose aš esu svetima, neutralios erdvės (svetimos ir man, ir tyrimo dalyviui) ir svetimos erdvės (savos man ir svetimos dalyviui). Ar vietos pasirinkimas galėjo būti susijęs su mūsų santykiu? O gal tiesiog su patogumu? Didžioji dalis tyrimo dalyvių susitikimą įterpė į darbo dieną. Keli įterpė į atostogas. (Justina, 2022, spalio)

Deleuze'o manymu, nėra svarbu, ar pasinėrimas yra suvoktas, ar nesuvoktas. Nesuvoktas pasinėrimas netampa mažesniu pasinėrimu. Vis dėlto čia galima ginčytis, nes suvoktas ir sąmoningas pasinėrimas į mokymosi tinklus gali padėti sukurti daugiau gijų ar santykių. Kaip sako tyrimo dalyviai, „galu mokytis iš bet ko“, tačiau jeigu šis mokymasis nėra įsisąmonintas, dalyviai negebėtų jo įvardyti ar įvardytų jį atidedami laike, kai išmokymas manifestuotųsi per veiklą ar mąstymą. Taigi teigtina, kad juo labiau įgudęs

besimokantysis, tuo daugiau jis gali sukurti ugdančių santykių. Tai reiškia, kad grupės mokymosi procesą gali organizuoti prastus įgūdžius turintis ugdytojas, tačiau tiems, kurie moka mokytis ir kurti mokymosi santykį su juos supančia aplinka, mokymosi procesas įvyks. Taip veikloje, kuri nėra sutelkta į turinio perdavimą, galima pasiekti kokybiško, stipraus mokymosi.

7.2.5. Ugdytojai. Grupės. Kiti. Santykyje

Analizuojant tyrimo dalyvių papasakotas mokymosi NFU istorijas, matyti, kad svarbus vaidmuo tenka informantų sutiktiems žmonėms – jie tyrimo dalyvius atvedė į veiklas, suintrigavo jose likti ir kartu būti, priėmė, mokė, mokėsi kartu ir t. t. Ignas vartoja ugdymo mokslo terminus ir žmonių svarbą aiškina per NFU ir savaiminio mokymosi persidengimą: *Per tą tokį savaiminį, informalių aš daug ėmiausi. Man buvo smalsu daryti panašiai ir tas paveikė, man atrodo, greitai. **Nebuvo mokymai, bet buvo žmonės, kurie įsitraukę į veiklas, jaunesni buvo keliais metais, bet jie buvo ilgiau įsitraukę.*** (Ignas, 2019). Pabrėžiama, kad sutikti žmonės tuo metu mokymuisi buvo svarbesni negu struktūruotos programos. Apie mokymosi iš kitų svarbą kalba ir sutelktos grupės dalyvis Edgaras: *Kai kas nors papasakoja istoriją, iš karto mokaisi. Vietoje to, kad sėdėtum ir skaitytum apie tai. Man ilgiau išlieka, kai gaunu iš žmonių per bendravimą arba peer to peer education⁵⁷, arba grupės mokymąsi ar kažką panašaus.* (Edgaras, 2019) Čia prioritetas skiriamas mokymuisi grupėje su kitais, o ne individualiai įgytoms žinioms skaitant. Galima įžvelgti prieššinimą mokymuisi formaliajame kontekste, tačiau to Edgaras neakcentuoja ir konkrečiai nei mokymosi mokykloje, nei studijų universitete neįvardija.

Palyginus individualių interviu ir fokus grupių duomenis, matyti, kad fokus grupių dalyviai rečiau įvardija mokymų vadovus arba ugdytojus kaip svarbius mokymuisi. Pasakojamose istorijose mokymų vadovams dažniausiai dėmesio neskiriama, noriau dalijamasi įspūdžiais apie mokymąsi grupėje, apie savirefleksiją ar kitus mokymosi elementus. Individualių interviu dalyviai mokytojus mini dažniau. Galima manyti, kad mokytojai tampa svarbūs, kai pasakojama apie veiksnius, lėmusius karjeros kelio pasirinkimą, ugdytojai mažiau ryškūs, kai reflektuojamas asmeninis mokymasis. Iš besimokančiųjų istorijų matyti, kad ugdytojų vaidmuo NFU suvokiamas kaip takus: *Taip pat mokymų vadovo vaidmuo. Jis yra toks... fluid⁵⁸. Gali būti asmuo, kurį dalyviai laiko mokymų vadovu. Tačiau tai taip pat yra vaidmuo, kurį gali atlikti kitas*

⁵⁷ Turima galvoje bendraamžių mokymasis.

⁵⁸ *Fluid* (angl.) – „takus“, „skystas“.

dalyvis. Taigi galima mokytis iš visų vienu metu. (Emanuelis, 2019) Emanuelis apibūdina ugdytojo vaidmenį kaip takų (kaip skystį), kuris gali kisti priklausomai nuo situacijų ar asmenybių ir gali būti perduodamas nepriklausomai nuo hierarchinio statuso. Emanuelio pasakojime išryškėja NFU būdingas ugdytojo centriškumo atsisakymas. Tyrimo dalyvis atpažįsta, kad jis mokėsi ne tik iš ugdytojų, formavusių mokymosi procesą, – kartais jo mokymuisi svarbesni buvo kiti asmenys, tuo metu ėmęsi įvardyto arba neįvardyto ugdytojo vaidmens.

Ką tik, man atrodo, supratau, kas yra ugdymas. O gal tai, kad taip, kaip aš suprantu neformalųjį ugdymą ir manau, kad tai yra jo esmė. Tai yra gebėjimas iš esmės kurti ugdomąjį santykį, kuris peržengia „aš–tu“ santykį, bet įdarbina (įgalina?) kitus santykius tapti ugdomaisiais ryšiais – su aplinka, su priemonėmis, su metodais, su grupe, su atskirais žmonėmis, su savim. Kai pradeda rasti mokymasis iš visko. O mokymasis iš visko turi pavadinimą „savaiminis mokymasis“. Tai reiškia, kad jeigu yra įgyvendinamas iš esmės (Pagal principus? Bet įgyvendinti pagal principus reiškia – apsiriboti jais. Bet galima įgyvendinti iš pajautimo, kuriant santykį). (Justina, 2021)

Siekiant geriau suvokti ugdytojo vaidmenį, tikslinga panagrinėti Emanuelio pritaikytą *takumo (fluidiškumo)* konceptą. Deleuze'o ir Guattari filosofijos idėjas nagrinėjantys mokslininkai *fluidiškumą* sieja su *teritorizacijos* ir *asambliažo* konceptais. Tamsin Lorraine (2010, p. 154), samprotaudama apie daugumą (angl. *majority*) Deleuze'o ir Guattari filosofijoje, teigia: „Ar jūs esate darbuotojas, ar verslininkas, ar vartotojas, labiau priklauso nuo jūsų atliekamos funkcijos ir santykių, į kuriuos įeinate, nei nuo to, kas ar koks jūs esate.“ Mokslininkės teigimu, konkretus vaidmuo priklauso nuo atliekamos funkcijos ir santykio su kitais veikėjais, bet ne nuo asmeninių savybių ar kitose aplinkose turimų vaidmenų. Taigi, jei ugdytojo vaidmuo yra takus, jis priklauso nuo atsirandančio santykio arba ugdytojo atliekamos funkcijos. Pastaroji įprastai sutariama iš anksto, priskiriama asmeniui ar asmenų grupei, kurie šiame mokymosi įvykyje (angl. *learning event*) atliks ugdymo veiksmą. Iš individualių interviu ir sutelktų grupių diskusijų matyti, kad dalyviai ugdytojams priskiria nematomo formuotojo, grįžtamojo ryšio suteikėjo, erdvės kūrėjo ir pavyzdžio vaidmenis. Kitaip tariant, ugdytojas čia yra mokymosi aplinkų ir ugdomųjų intervencijų kūrėjas, kurį į mokymosi procesą pasinėrę besimokantieji nebūtinai pastebi ar jo neįvardija tiesiogiai. Gali susidaryti įspūdis, kad ugdytojo vaidmuo neformaliojo mokymosi procese yra nesvarbus, nevertinamas, o mokymosi procesai vyksta savaime. Vis dėlto, pažvelgus į tyrimo dalyvių pasakojimus

įdėmiau, galima pastebėti ugdytojo indėlį kuriant situacijas, kuriose užtikrinamas ugdomasis susidūrimas ir mokymasis įvyksta: *Visuose projektuose, kuriuose esu dalyvavęs, visada būdavo darbas grupėse ir grupės dinamikos užsiėmimai pradžioje, kad žmonės susipažintų.* (Viktoras, 2018) Viktoras atpažįsta struktūruotą, į mokymosi programą integruotą dėmesingumą grupės procesams, veiklas, kurios ilgainiui sukuria pasitikėjimu grįstą santykį tarp mokymosi kursų dalyvių. Santykį, kuriame randasi mokymasis, dėl kurio mokymosi galimybės išsiplečia ir ugdytojo vaidmuo tampa laisvai perduodamas iš ugdytojo besimokantiejiems ir atgal: *Aš klausau ir gerbiu mokymų vadovus, bet man kartais nebūna labai įdomu. Bendraudamas su dalyviais išmoku daugiau iš simuliacijų ir veiklų.* (Viktoras, 2018) Viktoro patirtį perskaičius su Lorraine idėja apie santykio esmingumą sprendžiant, kokį vaidmenį mokymosi asambliažuose vaidina mokymosi proceso dalyviai, galima teigti, kad ugdytoju NFU kontekste gali tapti kiekvienas, kuris atsiranda (ugdančiame) santykyje su kitu. Ugdytojo funkciją atliekantis asmuo padeda šiuos ryšius kurti.

Šio poskyrio pirminė mintis apima žmogų ar žmonių grupę, tačiau akivaizdu, kad nėra svarbu, kokie asmenys sudaro grupę ar kas atlieka ugdytojo funkciją mokymosi įvykyje, nes santykis gali būti svarbiau negu žmonės. Jungtis yra svarbesnė negu asmuo ar daiktas, kuriuos ši jungtis sieja. Į internetinę paiešką įvedus junginį „ugdomasis santykis“, algoritmai siūlo šaltinius apie vaiko santykį su knyga, santykį su savimi, santykius su ugdančiais pokalbiais ir kt., todėl darytina prielaida, kad ugdytojo funkcija yra sudaryti galimybes megzti ryšiams – su kitais besimokančiais, su aplinka, su metodais, su metodinėmis priemonėmis, su kitais šaltiniais, su pasirinktu ugdytoju, su savimi, su pačiu mokymusi ir neformalioju ugdymu.

7.2.6. Gyventi ir mokytis iš kasdienybės

Mokymosi neatskyrimas nuo gyvenimo. Neatsimenu, kokiame kontekste apie tai esu skaičiusi. Kokioje teorijoje. Gali būti apie neformalųjį ugdymą, bet gali būti ir ne. O gal painiojuosi su fokus grupėse buvusiais pasisakymais, kad „mes gyvenam“ neformaliajam ugdyme. Man labai gražu šita dalis. Jautriai mane liečia, jaučiu pasididžiavimą, kad mes va taip gražiai kalbam apie tai, ką dirbame. Kaip mums svarbu yra. Mūsų pačių patirtys ir siekis vėliau sukurti galimybes kitiems tuos jausmus išgyventi. Čia galima susieti su Deleuze'o pamąstymais apie patirtį – experience. Juk neformalusis ugdymas – tai mokymasis iš patirties daugiausia. Kad ir kaip norima sustruktūruoti, apipinti aktyvinančiais, fainais metodais, sukurti iliuziją, kad neformalusis ugdymas yra lygus metodams. Visgi tie, kurie

dirba, žino, kad daugiau apie žmogų, auginimą, jo vidų, apie gyvenimą yra mokymasis neformalus. (Justina, 2021)

Tyrimo dalyviai prisimena ir pasakoja istorijas apie tai, kad NFU jiems buvo kitoks pasaulis, kuriame jie norėjo būti. Kitoks pasaulis, kurį kitokį darė jo nuošalumas, dažnai fizinis atskyrimas nuo įprasto gyvenamo pasaulio, pasaulis, į kurį išvažiuojama ir iš kurio grįžtama. Vis dėlto lygiagrečiai nurodoma, kad NFU yra apie gyvenimą. Ką tai mums sako? Kad NFU padeda atskleisti gyvenimą, priartėti prie jo? Kitoks pasaulis **nėra kitas**, bet padeda tapti kitokiam: *Ir tada aš nusprendžiau mesti, nes žinojau, kad galiu eiti savanoriauti į [organizacijos pavadinimas]. Ir tenais jie turi TUOS seminarus, ir ten galima gyventi, ir ten galima būti, ir ten galima temas traukti iš vidaus, ir ten nereikia vaidinti, kad tu mokaisi, o iš tikrųjų vat gali patirti gyvenimą ir mokytis iš gyvenimo.* (Eglė, 2020) Gyvenimą Eglė įvardijo kaip mokymosi šaltinį, kurį reikėjo atskleisti, tad galima daryti prielaidą, kad, pasinėrus į mokymąsi atskirtoje ar nuošalioje erdvėje, aktyvuojamas mokymosi šaltinių atpažinimas, leidžiantis kurti mokymosi santykius. Eglė nėra vienintelė, kuri mokymąsi NFU srityse ir erdvėse vadina gyvenimu. Apie tai sutelktoje grupėje kalba ir Julija, mokymosi išgyvenimą aiškinanti minėdama formalųjį švietimą: *Man tai yra atvirumo ir lankstumo faktas. Mes nesivadovaujame knyga „Šiandien mokomės šia specifine tema“. Ir išėję iš kambario mes tai žinome. Bent jau teoriškai. Tačiau niekada nežinai, ko išmoksi ar kaip išmoksi, ir tai nesunkiai padarysi... Būdamas už užsiėmimo ribų arba dalyvaudamas užsiėmime, bet tuo pat metu gali nesužinoti, kokia yra užsiėmimo tema. Tačiau tau kils neįprasta idėja ir tai bus tavo mokymosi rezultatas. <...> Manau, kad neformaliajame **mūsų tikslas yra daug didesnis. Mes gyvename. Mes vadiname sėkme, jei mokomės ir kitų dalykų**, o ne konkrečiai apie biologiją, mokomės žmogaus kaulų ir visų kitų klausimų bei visų kitų įdomybių. Mes nesakome, kad tai nebuvo mūsų tikslas, dėl to tai nebuvo mokymasis.*⁵⁹ (Julija,

⁵⁹ *For me it is the fact of the openness and flexibility. We don't go by the book „Today we're learning this specific topic“. And once we leave the room we know it. At least in theory. But you never know what you will learn or how you will learn it and you can easily do it by... Staying outside of the exercise or being present in the exercise but at the same time you may not learn what's the topic of the exercise. But you will have very unusual thought and this will be your learning outcome. And with the formal education there is no room for this flexibility. It's all by the book. And it's structured like with the formal education. I mean formal and the non-formal... It is structured but I think that in non-formal our aim is much bigger. We live. We call success if we learn other things as well, not specifically of biology learning the humans bones and all the other questions and all the other curiosities. You don't call them it was not our goal and it was not a learning.* (Julia, 2019)

2019) Nurodydama, kad „mes gyvename“, Julija atveria iš anksto nesuplanuotų mokymosi rezultatų temą, taip pat mokymąsi ne tik iš programos, bet iš visko, kas vyksta aplink, įprasminant ir mokymusi ar tobulėjimu vadinant tai, kas gali nebūti tiesiogiai susiję su pasirinkta tema. Tai yra iš anksto nenumatyti mokymosi rezultatai, kuriuos pagal savo interesus, pasirengimą mokytis aktualizuoja besimokantieji. Taip pat svarbu pažymėti, kad besimokantieji dažnai prioretizuoja asmeninį tobulėjimą kaip mokymosi rezultatą ir rečiau kalba apie teminį, dalykinį mokymąsi: ***Galima atverti asmenybę iš kitos pusės. Žmonės atranda save, savo gebėjimus. Išbando naujus dalykus, kurių jie nėra darę. Nėra konkretaus rėmo. Tai gali būti tikrai kūrybingi metodai ir net kažkas, ko nesitikėtum iš mokymosi veiklos.*** (Emanuelis, 2019) Emanuelis kalba ne tik apie mokymosi rezultatus, bet ir apie metodinę įvairovę, aktualizuotus mokymosi tinklus ir kitas ugdančias intervencijas, kurios iš pirmo žvilgsnio gali neatrodyti ugdančios. Tai, ką Emanuelis konceptualizuoja, minėdamas asmenybės atvėrimą „iš kitos pusės“, pabrėžia ir Lina – dalydamasi savo patirtimi, ji įveda paralelę su gėlės žiedo skleidimusi: *Kai man ateina galimybė arba aš pati iš jų einu į tą lauką, einu į grupelę, į grupę kaip narys grupės, tai aš tikrai pradedu skleistis, pradedu žydėti, pradedu reikštis. <...> Kaip čia pasakyt... Kaip kažkas, kas užskeistas su užguitu... Toks, žinai, žiedas tupi tupi ir aš taip gaunu erdvę. Tai buvo erdvė, kurioje aš galėjau. Kuri tokia saugi, draugiška erdvė, kurioj aš galėjau taip šmaukšt ir pražysti. Ir aš taip stovėjau, aš išsiskleidžiau, pradėjau skleistis, nes tai ilgas procesas. <...> Pradėjau augti ir tame likau. **Va todėl aš tuo neformaliuoju ugdymu ir ta visa veikla aš tikrai tikiu.** <...> Kaip ir papasakojau, mane statydino ir ugdė. Aš dažnai pagalvoju, kas aš būčiau, jeigu aš neturėčiau šitos veiklos? Kokia aš būčiau? Turbūt visai kitas žmogus.* (Lina, 2019) Lina pripažįsta NFU esant ta erdve, kurioje galėjo atsiskleisti jos asmenybė, tačiau keliai klausimai indikuoja ir didžiulę NFU svarbą formuojant tolesnį jos gyvenimą.

Katerina taip pat reflektuoja mokymosi proceso ir rezultatų sąsajas su gyvenimu: *Tai buvo projektas, kuriame beveik kiekvieną minutę užsirašinėjau. Ne todėl, kad buvo daug informacijos, o todėl, kad buvo tiek daug AHA momentų ir tam tikrų suvokimų, kurie pakeitė mano požiūrį ne į kažkokią teoriją, o **apie tai, kaip aš matau gyvenimą.** Ir tai, kaip aš elgiuosi gyvenime.* (Katerina, 2018) Susietumas su gyvenimu didžiaja dalimi atsiskleidžia per asmeninį tobulėjimą, kuris vyksta per introspektyvų mokymąsi – reflektuojant save, savo elgesį, lyginant jį nuošalioje, kitokioje, apribotoje aplinkoje ir realiame, kasdieniame pasaulyje bei gyvenimiškose situacijose. Galima daryti prielaidą, kad asmeninis tobulėjimas eina prieš profesinį tobulėjimą kaip dalis afekto, įtraukusio į mokymąsi. Vis dėlto

mokymasis apie save taip pat yra svarbi ne tik besimokančiojo, bet ir ugdytojo tapsmo dalis. Kitas simuliuojamos aplinkos susietumas su gyvenimu gali būti per tai, kad aplinkos nėra tiek dirbtinai simuliuojamos. Jose išgyvenami procesai, apimantys giluminius žmogaus asmenybės aspektus, todėl juos dalyviai patiria kaip itin stiprius ir netapatina jų su simuliacijomis, metodais, mokymosi programos veiklomis ir kt. Taip pat itin dažnai pasikartoja naratyvas, kad besimokantieji patys sprendžia, ko mokytis. Taigi teigtina, kad mokymosi asambliažė svarbu užmegzti itin stiprų ryšį su savimi arba per kitus ryšius ir mokymosi šaltinius šį ryšį atrakinti.

Kalbėdami apie mokymosi patirtis, tyrimo dalyviai pasakoja apie du iš pirmo žvilgsnio priešingus reiškinius – kitokios tikrovės, atskirtos nuo pasaulio, išgyvenimą ir mokymosi susietumą su kasdienybe. Galima teigti, kad, atsiskyrus nuo kasdienio pasaulio, susiformuoja mokymosi bendruomenė, kuri egzistuoja laikinai, joje konstruojami buvimo kartu būdai, sugyvenimo susitarimai. Tam tikra prasme – simuliuojama bendruomenė, kuri fiziškai gyvena kartu, turi bendrą, vienijantį tikslą. Jau minėta, kad dažnai stipriai mokymosi patirčiai reikalingas per(si)kėlimas į kitokį, iš esmės nuo kasdienio gyvenimo besiskiriantį kontekstą tam, kad būtų galima kitaip pamatyti realybę, kurioje gyvenama. Tai galima interpretuoti kaip patirtinio mokymosi poveikį, kai per įgytas arba turimas patirtis vertinami procesai, vykstantys simuliuojamoje grupėje, ir atvirkščiai. Taigi NFU svarbus šių priešingų procesų vyksmas – būti pasikeitusioje realybėje fiziškai bei virtualiai nutolus nuo įprastų aplinkų ir tuo pat metu susisaistyti, reflektuoti kasdienybę, gyvenimą ir save.

8. TARP TAPSMO BESIMOKANČIUOJU IR TAPSMO UGDYTOJU

Skirtingai negu vien teorinės žinios, žmogaus psichiką ugdo troškimas ar afektas per aktyvų dalyvavimą gyvenimiškose patirtyse, kūrybiniame subjekto formavimosi procese, tokiame, kaip šio subjekto tapsmas.
(Semetsky, 2012, p. 53)

Taip, kaip įsitraukimas į NFU veiklas prasideda nuo afektų, tik vėliau atrandant mokymąsi, taip ugdytojo tapsmas prasideda nuo afekto – susižavėjimo arba troškimo, arba drąsos vykdyti panašias veiklas. Šis akcentas randasi būnant neformaliojo mokymosi asambliažuose skirtingu metu ir per skirtingus jausmus: per susižavėjimą mokytojais ar veiklos pobūdžiu, sužadirimą, smalsumą, drąsą. Dalyvaudami mokymosi veiklose, besimokantieji atranda ne tik sąsajų su gyvenimu ar iš anksto numatytas mokymosi programose temas, bet ir susipažįsta su profesiniu vaidmeniu, su kuriuo iki šiol įprastose aplinkose nebuvo susidūrę. Susipažinimas prasideda iki galo nesuvokiant, tačiau žavintis tuo, kas vyksta, ir tais, kurie tai vykdo: *Pirmas išvažiavimas buvo gal 9 klasėj, kur vedė mokymų vadovai, ten irgi komandos formavimai, strategijos, vaidmenys organizacijoj ir visa kita, tai man tada pasirodė, kad tai yra tas šaunusis darbas, kurį norėčiau dirbti. Tai man atrodė atėjo tas suvokimas: „O kaip čia būtų mokymų vadove?“ <...> **tai toks kažkoks jau buvo tas jausmas, kad tai yra tas teisingas darbas, kurį aš norėčiau dirbti, tik nelabai žinojau... Nelabai žinojau, kur kreiptis, kai jos pradėjo sakyti: „Tai varyk savanoriaut.“ Ten visa kita... Man dar toli toli buvo.** (Milda, 2019) Ignas, prisimindamas savo profesinio kelio pradžią, taip pat pasakoja apie žmones, dirbusius jam iš pirmo žvilgsnio patrauklų darbą: **Tuo pačiu buvo kažkokie du, kurie veda kažką ten. Kokį ten energizerį vis. Tai vat mano suvokimas buvo, kad tas žmogus va čia tą daro, aš su juo norėčiau dirbti. Ir aš tą anonsavau po dviejų–trijų dienų. Man kiti žmonės, kurie buvo su manim, sako: „Su tavo paniekėm ir su tavo patyrimu, kur nėra patyrimo jokio, jokios veiklos, nieko, tau dar reikės labai daug suprasti.“** (Ignas, 2019) Iš Mildos ir Igno pasakojimų susidaro įspūdis, kad mokymų vadovo vaidmuo yra tolimesnė siekiamybė, kuriai įgyti reikia tam tikros patirties, tuo metu neaiškios ir nesuprantamos, net gavus atsakymą, ką reikėtų daryti, norint šio darbo imtis. Vėl grįžta nežinojimo, nesupratimo naratyvas, einantis drauge su smalsumu, kuris persmelkęs didžiąją dalį susidūrimų su NFU.*

Domo susidomėjimas mokymų vadovo darbu ateina iš pozityvaus patyrimo, teigiamų jausmų išgyvenimo, priklausymo jausmo: *Kiek man metų buvo? 16. Grupėje buvo vyresni žmonės, kurie su patirtimi jau įgyvendinę*

visokius projektus ir darę, ir prieš tai jau matęsi, ir ten jau grupę užsisukus, ir viskas. Ir kažkaip jau, žinai, manęs ir neišmetė, bet ir priėmė, ir aš savo vietą grupėje ten kažkaip ir gavau, ir radau, ir tam tikrą respektą užsidirbau. Ir ten buvo visai dar kitoks lygis negu ten [šalies pavadinimas] tuose mainuose. Ir mokymų vadovai... Aš pasidariau po tų mokymų vienu iš besiseilėjančių tų jaunų žmonių, kurie sakė: „**Aš noriu būti treneriu.**“ (Domas, 2019) Išgyventos patirties elementas čia yra esminis – patyrus pačiam, siekti tokias patirtis sukurti kitiems: ***Į neformalų ateini, jeigu tu jį patiri. Jeigu patiri, kaip tas veikia ant tavęs.*** Ir kai patiri, tas labai stipriai kontrastuoja su formaliu ugdymu visu, nes šitas leidžia... Nu, yra tokios laisvės tau rinktis. Ir man atrodo, čia toks gal kiekvieno žmogaus, bet man buvo svarbi ta laisvė rinktis. Ir man patiko, kad aš tą patirdavau, kad aš renkuosi ir mokausi, tada tas mokymasis toks visuminis. Visi kreipia ten dėmesį į emociją, kaip jautiesi. Apie kažkokį bendrumą, nu, kur yra toks žmogiško santykio. Ir ten pats tuose [miestelio pavadinimas] gyvendamas jaučiausi izoliuotas, po to supratau, kad yra tų žmonių, yra fainų žmonių, kuriems rūpi, kurie domisi, kuriems ten santykiai... Tai man tokio bendrumo, bendruomeniškumo kažkokio, laisvės ir tada pasirinkimo, ką tu iš viso pats nori, ne kad tau nurodo, nu, kažkaip leidžia tau rinktis. ***Tai man atrodo, aš tuo užsikrėčiau, o paskui aš supratau, kad aš irgi to noriu mokytį žmones, ir toks kažkoks atėjo supratimas.*** (Adomas, 2019)

NFU ar jaunimo NFU profesijos Lietuvoje kol kas nėra, taigi šia sritimi asmenys (dažnai) susidomi atsitiktinai įsitraukę į kitų organizuojamas veiklas. Patyrimas per save, lauko, veiklos, pasiekiamų rezultatų, organizuojamų ir išgyvenamų procesų derinys skatina besimokančiuosius ne tik mokytis, bet ir domėtis profesinio kelio galimybe. Ypač ryškus noras pakartoti panašias veiklas, jas skleisti, kad ir kiti patirtų tai, ką besimokydami patyrė ugdytojai, t. y. kitokį mokymosi ir buvimo būdą: *Man labai aišku pasidarė studijų metu, kad aš tikrai nedirbsiu jokioje mokykloje <...> universitete studijuodama. Todėl, kad aš nenoriu, todėl, kad aš noriu dirbti taip, kaip dirbo su manim.* (Eglė, 2020)

8.1. Paslaptis

Paslaptis gaubia įsiliejimo į NFU lauką procesą. Atsakydama į klausimą apie apsisprendimą tapti mokymų vadove, Milda atskleidžia neišpildytą lūkestį ir neatsakytus klausimus: *Devintoj klasėj, kai pirmą kartą mokymuose dalyvavau. Tik niekada sąmoningai... Nu, matai. Sąmoningai man toks fazėm būdavo. Pirma, ten susirašinėėjau, tada pasikviečiau, bet man niekas iki galo nesakė, o ką aš turėčiau daryt. Ir ką aš turėčiau skaityt ir kur aš turėčiau*

mokytis. Nu, nes man atrodė, kad *that makes sense*⁶⁰, kad tokiem žmonėm turėtų būti kažkoks tai mokslas. Nu, tipo... Nes man tas, žinai, mokymai tiesiog man nebuvo dar labai kažkoks suprantamas dalykas. Man būdavo mokymai, seminarai, penkias dienas kokias į Kauną išsiunčia <...>. Tai va, tai aš galvoju, kad jau tada toks jau sutrumpino, jau sudėliojo ir tiesiog labai daug, **labai daug išsiblaškimų vyko tarp to ir labai daug neatsakymų.** Nu, tipo, **neatsakytų dalykų apie tai, tai kur man mokytis, kad aš galėčiau tokia būt. Ir apskritai, ar aš galėčiau tokia būt.** (Milda, 2019) Milda siekia aiškumo, rekomendacijų, ką tiksliai reikia daryti, norint dirbti jai įdomų darbą, koku keliu eiti ir kokios asmeninės savybės tam reikalingos. Laukiama grįžtamojo ryšio iš aplinkinių, kurie jau yra NFU lauke, tačiau atsakymų negaunama. Nemažai ugdytojų nurodo, kad, susidomėję NFU lauku, kurį laiką klausinėjo dirbančiųjų apie galimybes šiame lauke dirbti, siekė grįžtamojo ryšio apie savo asmeninių savybių tinkamumą veikloms įgyvendinti: *Aš kažkaip turėjau galimybę. Aš, man atrodė, išdrįsau gal pavalgyti su jais prisėsti kartu, nes tuo metu dar taip drąsos daug nebuvo, tai aš kažkaip prisėdau prie jų ir, aš atsimenu, pradėjau klausinėti, kaip čia tampama mokymų vadovu ir panašiai, aš labai atsargiai tokiais klausimais, tuo pačiu bandydama kažkaip netiesiogiai pasakyti, kad mane labai žavi tai, ką jie daro. Bandžiau užklausti, ar jie manyje matytų kažkokias savybes, kur aš jau galėčiau galbūt ateityje kažką galvoti, bandyti, ieškoti šitų galimybių. Ir tada vat atsimenu, buvo pora, tai sako: „Tikrai taip. Tu tikrai gali. Čia, aišku, ilgas labai procesas ir turi labai daug mokytis, ir norėt mokytis, ir nebijot tų klaidų ir panašiai.“ <...> **Ir tada, žinau, labai klausiau apie savo asmenines savybes, kaip jiems pasirodė, nes man kažkaip visada atrodė, kad ugdytojo profesionalumą tu gali lipdyti savo, bet asmeninių savybių turi turėti tam, kad tas toksai paveikslas būtų visapusis.** <...> Ir aš labiau apie asmenines kažkokias savybes savo klausiau. (Rūta, 2019) Tiek Mildos, tiek Rūtos siekiuose atskleisti paslaptį daug dėmesio skiriama asmeninių savybių tinkamumui patirtam mokymuisi organizuoti. Skaitant su asambliažo teorija, kurioje ugdytojas yra vienas iš mokymosi šaltinių, galima kvestionuoti, ar tikrai asmeninės ugdytojo savybės yra svarbios, nes, kaip jau minėta, mokymosi tinkle svarbiau tai, kokį santykį pavyksta sukurti, o ne tai, kuo išsiskiria kiekviena asambliažo dedamoji. Taigi tikslinga atkreipti dėmesį į patirties elementą – kokį santykį potencialiam ugdytojui pavyksta susikurti su mokymusi, su NFU, atskirais jo elementais. Tampa aktualu, su kokiais mokytojais savo mokymosi kelyje asmenys susidūrė, kokių mokymosi patirčių turėjo, kokį ryšį su ugdytojais atrado. Tai, tikėtina, ilgainiui*

⁶⁰ Logiška, prasminga.

suformuos ugdytojais norinčių tapti asmenų poziciją, galimybes įeiti į ugdomąjį santykį su kitais besimokančiais. Vis dėlto paslapties elementas ir jo sąsaja su klausimais apie asmenines savybes labiau nurodo lauko ir jame veikiančių ugdytojų nepažinumą.

Užrašytų taisyklių ir nubraižytų žemėlapių, kurie aiškiai nurodytų kryptis, kuriomis turi judėti norintieji tapti NFU ugdytojais, nebuvimas apsunkina naujų asmenų patekimą į minėtas veiklas. Profesionalų rengimas(is), galintis vykti skirtingais būdais, perduodamas tautosakiniu principu – kaip sakytinė informacija, padedanti išsaugoti tradicijas. Keltas klausimas, ar tokia tradicija NFU lauke susiklosčiusi natūraliai ir iki šiol nėra poreikio šį procesą skaidrinti, ar perėjimo iš besimokančiojo į ugdytojo vaidmenį kelias yra svarbi profesinio tapsmo dalis, įpratinanti ieškoti atsakymų, klausti, domėtis, bendrauti su daugiau patirties turinčiais, šiame lauke jau esančiais profesionalais. Jau būdami ugdytojais tyrimo dalyviai pripažįsta, kad ne visada įvardija žingsnius, kuriuos reikia atlikti tam, kad ir kiti taptų NFU ugdytojais. Lina nurodo, kad minėtas klausimas jai įžūlus:

– *Jeigu ateitų žmogus ir saktų „Aš noriu tapti mokymų vadovu. Kaip man juo tapti?“, ką tu jam saktum?*

– *Žinok, man tai nuskambėtų... Emm... Jeigu ateina jaunas žmogus, aš čia noriu būti mokymų vadove, man tai nuskambėtų labai... Žinai, kaip... Kaip, žinai, išsišokinėja. Supranti, man kažkaip... Nu, matai, aš, kadangi... Tai ilgas kelias. (Lina, 2019)*

Linos pasakojime galima atpažinti Mildos istoriją. Milda prisimena, kad niekaip negaudavo atsakymų, ko turėtų imtis, kad galėtų dirbti ją sužavėjusį darbą: *Man niekas iki galo nesakė, o ką aš turėčiau daryt. Ir ką aš turėčiau skaityt, ir kur aš turėčiau mokytis. (Milda, 2019)*

Skaitant interviu tekstus per Deleuze'o ir Guattari paslapties prisiminimus, galima manyti, kad ugdytojai imasi slaptos bendruomenės saugojimo taktikos – neatskleidžiant, kaip ši bendruomenė veikia, kaip tapti jos nariu. Mildos istorija primena neplanuotą susidūrimą su NFU lauke dirbančia mokymų vadove, kuri tarptautiniame renginyje dalinasi apie tai, kad jos įvairiuose kontekstuose per dažnai klausia, kaip tapti mokymo vadove. Praktikė akcentavo, kad tai gali nutikti tik tada, kai kas nors pasikviečia į komandą dirbti kartu, o jai šiuo metu naujų kolegų nereikia, nes jai patinka dirbti su tais žmonėmis, su kuriais jau dirba. Taigi tikėtina, kad ugdytojai gali imtis atgrasymo taktikų, apimančių paslapties neatskleidimą arba nukreipimą į neapibrėžtą mokymąsi, kuriame patirties neturintis ir NFU lauko iki galo nesuprantantis asmuo sunkiai naviguoja ir ilgai užtrunka. Milda taip pat pažymi norėjusi, kad jos kelias būtų trumpesnis, ir interviu metu, praėjus 15 metų nuo pirmo kontakto su NFU lauku, į klausimą, ką darytų kitaip, atsako:

Tai pirmiausias dalykas – užmegzčiau kontaktą su tais mokymų vadovais, kurie man padarė įtaką, pasiklausinėčiau jų, ką aš turėčiau daryti toliau, ir tada <...>, jeigu jie sakytų pasigryninti, kuriuose dalykuose tau reikia pasistengti, tada varyk į tuos dalykus, jeigu yra galimybė, varyk į ToT'ą⁶¹, jeigu yra galimybė sertifikuotis kažkoku būdu, tai sertifikuokis. <...> Ir tada daryčiau. Varyčiau į mokymus kokius, kur man iš esmės tada basicus duotų – mokymų vadovų, fasilitatorių, projektų vadovų. Tai jo, ir tada varyčiau ten visur. <...> Nu, taip pat, ką aš norėčiau keisti, tai aš norėčiau nešokinėti taip smarkiai savo pasirinkimuose, nes mano studijos visiškai nebuvo susijusios su tuo, kur aš... Galbūt rinkčiausi studijas, kurios būtų susijusios, kad ir Lietuvoj, su socialiniu koku darbu, nes neturim ten jaunimo darbuotojų studijų, kas būtų biškį arčiau. Arba psichologijos studijas rinkčiausi, kur būtų tiesiogiai, kaip dirbti su žmonėmis arba kaip juos perprasti, kaip dėti darbą. Galvoju, konsultacinį tą darbą rinkčiausi ir ne tiek, kiek man būti scenoj, kiek man dėti žmones į sceną, tai tas man būtų svarbiau. Bet **labai sunku. Aš jaučiu, kad man labai ilgas tas kelias buvo iki mokymų vadovo.** (Milda, 2019)

Kita vertus, galima manyti, kad Lina ir kiti ugdytojai saugo NFU lauką nuo tam nepasirengusių asmenų. Rūta teigia įvertinanti klausiančiojo asmenybę, ketinimus, ankstesnę patirtį: *Labai priklauso nuo žmogaus – kas tai per žmogus ateina, kiek aš tą žmogų bendrai žinau, tai mano atsakymas labai skiriasi. Būna, kur ten tiesiog pasidalini savo patirtim. Esu turėjęs ir bendrai patirčių, kur pasikvietė papasakot, ką aš su neformaliu ugdymu veikiu. Ir kur ten jau po pusvalandžio žmogus ateina tokiom degančiom akim ir sako: „O, kaip fainai, kaip aš noriu.“ Tai aš jaučiu, kad aš labiau... Labai atsargiai ir labiau formalios suteikiu informacijos, pasakau, kur toliau domėtis žmogui. O jeigu tai yra žmogus, su kuriuo vat ilgiau buvau ir, nu, kažkaip matai, ar jis čia tiesiog klausia, nes tiesiog fainai, ar tikrai domisi ir turi kažkokios bendrai patirties, dirbant su grupėmis, ir panašiai. Pagal tai irgi labai skiriasi, ką tada kalbu ir kažkaip kur nukreipiu, gal kur pasakau, o ką čia toliau, turi A, B, C, D variantus, pasirinkt jau tada galiausiai tai, kas tau atrodytų irgi... Nu, tau pačiam, kaip būsimam profesionalui tau atrodytų, kad būtų svarbiausia. Aš, matyt, irgi labai iš savo patirties einu, kad aš pati... Nu, vat aš gavau kažkokį patvirtinimą, bet tada kažkaip pati susidėliojau. Nu, vat **kažkaip pati.** (Rūta, 2019) Rūta kalba apie asmeninių pastangų svarbą siekiant atskleisti paslaptį, t. y. suvokti, kur yra paslaptis, kurie veikimo būdai yra tinkamiausi jai atskleisti ir kas gali padėti praskleisti šios bendruomenės*

⁶¹ *Training of trainers* – įprastai ilgalaikė mokymo(si) programa, kurioje patyrę mokymo vadovai rengia naujus mokymo vadovus, ilgainiui suformuoja mokymo vadovų tinklą ir toliau dirba ugdomąjį darbą.

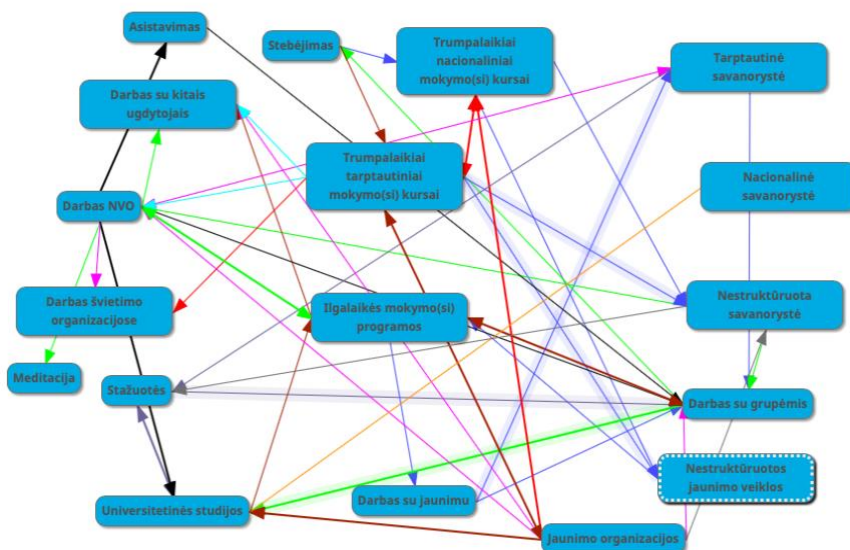
paslapties asambliažo dalis: *Ką [mokytojo vardas] man pasakė <...>? Sakė: „Pirmas žingsnis – dalyvauk. Pirmas. O kai pajausi, kad turi kuo dalintis, tada pradėk dalintis. Arba pradėk mokytis apie tai, kaip galima dalintis.“ Ir tie vat pusantrų metų, kol mane pakvietė stažuotis, aš dalyvavau.* (Domas, 2019) Domo pasirinktas mokytojas, neduodamas pernelyg konkrečių patarimų, nurodo kelius, kaip tikslingiau praskleisti, suprasti NFU lauką. Iškeliamas intensyvus dalyvavimas ir patirčių dauginimas. Ignas laikosi atviresnės taktikos: *Paprastai mano toksai būtų leitmotyvas, kad iš tikrųjų „eik ir daryk“. Įvairiom prasmėm. Ir tada aš praskleidžiu, ką galima daryti ugdomo įvairiuose kontekstuose. Nuo savo organizacijos, nuo išėjimo į tarporganizacinį lygmenį, vietinį, nacionalinį, mokymų lankymu ir panašiai. Aš tada bandau praskleisti, ką žmogus realiai gali padaryti, nelaukdamas kvietimo ar atrankos, nes labai dažnai žmonės turi įsitikinimą, kad kažkas turi kažkur tave pakviesti arba atrinkti.* Ir tada jie susikoncentruoja, pavyzdžiui, tris kartus bando į ToT'ą pakliūt ir nepakliūna, ir tada nervinasi, kad jų neatrenka. Sakau: „Žėk, ToT'as yra vienas iš būdų, kaip tu gali profesiniuose...“ Nu, žinai... Ir tada mano kaip ir tikslas yra praskleisti tą vat galimybių visą reikalą ir sakyti: „Ką tu bedarysi eidamas link to savo tikslo, tikrai prisidės į gerąją pusę, jeigu tu dar ir reflektuosi. Nu, tai matai, čia neina, eina prisigretinti prie kažkokių ekspertų – prisigretini. Eini ir darai.“ (Ignas, 2019) Kaip pažymi Deleuze'as ir Guattari (2013, p. 290): „Kai kurie žmonės kalba, nieko neslepia, nemeluoja: jie yra paslaptingi per skaidrumą, nepažeidžiami kaip vanduo, iš tikrųjų nesuprantami. Kiti turi paslaptį, kuri nuolat pažeidžiama, nors ir apjuosia ją stora siena arba pakelia į begalinį pavidalą.“ Panašiai ir NFU – yra paslaptį saugančių, yra praskleidžiančių, tačiau paslapties atskleidimas priklauso nuo asmens, siekiančio tapti šios slaptos bendruomenės dalimi, ieškojimo, pasinėrimo, dalyvavimo, mokymosi ir buvimo. Besimokančiojo tapsmas nepasibaigia prasidėjus ugdytojo tapsmui, abu vidiniai ir išoriniai procesai vienas kitą papildo, stiprina ir palaiko. Ugdytojo tapsmas – paties konstruojamas asambliažas, kurio dedamąsias – auginančias patirtis – sąmoningai arba nesąmoningai renkasi kiekvienas.

8.2. Mokymosi asambliažo dëlionė

Besimokantieji, priklausomai nuo to, kuriame NFU teritorijos taške atsiranda ir ką yra patyrę iki susižavėjimo ugdytojo darbu, kuria individualų, kiekvienam besimokančiajam skirtingą mokymosi kelią. Mokymosi kelias yra netvarkingas, netiesus, nekartojantis kitų kelių, tačiau galintis kartoti atkarpas. 2 pav. pavaizduotos veiklos, kurias tyrimo dalyviai įvardijo kaip ugdomąsias

veiklas, prisidėjusias ir (ar) vis dar prisidedančias prie jų profesinio tobulėjimo. Nemažai ėjimų kartojasi, pavyzdžiui, išitraukimas į ilgalaikes mokymosi programas dažnai eina po darbo nevyriausybinėse organizacijose arba darbo su grupėmis, kur išsiaiškinamas mokymosi, konkrečių kompetencijų poreikis. Dažnai kelio pradžioje dairomasi į formaliojo švietimo programas, galimybes jose įgyti kompetencijų, reikalingų norimam darbui dirbti. Toks žingsnis sietinas su NFU lauko vertinimu per kitas patirtis, per tradicinį, įprastą, linijinį profesijos įgijimo suvokimą – turi būti studijos, kurios suteikia reikiamų kompetencijų ir diplomu patvirtina pasirengimą dirbti tam tikrą darbą ar tam tikroje srityje. Ilgainiui ši perspektyva keičiasi, tačiau su ugdymo sritimi susijusios universitetinės studijos išlieka svarbi mokymosi patirtis.

Kitas aspektas – kelio iki ugdomosios veiklos ilgis, trukmė, stotelių, skirtingų mokymosi veiklų kiekis. Vieni tyrimo dalyviai iki ugdomojo darbo atėjo keliais ėjimais. Dažnai tai buvo ilgalaikės mokymosi programos, kurios greičiau validuoja turimas kompetencijas, kompleksiščiau, greičiau patvirtina pasirengimą dirbti. Kelią dėliojant iš trumpalaikių veiklų, esančių tarp asmeninio ir profesinio tobulėjimo (savanorystė, trumpalaikiai mokymosi kursai), procesas užtrunka ilgiau – reikalingas kompetencijas ir reikalingą patvirtinimą besimokantieji, siekiantys tapti ugdytojais, atranda per mažiau nuoseklius ieškojimus.



2 pav. Mokymosi žemėlapiai

Veiklų pradžia, eiliškumas, intensyvumas, dažnumas kiekviename derinyje skiriasi, tačiau svarbu ne tik tai, kokių mokymosi veiklų imamasi siekiant tapti ugdytojais, bet ir kokie kiti procesai čia veikia, kokie konceptai skleidžiasi ir kuo jie svarbūs.

8.2.1. Mokymasis važiuoti dviračiu ir plaukti

Apsisprendus, kad „noriu būti mokymų vadovu“ (šis apsisprendimas, priklausomai nuo tyrimo dalyvio, pradžioje gali būti išreikštas arba neišreikštas, atsargus (nepatvirtintas iš išorės)), imamasi taktikos stebėti jau dirbančius šį darbą: *Remiantis šia patirtimi, ir fasilitavimas, ir palydėjimas iš mokymų vadovų pusės man taip pat labai įdomūs, nes matau skirtingus metodus ir požiūrį iš dviejų žmonių. Kaip ir viskas, ką stebiu, – gestus, laiką, kiek laiko jie užima, ar kalbėjimo būdą, akių kontaktą. Viskas, kam jie paskirsto laiką.*⁶² (Viktoras, 2018) Ugdytojų darbo stebėjimas išlieka svarbus mokymosi šaltinis ir vėlesniuose karjeros etapuose, tęsiant mokymąsi, įsitraukiant į dar neišbandytas mokymosi veiklas, kryptis ar mokyklas: ***Aš labai daug mokiausi, nes pradėjau irgi grupes organizuoti į tą*** [šalies pavadinimas], *tai būdavo po keturis–penkis kartus per metus aš tas grupes vežu tenai. Tai kaip grupės vadovas. [Organizatoriai] kviesdavosi mane į komandą. Aš, aišku, ni bum bum. Bet kviesdavosi, jie darydavo tą open team vadinamąjį. Tai žinai, aš sėdėdavau kamputy ten šešėly, tiesiog klausydavau, ką jie planuoja, kaip jie aptarinėja dieną, kaip jie kitą dieną planuoja, kaip jie care'ina*⁶³ *dėl kiekvieno ten dalyvio. <...> Tai viso to aš ten mokiausi. Ką jie dar faino darydavo, tai jau kai baigdavo, galima buvo klausimus užduot, ko nesupratai, pasigilint su jais <...>. Nu, vat ir po to aš, aišku, stebėdavau, kaip jie tą dirba, ką suplanavę. Žinojau, kas suplanuota ir kaip dirba, kaip performina. Tas buvo žiauriai įdomu, tokia mokykla.* (Laurynas, 2019) Lauryno pasakojime atsiranda ne tik stebėjimas, bet ir kitų ugdytojų pasirinkta paslapties atskleidimo taktika, kai ugdytojai atveria daugiau proceso, dalijasi ugdomųjų veiklų rengimo, įgyvendinimo aspektais. Šioje taktikoje tampa svarbus kitų ugdytojų arba pasirinktų mokytojų vaidmuo, nes stebėjimas dažnai virsta asistavimu, o asistavimas kaip mokymasis transformuojasi į kitų ugdymą, taigi – į darbą. Perėjimai tarp mokymosi ir darbo etapų neturi aiškių

⁶² Based on this experience and this facilitating and guiding from trainers side is also very interesting for me because I see different methods and approaches from two people. Like everything I observe – the gestures, the time, how much time they take or the way they talk, eye contact. Everything that they distribute the time on. (Viktor, 2018)

⁶³ Rūpinasi.

slenksčių ar lūžio taškų. Kaip įvardija Darius, tai primena mokymąsi važiuoti dviračiu: *Tai čia studijų laikais prasidėjo, aš studijavau tada, kai jaunimkėj buvau. Bakalaurą aš dar studijavau, tai jaunimkė turbūt buvo pirmiau. Aš ten atėjau savanoriaut ir po dviejų–trijų gal metų ar po keturių gal pradėjau ruoštis mokytoju. Ir ten jau kai pradėdi ruoštis, tai tada stebi kaip kiti veda, tada ten kažkokį darbą ten jų paimi.* <...> *Aš nepamenu, kaip atrodė pirmi [mokymo kursai]. Pirmas dalykas, ką aš dariau kaip mokymų vadovas... Nes ten viskas labai su tokiu dideliu palydėjimu, kad tu stebi, tada tu pats kažkokias daleles pavedi, tada jau veda vienas su priežiūra, tada feedbacką gauni. Ir tas labai, tas... Nu, nėra to tokio perėjimo, kad – bam! – tu jau dabar sėdi ir veda. Tu visą laiką kažkaip, labai ilgam laike tu tampi, tai sunku tą vieną momentą pasakyti, net pirmus kažkokius mokymus sunku prisiminti, nes sunku ten būdavo kartais ten atskirti... Nu, kaip ir aišku, tu labiau atsakingas už tą dalį ar kitas, bet kad veda tuos mokymus vienas, tai nepajauti. Nu, kaip dviračiu gal važiuoti, kai mokaisi, irgi kažkaip prilaiko, prilaiko iš galo ir tu realiai nepajauti, kada jau paleidžia, kad jau pats važiuoji ant to dviračio. Sunku tą tokį momentą įvardinti.* (Darius, 2019) Mantas taip pat pažymi, kadėjimas mažais žingsneliais, atliekant nedideles ugdomąsias veiklas, ilgainiui nepastebimai ir iš dalies netikėtai tampa gebėjimu ir pasirengimu iki galo įgyvendinti ugdymo procesą: *Tada, tikriausiai, buvo pirmas momentas, kai pradėjau tam tikras programos dalis vesti. Lyg ir labiau už logistiką atsakingas, bet tada staiga peršoki, kad, nu, čia biškį su turiniu reikia padirbt, padėti. Ir tada vėl vis daugiau padėdavau, daugiau tų dalių pravedinėti, o po to tu žiūri, kad gali ir visą mokymosi tą vėl programą sudėlioti ir ją praveisti. Tai čia, sakyčiau, ne tiek veda mokymus, kiek tu mokymosi kelią gali sudėlioti, pažinti poreikius besimokančių, tai tas vėl buvo svarbu.* (Mantas, 2019). Mantui ir Dariui netikėtai, tačiau palaipsniui atsiradęs pasirengimas ir tvirtumas patiems formuoti ir įgyvendinti ugdymo procesą vyko arba lydint labiau patyrusiems ugdytojams, arba dirbant komandose, keičiantis, dalijantis vaidmenimis. Nuo to, kokioje struktūroje pradedama mokytis dirbti, priklauso ir perėjimo nuo mokymosi apie temą prie mokymosi apie mokymą procesas. Patekusieji į jau veikiančias ugdytojų rengimo sistemas, egzistuojančias didesnėse, ilgesnės veikimo tradicijas turinčiose organizacijose, mokytis kitus ruošėsi lydimi mokytojų. Jų kelias į savarankišką veiklą buvo trumpesnis, apėmė mažiau ieškojimo, išsiskyrė veiklos principų ir metodų perėmimu, kartojimu: *Iš mokytojo tradicija. Iš mokytojo mokiniui. Ką tu supranti, tą. Yra tam tikras metodas, kurį tu žinai, vėl gali įvaldyti, kur man padėjo, tau gal irgi padės, jeigu tu darysi šitaip. Pum pum. Nu, vėl. Ir per savo darbą, kad ten jokių stebuklų nėra, kad tu viską per save turi vis tiek.* (Laurynas, 2019) Laurynas kalba apie mokytojo perduodamą patirtį mokiniui, tačiau pabrėžia ir

mokinio indėlių, svarbą procesus suprasti pačiam. Tikslinga grįžti prie deleuze'iško mokymosi plaukti koncepto. Nepaisant palydėjimo, perdavimo, kartojimo to, ką darė mokytojas, esminis procesas – patyrimas savimi. Kitaip tariant, įkritus į vandenį ir pasinėrus suprasti, apie ką šitas vanduo ir kaip jame judėti, nenorint nuskęsti: *Jie manęs paklausė: „Ar tu norėtum?“ <...> man pasiūlė mano buvęs grupės vadovas, sako: „Žinai, tokia vokiečių grupė atvažiuoja, gal tu nori palydėti juos, vis tiek tu čia sakei, kad norėtum kažką panašaus dirbti.“ Nu tai aišku, kad noriu. Tai ta vokiečių grupė buvo delinkventinių jaunuolių grupė su kunigu... Su kuriais aš tris dienas sėdėjau [pavadinimas] jaunimo namuose. Per tą laiką jie prisigėrė, apsivėmė, rinko pinigus kilimui atpirkti... O aš, būdama, kiek man ten – 20 metų, tai 20 metų būdama, lydėjau, reflektavau ten su jais, aiškinausi ir galvojau, kaip taip galėjo būti. Aš tokia jauna buvau. Bet ištvėriau aš ten tą savaitę, po to nežinau, gal dvi dienas šveičiau savo kambarį bendrabutyje. Iš to tokio streso, kad man buvo toks didelis kšsnis, kad aš net neįsivaizdavau, ką reiškia lydėti grupę jaunuolių.* (Eglė, 2020) Eglės pasakojime ryškus pasinėrimo nepasiruošus ir nežinant, ko galima tikėtis, aspektas, neretai sukeliantis šoką ar stresą. Vis dėlto pirmieji bandymai imtis ugdytojo ar palydėtojo vaidmens sukuria tvirtus pagrindus mokytis toliau, stiprinti tam tikras kompetencijas ir kelti lūkesčius ateities darbui: *Ir, aišku, gerai poroj dirbti visada. Poroj arba didesnėj komandoj mokymų vadovų. Tai tada tu mokaisi eigoj labai daug. Iš kitų labai daug perimi, matai, kaip tu nori, kaip tu nenori. <...> Tą gali aptarinėt, gal grįžtamąjį ryšį iš kolegų, yra pasitikėjimas toj komandoj, tai faktiškai vėl susiveda į bendradarbiavimą, į darbą komandoje. Po vieną visiems pradedantiesiems aš nerekomenduoju dirbti, po vieną, nes tu... Nu, ant ledo. Kol tu neturi patirties, tol tu esi ant ledo.* (Laurynas, 2019) Lauryno minimas „buvimas ant ledo“ atspindi Eglės patirtį dirbant su grupe, neturint pakankamos patirties, kad galėtum ne tik nenuskęsti situacijose, bet ir tikslingai jas panaudoti ugdymui. Jūratė Baranova, aptardama Deleuze'o filosofijos implikacijas ugdymui, taip pat pabrėžia kitų svarbą, mokytojo indėlių: „Labai dažnai egzistenciškai ekstremaliose situacijose, kai labai greitai ir lemtingai nežinia, kokią sprendimą reikėtų priimti, žmogus savęs klausia: ką šioje situacijoje darytų mano mokytojas, tai žmogus, kuriuo pasitikiu. Ir labai dažnai anoniminių instruktorių techniniai patarimai ar išmintingos mąstytojų įžvalgos padeda įveikti nežinomą situaciją, kurios plaukikas dar nėra patyręs“ (Baranova, 2017, p. 155).

Galima daryti prielaidą, kad mokymasis važiuoti dviračiu – tai kartojimas. Mokymasis plaukti – pajautimas. Bet ir važiuojant dviračiu reikia atrasti pusiausvyrą, todėl tai nebūtinai yra vienas kitam priešingi konceptai. Vis dėlto dviratis yra aiškus, nuspėjamas, tiksliai veikiantis mechanizmas.

Vanduo (kaip grupė besimokančiųjų) yra gyvas, jo bangavimas ar tėkmė gali keisti kryptį, stiprėti, silpnėti arba visai išnykti, todėl čia svarbu nuolat jausti aplinką, būti pasirengus pokyčiui. Tai mokymosi rezultatai, kurių stebint ar kartojant išmokti neįmanoma, tad vėl grįžtama prie įsijautimo, pasinėrimo, išgyvenimo ir savo santykio su ugdymu atradimo. Kaip pažymi Deleuze'as, „plaukiko judėjimas nepanašus į bangos judesius, o plaukimo instruktoriaus judesiai, kuriuos atkuriamo ant smėlio, neturi nieko bendra su bangos judesiais, su kuriais išmokstame susidoroti tik sugavę pirmąją bangą. Štai kodėl taip sunku pasakyti, kaip kas nors mokosi: yra įgimtas ar įgytas praktinis pažinimas su ženklais, o tai reiškia, kad visame išsilavinime yra kažkas meilaus, bet ir mirtino. Mes nieko neišmokome iš tų, kurie sako: „Daryk taip, kaip aš darau.“ Vieninteliai mūsų mokytojai yra tie, kurie mums liepia „daryk su manimi“ ir sugeba skleisti ženklus, kuriuos reikia tobulinti, o ne siūlyti mums atkurti gestus“ (Deleuze, 1994, p. 23). Galima diskutuoti su Deleuze'u, ar tikrai nieko neišmokstame iš sakančių: „Daryk taip, kaip aš darau.“ Vis dėlto Lauryno pasakojimas patvirtina, kad galima išmokti iš mokytojo technikų, galima jas perkelti į savo veiklą ir kartoti, tačiau jas būtina perleisti ir per savo vertybes, laikyseną, patirtis, kad šios technikos tikrai veiktų, būtų suprastos ir išjaustos. Tam, kad, įbridus į vandenį, būtų galima plaukti, o ne siekti išlaikyti galvą virš vandens.

8.2.2. Mokytojai

Nesant konkrečių mokyklų, studijų ar patvirtintų kursų, kuriuos privalo baigti kiekvienas, norintis imtis ugdomojo darbo jaunimo NFU lauke, svarbūs tampa mokytojai, nukreipiantys, kviečiantys, perduodantys savo meistrybę arba kurį laiką dirbantys kartu. Santykis su mokytoju, kaip ir santykis su mokymosi forma, dažnai susijęs su afektu, susižavėjimu: *Nu, va ir dar po metų laiko man pasiūlė, sako: „Žiūrėk, mes čia ieškom tai savanorystės programai [programos pavadinimas] vadovo, kuris kartu su mumis. Nes ten vadovų komanda ir ieškom vadovo, kuris galėtų su tais, kurie anksčiau buvo.“ Kurie mano vadovai, kad aš būčiau su jais. Tai kaip? Tai aišku, nesvarbu, kad aš studijuoju [miestas], programa – [miestas]. Nesvarbu, kad kiekvieną savaitę beveik reikėtų grįžinėti į [miestą] praveisti susitikimus. Nesvarbu, kad tenais reikėtų iš studijų išeiti, kad į penkių dienų seminarą išvažiuoti su komanda. Tai čia yra tai, ko aš labiausiai trokštu, nes taigi dėl to aš ir atvažiavau į tą [miestą] studijuoti, kad galėčiau būti tokia, kaip jie. Tai tas toksai įsimylėjimas į juos, į formą. Galų gale ir į save tokią, kokią aš atradau tuose procesuose. Nu, va ir tada prasidėjo mano kelionė.* (Eglė, 2020) Ne mažiau negu Eglės troškimas būti tokiai, kaip jos mokytojai, šioje istorijoje svarbus ir

kvietimo elementas: *Man atrodo, pripažinimas, rekomendacija, įžvalgos kity, tų, kurie jau šitam lauke yra, yra vertingas dalykas. Ir tiek mane jisai motyvavo, tarsi tokio duoda legitimaciją, kad, nu, ok, aš čia visai varau. Pakankamai gerai savo laiku. Tiek, man atrodo, man yra svarbu pripažįstant ir įvertinant kiekvieną, net ir mažesnę krustelėjimą, nenuvertint, o kaip tik paskatint.* (Eglė, 2020) Vis dėlto kiti tyrimo dalyviai (Ignas, Domas, Laurynas) akcentuoja kitokį aspektą – nelaukti, kol kas nors pakvies, imtis iniciatyvos, prisišlieti prie patinkančių mokytojų ar organizacijų. Minėtina, kad tai nepaneigia įvedimo į nereglamentuotą bendruomenę ir veiklos lauką svarbos. Čia žavėjimasis mokytojais tampa jų darbo principų perėmimu, kartojimu, bet savaip: *Jie tiesiog yra tie pirmieji mano mokytojai, tipo neformalaus ugdymo, kur man atrodė žiauriai viskas teisinga, kaip su jais vyksta. Nu, ok, gal ne viskas man atrodė tuo metu teisinga, bet jie mane žiauriai daug sulaužė, žiauriai daug tiesų pasakė, žiauriai daug vertybiškai mane sudėliojo, žiauriai daug pasakė, ką man skaityt, mane privertė jie skaityt dalykus. <...> ir va tokie išrišimai, atradimai mane žiauriai žavėjo. Ir aš galvoju, kad aš labai daug irgi pradėjau naudot apie tai, kad individualus darbas ir priėjimas prie žmonių yra labai individualus dalykas, <...> tu ieškai žmonių net kaip fiziškai prie jų prieit, nu, ta prasme, kad tu sukuri aplinką, kaip prie jų prieit, ir man tas žiauriai žavėjo.* (Milda, 2019) Mildos pasakojime minimas prieigų perėmimas, sąmoningas kartojimas to, ką ji patyrė kaip besimokanti, kokių pavyzdžių matė, kokios prieigos arba darbo principai jai padėjo mokytis ir kas jai buvo svarbu. Laurynas žvelgia iš ugdytojo pozicijos ir papildo: *Bet faktas, kad kiekvienas mokinsys, jisai nuo savęs kažką prideda nuo savęs ir iš savęs. **Kažką prideda, o kažkokius bazinius dalykus atkartoja.** Tada tas... Pagal, žinai... Prisisitaiko prie tos gyvenimo kreivės ir eina.* (Laurynas, 2019) Taigi mokytojas yra svarbus, nes besimokantieji perima iš mokytojo pradmenis, esminius principus ir prideda savų interpretacijų. Šis pamąstymas atkuria Deleuze'o idėją apie pakartojimą ne kaip mimezę ar imitaciją, bet kaip pakartojimą su skirtumais – kiekvieną kartą kitaip. Minėtą idėją papildo Semetsky, kurios teigimu, darbas su mokytoju arba mokymasis nėra vienpusis procesas – iš mokytojo mokiniui. Mokymasis kartu turėtų būti matomas kaip sąveika – ką galima padaryti kartu: „Deleuze'o nuomone, mokymasis prasideda ne tada, kai mokinsys supras mokytojo jau žinomą medžiagą, o tada, kai abu kartu pradės praktiškai eksperimentuoti, ką galėtų padaryti iš savęs ir pasaulio“ (Semetsky, 2012, p. 50). Apie mokymosi daugiakryptiškumą kalba ir interviu dalyviai. Laurynas mini mokymąsi iš besimokančiųjų: *Ir mes mokėmės. Kaifas yra, kai tu gali mokytis iš dalyvių. Tu tą suvoki, kad mokaisi, atradimus darai kiekvieną dieną. Visokius atradimus, ko visiškai nebuvo įsisąmoninęs, tau*

stukteli labai aiškiai. (Laurynas, 2019) Rūta atkreipia dėmesį, kad, mokantis dirbti jaunimo NFU srityje, palaikymą nebūtinai suteikia mokytojas – tai gali daryti kiti praktikai, kurie vienaip ar kitaip į šį lauką jau panirę: *Pirmiausia, kolegos, su kuriais dirbau. Jie man buvo labai svarbūs. Su kuriais turėjau tuos procesus. Tai, reiškia, jų pastebėjimai. Ir jų buvo keli. Kadangi aš eidavau vis į kitus mokymus, reiškia, aš neturėjau vieno kaip mentoriaus. Man tas truputėlį gal kėlė frustracijos kai kada. Aš atsimenu, mes taip pabaigoj tos programos... Aš irgi tada <...> sakiau, kad man... Gal man buvo tas neperdėm lengva, kad aš neturėjau kažkokio vieno žmogaus, su kuriuo galiu eiti procese, bet va taip vienas kitas. Kita vertus, tie žmonės buvo labai tokie supportive⁶⁴, nes kažkaip rasti man medžiagos ir panašiai man niekada nebuvo problema ir aš kažkaip gana lengvai pati susieškodavau, jeigu tik man kažko reikia. Bet man vat tada buvo labai svarbus tas grįžtamasis ryšys iš kitų pirmiausiai. (Rūta, 2019) Rūtos pabrėžtas vieno mokytojo trūkumas signalizuoja apie nuoseklumo stoką, tačiau tuo pat metu implikuoja mokymosi šaltinių ir mokyklų įvairovę, didesnę besimokančiojo atsakomybę konstruojant savą supratimą apie ugdomąjį darbą, mažiau kartojimo, daugiau kūrybiškumo ir ieškojimo. Panašų kelią apibrėžia ir Mantas: *Kita vertus, kai tu dirbi su skirtingom organizacijom ir skirtingais treneriais, tu iš jų prisirenki. Metodų, pavyzdžių, žinių ir toks kaip kamuolys, kuris vis aplimpa naujais ir naujais dalykais, tai iš tikrųjų aktyviai mokausi būdamas to proceso dalimi. (Mantas, 2019)**

8.2.3. Tarp darbo ir mokymosi

Tyrimo dalyvių atsakymas į klausimą, kokios patirtys jiems buvo svarbiausios mokantis dirbti ar tampant ugdytojais, nurodo darbinės patirtis, traktuojamas kaip mokymosi patirtys. Anksčiau minėta, kad nėra aišku, kas turi patvirtinti, jog besimokantis būti ugdytoju asmuo imtųsi šio vaidmens, jei savo mokymosi kelią jis konstruoja savarankiškai (ne organizacijoje, kuri yra numaciusi perėjimo nuo besimokančiojo prie ugdytojo kelius, ir nedirbdamas su mentoriumi). Ugdomosios veiklos organizavimo, ugdymo pradžios taškas, kai ugdytojas jau pasirengęs ugdyti, yra neapibrėžtas, neformalizuotas ir neužtvirtintas. Lūžis, susijęs su perėjimu į kitokį vaidmenį, pridėdant jį prie besimokančiojo vaidmens, jau įsisąmoninus, kad norima dirbti tokį darbą, susijęs su nebesimokymu. Paulius, dalydamasis patyrimu, kokios mokymosi patirtys jo profesiniame kelyje buvo svarbiausios, akcentuoja įvykį, paskatinusį suvokti, kad laikas daryti įtrūkį būnant dalyvavimo mašinoje ir

⁶⁴ Palaikantys.

imtis ugdomojo darbo: *Aš kažkaip, kai pradėjau veikt šitoj srity, visai į mokymus nemažai važinėju dalyvaut ir turbūt kokie septinti buvo mokymai [Europos šalies pavadinimas]. Mokymai mokymų vadovams, kur labai buvo baziniam lygmeny, tai nuvažiauju, pasijaučiau, kad aš ten daug negavau, kad aš ten buvau per kietas tiem mokymam dalyvavimo prasme ir tada nusprendžiau, kad aš jau nebedalyvausiu, o eisiu dirbt.* (Paulius, 2019)

Svrabu paminėti, kad pirmieji darbai, kaip ir pirmosios mokymosi patirtys, dar nėra iki galo įsisąmoninami. Apie tai kalba ir Domas: *Grižęs aš pradėjau kažką bandyt daryt su klasėm, tada atsirado elementas toksai, kad, nu, va, dabar apie berniukus ir mergaites. O devintokam apie berniukus ir mergaites pasišnekėt buvo (sušvilpia) žiauriai rimta ir reikalinga. Tai va, tai aš su genderium⁶⁵ pradėjau eksperimentuot, tada mane su genderium pradėjo kviesti jau į kitas iniciatyvas kažkokias. Su [mokymų vadovo vardas] pirmą kartą mes taip padirbom, kad sako: „O, čia kažką darai.“ Jisai dirbo su [organizacijos pavadinimas], sako: „Plaukiam plaustais, kalbam apie lytiškumą, nes yra parkių tarp bernų ir mergų.“ Ir čia buvo... **Man pirmą kartą mokėjo pinigus jau. 100 litų už dieną. Man buvo didelė parkė, nes aš nesupratau, ką aš čia darau ir kodėl man moka 100 litų už dieną.*** (Domas, 2019)

Prisimindamas darbo pradžią, Adomas taip pat mini neįsisąmoninimą ir atskleidžia vieną iš dažnų pradedančiųjų klaidų – kliovimąsi metodais (šie yra kitokie, negu anksčiau yra tekę patirti), tačiau iki galo nesuvokiant pamatinių ugdymo principų: *Tai aš čia vat grįžęs tiesiog, ką mačiau, tą pradėjau daryt, net nežinodamas, dėl ko tą reik daryt. Tai metodukų tokių visokių prisirinkęs <...>, daliniesi ta patirtim, kad net nežinai, dėl ko tu jį naudoji, bet naudoji dėl to, kad fainai (juokiasi). Tai čia tas pirmas, man atrodo, nuo ko šiaip visi ten pakabina tą neformalų, tai kad kažkoks fainas metodas.* (Adomas, 2019)

Deleuze'o filosofijoje neapsistojama vienoje vietoje, dėmesio skiriama judėjimui, nuolatiniams tapsmams. Šią būseną dažnai reprezentuoja buvimas „tarp“ – buvimas ir besimokančiuoju, ir ugdytoju. Milda daug pasakoja apie vaikščiojimą tarp veiklų įgyvendinimo ir tarp sąmoningo mokymosi: *Tada buvo sertifikavimas jaunimo darbuotojų, kur ten irgi biškį atstatė. Nu, aš jaučiausi biškį... Pasigirsiu. **Jaučiausi, kad biškį gal aš buvau per stipri tam dalykui,** nes aš jau buvau praėjus žiauriai daug mokyklų, aš turėdavau, aš labai savanoriškai rinkdavausi kokius nors projektus, kuriuose, nu, būtų sunkiau dirbt <...>. Tai va, tai čia dar labai smarki buvo patirtis, bet turbūt*

⁶⁵ Gender (angl.) – (socialinė) lytis.

smarkesnė patirtis buvo kaip youthworkerei⁶⁶, šitie projektai buvo lygiai taip pat, kažkaip žmonės nevertina, kad stovykla gali būt patirtis kaip youthworkeriui, bet man tai buvo, nes aš žiauriai žiauriai sunkias grupes turėjau, nu, žinai, toks, kur nelabai ir miegodavau, tai visą laiką bandydavai surasti, ką veikti. Tai vat. Tai ToT'as, [projekto pavadinimas]... Ai, tada kitas susidėliojęs dalykas man buvo išvažiavimas į savanorystę [šalies pavadinimas]. Tai man toks buvo... Labiau aš dėliojausi, o ko man dar reikia. Nu, kad aš būčiau kietesnė mokymų vadovė. (Milda, 2019) Įdomus mokymosi epizodas, kai asmuo pasijaučia per stiprus mokytis standartiniuose, nebūtinai ugdytojams skirtuose mokymosi kursuose, tačiau yra dar nepakankamai stiprus, kad galėtų dirbti sąmoningai ir savarankiškai. Ši tarpinė būsena skatina daugiau mokytis, dar tikslingiau rinktis mokymosi veiklas, imtis daugiau darbų, kurie užtikrintų mokymąsi iš ugdytojų ir su kitais ugdytojais. Kitais atvejais tai veda į ilgalaikes mokymosi programas.

8.2.4. Idealizuoti rimtumą

Nesant sistemingo darbo su organizacija ar mokytoju, būsimi ugdytojai pradeda ieškoti kitokių mokymosi sistemų ir renkasi ilgalaikes mokymosi programas. Ilgalaikių programų pasirinkimas dažnai siejamas su profesionalumu, rimtumu, geriau suprantamu, nefragmentišku mokymusi, kurio dažnu atveju negali pasiūlyti trumpalaikės mokymosi veiklos ar mokymasis jau įgyvendinant ugdomasias veiklas. Ilgalaikės mokymosi programos matomos kaip sprendimas profesiniam neapibrėžtumui: *Tuo metu patekau į ToT'ą, tai vat tada čia ir susidėliojo tas dalykas, nes žiauriai norėjau. Aš kai pamačiau tą skelbimą, kad ieško, ir daug žmonių man atsuntė, aš sakau: „Blemba, jeigu jau pateksiu, tai jau viskas, jau tada susidėlioja ir jau... Jau tada sieksiu savo svajonės ir būsiu mokymų vadove.“ Ir tada tenai tas ir įvyko lūžis, kur **tenai nuvarau visa tokia čiotka, kur įsivaizduoju, kad aš ten žinau tą neformalų ugdymą, ir tada man pasako, kad „nu, žinai, tu nieko nežinai“**. Ir, tipo, toks visiškas lopas dar esi. Tai va, man tas labai sudėliojo ir labai sudėliojo, nes buvo labai intensyvus. Sudėliojo dėl to, kad žiauriai geri mokymų vadovai ir žiauriai tipo kieta grupė buvo. <...> Tie du metai intensyvūs man atstatė dalykų. Tai atstatė ant to, kad arba aš galiu būti, arba negaliu būti. (Milda, 2019) Milda, prieš patekdama į struktūruotą mokymo vadovų rengimo programą, jau organizavo ugdymo programas, ugdomuosius renginius ir kt., tačiau, dalyvaudama mokymo vadovų rengimo*

⁶⁶ Jaunimo darbuotoja. Lietuvoje vis dar neįteisinta pareigybė, dokumentuose vartojama „darbuotojas, dirbantis su jaunimu“.

programoje, NFU suvokė kitaip. Mokytojai ir jų siūlomi ugdomieji sprendimai ilgalaikėje mokymosi programoje šį suvokimą keitė, gilino, kėlė iššūkį. Čia galima išvelgti ir kitų tyrimo dalyvių istorijų, kurios indukuoja, kad pirmiausia pradedama dirbti NFU programose ir jau vėliau, tik dirbant arba papildomai mokantis **ir** dirbant, atrandamas NFU supratimas, t. y. suvokiama, kas tai yra.

Poreikis geriau dirbti ugdomąjį darbą gali kilti ir iš aukštesnio profesionalumo siekio, kai, jau sugeneravus tam tikras ugdymo patirtis, išryškėja naujos mokymosi kryptys ir poreikiai: *Istorija tokia, kad aš supratau, kad norisi man kažko mokytis profesionaliau. Ta prasme, čia gali būt, kad ir meditacijos įtaka, kad su savim, kai dirbi ir kažkokią ašį jau susirandi, nusiramini ir ant žmonių mažiau piktas daraisi, o daugiau meilės atsiranda, tai tada kažkaip to profesionalumo norisi – gilinti ir tas profesionalias žinias, ne tik žinias, kompetencijas, pavadinkim. Nu, tai va, tai aš irgi taip jau pradėjau dairytis, **kur čia man ką dar pasimokius.*** (Laurynas, 2019) Marija į ilgalaikę ugdomojo konsultavimo (angl. coaching) programą įsitraukė siekdama konkrečių kompetencijų, aktualių jos praktikai: *Norėjau pagilinti procesą tą su žmonėmis, nes nebuvo to išsilavinimo... <...> Mane atvedė labiausiai tas, kad jaučiau, kad trūksta tam tikrų įgūdžių dirbant su grupėmis. <...> Aš pamenu, kad man buvo labai sudėtinga dalis – klausimai. Būtent ta refleksijos dalis, nes aš taip vis pasimesdavau, kurioj čia vietoj ir ko ten reikia tų žmonių klausti, tai dabar būtent vat tie mokslai labai ir padėjo, nes būtent apie tai vyksta iš esmės. Coachingas visas yra apie tinkamus klausimus tinkamam žmogui tinkamoj vietoj. Tai jo. Šitoj vietoj dabar nebebūna problemų.* (Marija, 2022) Ilgalaikės ugdomojo konsultavimo (angl. coaching) ir darbinių santykių konsultavimo (supervizijos) programos dažnai pasirenkamos ugdytojų, nes minėtose programose siekiama tobulinti konkrečius įgūdžius, kurie, pasak Domo, suteikia esminį profesinį augimą: *Kai aš mokiausi coachingo, mano keli kolegos studijavo superviziją. Ten buvo atskira istorija, kai mes kartu dirbdavom, tai pradėdavo kalbėtis, kaip čia – ką tu mokaisi, čia – ką mes mokomės, kas krūčiau. Tokio pasiūpikavimo buvo, tai man labai buvo įdomu tos diskusijos, kur jaučiau, kad ten kažkaip kitaip <...>. Tai aš dėl to vat... Ir supervizijos studijos mano, kai buvo galimybė, aš variau mokytis, paėmė mane ir <...> aš dar ir superviziją baigiau. Net ir žmona sako, kad supervizijos studijos tikrai tam tikrą... Kaip čia... Didysis lūžis tipo. Jinai taip vadina, kad mano didysis lūžis **suprofesionalėjimo** prasme.* (Domas, 2019) Struktūruotos ilgalaikės mokymosi programos suteikia tam tikrą svorį, pasitikėjimą savimi, implikuoja profesionalumą, teikia formalų išorinį patvirtinimą, kad asmuo moka konkrečius dalykus.

Kitas kelias, kurį, siekdami profesionalumo įrodymo ir formalaus pripažinimo, renkasi ugdytojai, esantys tarp mokymosi ir darbo, – formalios aukštojo mokslo studijos: *Aš stojau tam, kad turėčiau diplomą. Pagalvojau, nu, blemba, jeigu vdrug kažkada prireiks taip, kad, nu, va reikės pripažinimo ir norėsiu kažką veikti švietimo srityje, ir man to pedagoginio išsilavinimo reikės, tai man vat buvo tokia motyvacija, kad gal aš einu mokytis, kad tuos formalius dalykus susitvarkyčiau. Ir plius aš kažkaip po tų ilgalaikių mokymų vadovų kursų irgi buvo noro vėl grįžti dar biškį akademiškai pasimokyti, tai aš va galvoju, kad mano neformaliojo ugdymo patirtis pastūmėjo stoti į magistrą. <...> ir tas vat susidėliojimas, jisai gal daugiau neplanuotas buvo, aš jo nesiekiu, bet dabar taip, kaip vertinu, tai tas padėjo pasistumt. Plius tokių švietimo bendrų žinių davė, švietimo politikos žinojimo ir lauko švietimo matymo tas davė. Po to padėjo profesinėj veikloj dalykus darant.* (Paulius, 2019) Nepaisant to, kad NFU lauke dirbantys asmenys dažnai nori priešintis formaliajam švietimui, įdomu, jog po tam tikrą laiką besitęsiančio priešinimosi vėl atsisukama į formaliojo švietimo institucijas, akademiją, siekiama aukštojo išsilavinimo arba mokslinio laipsnio. Šią tendenciją galima vertinti kaip reteritorizaciją, kai grįžtama į institucionalizuotą mokymąsi būnant kitokiam. Tokiais atvejais sukuriamas nemažai įtampų, susijusių su tyrimo dalyvių kitaip išmoktais dalykais: *Daug aš iš jos irgi gavau. Fainai mes ginčydavomės su ja. Man buvo kaifas. Pirmą kartą sutikau dėstytoją, su kuria galiu ginčytis ir sakyt: „Ne, [keiksmazodis], taip nebus. Vat šitaip. Nes aš žinau, taip mes patyrę. Tenaš taip vyksta.“ Jinai ten teorijų daug vartydavo visokių conceptualiai, abstrakcijom viską, aš sakydavau: „Praktikoj viskas vyksta visai kitaip.“ Ir mes dubasindavomės, realiai dubasindavomės, aš sėdėdavau pirmam suole priešais per paskaitą. Ten buvo srautinės paskaitos, ten visokie perkvalifikavimo atėję, švietimo skyriaus visokie šulai ten... Tai aš... Jie, man atrodo, pakraupę būdavo. Nes aš, žinai, išdrąsėjęs, išlaisvėjęs, [šalies pavadinimas] prasimalęs, per tuos visus varydavau... Nes man buvo svarbu tos tiesos paieškos. Man įdomu viskas buvo, ką mes ten šnekėjom.* (Laurynas, 2019) Išėjimas iš formaliojo švietimo į NFU ir grįžimas, turint praktinių kitokio mokymosi ir ugdymo patirčių, ne tik praturtina profesinę veiklą, bet ir formuoja naują požiūrį į mokymąsi, aktualius klausimus, mokymosi būdus. Kita vertus, gali atrodyti kontroversiškai, kad asmenys, pasirenkantys ugdyti kitaip negu formaliajame švietime, taikyti kitokias praktikas, tam tikru metu atsisuka į aukštojo mokslo institucijas ir siekia formalaus patvirtinimo neformaliojo būdu įgytoms kompetencijoms ir dirbamam darbui. Toks žingsnis, viena vertus, suponuoja aukštojo mokslo svarbą, NFU patirčių nepakankamą vertinimą, tačiau kuria ir tam tikrą darną tarp skirtingų mokymosi formų, nurodant, kad NEformalus

nėra priešingas formaliajam – šie mokymosi būdai ir formatai gali vienas kitą papildyti.

9. TAPSMAS UGDYTOJU

P. Tayloras Webbas straipsnyje „Nial-a-pend-de-quacy-in teacher-becomings and the micropolitics of self-semiotics“ („Mokytojų tapsmai ir savisemiotikos mikropolitika“) teigia, kad tapsmas mokytoju niekada nesibaigia (Webb, 2013). Aptariant ugdytojo tapsmo procesą, pabrėžtina, kad nesibaigia ir tapsmas besimokančiuoju. Išlikimas besimokančiuoju tyrimo dalyvių atpažįstamas kaip esminis profesinio lauko bruožas. Vis dėlto tam tikra dalis procesų ir jungčių aktualizuoja vėliau ir nėra būdingos ankstyvajam mokymuisi. Analizuojant neformaliojo ugdymo tapsmus ir tapsmus neformaliajame ugdyme, aktualu pažvelgti į slenksčius, kaip tapsme einama nuo besimokančiojo, mokymesi atsiranda įtrūkis ir ten atsiranda mokymasis apie mokymą, kaip prasideda tapsmas ugdytoju. Lygiagrečiai atsiranda įtrūkis ir įsiterpia tapsmas NFU per praktikų, vertybių internalizavimą ar kaitą, kai ugdymas ir NFU principai tampa daugiau negu mokymasis. Įsikūrę kaip dalis deleuze'iškojo tapsmo „ir“, kūno ir daiktų molekuliniai slenksčiai Deleuze'o apibūdinami kaip „afektyvūs įvykiai; situacijos, kuriose daiktai ir kūnai yra keičiami“ (Parr, 2010, p. 13). Nors iki šiol aptartuose ėjimuose ir lūžiuose tyrimo dalyvius formavę ir jų profesinį kelią kreipę įvykiai buvo afektyvūs, neretai nulemti išorinių veiksnių ir sąsajų su jais, ugdytojo tapsmo slenksčiai didžiąja dalimi yra vidiniai, asmenybiniai, susiję su santykiu su kitais – besimokančiaisiais, kolegomis, mokytojais.

9.1. Savipratos apie neformalųjį ugdymą konstravimas

Man sunku susitaikyti su tuo, kad mano darbas neapima visko. Nepateikia visuminio vaizdo, kas yra NFU. Kad yra dalių, kurių darbe nepaliečiu, klausimų, į kuriuos neatsakau, kad nepaaiškinu užtvirtintai, kas yra NFU. Teoriškai ir praktiškai to padaryti neįmanoma, nes šiandien NFU keičiasi žmonėms diskutuojant, kaip reikėtų ugdyti, kokias temas atnešti ir kt. Bėgioju vištos nukirsta galva režimu jau kelias valandas. Šiandien nieko neparašiau, nes bandau susidėlioti logiką. Logika nesusidėlioja. Noriu parašyti viską. (Justina, 2022)

Mokymesi svarbus santykio su mokytoju elementas. Mokytojas yra asmuo arba keli asmenys, kurie įveda į bendruomenę, pasižyminčią paslapties elementais ir veikiančią nomadinėje, glotnioje NFU erdvėje. Vis dėlto nekonkrečiose, neformalizuotose programose šis santykis nėra apibrėžtas, kaip ir jo pradžia ir pabaiga. Rūta, nurodžiusi, kad neturėjo vieno mokytojo ar mentorius, į NFU laukąėjo rinkdama patvirtinimą ir mokymąsi iš kelių

ugdytojų, turinčių daugiau patirties. Apie pasirengimą būti savarankiška ugdytoja jai signalizavo lygiaverčio santykio su kitais ugdytojais plėtotė: *Ji taip labai atsargiai žiūrėjo. Ir čia aš... Kažkaip gavosi, kad aš vėl labai daug stebėjau. Ir man taip atrodė, kad aš jau nuėjau nuo va šito, kur aš jau lygiavertė jaučiausi, nuėjau į šitą etapą, kur labai lygiavertė, kaip kolegė, aš vėl pasijaučiau kaip trečias asmuo. Ir su ja, aš atsimenu, man labai buvo sunkus santykis. Aš net kartais jausdavau, kad man norisi su ja net pakonfrontuoti šiek tiek, nes, nu, kad sėdžiu, tai kartais pareplikuodavau kažką. Tai vat su ja man taip sunkiauėjosi. Ir tada nebuvo lengva, nes čia tarsi turi žmogų, kurį labai labai aktyviai... Ir toliau iš jos traukdavau viską, o jos tarsi labai norėjau kažkokio santykio, bet taip... Galiausiai, atsimenu, pabaigoj jinai sako: „Nu, tai viskas gerai, tu gali būt mokymų vadove.“ Nu, tiesiog buvo toksai užtvirtinimas gale. Bet tas man nekėlė jokio didelio kažkokio tokio... Nu, kažkaip neinspiravo manęs.* (Rūta, 2019) Rūtos pasakojime galima atpažinti lygiavertiškumo lūkestį, jaučiantis jau pakankamai pasirengus dirbti norimą mokymų vadovės darbą ir pasipriešinimą lygiavertiško santykio nebuvimui, taigi neatitikimą tarp lūkesčio ir realybės, su kuriuo kartu ateina ir savo mokytojo vaidmens devalvacija, kai mokytojo nuomonė tampa nebesvarbi.

Apie santykio su mokytoju virsmą kaip ženklą, žymintį savarankiškos veiklos pradžią, kalba ir Domas: *Keli dalykai gal buvo. Vieni tai buvo su juo susiję ir mūsų santykiu su juo. Nes aš po to pradėjau su juo dirbti ir tada net dalyviai sakydavo, kad yra [mokytojo vardas] ir žavioji asistentė (juokiasi). Nu, tokia, žinai... Nes, blet, dirbk tu prie jo. Kai mokytojas buvo (atsikvepia). Ir buvo lūžis tarp mūsų vienas, kur mes dirbdami su <...> dėstytojais... Atsimenu, buvo projektas, kur mes susidubasinom tarpusavyje forum teatro⁶⁷ metu. Legalu buvo, bet skirtingos nuomonės ir mes sukonfrontavom grupės akivaizdoj per forum teatrą. Ir man ten buvo lūžis. Oba, galvoju, su tuo autoritetu, mokytoju kažkaip tai žinai, ateinu su nuomone ir nebijau ją sakyti, nes galvoju, kad jinai man teisinga tuo metu yra. Jis kitaip galvoja, ok, pažiūrime, kas gausis. Ir nuo to laiko, žinai, žiiiiit (parodo rankomis tiesią horizontalią liniją) kažkaip susiequalizino⁶⁸.* (Domas, 2019) Rūta ir Domas kalba apie norą ir laisvę konfrontuoti su kitais ugdytojais, kaip ženklą jiems patiems, kad jau tampa savarankiški, nebe kartojantys, o savo supratimą kuriantys ugdytojai. Šis procesas – tam tikras išsilaisvinimas, atsiskyrimas

⁶⁷ Forumo teatras (*Forum theatre*) – Augusto Boalo sukurta metodika, skirta sudėtingoms socialinėms, žmogaus teisių, konfliktų temoms nagrinėti.

⁶⁸ *Equalize* (angl.) – išlyginti.

nuo mokytojo, didesnio įtūkio sukūrimas per atvirą konfrontavimą su tuo, kam nepritariama, ir atsirandantis lygiavertiškumas.

Pakartojimus, kaip vieną iš veikimo būdų NFU lauke, kritikuoja Ignas: ***Mes darom kažką iš kultūros. Ir nežinom, kodėl. Bet taip visi daro. Ir aš tą kai pradedu kelt, tai yra labai nepatogūs klausimai, nes mes iš esmės turim pergalvot, ką mes darom. <...> čia mano toks spėjimas yra, kad kai kurie dalykai istoriškai susiformavo dėl to, kad pirmiausia buvo jaunimo veikla tarptautinė. Nu, ten kažkokie tai intensyvūs patyrimai jaunimo grupėse, kurie jaunimo grupėse vyksta kitaip. Ten vyksta day and night. Jaunimėlis nemiega. Ir dėl to procesai vyksta nuolatos ir tada, kad jie vyktų daugiau mažiau konstruktyviai, tie, kas organizuodavo ar campus, ar jaunimo mainus, jie tą organizuodavo arba liepdavo jauniem žmonėm organizuot. Nu, movie night. Ir tada natūraliai vyksta mokymasis, ir tada kažkuriuo metu reikėjo pradėt mokyt naują kartą lyderių. Tai ką tu darai? Kartoji. Tai, ką tu patyrei. Tu sakai, dabar vat Europos Tarybos mokymai, jie baigda... Sesija, diskusija, debatai, baigdavosi dešimtą vakaro. Supranti, nuo devynių ryto, nes taip buvo daroma. <...> Mano kvietimas toksai institucijom, kurios finansuoja, **nebijoti leisti daryti kitaip.***** (Ignas, 2019) Nepaisant to, kad Ignas skeptiškai vertina pakartojimus ir neformaliajame ugdyme pasigenda dažnesnių įtūkių, galima numanyti, kad įtūkių praktikoje siekis ir noras nebekartoti atsiranda tik daug kartų pakartojus tai, kas buvo perduota, ką pats Ignas įvardija tradicija. Laurynas (2019) konkrečiai nurodo, kad vyksta perdavimas iš mokytojo mokiniui. Kitas svarbus aspektas – dar kartą primintas nesąmoningas kartojimas, nesuprantant, kas konkrečiai ir kodėl kartojama, stokojant refleksijos. Galima daryti prielaidą, kad tokia tradicija yra nulemta NFU lauko išskirtinio praktiškumo, rėmimosi savo patirtimis, rečiau išplečiant žinojimą pasitelkus literatūrą ar teorinius pamąstymus.

Tendencija labai įdomi – nei gera, nei bloga. Pasvarstykime, ką duoda legalus rėmimasis savo išgyventomis patirtimis tam, kad NFU yra toks, koks yra. Viena vertus, jame atsiranda nereflektuojamo, nesąmoningo kartojimo to, ką ugdytojai patyrė mokydami: metodų, temų, programų, paskirstymo laike ir erdvėje, kt. Kita vertus, per mokymąsi iš savo patirties ir savo supratimų, o ne mokslo paremtų ir užrašytų tiesų, į lauką atnešama naujovių, galbūt nepagrįstų ir kol kas nepasiteisinančių perspektyvų, kurios ilgainiui gali arba leisti laukui išsigryninti, kas priimtina, o kas ne, taigi tapti aiškesniam, atmesti tai, kas nedera, arba gali sukurti visiškai naujas mokyklas, jei ilgainiui taps kartojama didesnio skaičiaus ugdytojų ir, pasitelkus tyrinėjimą, išeis už praktinio lauko ribų. Kaip pažymi Žukauskaitė, „pakartojimas ne tik konstatuoja ar reprezentuoja esamą dalyko padėtį, bet pats tam tikrą padėtį sukuria arba įsteigia“ (2002, p. 49). Taigi dažnu atveju, ypač ugdomojo darbo

pradžioje, NFU praktikos dauginamos kartojant, tačiau, ugdytojams auginant savo meistrybę ir įgyjant daugiau ir skirtingų patirčių, pradedamos kartoti su pokyčiu – atrandant savo būdą ugdyti ir savo supratimą apie tai, kas vis dėlto yra NFU.

Kiekvienas ugdytojas NFU suvokia ir suteikia jam prasmę, remdamasis savo turima patirtimi. Tai viena iš priežasčių, kodėl išvengiama NFU teritorizacijos – vieno, patvirtinto, aiškaus apibrėžimo, formų grynumo, veiklų konkretumo. Įsitraukdami į skirtingas mokymosi veiklas skirtingais tapsmo etapais ir pradėdami dirbti ugdomąjį darbą, turėdami nevienodą pasirengimą, ugdytojai toliau mokosi ir ieško būdų, kaip šį darbą atlikti geriau ir, kartais patiems sau netikėtai, atranda jiems esminiais tapusius ugdymo principus. Savęs kaip ugdytojo identifikavimas ateina per supratimą apie ugdymą konstravimą ir pasikeitusio vaidmens suvokimą. Eglė nurodo atsiskyrimą nuo grupės, suvokiant, kad vis dar yra jos dalis, nors yra kitaip: *Kažkaip tai, nepaisant to, kad viskas yra visiškai kitaip, negu aš norėčiau, kad būtų, nepaisant to, kad aš nieko nesuprantu, kas čia vyksta ir kodėl jie tokie, ir kaip jie mane nervina, ir, nu, nepaisant visų šitų mano... Disaster⁶⁹... Net nežinau, kaip čia... Nu, visiškai toksai, žinai, nevilčių lauko... Man kažkaip jie tapo gražūs. Aš pradėjau matyti tas, kas vyksta su jais ir kiek vyksta, nu, tokių labai labai prasmingų dalykų, tą virsmą pradėjau matyti. **Man buvo labai sunku tą priimti, kad tam, kad tai įvyktų, aš turiu nieko nedaryti arba daryti taip minimaliai, kad nepažeisčiau jų pačių, jų laisvės ir jų ieškojimų.** Tas man buvo turbūt sunkiausia, nes aš norėjau, kad būtų taip, kaip aš noriu. Plius tai yra pirmi metai, kada aš vedu grupę, esu su grupe. (Eglė, 2020) Eglė kalba apie vieną iš NFU principų, kuris literatūroje gali būti vadinamas *nukreipimu į grupę*, nors daugiau pasako apie ugdytojo laikyseną grupės atžvilgiu – nereikalingai nesikišti, nesiekti įgyvendinti tik savo iš anksto numatytų ugdymo tikslų, neperduoti informacijos, savo supratimų, tačiau leisti ieškoti, padėti besimokantiems atrasti savus atsakymus, kurie jiems aktualūs. Vėl grįžtame prie *mokymosi plaukti*, kaip mokymosi per patirtį ir iš patirties, koncepto. Atrodo, kad kurį laiką Eglė buvo pamiršusi savo pačios mokymosi pradžią ir tuo metu užvaldžiusius afektus, kilusius iš džiaugsmo, kaip gera būti kažkaip kitaip. Eglė tęsia: *Tai dar yra tokie idealizuoti metai, **dar pati beveik aš esu toje grupėje, dar nesu visiškai atsiskyrusi ir suvokusi savo vaidmens kaip atskiros.** Aš tarsi pati biškį išgyvenu, kas vyksta, bet man toksai suvokimas atėjo, kad, nu... Kad nesvarbu net, kaip jie būna, kartais ne taip svarbu, ką aš su jais darau, svarbu, kad aš esu, kad aš sukuriu erdvę, kad aš einu su jais kartu. Nu, ir vat tada aš pradėjau pamatyti daugybę dalykų, pradėjau pamatyti**

⁶⁹ Katastrofa, nesėkmė.

*grožį. Nu, grožį pradėjau pamatyti tuose žmonėse, su kuriais tikrai pusę metų kankinausi. Nu, va ir... Ir... Ir man atrodo, kad aš tada suvokiau, kad – aha! Tai va čia toks tas kelias yra. Sunkus žiauriai, nes ne pagal mane. Arba, nu, ta prasme, labai daug reikalaujantis iš manęs tokio atsidavimo ir pagarbos jiems. (Eglė, 2020) Perėjimas nuo buvimo besimokančiųjų grupės dalimi gali užtrukti, nes kurį laiką ugdytojai kartoja praktikas ir veiklas, kuriose patys dalyvavo, ir tikisi panašaus ugdymo proceso ir rezultato, poveikio besimokantiejiems, kad per tas patirtis, kurias turėjo ugdytojas, ugdytiniai patirs tokius pačius išgyvenimus, jausmus ir supratimus. Augindami ugdomojo darbo patirtis, ilgainiui ugdytojai nustoja kartoti, reflektuodami savo pirmąsias veiklas dažnai kalba apie nesąmoningą kartojimą tol, kol susidėlioja išsamesnį NFU supratimą. Tai, kad apie NFU mokomasi jame dalyvaujant ir NFU yra gana fragmentiškas, pirmieji vaizdiniai, kaip šis mokymosi procesas vyksta, yra riboti, vienpusiški. Suformavę savo supratimą apie ugdymą, ugdytojai sukuria įtrūkimą NFU kartojamose veiklose. Šis įtrūkis eina kartu su kokybiniu pokyčiu ir naujų praktikų bei požiūrių pritaikymu. Adomas tai vadina atrandamu stiliumi: *Tai stilius yra kratinys visko, bet unikaliai susidėliojęs <...>. Tai, kai mes mokom ten tuos ugdytojus, tai taip, yra daug teorijos, daug metodų, tada su jais susipažįsta žmonės, bet tada išsirenka, kas jiems geriausiai veikia, tada tą naudoja kaip stiprybę. Tai vat tas ir yra stilius, ką aš savyje stipriausiai atpažįstu ir ką aš išnaudoju. Ir tą stilių, jį visą laiką, nu, vat fainai, kai žmonės pastoviai atnaujiną, tai vat aš irgi pasakojau savo istoriją, kad tada, žinai, ten socialinis darbuotojas, ten patirtinio mokymo, tada supervisorius, bet tada, žinai, vis tiek toliau žiūri, o tai, ką dar aš noriu iš savęs. Tai tą savo tą stilių unikalų per savo gyvenimą dėlioji.* (Adomas, 2019)*

9.2. Atsitiktiniai ėjimai

Kaip jau minėta, į jaunimo (neformaliojo ugdymo) veiklas tyrimo dalyviai įsitraukė atsitiktinai, paskatinti draugų, tėvų ar pakviesti organizacijų atstovų. Taip tyrimo dalyviai atsirado viename iš NFU lauko taškų, iš kurių savarankiškai rinkosi kitas veiklas, sekė įdomias temas, mokytojus, dalis rinkosi tarptautines veiklas, į kurias vykti skatino ir galimybės keliauti, ir kt. Iki taško, kai mokymosi veiklas imamasi rinktis sąmoningai pagal tai, ko norima išmokti, tyrimo dalyvių kelyje daug atsitiktinumo. Atsitiktinumo elementą ugdytojai akcentuoja ir svarbą bei prasmę jam suteikia ir vėlesniuose savo kelio NFU etapuose, ypač savarankiško darbo pradžioje: *Atsitiktinai... Visiškai atsitiktinai. Tiesiog, kur vėjas pūtė, ten aš linkau. Žinai, kažkokios atsiveria galimybės ir tu jom pasinaudoji arba ne. Kartais bandai,*

matai galimybes, bandai ten pramušti ir vis tiek neprasimuša, ir nusivili. O kartais tiesiog tau nukrenta. kažkas kažkur pakvietė, kažkokie kontaktai. (Laurynas, 2019). Rūta pritaria: *Bet žinai, dar toks buvo labai daug atsitiktinumo. Nes ten, pavyzdžiui, tikrai, žinok, su [organizacijos pavadinimas] buvo taip, kai aš tą skelbimą... Aš tiesiogėjau, o kodėlėjau? Nes gal šiek tiek tuo metu su ta organizacija dariau... Ir va taip (spragtelį pirštais), žinok, perskaičiau, bet, nu, nei aš ten [organizacijos pavadinimas] kažko klausiau. Jo, bet tada, kai tada jau yra, tai, atrodo, labai dėliojasi. Ir tada kažkaip labai tikslingai variau, nes ir tada, kai tie pirmieji neformaliojo ugdymo užsiėmimai... Esi tame procese, nes tau labai svarbūs žmonės, su kuriais ten esi.* (Rūta, 2019) Atsitiktinumai glaudžiai susiję su tinklais, į kuriuos ugdytojai ar besimokantieji patenka, ten sukuriama tarpasmeniniais santykiais: *Kažkaip čia taip įdomiai gavosi, aš tuo metu ieškojau darbo trečiame kurse. Ir vėl... Vėl atėjo tai tiesiog per žmogų. Aš ieškojau darbo, bet labai norėjau darbo, kas šiek tiek primintų socialinį darbą arba būtų susijęs su darbu su žmonėmis, ir mano bendrakursė, kaip tik tuo metu <...> jinai dirbo organizacijoje ir sakė, kad kaip tik išeina žmogus, kuris dirbo, ieško žmogaus. Tada buvo galimybė, aš daugiau pasidomėjau, kas čia per veikla.* (Rūta, 2019) Ir Rūtos, ir Lauryno pasakojimuose nėra nuoseklaus išankstinio planavimo, kaip reikėtų mokytis ar konstruoti savo karjerą. Ar tai reiškia, kad neįmanoma iš anksto suplanuoti kelio, kaip tapti ugdytoju NFU lauke? Bet kuriame savo kelio etape, reflektuodami savo atėjimą į veiklą, kurią šiuo metu vykdo, tyrimo dalyviai būtinai įterpia „kažkaip atsiradau“, „pakvietė“, „nežinojau“, nors turime ir pavyzdžių, kai ugdytojai labai sąmoningai imasi tam tikrų veiklų, dažniausiai tam, kad išmokyti konkrečios praktikos ar patobulintų konkretų įgūdį. Tačiau tai nėra ilgalaikis planavimas, ko galima siekti, pasitelkiant NFU lauko neapibrėžtumą. Būdami NFU lauke, ugdytojai mokosi apie lauką, jį tyrinėja, vis daugiau jį atveria, patys pradeda kurti praktikas, išbandyti naujoves. Galima daryti prielaidą, kad atsitiktinumas irėjimas su šiuo atsitiktinumu, pasidavimas jam kaip afektui yra svarbu profesiniame ugdytojų tapse.

Ilgainiui, vertinant tyrimo dalyvių istorijas, skaitant jas, pasitelkus teoriją, atsitiktinumai virsta nuoseklumais: *Kažkaip viskas taip nuosekliai... Ir didelį plusą, įtaką savo veiklom, tobulėjimui duoda ryšiai, kontaktai – kuo daugiau sutinki žmonių, daugiau bendrauji, kuo daugiau klausi ir irgi siūlaisi kažką padaryti kartais, visai dažnai pačioj pradžioj nemokamai, tai tas atsiperka.* (Rokas, 2021). Rokas teigia supratęs, kaip veikia tinklai. Jei karjeros pradžioje labiau akcentuojami atsitiktiniai kvietimai, laikui bėgant šie kvietimai įvardijami tinklais, siejami su nuoseklumu. Paulius taip pat nurodo įprastas darbinės praktikas: *Vienas dalykas tai jo, yra, tave pamato, tave*

pakviečia, tave rekomenduoja, o kitas dalykas – per kolegas labai daug. Nes dažnai tokio darbo yra, kur tu vienas nepadarysi, tai tau su kolegom reikia kartu dirbti, tai į komandą tave ima. (Paulius, 2019) Mantas, reflektuodamas savo kelią NFU lauke, pažymi, kad į priekį planuoti nepavyko, tačiau, žvelgiant atgal, atrodo, kad jo kelias ir pasirinkimai yra būtent tai, ko reikia norint būti ugdytoju neapibrėžtame NFU lauke: *Žiūrint iš 2003 į dabar, niekad nepagalvočiau, kad bus va taip. Nu, vat niekad nepagalvočiau. Kai žiūri atgal – logiška.* (Mantas, 2019) Apžvelgiant NFU teritorijas ir teritoriškumą, atkreiptinas dėmesys, kad teritorijos, kuriose atsiranda besimokantieji (vėliau – praktikai), veikia tapsmą vienokiais ar kitokiais ugdytojais. Organizacijos, kuriose veiklą pradeda praktikai, dažnai lemia asmens santykį su NFU, jo aiškinimu, principais, kuriais vadovaujamasi. Taip pat veikia ir susidūrimai su asmenimis, atsiradimai vietose ar veiklose, susipažinimai su tam tikromis mokyklomis, teorijomis. Taigi susidūrimas yra tarsi atsitiktinis, sąmoningai nesirenkamas, tačiau formuoja ugdytojo santykį su NFU reiškiniu, taikomomis praktikomis ir tai, kokią veiklą asmuo šiuo metu vykdo, kur ir kaip dirba. Kita vertus, galima diskutuoti, ar tikrai ugdytojų judėjimas NFU yra atsitiktinis. Neprognozuojamas, apimantis netikėtus posūkius ir sprendimus – taip, nes nėra įremtas vienos sistemos, gali pereiti iš ugdymo į verslo, iš verslo į konsultavimo, iš konsultavimo į švietimo ir kitas sistemas. Tačiau kelis žingsnius į priekį neplanuojamą judėjimą galima perskaityti ir su nomadiškumo teorija, kuri primena, kad klajokliai nekaupia turto, ilgai neapsistoja vienoje vietoje, nes turi, privalo judėti ten, kur tuo metu reikalingi ištekliai. Taigi, remiantis šia teorija, tikėtina, kad ugdytojų nomadiškumas labiau susijęs su lauko, kuriame jie atsirado, kaita – temų, išteklių ir finansavimo galimybių.

9.3. Profesionalizavimas ir gynyba nuo formalizavimo: kitų ugdytojų rengimas

Kitų ugdytojų rengimas yra vienas iš tapsmų, kuriuos patiria NFU lauke jau dirbantys asmenys. Šis procesas ir laikysena NFU atžvilgiu taip pat prisideda prie NFU lauko kūrimo ir apsaugo nuo teritorizavimo, vengiant centralizuoto naujų ugdytojų rengimo, saugant tradiciją „iš mokytojo mokiniui“, verbalizuojant ugdytojų mokymosi iš patirties, savo mokymosi kelio konstravimo ir unikalumo siekio svarbą. Rizomiškai plečiantis NFU laukui ir didėjant jo atpažinimui ir pripažinimui, švietimo sistemoje atsiranda iniciatyvų kurti studijų programas, kurios rengtų specialistus dirbti NFU teritorijose. Ugdytojai dažnai pažymi, kad, susižavėję NFU lauku, jie kurį laiką ieškojo, kokias studijas galėtų baigti, jog įgytų diplomu patvirtintą teisę

dirbti ugdomąjį darbą už formaliojo švietimo ribų: *Nu, va ir tada, kai aš nuėjau pas juos, sakau: „Ką man studijuoti?“ Sako: „Nėra tokių studijų.“ Dabar aš suprantu, kodėl. Nes studijos tiesiog... Formatas nepaveža Lietuvos. Neleistų niekas tokių studijų organizuoti, kokios yra.* (Eglė, 2020) Susipažinus su NFU lauko išskirtinumu ir pagrindiniais veikimo principais, pradėjus dirbti, imama siekti išorinio patvirtinimo arba profesionalumo, kuris gali būti siejamas su ilgalaikėmis mokymosi programomis arba aukštojo mokslo studijomis. Profesionalumas atsiranda iš dalyvavimo skirtinguose formatuose: psichoterapijos mokyklose, patirtinio mokymo(si) kursuose, konsultavimo formų kursuose ir kt. Ugdytojas pats ieško, renkasi, kur jam aktualu specializuotis, kiti ieško unikalumo ar išskirtinumo. Profesionalumo paieškos kartais nuveda į universitetą, praktikams ieškant, kaip profesionalizuotis, kaip formalizuoti savo mokėjimą, įsitraukiant į universitetines studijas, kurios būtų susijusios su ugdymu: *Aš dar labai galvoju, kad man mano [studijų programos pavadinimas] magistras daug davė, nes galėjau susidėliot, susisisteminti neformaliu būdu įgytas kompetencijas, darbinę praktiką. Galėjau ten daug reflektuoti apie darbinius dalykus <...>. Tai taip visai tas ir magistras daug labai dalykų davė, ką po to galėjai duot ir naudot, ir biškį tokio pripažinimo ir statuso, aš galvoju, dar davė nemažai <...>. Aš stojau tam, kad turėčiau diplomą. Pagalvojau, nu, blemba, jeigu vdrug kažkada prireiks taip, kad, nu, va reikės pripažinimo ir norėsiu kažką veikti švietimo srityje, ir man to išsilavinimo reikės, tai man vat buvo tokia motyvacija, kad gal aš einu mokytis, kad tuos formalius dalykus susitvarkyčiau.* (Paulius, 2019) Laurynas pritaria Pauliui dėl galimybės per aukštojo mokslo studijas įgyti platesnį suvokimą apie švietimo lauką ir papildomas kompetencijas, kurios stiprina profesinį pasirengimą: *Akademinis, aišku, labai gerai, bet jisai duoda pagrindą toliau. Tu tiesiog žinai, kur ieškot, kaip apdorot informaciją, kas tau tinka, kaip atsirinkinėt. Tai vat šitas, žinai, su akademiniu ateina, kad tu turi įgūdį domėtis, skaityti ir sekti truputį, kas naujo tame arba kas seno, ir užmiršta jau, grįžti prie tų basicų kažkokių, pasitikrint.* (Laurynas, 2019) Nepaisant to, kad NFU dažnai priešpriešinamas formaliajam, profesionalų mokymuisi svarbus ne tik NFU patyrimas, bet ir nuoseklesnės, bendresnės, teorinės žinios ir gebėjimas šiomis žiniomis pasinaudoti, o, esant poreikiui, jas kurti.

Apskritai, nuostatos dėl NFU ugdytojų rengimo remiasi asmenine patirtimi. Jei ugdytojas mokėsi vienoje organizacijoje, jis teigia, kad svarbu atrasti organizaciją, kuri leistų (padėtų) tobulėti. Jei ugdytojas laisvai rinkosi mokytojus ar temas, rekomenduoja tai daryti ir kitiems. Tiesa, nesvarstoma, kad reikėtų kurti formaliąsias aukštojo mokslo studijas, nėra manoma, kad tai prisidėtų prie NFU kokybės. Tai veikiau vertinama kaip grėsmė NFU

išskirtinumui, principams išlaikyti: Nemanau, kad tai yra jaunimo neformaliojo ugdymo diplomas ir tas yra gerai. <...> Ir, apskritai, man tos jaunimo neformaliojo ugdymo studijos formaliose studijose... Tai jau yra kontraversija. **Kiek tada tas jaunimo neformalusis ugdymas yra neformalus?** Ir kiek mes čia galim... <...> Šitose [studijose], kur mes turime išpildyti ECTSus, nustatyti tiek teorijos, tiek praktikos. Come on. Ar tikrai mes nežaidžiame dvigubų standartų? (Eglė, 2020) Rūta įžvelgia grėsmę ir ugdytojų įvairovei bei unikalumui: Nu, man neformaliame turi likti to neformalumo ir to savaiminio mokymosi daugiau. Tas formalizavimas, jisai vėlgi, man atrodo, truputį stato į rėmus ir tokio **autentiškumo ugdytojams** lieka mažiau. Tai aš taip gana atsargiai žiūrėčiau, jeigu būtų neformaliojo ugdymo tik studijos kažkaip tai... Man atrodo, čia galima daryti labai tokius homogeniškus ugdytojus, kurie ties tuo... Kai aš ir kalbu, kad neformaliuoju ugdymu domėtis, tai aš ką kartais siūlau žmonėms, tai tiesiog dalyvauti patiems dar daugiau neformaliojo ugdymo užsiėmimuose ir matyti jų įvairovę. Ir ten jeigu yra galimybė kažkokiuose mokymuose dalyvauti <...>. Būna žmonių, kurie labai aiškiai turi savo kažkokią grupę arba temą, kur labai stiprūs, kur, pavyzdžiui, tarpkultūrinis koks ugdymas, bet su neformaliuoju, **tai reikia labiau išgyventi, patiems pajauti dalykus.** Tai nenorėčiau. Nu, ne, man būtų sunku, žinok. <...> Tai būtų taip formalizuota ir man tiesiog to autentiškumo, kad gali kažką autentiško, žinai, **konstravimas savęs kaip ugdytojo, neformalaus kelio turėjimo**, man atrodo, labai įdomiai. Ir tas [formalizavimas rengimo] įspraustų į rėmus. <...> Gal man labiau norėtusi, kad tas kažkaip suktųsi labiau per tą tokį neformalumą. Būtų daugiau neformalumo. Nes čia labai natūraliai daug kas įsiremina to, ką tau reikia pateikti, suspausti, sudėti į sandus. (Rūta, 2019) Rūtos primenama savojo patyrimo svarba veda ir į Lauryno pamąstymus apie pajautimo svarbą ir NFU principų internalizavimą: **Vis tiek jie turi tą patirtį ir suprast, kad tai yra naudinga. Ir tada noras dalintis turi būt šitu, ką jie patyrė su kitais. Tada viskas gaunasi.** Nes taip, žinai, formalizuoti ir taip paleisti tą dėstymą, gali būt, kad jisai toksai... Man neįsipaišo į kažkokį vieną. Jisai vis tiek toksai labiau integruotas, persmelkiantis. Nes čia yra... Čia juk požiūris. Požiūrių sistema. Arba principų sistema. Ir jinai nėra absoliuti. Vis dėlto tas vis tiek apsipina tais visais, žinai... Tu nesustoji, žinai. Gal čia yra kaip pagrindas, tokia ašis, bet aš vis tiek tą rankiojuosi. Aš iš [mokyklos pavadinimas] labai daug pasimokęs, ten dar biškį kitaip, bet tai neprieštarauja. Principai nesikerta, man atrodo, tas puikiai dera su bet kokia kita mokykla, jeigu ji humanistinė, tai su ja dera. Ar tai būtų tas pats egzistencinis ten kažkoks, humanistinis, ten egzistencinis konsultavimas ar geštaltas, ar ten kas ten bebūtų. Su tuo kažkaip sudera, tai gal ir nebūtina... Žinai, aš nežinau, ar čia

yra kaip atskira kažkokia mokykla, ar kas. Nu, europiniam bando ten... Ir kaip ir nusistovėjus ta praktika ir kompasas yra, sąvokos suformuluotos, bet tas irgi vis tiek nuolatiniam tokiam developmente⁷⁰. Tame yra žavesio. Nes jeigu tu įkalsi ir tas – činkšt – taps dogma, chebra darys, fanatikai darys bukai. Kam to reikia? (Laurynas, 2019) Laurynas taip pat kalba ir apie NFU teritorizavimo grėsmę, kuri gali ateiti per formalias švietimo ir ugdytojų rengimo programas. Šios programos yra tvirtinamos, ilgą laiką nesikeičia, jos linkusios pavėluotai prisitaikyti prie kintančios pasaulio realybės. Čia priešpriešinamas nuolatinis vystymasis ir atsinaujinimas bei veikimas nereflektuojant, kai ši veikla tapatinama su kopijavimu, o atsinaujinimas – su deleuze'išku kartojimu, pridedant savų interpretacijų.

⁷⁰ Vystymesi.

10. TAPSMAS (SU) NEFORMALIUOJU UGDYMU

Visi asmens virsmai ir tapsmai, vykstantys NFU kontekstuose arba aplinkose, į kurias žvelgiama per išmokimą ir suvokimą, įvykusius neformaliajame ugdyme, yra tapsmai (su) neformaliuoju ugdymu, kitaip tariant, tapsmas kitu. Tapsmo unikalumą ir nepakartojamumą aptaria Sigita Dackevičiūtė: „Tapsmo patyrimo asambliažas nukreiptas į konkrečią situaciją, jis apima ir aplinką, nuotaikas, atmosferą <...>. Tad kiekvienas tapsmas kaip sąsaja yra visiškai singuliarus patyrimas, unikalus individuacijos atvejis, apimantis specifinį asambliažą, išryškinantis specifinius, tik tam atvejui būdingus intensyvumus, nepajungiamus bendroms kategorijoms“ (2019, p. 197). Kiekvienas ugdytojas ir besimokantysis tampa kitokiame NFU kontekste, yra kitaip šio konteksto dedamųjų veikiamas. Besimokančiojo tapsmas kitu gali būti suprantamas ir kaip vidinis virsmas, kurio metu vienas iš vykstančių procesų – atrandamas santykis su NFU ir mokymusi *per se*. Išmokstama, kai patikima neformaliuoju ugdymu, kai renkamasi atstovauti tam tikroms laikysenoms arba su jomis konfrontuoti, susijungiami su NFU. Semetsky, remdamasi Aristotelio mintimi, tai vadina froneze (*phronesis*)⁷¹ – praktine išmintimi, atsirandančia ne iš teorinio mokymosi, o iš patirties: „Deleuze'o nuomone, [praktinė išmintis, kaip gyventi] apibūdina gyvenimo ar egzistavimo būdus. Tikras pedagogas pagal Deleuze'o filosofiją, kuris iš tikrųjų įgyvendina savo etiką, gali būti apibūdintas kaip „naujų imanentinių egzistencijos būdų išradėjas“, kuris gali apimti tapsmą mažuma, tapsmą revoliuciniu, tapsmą demokratišku ir tikrai tapsmą pedagoginiu; visada – tapsmą kitu. Toks filosofinis metodas, kaip kūrybinis ir etinis, patvirtintų gyvenimą, o ne [teorines] žinias, kurios prieštarauja [praktiniam] gyvenimui. Mąstymas tuomet reikštų... naujų gyvenimo galimybių išradimą“ (Semetsky, 2012, p. 54). Ugdytojas NFU tampa kitu – nuolat keičiasi, susiduria su kitais ugdytojais, su naujais (potencialiais) mokytojais, su erdvėmis, reikalavimais, savo asmenybės kaita, lauko kaita ir t. t. Ilgainiui jis įgyja praktinės išminties, pagal kurią formuoja praktikas, aktyviai artikuliuoja metodines laikysenas, vertina kitus su ugdymu susijusius procesus ir daro jiems įtaką, kitaip tariant, formuoja NFU lauką.

10.1. Toks, koks esi

Tyrimo dalyvių praktinė išmintis tampa jų dalimi, trindama atskyrimą tarp darbo ir gyvenimo, tarp profesinio identiteto ir asmenybės. Taip NFU arba per NFU įgytas išmokimas tampa ugdytoju, o ugdytojas tampa neformaliuoju

⁷¹ Aristotelio terminas – *phronesis*.

ugdymu: *Kai aš dar galvoju, vis tiek per tą neformalų ugdymą pasidarai reflektyvus, tai bet kurioj situacijoje tu vis tiek bandai kažką suprasti ir tai ateina iš neformaliojo ugdymo. Klausiu, domiesi, smalsauji, pokalbiuose įžvelgi kažką. Tas kritiškumas yra atėjęs ir išlikęs. Tai dėl to daug dalykų, man atrodo, patyrimuose yra ir taip aš elgiuosi. Kartais, sakau, barmenai pažįsta: „Ai, tu čia vis dar dirbi.“ **Man tai nėra darbas. Tai esu aš.** Ir aš irgi taip neturiu – čia darbas, čia hobis, čia mano veikla. Nu, nežinau, ar yra tokie dalykai pas mane labai aiškiai atskirti kažkokie. Yra profesiniai tam tikri... Laikysenos, ko aš nedarysiu arba darysiu, bet gyvenime yra išlaikymas tas toksai vientisumo. Aš turiu kartais pamąstymų, kad yra mokymai. Aš matau tą žmogų mokymuose vedantį, jisai turi ten savo tų visokių reikalų ir kitoj situacijoje gyvenime jisai elgiasi visai kitaip. Ir aš sakau: „Taigi palauk, kaip tu čia dabar?“ Tie vat dalykai, nėra to tokio vieningumo kažkokio. **Tu turi kažkokį nuoseklumą išlaikyti.** (Ignas, 2019) Be to, kad pats nesiekia atskirti profesinio ir asmeninio gyvenimo, Ignas nuoseklumo ir vertybių bei išmokymo integravimo tikisi ir iš kitų. Mantas pabrėžia svarbą tikėti tuo, ko moko, tuo, ką dirba: *Manęs kartais irgi žmonės klausia: „Apie ką tu mokai?“ Sakau: „Apie viską, išskyrus pardavimus, nes man neįdomu ir aš jais netikiu.“ <...> Dažnai tai, kas tu matai, kas veikia arba kas pačiam yra įdomu. Aš tai vis tiek dar iš komunikacijos pusės – jeigu tu pats tuo netiki, ką tu sakai, tai tu kito neįtikinsi. **Kai tu pats tuo gyveni, pats tuo kalbi, tai žmonės žiūri ir jie negali nuneigti to, nes tu per savo istoriją pasakoji, per savo pavyzdžius.** Nu, kas gali nuneigt? Nu, negali tu to nuneigt. Jeigu kalbi teoriškai, tada gali kabinėtis prie ten teorinių modelių. (Mantas, 2019) Tomas nurodo, kad siekis nuosekliai perteikti temas, su kuriomis dirba, ir žinias, kurias nori perduoti savo darbu, atvedė prie jo paties gyvenimo pokyčių: *Mūsų pagrindinė mintis tokia buvo, kad išsikelti į kaimą, ekologiškai, čia ekobendruomenės. Su ta mintim, ta prasme, ir tada tas gyvenimas gamtoje. Gyvenam gamtoje ir, **kada tu gyveni gamtoje, tada tu kvėpuoji ta gamta** ir kai atvažiuoja jaunimas, tai tu nesi iš miesto kvepiantis atvažiavęs ir nesakai, nu, mes čia laužiuką susikursim, padarysim trali vali žygutį ir jo, kol visi išsiskirstom į savo miestą, teritoriją savo.* (Tomas, 2019) Visa tai suponuoja tapsmą kitu, nes siekiama ne apsimesti kitu tam tikrą laiką, o juo būti nuosekliai ir per tai ugdyti. Apie ugdytojo asmenybės indėlį į NFU procesą ir jos realizaciją kalba Eglė ir Domas, kurie iš dalies supriešina techninį ugdymą per metodus ir ugdytojo gebėjimą daryti poveikį ir ugdyti savimi: *Metodai – pirmas patyrimas yra neformaliojo ugdymo. Dėl to, kad, nu, aš patiriu pirmiausia tą prasmę, tą jausmą, tą suvokimą per metodą. Bet aš mačiau daugybę metodų tų pačių, taikomų labai prastai, kur nieko nepamatysi ir nieko nepatirsi, ir po to nenorėsi net atsiskirti į tą pusę, kur tą metodą patyrei. Ir tai tik parodo ir***

pagrindžia, kad tai yra laikysena. Ta prasme, tu gali tą patį metodą daryti ir vienaip, ir kitaip. **Ir ne metodas atrakina žmones, o tas, kas daro tą metodą ir žino, kas yra už to metodo ir kiek jisai geba atrakinti.** (Eglė, 2020) Domo manymu, šis gebėjimas atrakinti ateina iš patirties (praktinės išminties): *Tai aš jaučiu, kad su patirtim, kaip čia... Mano patirtim ir įdirbiu per tiek, kas pas mane pradėjo keistis, tai mažiau metodų. Kur pradžioj viskas labiau pagrįsta „ta tokį, va čia užduotėlė, va čia vėl užduotėlė, čia kažkaip vėl užduotėlė“ ir lyg ir vyksta ten faini dalykai kažkaip tai. Ir aš taip mokiausi. Dabar kuo toliau, tuo labiau refleksija užima didžiąją dalį, svarbią dalį. Taip, kaip aš dirbu, ir metodai, jie... Emmm... Nesikeitė per stipriai, aš jaučiu. Aš kai galvoju, per tiek metų, jie, žinai... Yra vis dar tų pačių magiškų metodų – per virvę, kur atrodo, jau visas pasaulis turėtų būti tą padaręs, o gal ir yra padaręs. Bet nekokybiškai. Nu, nekokybiškai. Ne su tais tikslais. Ir tada, kai tu darai tą pačią užduotį, bet kaip mokymų vadovas... Tavo laikysena yra jau, kaip čia... Išmylėta tam tikra prasme. Tai tada tavo poveikis kitoks, **nes neformalus ugdymas yra toks, koks tu esi. Arba kaip tu sugebi jį atnešti.** Tu gali tą patį klausimą užduoti, lygiai taip pat formuluodamas, bet tavo vidinis buvimas ir išgyvenimas su grupe tuo metu, kiek tu techniškai, o kiek tu čia ir dabar su žmonėmis ir tikrai empatiškai bandai patirti ir išgyventi, kas vyksta. Tai va tas keičiasi, manyje keičiasi, tai čia tas turbūt didysis lūžis kažkoks, kuris įvyko tam tikru momentu, kad čia ir dabar, su žmonėmis. Kaina didelė, jeigu pas tave krūvis didelis, dar sunkiau išlaikyti tą kažkaip. Man atrodo tas... Dalyvius tas nervina, nu, ką, mes jiems neduodam daug užduočių, mes duodam jiems vieną užduotį ir, būna, jie daro ją dvi dienas, ir nepaleidžiam. Ir išvažiuot net kartais nori, ir sako: „Nesąmonė, ne taip mokymai turi vykti.“ Nu, taip. (Domas, 2019). Domo pabrėžiamas tvirtumas, užtikrintumas savo ugdymo sprendimais, ateinantis per praktinę išmintį ir tikėjimą tuo, ką daro, sukuria prielaidas mažiau remtis technikomis ir daugiau – savo tikėjimu, pajautimu, laisvumu. Atsižvelgiant į tai, kad į NFU praktikas įnešama daug individualumo ir savų vertybių, tikslinga aptarti kelis principinius (vertybinius) ugdytojų pasirinkimus, kurie, laikui bėgant, formuoja ne tik pavienės ugdomosios praktikas, bet ir tampa viena iš NFU lauką apibūdinančių išraiškų.*

10.2. Rizomiškumas

Rizomos konceptą galima atpažinti per tyrimo dalyvių dažnai pabrėžiamą lygiavertiškumo principo įgyvendinimą, ypač bendradarbiaujant su kitais ugdytojais: *Iš kažkur užsibuve prieš 10 metų dalykai to nelygiaverčio santykio. Aš dar labai atreflektavęs, kad su [kolegos vardas] pas mane va to niekad*

nebuvo, tai man labai gerai su juo dirbt, labai lygiavertiškume su juo dirbi. O su [vardas] tas mūsų kažkaip santykis transformavosi kažkuriuo momentu, kad kažkaip lygiai. (Paulius, 2019) Pauliaus refleksijoje susipina keli aspektai. Kalbama ir apie kolegas, ir apie komandinį darbą, ir apie vertybes. Lygiavertis santykis kitų tyrimo dalyvių pristatomas kaip darbo principas, lūkestis dirbti kartu: *Man labai įspūdį paliko kaip organizavo, mes ten vadovų komanda tada buvom, jisai mus visiškai pilnavertiškais padarė, mes vakarais susėsdavom, aptariam dieną, rytojų suplanuojam, išsiskirstom veiklas, aš ten dirbau. Ten, Vokietijoje, tai toks – atvežei grupę ir kas dabar bus. Tokia... Neįtraukė mūsų pilnai į tas veiklas. O čia buvo, kad mes komanda, mes darom, mes aptariam. Nu, buvo super, labai man įspūdį paliko.* (Lina, 2019) Linos minimas pilnavertiškumas iškelia dalijimąsi, visišką įsitraukimą, lygiavertiškumą. Ignas akcentuoja dalijimąsi atsakomybėmis, kuris suponuoja horizontalumą ir hierarchijos nefiksavimą: *Ir man yra svarbu daugiau mažiau. Aš galvoju, kai dirba žmonės, kad keistųsi lyderiai.* Nu, kas yra lyderis, nes, jeigu aš ilgai turiu vesti komandą, aš nematau tokio apsikeitimo lyderyste ir man... Kodėl aš turiu tai daryti? Ir man seka seka, ir žmogus nieko nepasiūlo, tai man tada turi būti lygiaverčiai santykiai. <...> Aš priimu juos kaip duotybę. (Ignas, 2019) Nors rizomos konceptas dažniau taikomas deriniams ir jų santykiui apibūdinti, vertinant laisvai samdomų ir su organizacijomis nesusisaisčiusių ugdytojų darbo principus, jų grupavimąsi, darbą tam tikrais atsitiktiniais arba mažiau atsitiktiniais deriniais (komandomis ar grupėmis), jungimasis į kolegialius, tačiau neformalizuotus santykius turi rizominio jungimosi bruožų.

Monika pranešime kelia klausimą, ar esame vieniši vilkai, ar vilkų gauja. Atsakymo lyg ir nepateikė arba aš jo nebegirdėjau, bet po to kalbėjome apie community of practice, tai, matyt, labiau gauja. Prisiminiau Deleuze'o ir Guattari klausimą: „Vienas ar keli vilkai?“ Radau citatą: „Aš esu minios kampe, periferijoje; bet aš jai priklausau, aš esu prie jos prisirišęs viena iš savo galūnių, ranka arba koja“ (1987, p. 29). Panašiai, tikriausiai, yra ir su mokymų vadovais, kad yra kažkokia dalimi ir susijungę su kitais, bet ir nutolę. (Justina, 2022)

Metodiniuose leidiniuose (Gailius et al., 2013) lygiavertiškumas, įvardijamas kaip NFU metodinis principas, apima ir organizacinį lygmenį kaip vertybinę laikyseną. Nehierarchiškas, nevertikalus, rizomiškas santykis suprantamas kaip tam tikra norma. Tai nėra darbo ar NFU formatas, tačiau aspektas, kuris ugdytojams svarbus renkantis kolegas ir darbus. Domas, atsakydamas į klausimą, kaip ir pagal ką renkasi žmones, su kuriais dirba, pabrėžia panašias vertybes ir požiūrį į darbą. Jis taip pat nurodo, kad vienas iš

pagrindinių aspektų – lygiavertiškumas: *Pagal tai, kiek vaibo kartu yra. Ta prasme, vaibo, tai reiškia, kiek santykis yra, nu, vat atviras ir... Ir kažkoks abipusiu geranoriškumu pagrįstas, bet **atviras** toksai ir **lygiavertis**. Jaučiu, man tas yra svarbu. Ir tada pagal tai, **kiek jiems rūpi, ką jie daro**. Nes, [keiksmažodis], **jeigu nerūpi, tai žinai, netgi va su [vardas], meile, konfliktų jeigu kyla kažkokių. Čia paskutinis, kur turėjom, tai ten, aišku, pavargę jau dirbam, neaišku kiek dar kartu jau ten kažkelintą dieną. Ten ryte aš dėl kažko pasitart su juo noriu, sakau: „Žėk, čia taip darom ar taip darom?“ Ir sako: „Tai man tas pats, galim ir taip, ir taip daryt.“ Sakau: „Stop dabar. Ką?“ Sakau: „Kas čia per krizė?“ Sakau: „**Jeigu tas pats, tai gal nedirbam visai tada**.“ <...> Nes jeigu tas pats, tai aš nedirbčiau su žmonėm, kuriems tas pats yra. Tai tie, kurie į savo sritį neria, žiūri, jiems rūpi, viską.*** (Domas, 2019)

Domo pasakojime nuo lygiavertiškumo svarbos einama link to, kad ugdymo procesas ir atliekamas darbas turi rūpėti. Tai suponuoja vidinę atsakomybę už kokybę, ugdomajai veiklai suteikiamą svarbą, jos organizavimą vadovaujantis savo ir NFU vertybėmis. Taigi ugdytojai į tinklus jungiasi remdamiesi vertybiniais principais, kuriems priskirtinas lygiavertiškumas ir panašus darbo kokybės suvokimas. Šie tinklai dažnai remiasi tarpasmeniniu santykiu, tačiau, kaip įvardija Marija (2022), Paulius (2019) ir Milda (2022), gali sutrūkinėti kintant asmeninei NFU, savo vertybių, nešamos žinios, principų ir kt. sampratai. Atsižvelgiant į praeitame skyriuje išdėstytą mintį dėl NFU glaudžių sąsajų su individualių ugdytojų vertybinėmis laikysenomis ir ugdymą savimi, pajautimas, kas yra *mano*, ir atsitraukimas nuo to, kas ilgainiui tampa įsisąmoninta kaip netinkama, nenorima, nepriimtina, yra prielaida NFU lauko fluktuojančiai raidai. Galima diskutuoti, ar asmeninės vertybės tampa NFU vertybėmis (principais), ar NFU principai tampa ugdytojų vertybėmis, tačiau kol kas traktuotina, kad tai yra vienu metu lygiagrečiai vykstantys tapsmai. Tyrimo dalyvių pabrėžiamas mokymasis per stebėjimą, per patirtį, per pavyzdį nurodo, kad mokytojai perkelia savo pasaulėžiūrą į darbo principus, tuo pat metu formuodami kitus ugdytojus, ir taip kuria ugdymo neformalizuotame kontekste suvokimą. Minėtus procesus ir jų svarbą padeda paaiškinti mikropolitika kaip būdas veikti nesant struktūroje.

10.3. Mikropolitika ir nomadiškumas

Tyrimo dalyviai, ugdytojai-praktikai kartais save suvokia kaip mažumą, kuri nepriklauso sistemoms, todėl savo praktinę veiklą sieja su laisve veikti: *Galima sugalvoti savo veiklas. Kažką sugalvojai, išbandyti. Tikrai nereglamentuoja, kad to negalima, to negalima ir panašiai. Tai atsirado naujų minčių, naujų idėjų. Tokių, kokių gal nesugalvojo kitos biudžetinės įstaigos.*

*Tai tas yra faina, kad nesi įspaustas į rėmus ir gali kurti. Generuoti. Kažką sugalvoti. Tas labai faina. Tokių įdomesnių idėjų atsiranda. <...> Galimybė ieškoti netradicinių sprendimų, dalyvauti, kurti. Iš tikrųjų kurti tai, kas tau patinka, tai išbandyti. Jeigu netinka, gali pergalvoti, permąstyti, tai vat. Laisvė ir galimybė kurti. (Rokas, 2021). Rokas, reflektuodamas savo veiklą, džiaugiasi galimybe veikti už formalių institucijų ribų, kad jo organizuojamo ugdymo nereglamentuoja taisyklės iš išorės ir taip užtikrinama erdvė kūrybai. Laurynas taip pat pasakoja suvokęs, kad nėra atpažįstamas, pozicionuojamas lauke, todėl tai reiškia ir veiklos laisvę, ir bendradarbiavimo su sistemomis bei organizacijomis sudėtingumą: *Imdavom klases, kur priešpriešos nebūdavo. Ta prasme, kad mokykloj kažkokia adekvati ar pažįstama, ar pusiau pažįstama klasės vadovė išleidžia, nes, žinai, prasideda formalumai. Mes gi niekas. Iš gatvės atėjo chebrytė, kuri sako: „Davai, mes paimsim klasę, savaitgaliui išsivešim į [miestelio pavadinimas].“ Tai ten to reikėjo pasitikėjimo. (Laurynas, 2019). Atkreipdamas dėmesį į formalumus, Laurynas nurodo, kad jo organizuojamos veiklos formalių reikalavimų ar formatų neatitiko, todėl reikėjo rinktis alternatyvius veiklos būdus. Konkrečiu atveju – ieškoti pasitikėjimu grįstų santykių ir susitarimų.**

Skaitydamas pranešimą jaunimo tyrėjų mokslinėje praktinėje konferencijoje, Gintautas Mažeikis (2022)⁷² nurodo, kad „rizoma vystosi dėl divergentų. <...> Krūvos problemų ir visokiausios inovacijos.“ Filosofas priduria, kad veikimas, kitaip negu įprasta struktūroms, pasižymintioms aiškiomis vertikalėmis, dažnai suprantamas kaip nukrypimas nuo normos. Tam pritaria Laurynas, remdamasis savo praktine patirtimi: *Pasižiūri, didieji mokytojai, jie vis tiek prieš sistemą. Jie, žinai, netilpdavo į sistemą egzistuojančią. Visada ta konfrontacija ir spaudimas. Tai nereikia nusimint, viskas su tuo tvarkoj. Reiškia, taip yra. Sistema, jinai vis tiek labai inertiška ir nelinkus keistis. Apačioj daug greičiau ir lanksčiau vyksta. Tai vat tuom žavus yra neformalusis, nes jisai, kol visiškai nesusistem... neformalizuotas, tol jisai turi to lankstumo ir laisvės. **Daugiau laisvės manevrui, sprendimam, apsisprendimam.** Darymo arba tiesiog nedarymo taip, kaip tau liepia iš viršaus, o darymo taip, kaip tu matai pagal poreikį, tiesiai į tą jauną žmogų orientacija. (Laurynas, 2019)*

Vis dėlto noru dirbti taip, kaip kiekvienas ugdytojas mato, buvimu laisvomis veiklos kryptys NFU lauke ir politiniame kontekste neapsiriboja. Tai galima bandyti paaiškinti dviem veiksniais: NFU lauko daugialypumu arba lauke veikiančių ugdytojų ir organizacijų siekiu plėsti savo įtaką, siekti

⁷² Pranešimas konferencijoje „Jaunimo metai Lietuvoje: matomas–nematomas jaunimas“ (Kaunas, 2022-11-11).

pripažinimo ir kt. Minėtuose kontekstuose dirbantys asmenys ir organizacijos pasižymi skirtingais tikslais, veiklomis, temomis ir darbo principais, todėl lygiagrečiai gali veikti ir siekio išlaikyti laisvę, veikti ne pagal taisykles jėgos, ir jėgos, skatinančios atsisakyti mažumos veikimo ir siekti tapti dauguma, kitaip tariant – veikti konvenciniais, struktūriniais būdais. Manto nuomone, NFU yra ne tik apie mokymąsi, bet ir apie platesnį poveikį susijusioms sistemoms (švietimo, jaunimo, sporto, kultūros ar kt.): *Jeigu nori daryti poveikį, tu į mokymąsi įtrauki, kalbi, diskutuoji ir po to jau juos kažkaip toliau follow-upini, kas vyksta po to. Tai mes taip per mokymus ir institucijas, ministerijas, kitus dalykus užkabinam. Tai nėra, kad tik išmokai ir paleidi, o kaip tik būtent išlaikyti, tęsti, nes... Kodėl mes po to įsisteigėm organizaciją, nes mokymai... Praeina mokymai, nu, tu gali užgazuot vieną žmogų kažkiek, kad jį nukreipti, bet kas su tuo vyksta, sunku pamatuoti. Aišku, sutinki po 5, po 10 metų ir tie žmonės prisimena tave ir džiaugiasi, tai kaip tam tikras kokybės kriterijus darbo, bet jeigu tu gali organizaciją sustiprinti, tai jau kažkokį tą tvarumą sukuri. Jeigu tu gali sistemas pakeisti arba prioritetus, tai vėlgi visai kitokio lygio poveikis, tai man mokymai yra viena iš dalių, kaip plačiau dirbt.* (Mantas, 2019) Kiek kitaip NFU kontekstą mato Laurynas: *Aš labai gerai atsimenu, kai balsavau prieš. Pasisakinėjau, kad ne, chebra, kol mūsų nedraudžia.* Buvo mintis, kad, ta prasme, **niekas nereglamentuota, niekas nieko nedraudžia, ką sugalvojai, gavai babkių iš fondo – darai. Laisvė!** Bet, aišku, ta chebra matė toliau politiškai labiau. Nu, ir gera ta mintis, aišku, reikia atstovaut, čia viskas protingai, kad reikia tą idėją ir atstovauti, kad po vieną nešneka su tavim tiesiog institucijos, ypač valstybinės po vieną su tavim nešneka: „Eikit dar kartą pagalvokit, čia apsijunkit, ką jūs čia atstovaujate, tada kalbėkit.“ Nu, va, tada prieš, kad **dar nereikia čia nieko formalizuot ir nieko kurt, kol mūsų neuždraudė, kol mes nesam nelegalai, tai galim, ką norim, išdarinėti.** (Laurynas, 2019) Laurynas mini struktūrų (valstybinių) primetamus veikimo būdus, kuriuos, siekiant daugiau pripažinimo NFU, jame vykstantiems procesams ir rezultatams, iki tol laisvai veikę ugdytojai arba jų tinklai turi priimti arba atsisakyti pripažinimo ambicijos. Nomadiškumas signalizuoja tam tikrą judėjimo laisvę. Galbūt pagal poreikį, tačiau daugiau individualią manevro laisvę. Nebuvimas sistemos dalimi suponuoja taktinį (mikropolitinį) veikimą – nereglamentuotą, greitą. Ugdytojams ilgiau būnant NFU lauke, taikant taktikas, po kurio laiko suprantamas tokio veikimo apribojimas, nes pokytis, kurio norima pasiekti einant „prieš sistemą“, tampa vis didesnis, reikalinga vis didesnė konsoliduota bendruomenė, (alternatyvios) sistemos, reikalingas pripažinimas ir kt. Taip į ugdytojų veikimą ateina formatai ir formalizavimas, kitaip tariant, teritorizuojantys procesai.

10.4. Teritorizacija

Teorinėje disertacijos dalyje aptarta, kad mokymas(is) NFU neturi aiškios pradžios taško nei vietos, nei laiko aspektu plačiaja prasme. Mokymasis prasideda viduryje. Net toje pačioje trumpalaikėje programoje dalyvaujančių asmenų mokymasis gali prasidėti skirtingu metu, nes tiesiogiai priklauso nuo vidinės parengties mokytis – „pasirengimas mokytis prasideda nuo nepasirengimo“ (Deltuva, 2019)⁷³, arba neprasidėti visai, turint omenyje, kad NFU siekiama įvairiapusio mokymosi, o ne informacijos perdavimo, todėl gali užtrukti, kol konkretus asmuo pasirengs mokytis ir imsis už tai atsakomybės. Skiriasi ir darbinės praktikos. Jos priklauso nuo mokymosi patirčių, interesų, organizacijų, su kuriomis tam tikru lygmeniu tapatinasi tyrimo dalyviai. Ugdytojai kartais kvestionuoja savo tapatumą, ieško aiškumo, pavadinimo savo veiklai: *Aš nežinau, aš turiu problemų su saviidentifikacija ir man... Psichologu aš nebevadinu savęs, nes aš nebedirbu nei terapinio, nei psichologinio darbo. Kaip aš save, jeigu kas paklausia... Nu, jo, sakau, kad mokymus vedu, tai būna paprasčiausia ir trumpiausia pasakyt ir aiškiau gal žmonėms negu ten kažką jaunimo... Jaunimo darbuotojas... Nu, gal. Nu, bet nežinau, aš nebaigęs ten kažkokių akreditacijų nei ką ten jaunimo darbuotojų. Ir nedirbu aš kažkokiam nei ten jaunimo centre. Nu, taip, su klasėmis dirbam, bet nežinau. Gal artimiausia jo, kad mokymus vedu. Bet žmonės irgi tuos mokymus įsivaizduoja kartais, kad esi konferencijų salėje ir prie whiteboardo and flipcharto rašai dalykus arba skaidres rodai. Tai mes to nedarom. Mes turim virvę ir mašiną ir joį susikrovę viską važinėjam po mokyklas. Tai mokymų... Mokymus... Ko gero, arčiausiai atitinka, kad mokymus vedu. **Tai čia ir socialinis darbas, ir jaunimo darbas, ir psichologija, ir mokymai, kažkaip man čia viskas susimaišę.** (Darius, 2019) Dariaus pamąstyme atpažįstamas NFU daugialypumas, skiautiškumas, tarpinė būseną, kad nėra vieno lauko, vienos mokyklos, vienos teorijos ar vieno veiklos formato, kuris nuosekliai paaiškintų, ką mokymų vadovas veikia, kur dirba ir kaip dirba. Mantas taip pat pabrėžia, kad NFU apima nesibaigiančią aibę praktikų: *Tada pamatai, kad taip, kaip mes darom, yra vienas iš daugelio būdų. Kad studentų organizacijos darė kitaip, [organizacijos pavadinimas] dar kitaip, ten politinės jaunimo organizacijos vėl savotiškai veikia. Tai iš tikrųjų padėjo daug plačiau pamatyti, kas, ką, kaip daro ir kad gali būt visaip.* (Mantas, 2019) Vis dėlto galimybė, kad yra visaip, ir neapibrėžtumas, visiškai nesutvarkymas nebūtinai gali būti priimama kaip natūrali ir norima būseną. Tai gi pradedami (arba prasideda) teritorizuojantys procesai.*

⁷³ 2019 m. rugsėjį mokymo kursuose išsakyta mintis.

10.4.1. Tarp standartizuoti ir nekartoti

Interviu dalyviai pripažįsta, kad dažnai susiduria su NFU veiklų vertinimu per įprastesnių, aiškesnių veiklų požymius. Vienas iš jų – veiklos standartizavimas, kuris gali būti tapatinamas su kokybiška veikla: *Mokymai – ne tik tai, kas vyksta va čia va grupėje, čia viskas yra cool. Daug dalykų yra rough*⁷⁴. Pavyzdžiui, va tie mokymai, kurie yra standartizuoti, kurių daug daroma, kur **Europoje jų yra labiausiai norima**, nes sakoma, kad jie yra pastovūs, tai yra mokymai, kur tave gali su parašytu nuleist ir tu turi juos praveist kokybiškai, nesvarbu, turi salę – neturi; kalba – nekalba kas nors kokia kalba. Tu turi atlikti geriausią savo darbą. Tai čia tokie įdomesni gal, sakyčiau, supratinėjimai, kad visi tai mato kaip luxury, o tai yra dirty job kartais. Super dirty, nes curriculum yra standartizuota. Kartais aš sakau, **čia nėra tikras neformalus ugdymas**, tai yra labiau instruction. Instruction course. (Ignas, 2019) Lina pasakoja apie rimtumą, struktūros paieškas: *Ieškojau tokios veiklos, ką man papildomai veikti tokio rimtesnio, tai aplikavau ir norėjau į tą tinklą. Tokio rimtesnio, žinai, tas pagrindas... Ne tai, kad aš pati ieškausi mokymų ar ten kažko ten daryti, ten, žinai, ten savamoksliškai, čia toksai... Tu priklausai komandai, tu su komanda praeini struktūrą, mokaisi vienas iš kito, išmokstam ir turi. Štai tau grupė, prašau, pravesk mokymus penkių dienų. Ir tu turi struktūrą, ir tu turi partnerį, su kuriuo vedi, ir labai patinka kažkaip labai man.* (Lina, 2019) Lina supriešina savamoksliškumą, kuris jos pasakojime turi neigiamą konotaciją, su struktūra, reiškiančia užtikrintą kažkieno parengtą programą, pagal kurią mokomasi, ir planą, pagal kurį vėliau atliekamas ugdomasis darbas. Lina pasakoja apie darbo apibrėžtumą ir kuo konkretesnę struktūrą. Pridėjus Igno pasakojimą, kad aiškiai iš anksto struktūruotas procesas, jo manymu, nėra NFU, atsiranda įtampa – kiek struktūravimo leidžia užtikrinti, kad procesas atitiktų NFU dvasią ir vertybes bei ugdytojo laikysenas? Apie struktūruotą procesą ir jo požymius kalba ir Rūta, tiesa, konkrečiau įvardydama standartizuoto neformaliojo ugdymo (oksimoronas) privalumus ir trūkumus: *Tai, jeigu bendrai žiūrint, vis tiek yra tas tarpkultūrinis, bet ne pirmą, bet su EVSais jis yra paskutinį. Tai vis tiek šablonas. Jis yra. Kita vertus, tai tampa, aš sakyčiau, gal patogu, kai tai nėra tavo pagrindinis darbas. <...> Ir va tada aš galvoju... Mes, nu, aš kažkaip toj pačioj temoj, kurią tu, atrodo, vėl vat eisi, ką joje... Ką joje atrasti, tada aš pasiskaitinėju papildomai, dar kažką, kad ir*

⁷⁴ Grubu, šiurkštu.

man kažkoks būtų naujas inputas⁷⁵, o ne tiesiog tą patį turinį ir dar tuo pačiu visai metodu... Aš labai greitai... **Jeigu man lieptų kas nors va taip visą laiką dirbti, tai aš labai greitai sakyčiau: „Ačiū, užtenka.“** Nu, tikrai. (Rūta, 2019) Rūta pripažįsta, kad yra patogų turėti formatą, kurį kartojant galima dirbti, tačiau taip pat pažymi, kad jai būtų sudėtinga priimti nurodymą dirbti tik taip. Tomas taip pat atkreipia dėmesį į jau aptartą laisvą pasirinkimą nekartoti: *Daug kas ėjo į praktikas ten, į mokyklas ir taip toliau, o aš, nu, neformalas aš buvau. Nu, mokykloj man, kai antrą ar trečią kartą per metus pasikartos ciklas, aš jau viskas, sakysiu, **aš jau čia viską suskenavau, viską žinau, ačiū, viso gero.** Ir tada ką, kas tris metus keist mokyklą ar kaip čia? Arba kažkokią veiklą? Šiaip va jaučiu, kad yra noras išbandyt save naujose, neatrastose srityse ir tada galbūt ateis supratimas, ką aš noriu veikt gyvenime ir kur čia tas išsivajotas darbas ir galimybės plačios, ir ten taip toliau.* (Tomas, 2019) Tomo pasakojime ryškėja ne tik galimybė rinktis ir laisvė nekartoti, bet ir laisvė ieškoti, kurti, nežinoti, keisti.

10.4.2. Formatų pyrimas ir asambliažiniai formatai

Nuolat skaityti interviu tekstus per konceptus ir vienas per kitą yra sudėtinga, nes ilgaiui skaitymas formalėja, instrumentiškėja. Šiandien skaitydama interviu matau ne konceptus, o neformaliojo ugdymo formatus ir jų sustruktūravimą. Gerai, čia galima kalbėti apie teritorizavimą neformaliojo ugdymo, užfiksavimą į kelis formatus, kuriuos ugdytojai dažnai pamini, kiti klausia „o kur čia kuris – aš nežinau“ arba jungia nurodydami, kad jų veiklos yra tarp. Tarp mokymų ir patirtinio ugdymo, tarp terapijos ir mokymų. Mokymai lyg formatas, kuris geriausiai suprantamas, tačiau taip pat kvestionuojamas. Juolab, kad būtent mokymuose yra pritaikomos įvairios technikos, priklausomai nuo ugdytojo pasirengimo, skirtingų metodinių priėgų išmanymo ir kt. Visgi tas siekis užfiksuoti, pavadinti, jis niekur nedingsta. Jis yra aktualus savęs pozicionavimui, atpažinimui, kaip nurodė Adomas – svarbu išsigininti, ką darai, ir mokėti tai pristatyti (parduoti) kitiems. (Justina, 2022 rugpjūtis)

NFU atsirandantys formatai nėra grynieji. Tai veikiau tarpiniai formatai tarp aktyvizmo ir ugdymo, tarp smagu ir rimta, tarp terapijos ir ugdymo, tarp konsultavimo ir ugdymo ir t. t. Formatų kūrimasis sietinas su ugdytojų mokymosi patirtimis ir interesais bei išorinio reglamentavimo nebuvimu.

⁷⁵ Indėlis. NFU kontekste dažnai turimas omenyje kaip turinys ir (ar) tam tikras žinių perdavimas.

NFU įsiterpia į skirtingas veiklas ten, kur atsiranda poreikis mokytis (socialiniame darbe, darbe su jaunimu, kultūrinėse veiklose) arba mokytis kitaip (švietimo sektoriuje). Mantui jo darbe svarbu, kad ugdymo programos lemtų pokytį, todėl pasakojime susipina socialinis aktyvizmas, atstovavimas ir ugdymas: *Tai aš balansavau tarp to tokio youth representation, tų atstovų jaunimo organizacijų ir mokymai kaip viena iš veiklų. Nes mokymai man buvo įdomu. Aš kaip ir dirbau, galėjau nevest tų mokymų, bet tai buvo ir galimybė šiek tiek papildomai uždirbti, bet ir buvo galimybė praktikuotis, daryti tuos mokymus, žiūrėt, koki ten tą pokytį darai.* (Mantas, 2019) Noras pakeisti sistemas ar praktikas, prasmės ir esmės ieškojimas skatina veikti Igną: *Man atrodo, kad mano darbe yra svarbu, kad **dalykai**, kurių aš jau imuosi, mano labai subjektyviu požiūriu, **būtų keičiantys kažką**. Irgi, vėl subjektyviu požiūriu, man svarbu, jeigu aš jau sugalvoju, kad aš čia noriu ištraukti, tai, kad pasauliui būtų geriau, bet man tas draivina iš vidaus. Aš taip noriu ir matau. <...> Jeigu ten kažkas kviestų, nu, tu ten padaryk tą, net ir už gerus pinigus, jeigu aš matysiu, kad nėra man čia prasminga... Kodėl aš nenuėjau į verslą, kodėl nenuėjau į mokyklų sektorių ir panašiai? Dėl to, kad aš ten nematau prasmės. Aš matau prasmę kitur <...>. Ir kol kas aš kantriai laikiu, kada tos sistemos jau turės susitaupiusios pinigų ir pradės normaliai esmės ieškot. Kol tiktai kosmetiškai kažką nori tenai... „Padarykim vienos dienos mokymukus.“ Ne, nu, tai nedarykim. Iš karto perveskit pinigus, vis tiek niekas nepasikeis.* (Ignas, 2019) Ignas kalba ne tik apie tai, ką daro, bet ir apie tai, ko atsisako dėl išsigryninusių veiklos prioritetų, profesinių ir asmeninių vertybių. Svarbu nepamiršti, kad vertybės ir darbo principai ne tik grynėja, bet ir keičiasi rizominiu būdu – prijungiant naujus veiklos aspektus arba nutraukiant ryšius su tuo, kas nebėra aktualu. Dėl ugdytojo buvimo nuolatiniam tapse ir nesant struktūrų, įreminančių veiklą, sukuriamą prielaidų klajoti po skirtingus laukus ir iš jų į NFU įterpti (įdiegti) praktikas, kurios iki tol nebuvo (ugdytojo) taikytos: *Nes va čia va, kas čia vyksta? Čia vyksta paėmimas laikysenos, paėmimas principų, integravimas, kaip neišvengiama ugdymo dalis. Bet kas čia vyksta? Tie žmonės, kurie labai kompetentingi, tampa čia. Arba kaip aš tapau supervizore. Aš tiesiog buvau labai kompetentinga iš visų kitų besimokančių tarpo. Ir aš tiesiog turiu didelius šansus konsultuoti dėl savo patirties irgi neformaliajam ugdyme. Išskirtinius šansus, nes aš tą jau darau. **Tai nereiškia, kad aš numigruoju, tai reiškia, kad aš tiesiog naudoju dalį tą, kuri yra paimta iš konsultacinės praktikos į jaunimo neformalų ugdymą sėkmingai**, ir, naudodama tą dalį, aš gebu stovėti ant dviejų kojų ir tada sakyti, vat štai čia yra supervizija. Kaip konsultacinė dalis yra supervizija ir aš tą darau. Kiti tenais eina į grupinę psichoterapiją, kiti dar kažkur tai kažkokias... Gešaltą ar dar kitas praktikas konsultacines.* (Eglė,

2020). Eglė kalba ne tik apie formatus, bet ir apie profesionalų augimą. Profesionalai mokosi, tobulėja, išeina į kitus laukus, iš jų parsineša į savo lauką ir jame taiko išmoktas praktikas. Taip NFU laukas nuolat turtėja idivių, peržengiančių lauko ribas: *Tai žinai, supervizija tai yra konsultavimo formatas, kas irgi iš principo su tais visais, ką jau mes patyrė, atradę, supratę apie neformalųjį ugdymą, ten viskas tas galioja <...>. Ir po to aš besimokydamas supervizijos supratau, kad – o! – čia irgi yra tas vat konsultavimas, kuris niekaip čia nesikerta, o tiktai pakeliui eina, papildo dar. Papildo tą visą bagažą profesinį.* (Laurynas, 2019) Ir Eglė, ir Laurynas pabrėžia ne tik tai, kad į NFU perkelia išmokimus ir ugdomojo darbo su žmonėmis būdus (konsultavimas, supervizija), bet ir tai, kad atradimai darbo NFU metu ir praktinė išmintis pasitarnavo plečiant savo veiklą už NFU teritorijos. Adomas sieja daugiau taškų ir praktikų, siekdamas kurti inovaciją: *Mano interesų laukas dabar atsidarė, nes, dirbdamas ir su patirtiniu, ir su konsultavimu, aš pradėjau biškį jungti. Nes yra konsultavimas – tai yra tas klasikinis, kai sėdi ir konsultuoji. Paskui yra vis tiek to patirtinio, jisai duoda savo, nu, kaip čia... naudą procesuose <...>. Pavyzdžiui, ką pradėjau daryt, tai konsultavimą vaikščiojant. Tada grupės ten į gamtą. <...> Metodiškai arba net kryptį prasme jie pradėjo man jungtis ir dabar aš taip... Man tas outdooras arba tokia čia banga nauja ateidinėja ir Europoj daug visai žmonių diskutuoja, tai yra kaip gamta padeda, kaip gamta veikia terapiškai. Ir tada ten yra kelios kryptys, kaip išnaudoja konsultaciniuose režimuose arba terapijoj pačią gamtą <...>. Jeigu taip yra, kaip čia ją apie tokią specialybę, tai ten kuriasi jau tokie lydėjimai kaip adventure therapy ir tie nature therapist, nu, jau tokie žmonės, kurie konsultuoja naudojant gamtą ir visaip ten ją išnaudoja ir ten net iki tokių kartais, net negali žmonėm papasakot, nes nebūtinai supras, nes ten yra vos ne su kvantine fizika susijusių dalykų, kas, nu, iš tikrųjų veikia. Tai vat įdomus laukas, jis labai šviežias.* (Adomas, 2019). NFU Lietuvoje yra ne tik tarp formaliojo švietimo ir savaiminio mokymosi, bet ir tarp ugdymo ir socialinio darbo, tarp mokymosi ir psichoterapijos, tarp ugdymo ir supervizijos, tarp lietuviškumo ir europietiško. Ugdytojai renkasi vidurinius kelius, nesiekia prisitaikyti prie sistemos reikalavimų, veikiau ieško kelių, kaip šių reikalavimų išvengti ir įgyvendinti savo idėjas kuo platesniu mastu. „Deleuze’as sampratai judėjime apibūdinti pasitelkia sporto šakų pavyzdžių: „Visos naujosios sporto šakos – banglenčių, burlenčių, skraidyklių sportas – tokio pat pobūdžio: įsiliejama į jau judančią bangą“ (Deleuze, 2012, p. 191), taip parodydamas, kaip išnyksta atskaitos taškas. Šis pavyzdys yra vienas iš daugelio pavyzdžių, kurie padeda suvokti veiklą su heterogeniniais elementais, buvimą tarp jų ir ypač – įsiterpimą tarp jų nuo vidurio, o ne nuo pradžios“ (Duoblienė, 2017a, p. 19).

Disertacijoje ne kartą minėta, kad NFU tapatumas įprastai kuriamas per neigimą, per lyginimą, kad yra arba kitaip, arba priešingai. Kitaip negu mokykloje, kitaip negu universitete – kitoks santykis, kitoks vertinimas ((ne)vertinimas), kitokie formatai ir t. t. Deleuze’as taip pat kalba apie teigimą. Ne kritikavimą, bet meilę. Semetsky šią idėją perkėlė mokymuisi iš patirties suprasti ir meilę, remdamasi Deleuze’u, tapatina su afektu: „Afektai yra svarbesni už silogistinius moralinius sprendimus. Afektinės jėgos išreiškia mūsų giliausius ir dar nekonceptualius jausmus, tarp kurių Deleuze’as linkęs teikti pirmenybę meilei: imanentinius patirties vertinimus jis pateikia afektine „myliu“ kalba... vietoje „aš teisiu“ (Semetsky, 2012, p. 49). Paklaustas, kas yra svarbu dirbant ugdomąjį darbą, Laurynas dalijasi prisiminimais, kurie iliustruoja deleuze’išką „myliu“ laikyseną prieš keliant ugdymo tikslus: *Ryšys su savim, sakyčiau. Tai yra stabilus emocinis-psichologinis balansas – meilė sau, savęs paisymas, savęs klausymas, savo poreikių ir emocijų susitikrinimas ir labai aiškus tikslų ir prasmės matymas. Ir tikslų, kokius tikslus tu su ta konkrečia grupe ar su konkrečiu žmogum keli. Ir ko tu nori. Ar tu savo egoizmą čia tenkini, ar tu vis dėlto gali balansuoti ir su to žmogaus poreikiais. <...> Man atrodo, žmones reikia mylėti. Reikia mylėti gyvenimą, reikia mylėti save, reikia mylėti žmones. Tai vat ir tada ten viskas išsiriša, viskas gaunasi.* (Laurynas, 2019) Domas taip pat ryškina ne ugdymo metodus, o esmę: *Coachingas daug buvo apie technikas ir įgūdžius visokius, klausimus ten, žinai, skalpeliai, grąžtai, visa kita. O supervizija kažkaip tai apie esmę man taip pasirodė. Ir ten jaučiu, kad, jeigu žiūrėt, apie ką ta patirtis, tai labai tada apie... Kas ir neformaliojo ugdymo, jaunimo veikloj man dabar fainai, taikau, požiūrine prasme prisitaiko, kad ten labai visos studijos buvo apie požiūrius tam tikrus. Ne tiek technikas ir įgūdžius daryt dalykus, bet laikyt savo profesinį stuburą ir nesileist į dalykus, į kuriuos abejotina leistis. Viena. Kita tai yra nemažai psichoterapinio turinio, [nusikeikia], kaip tai beskambėtų, bet buvo ten to psichoterapinio turinio ir tada, žiūrint į neformalųjį ugdymą, reikalingas balansas tarp let’s make it fun ir let’s make it serious. Ir aš kai, žinai, ir tą, ir tą dabar patyręs, tai man lengviau balansuoti tarp to, kas atsitinka.* (Domas, 2019) Numanoma, kad, siekiant suartinti arba natūraliai artėjant formaliojo ir neformaliojo ugdymo laukams, susitelkiama į technikų lygmenį, kur atnešami metodai, įrankiai, nešama „let’s make it fun“ žinia mokymosi procesą įdominant, tačiau praleidžiant esmę, gylį, žmogaus auginimą. NFU, kartais stokojantis rimtumo arba sukuriantis įspūdį apie rimtumo trūkumą ar jo nebuvimą, rimtumo siekia per psichoterapinių praktikų integravimą arba mokymosi formų, būdų, mokyklų fiksavimą – teritorizavimą. Šios teorijos prielaidos pagrįstos lauko stebėjimu ir vedamomis paralelėmis su tyrimo dalyvių pamąstymais apie vyraujančias

tendencijas. Daug refleksijos ir įžvalgų, skambėjusių interviu metu, siejama su ugdytojų patirtimis, NFU prisijaukinimu, pajautimu, daug kalbama apie Domo minimą esmę. NFU yra ugdymas „su“ arba „per“. Per savanorišką veiklą, sportą, meną, per patyrimą gamtoje ir kt. Tai ugdymas, kai **veikla nėra esmė**. Esmę jai suteikia besimokančiųjų grupė ar besimokantysis per reflektyvias praktikas. Galima daryti prielaidą, kad mokomasi išskirtinai per refleksiją, tačiau tai nebūtų tiesa, nes mokomasi ir per grįžtamąjį ryšį, ir per informacijos perdavimą. NFU įvairios veiklos naudojamos kaip įrankiai, tačiau pats NFU taip pat dažnai traktuojamas įrankiu, ypač sprendžiant socialines problemas.

10.4.3. Susidūrimas su formaliojo švietimu: deteritorizacija ir reteritorizacija

Ugdytojų ėjimas į kitus negu NFU kontekstus priimamas kaip galimybė, plėtra, tobulėjimas, naujų praktikų atnešimas į NFU lauką, tačiau ėjimas į formalųjį švietimą daug dažniau traktuojamas kaip būdas turtinti ar taisyti mokyklinį arba universitetinį ugdymo procesą: *Ir čia jau kita tema apie mokyklas ir neformalumą. Bet toks man kur liūdesys, kur realiai švietimas turėtų tą atnešinėti, tai jisai to neatneša. Tai aš taip sakyčiau, žinai, nevyriausybinės toks užkratas, verslas – toks toliau akceleruoja ir labiausiai naudojami, švietimas užsistagnavęs. <...> Ir tada, nu, tos mokyklos, vienas dalykas, užsipildo, kitas dalykas, pradeda perteikinti arba pasikviesti mokytojus, kur tada visa sistema **trūksta** ir tada netgi tie mokytojai tose mokyklose mokosi neformalumo, man atrodo. Tai man šitas judesys patinka. Iš kitos pusės, aišku, nepatinka, kad nebus visiems prieinamas, bet čia kita tema. Bet kad visuomenėj šitą įtampą sukuria, tai man patinka, nu, tada labai aišku... Labai aiški žinia švietimo sistemai, kad, žiūrėkit, vat kas eina ir už ką, nu, kur yra interesas. Bet nežinau, ar pati švietimo sistema išdrįs pasižiūrėti.* (Adomas, 2019) Adomo manymu, NFU nepajėgia deteritorizuoti formaliojo švietimo, jo išjudinti, tapti tam tikru įtrūkiu, kuris pakeistų veikimo ir ugdymo būdus. Tikslinga kelti klausimą, ar tai turėtų atsirasti per naujų metodų atnešimą, integravimą. Ar metodų kaip įrankių pakanka, nes kol kas, regis, kad ne. Juo labiau, kad NFU daugiau siejamas ne su ugdymo technikomis, bet su požiūrių rinkiniu. Mokyklose nedirbant pakankamam kiekiui asmenų, kurie turėtų išgyventą NFU patirtį, neatsiranda laikysenos, kuri ieško naujumo. Tačiau ar galima NFU tapatinti tik su naujumu? Galbūt su drąsa kurti naujumą ir neapsiriboti jau egzistuojančiais rinkiniais?

Ėjimas į formaliojo švietimo institucijas stiprina ugdytojų identifikavimąsi su neformaliojo švietimo lauku, padeda ugdytojams atrasti,

tiksliau tariant, įsivardyti ar ryškiau pamatyti vertybes, kurias jie yra internalizavę ir kurių formaliojo ugdymo įstaigose pasigenda. Šis ėjimas tam tikru metu išgrynina, kas yra svarbu NFU ir sugrąžina prie rizominio, lygiaverčio buvimo, grindžiamo mikropolitiniu judėjimu. Jei mažiau praktinės patirties ir mažiau tapatinimosi su NFU kontekstu patiriantys asmenys NFU vertina per formaliajam švietimui būdingus kriterijus ir kritikuoja NFU trūkumus, tai ugdytojai, mokęsi ir patyrę tapsmą NFU, formalius mokymo(si) formatus vertina per NFU vertybes ir praktikas.

Vertindami formaliojo švietimo institucijas ir jose įgyvendinamas programas, tyrimo dalyviai akcentuoja šiose institucijose dirbančių ugdytojų praktinės patirties trūkumą: *Bet ir tai kompetencijų reikia labai tikslingai atrinkti, kas jas vestų, kad ne profesoriai, kurie tiesiog paskaitė apie tai, bet kurie patyrimą turi.* <...> jaunimo neformaliojo ugdymo kursai kaip tokie, nu, vat, pavyzdžiui, studijų procese nepamaisys, tai tikrai. **Tiktai daugiau sąmoningumo ir suvokimo, ir naudos duos, apskritai, apie asmenį, apie jo mokymąsi, apie temas, kurios turi būti gyvenimo temos, o ne tabu temos.** Tai aš manau, kad tas tikrai nepamaisys nei vienam studijų procese. <...> Nors kaip dalis, aš sakau, man atrodo, kad tas visai, pavyzdžiui, socialiniam darbe jaunimo neformaliojo ugdymo kursą, kaip darbo su grupėmis kursą, turėti. (Eglė, 2020) Kiti tyrimo dalyviai pastebi NFU kontekstuose dirbančių ugdytojų akademiškumą, priartėjimą prie formaliajam švietimui tipiskų laikysenų: *Dabar daug kas iš sektoriaus nori akademiškėt, laipsnių siekia ir daktarais nori būti, ir magistrus baiginėti, jau savaime akademiškėja.* Tai aš nesakyčiau, kad tas yra blogai, gal tiktai tampa vis daugiau. Nu, toks, žinai, biškį gal daugiau pastatomas į priešpriešą. <...> Mokymai neformaliajam ugdyme arba šiaip ugdantis darbas, **tu nesi akademikas, tu daugiau per patirtį,** per kitus dalykus. Ir kai pasakai, nu, dėstytojas dažniausiai susako dalykus, tai čia su tuo, kad performini, atlieki darbą arba imiesi kito vaidmens, kuris turėtų būti natūraliai. (Paulius, 2019)

Susitikimo metu universitete apie erdvės atskyrimą ir aplinkos išskirtinumą kalba ir Rūta, reflektuodama ugdomąjį darbą už neformaliojo ugdymo ribų: *Tas darbas su studentais, kuomet formalaus ugdymo aplinkoj tu kalbi apie neformalų ugdymą. Mes ieškojome labai daug tų formų, kaip tame formaliajame ugdyme kiek įmanoma labiau sukurti tą neformalią aplinką ir kaip tai veikia, tai mes irgi išėjome biškį iš rėmų.* <...> tai buvo naujai sukurtas dalykas, kadangi jos tai buvo du tie išvažiuojamieji, ko čia su studentais mes nedarėm, tai vis tiek buvo tokie blokai, ką mes čia turėjome. (Rūta, 2019) Aplinkos neformalumą Rūta sieja su fizine aplinka, išvažiavimu. Ji kalba apie išvažiavimą iš universiteto – tipinės formaliojo švietimo aplinkos, tačiau pabrėžiamas neatitikimas tarp aplinkos ir formos, kad kitokia aplinka svarbi

tam, jog NFU būtų suprantas. Čia taip pat galima brėžti sąsają su ankstesniame skyriuje aprašyta erdvės svarba ir atpažįstamu „išvažiuoti – būti – grįžti“ ritmu. Eglė ir Rūta vardija labai daug aspektų, kurie atskiria NFU nuo formaliojo ugdymo. Tai ir savininko vaidmuo, apribojimai, galimybės laisvai formuoti ugdymo turinį, integraliai žiūrėti į mokymo(si) procesą: *Nu, universitete, matai, yra labai struktūruoti rėmai. Universitete aš nesu iki galo šeimininkė dėl to, kad aš tikrai didžiulio ugdymo proceso maža dalis. Antras dalykas, universitete aš esu dalinai kūrėja. Mūsų yra per didelė komanda, kurianti programą, tam, kad mes galėtume apskritai kvėpuoti panašiu ritmu. Nu, va, tai čia turbūt kertiniai dalykai, kur, aš galvoju, skiriasi, nes, tarkim, jeigu aš vedu mokymus, aš vedu dviese, trise max. Mes galim tikrai iščiupinėti tiek programą, tiek laikysenas, tiek vienas kitą, kaip mes reaguojame. Turime tiesioginį santykį su grupe apibrėžtą laikotarpį. Čia mes esam. Aš, tarkim, aš tarsi kalbuosi su savo kolegomis, bet aš, tiesą sakant, iki galo nežinau, ką jie daro su studentais. Ir nelabai galiu sužinoti, gal net nelabai noriu, nes, nu, tarsi čia aš konkuruoju kažkaip tai ir lendu ne į savo lauką, ar ne? Nes kultūra yra vis tiek vienas su auditorija. Vienas su grupe.* (Eglė, 2020) Eglė pakartoja galimybės išbūti su grupe ir grupėje svarbą ir jo trūkumą formaliame kontekste. Kalbama apie ugdymo proceso konstravimą ir prasmę, kuri turėtų būti integrali, apimti ne tik paskirą praktiką ar kursą, tačiau peržengti erdvės ir laiko ribas.

Tomas, nuo suolelio žvelgdamas į ežerą ir prie kranto nuo vėjo besisupančias valtis, kritikuoja paviršutinišką požiūrį į NFU eigą ir prasmę, kai NFU susiaurinimas iki technikų ir iki kitokios veiklos, nepaisant galimybės pasiekti realių mokymosi tikslų: *Su formaliu nežinau, aš tai sakýčiau, neformalus yra visą laiką toks papildantis tą formalų. Ten, kur formaliam trūksta, ten neformalus ateina ir jisai... Jisai ar nuo mokyklos pareina, ar nuo mokytojo pareina, kuris nori savo klasei kažką padaryt, ar nuo vaikų kai kada pareina, nes kai kurie pas mus treči metai atvažiuoja, tai jie sako, mes važiuosim ten, nes ten dar nebandėm su kanojom plaukti, žygio turėt, vandens žygio. Tai tada ateina mokytoja, jie čia nori pas jus atvažiuot, nes jie tą padarė, tą padarė ir dar to nepadarė. Sakau: „Mokytojau, o ko jūs norėtumėt iš jų, nes praplaukt tai praplauksim, bet gal mergaitės su berniukais nekalba?“ Arba ten yra daug fizinio to, bet nėra bendravimo to tokio normalaus. Ir tada mes kalbamės, kad jie praplaukt tą galėtų ir atsisėst prie laužo truputį. Su nakvyne atvažiuot ir tada vakaro programos kažkokios turėti norime. Ir tada tas plaukimas yra tikrai vienas iš užsiėmimų. Nu, tada jie išvažiuoja visai kitokie.* (Tomas, 2019)

Susidūrimai su formaliaisiais kontekstais, institucijomis ar mokytojais išgrynina tai, kuo NFU nėra, tačiau dar labiau – kuo yra ir kuo tampa:

vertybiniu, principiniu, laikysenų, vykstančių procesų lygmeniu. Galima daryti prielaidą, kad, bandydami įsiterpti į teritorizuotus, formalius formatus, ugdytojai, ateinantys iš „už mokyklos (universiteto)“ sistemos, nekuria įtrūkio sistemoje, lemiančio deteritorizuojančių jėgų aktualizavimą, o labiau teritorizuoja savo veiklą, brėžia aiškesnes linijas, kur NFU jau nebevyksta ar nebegali vykti, akcentuoja, kokios sąlygos svarbios šioms veikloms įgyvendinti ne mechaniškai, o nepametant esmės.

11. TAPSMAS NEMATOMU

NFU ir jaunimo NFU bendruomenė gali būti paslaptis. Kaip reflektuodama Deleuze'o ir Guattari veikalą „Tūkstantis plokštikalnių: kapitalizmas ir šizofrenija“ teigia profesorė Jūratė Baranova, „bendruomenės slaptumas ir neaiškos likusiai visuomenės daliai jos veikimo formos sukuria prielaidas ardyti sistemą / jai priešintis“ (2016). Priešinimosi ir sistemos ardymo motyvą galima įžvelgti ir NFU parinktame pavadinime, kuris reiškia priešingumą formaliajam. Siekis skaidrinti NFU, apie jį daugiau komunikuoti, stengtis, kad kuo daugiau švietimo sistemos veikėjų apie NFU veiklas ir rezultatus ar poveikį sužinotų – ėjimas prieš paslaptį, taigi – paslapties atskleidimo siekis. Tuomet dažnas NFU keitimasis, naujų veiklų įvedimas, transformacijos traktuotinos kaip bandymas išlikti paslaptimi. Tačiau paslaptis nebūtinai yra saugoma. Adomas, apžvelgdamas NFU lauką, pateikia savo perspektyvą apie nuolatinį atsinaujinimą ir jo išslaptinimą: *Tas neformalus yra taip jau susijęs su tokiu... Naujais būdais ir metodais, kuriuos žiūrime į ugdymą, į mokymą. Tai paskui tas formalizuojasi, bet tas naujumas tai yra kažkoks ten neformalumas. <...> visi vat šitie treneriukai, mokymų vadovai, aš taip, kiek aš pažįstu, visi atėję iš nevyriausybinų organizacijų, tai yra, kad užkratas yra tenais. Ir nevyriausybinių organizacijos kuria tą neformalumą, man atrodo, yra tas, nu, žinai, startas, kur netgi tos įmonės, jos daugiau naudojasi pasekme to, ką nevyriausybinių sugeneravo. <...> tai vat tas buvo kažkokia banga to tokio naujo ugdymosi. Toks biškį fashion buvo visokie ten patirtiniai susirinkimai ir moderavimai, ir ten grupiniai procesai, ratai. Toks buvo, nu, toks užsiboostinimas ir tas buvo labai inovatoriška tuo metu, ir paskui, nu, labai daug tų žmonių iš tikrųjų, ką jie patyrė, tai labai daug tų mokymų vadovų tapo iš tų organizacijų, ir tada kai kurie žmonės nuėjo į verslus dirbti, tai tada jie bandė tą parsitraukti ir, man atrodo, taip **rinka ir yra užsikrėtus**. (Adomas, 2019) Tai, apie ką mąsto Adomas, nurodo ir naujovių kūrimąsi jaunimo NVO lauke, taigi paslapties perkūrimą ir išsaugojimą, bet kartu ir paslapties išplitimą, atskleidžiant jos dalį, padarant NFU elementus ir mokymosi būdus žinomus ir taikomus kitose srityse. Tai tam tikras NFU praktikų išbarstymas ir padarymas įprastinėmis kitų sričių, ne tik NFU, praktikomis. Taip NFU tampa neidentifikuojamas, nes jau yra pakeitęs pavadinimus ir nebesusietas su išskirtinai jaunimo NFU kontekstu.*

Laurynas kalba apie siekį neskirstyti, nesmulkinti, neteritorizuoti, bet žiūrėti į ugdymą apskritai kaip į procesą ar reiškinį, kuris, nepriklausomai nuo konteksto, padeda pasiekti mokymo(si) tikslų: *Formalusis švietimas ir neformalusis, žinai, kad labai durna ta priešprieša. Tai kiek tu čia bevartysi tas sąvokas, tas (ne)formalusis vis tiek meta į priešpriešą, o politikai dar dėl*

*babkių priešinasi, tai ten tas amžinas... Bet tendencija <...>. Ką norit, žinai, darykit, neformalusis ugdymas formalės, formalusis ugdymas neformalės. Jeigu jūs norit kompetencijas, kurias esat susiformulavę, ugdyt, tai turit neformaliai išmokyti metodus taikyti, eis vis tiek tas. Tai **kada nors susilies į vieną bendrą kažkokį, žinai, švietimą, ugdymą, kad nebūtų tos priešpriešos.*** (Laurynas, 2019) Lauryno mintis skaitant su tapsmo teorija, kuri suponuoja, kad „tapsmo tėkmė juda tapsmo nesuvokiamu (-a) link, link to, kas nesubjektiška ir neorganiška“ (Žukauskaitė, 2010, p. 110), galima svarstyti tapsmą esant nesuvokiamą ir NFU reiškiniui – išnykstant skirtumui, priešinimuisi, aktualumui diskutuoti apie kitokį mokymąsi ir kt. Baranova pažymi, kad „tapsmas „nematomu – tai yra tapti tokiam kaip visi, tokiam kaip visas pasaulis, visi (*on arrive...vraiment à être comme tout le monde*). Tapti nematomam – tai tapti neišsiskiriančiam“ (Baranova, 2018, p. 65). Tai suponuoja, kad neigimas yra NFU tapatybės, bet ne tapsmo dalis. Nuolatinis tapsmas kitu, integruojant kitokias praktikas iš kitų laukų, perkelti savo praktikas į juos, tikėtina, gali lemti išskirtinumo išnykimą arba akivaizdžių bruožų niveliavimąsi, kuris sukuria neužčiuopiamumą. Tačiau tam, kad NFU taptų nematomas (nesuvokiamas), reikia ne tik NFU veikėjų tapsmo, bet ir kitų švietimo organizacijų kaitos, kol viskas „susilies į vieną bendrą kažkokį“.

DISKUSIJA

Tapsmas tyrėja I: tarp tyrimo ir praktikos

Disertacija buvo rengiama aktyviai dirbant praktinius darbus NFU lauke Lietuvoje ir Europoje. Dėl šios priežasties į tiriamuosius įvykius patenka susidūrimai su NFU praktikais, kurie dalijosi patirtimi apie savo tapsmą ugdytojais ir įsiveržimą į NFU lauką per tarptautines veiklas. Nors disertacijos pavadinime figūruoja nuoroda į lietuvišką kontekstą, vokiečių, serbų, estų, italų ar lenkų patirtys mažai kuo skyrėsi nuo lietuvių patirčių, įgytų įgyvendinant Europos Komisijos ir Europos Tarybos programas.

Tiriamųjų įvykių metu tobulėjau ne tik kaip mokslininkė, bet ir kaip praktikė. Stiprėjo ryšys su asmenimis, dirbančiais panašų darbą, susitikau su tais, apie kuriuos buvau girdėjusi, bet niekada anksčiau taip ir nesusidūrusi. Kiti tyrimo dalyviai, su kuriais esame kartu vedę mokymus ir turime asmeninį ir profesinį ryšį, džiaugėsi galimybe peržiūrėti savo kelią, savo patirtį, atsakyti sau į klausimus, kodėl dirba tai, ką dirba, kodėl dirba taip, kaip dirba, ir t. t. Pokalbiai paskatino mane permąstyti savo tobulėjimo kelią ir galimybes, reflektuoti, kurie darbo principai ir būdai man yra svarbiausi. Manau, kad pavyko intuityviai tapti postkokybine tyrėja: reaguoti į supantį pasaulį, ieškoti paralelių, atpažinti procesus, kurie iš pirmo žvilgsnio su NFU nesusiję, bet įtraukti į analizę ją praturtina. Buvimas įvairiuose NFU kontekstuose nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis, kontaktiniu ir nuotoliniu būdais leido geriau pažinti NFU, atsekti bruožus ir įtampas. Pokalbiai su kitais ugdytojais išskėlė klausimus, į kuriuos laukas neturi atsakymų, pavyzdžiui, kiek mes esame atsivėrę naujai ateinantiems žmonėms, kiek jie turi išsikovoti savo vietą, kaip darbas NFU yra paremtas „gentimis“ ir tinklais.

Postkokybinio tyrimo suvokimas ir vedama paralelė tarp tapsmo postkokybiniu tyrėju ir NFU ugdytoju yra neplanuotas disertacijos rezultatas. Įdomu tai, kad pasirinktas tyrimo objektas – neformalusis ugdymas – pasižymi išskirtiniu dėmesiu procesui. NFU procesas yra svarbiau negu rezultatas, nes kiekvieno asmens pasiekiamas rezultatas yra unikalus ir neretai nepamatuojamas, nes NFU nėra atskirtas nuo gyvenimo patirčių ir glaudžiai susipynęs su savaiminiu mokymusi bei į save nukreiptu mokymusi (angl. *self-directed learning*). NFU esmė – padaryti mokymąsi *savu*. Internalizuoti, atrasti sau tinkančius mokymosi būdus, prieigas, formuoti ugdytojo laikyseną, būti dėmesingam grupei ir, atsižvelgiant į ją, pritaikyti ugdomąsias veiklas ir kt. Matau paralelę su postkokybiniu tyrimu, kuris turi būti paremtas tyrėjo savirefleksija ir difrakcija, santykiu su tyrimo objektu, parengta ir besikeičiančia tyrimo aranžuote (asambliu) konkrečiam tiriamajam laukui.

Jackson ir Mazzei (2012, p. 718) teigia, kad postkokybinis tyrimas yra proceso metodologija. Taigi pažvelkime į postkokybinę tyrimo metodologiją kaip į NFU taip, kaip esu išmokusi ir padariusi savą. NFU dažnai yra pakartojimai, kuriuose daliai grupės narių nutinka mokymasis. Tai įvyksta su sąlyga, kad besimokantysis yra tam pasirengęs ir atsivėręs mokymuisi. Taigi ir tyrimas įvyksta tada, kai tyrėja yra tam pasirengusi. Skamba kaip pasiteisinimas ištęsti disertacijos rengimo laiką, tačiau su disertacija reikėjo išbūti. Taip, kaip NFU besimokantiejiems reikia išbūti tam, kad patys pradėtų kurti mokymosi tinklus ir juose mokytis.

Tapsmas tyrėja II: tarp metodo ir afekto

Šito gal nereikia dėti, čia labai intymu. Apskritai, pradedu jausti, kad disertacija intymi darosi kažkokia, neracionali. (Justina, 2022 birželis)

Postkokybinio tyrimo rengimą ir rašymą patyriau kaip nuolatinę vidinę kovą tarp išmokto metodinio tikslumo siekio ir noro NFU atskleisti kitaip. Taip, kad derėtų ne tik su pasirinkta teorine prieiga, bet ir su pačiu NFU ir jo dvasia. Nors pasirinktas tyrimo būdas leidžia eiti laisvai ir kartu jausti, racionalumas vis randa kelią į tekstą, mąstymo apie duomenis ir tyrimą būdus. Rengiant disertaciją, įsitikinau, kad St. Pierre buvo teisi, teigdama, jog, norint atlikti postkokybinį tyrimą, reikia pamiršti viską, ką esi išmokęs apie tyrimų metodologijas. Rengiant disertaciją nepavyko išvengti grįžimo prie konvencinių kokybinio tyrimo būdų. Ne kartą buvo pradėjusi veikti ir tyrimo procesą formuoti logiškų sekų kūrimo mašina, skatinanti kartoti, duomenis analizuoti remiantis kokybinės turinio analizės žingsniais, rezultatus pristatyti struktūruotai, kaip priimta konvencinėse tyrimo metodologijose. Apie šį procesą įspėja Foxas ir Alldred: „Gali būti naudojami įvairūs tyrimo proceso etapai, tokie kaip duomenų rinkimas ar analizė, arba metodai, naudojami, pavyzdžiui, duomenims metodiškai rinkti arba pagrįstumui padidinti. Tai traktuojama kaip mašina, kuri veikia dėl išankstinių žinojimų poveikio. Taigi, labai paprastai, „duomenų rinkimo mašinos“ afektai suvokia įvykio aspektus ir veikia juos, kad gautų išvestį, vadinamą „duomenimis“. Analizės mašina apdoroja šiuos duomenis pagal logikos, dedukcijos arba išvados taisykles, kad padarytų „išvadas“ bendrų dalykų arba santraukų pavidalu. Ataskaitų teikimo mašina priima šiuos duomenų analizės rezultatus ir sukuria žinių produktus, skirtus sklaidai: teorijos, politikos ir praktikos pasekmes ir kt.“ (Fox ir Alldred, 2015, p. 9). Siekiant jungties tarp taikomos teorinės prieigos ir metodinių sprendimų, reikėjo išsilaisvinti iš Foxo ir Alldred aprašytos struktūrinančios mašinos, iš galvojimo apie tyrimo įrankius ir duomenų

rinkimo būdus. Pirmiausia, galvoti apie tai, ką svarbu išryškinti tyrimu, ką pagrįsti, ką akcentuoti, kaip tyrinėti su pagarba laukui ir kaip jį atskleisti iš įvairovės perspektyvos, nevertinant svarbesnių ar tinkamesnių jaunimo NFU raiškos ir įgyvendinimo būdų, keliant klausimą, kas svarbu, siekiant suprasti neformalųjį ugdymą? Pirmiausia – daugialypumas, neaiški tvarka, laisvė. Ar, norint atskleisti NFU, svarbu apžvelgti įgyvendinamas programas? Ar šios programos svarbios, jei nuolat kuriamos naujos ir jų kontekstai ir siekiai yra neribojami? Finansavimo programos gali būti svarbios, nes naudojamos praktikoms įgyvendinti. Tačiau, jeigu pažvelgtume iš 2013 m. atlikto tyrimo (Garbauskaitė, 2013) perspektyvos, galėtume daryti prielaidą, kad kokybiškas NFU lemiamas ugdytojų, o ne prioritetų. Žinios, nešamos paties. Ugdant savimi ir per save. Taigi kaip duomenų rinkimo (kūrimo) būdai tinka interviu, tyrėjos refleksijos, susidūrimai su ugdytiniais ir jų refleksijos, pradedančiųjų susidūrimai su NFU lauku ir individualus patyrimas. Foxo ir Alldred straipsnyje apie tyrimo asambliažą pažymima, kad tam, koks tyrimas tampa, įtakos turi nesibaigianti aibė veiksmų, iš kurių dalis yra afektiniai – nesirenkami logiškai ar struktūruotai, bet atsirandantys skirtingu stiprumu, kad padėtų atsakyti į kylančius klausimus ar atskleisti iki šiol neaptartus elementus: „tyrimo asambliažas“ gali būti apibrėžiamas per daugialypius afektinius santykius, atsirandančius tyrimo procese, įskaitant įvykius, kurie tyrinėjami (tai gali būti kūnai, daiktai, aplinkos ar socialiniai dariniai ar jų asambliažai); tyrimo įrankius, tokius kaip apklausa, interviu planai ar kitos priemonės; įrašinėjimo ir analizės technologijas, kompiuterinę įrangą; teorinį pagrindimą ir hipotezes; tyrimų literatūrą ir ankstesnių studijų atradimus; „duomenis“, sugeneruotus šių metodologijų, metodų ir technikų; ir, žinoma, tyrėją. Prie šio sąrašo galima pridėti kontekstinius santykius, tokius kaip fizinės erdvės ir aplinkos, kuriose vyksta tyrimas; prieigas, filosofijas, kultūrą ir tradicijas, kurios supa mokslinį tyrimą“ (Fox ir Alldred, 2015, p. 4).

Įpusėjus empirinės dalies interpretaciją ir pristatymą, pradėjo atrodyti, kad tekstas dreifuoja nuo mokslinio į labai intymaus, dienoraščio tipo kūrybinį darbą. Man, kaip mokslininkei, ėmė stigti modelių, struktūrų, interpretacijų, kritikos ir pasakojimo trečiuoju asmeniu ar nuasmenintais sakiniais. Tačiau disertacija yra labai įasmeninta, labai svarbūs kiekvieno naratyvai, išgyvenimai, jausmai. Šie jausmai, matyt, mane labiausiai ir trikdo moksliniame tekste. Vis dėlto, būdama su šia informacija ir šiais išgyvenimais, supratau, kad tik taip ir galėjo būti dirbant su simpatiniais duomenimis. Duomenys kalba apie emociją ir kelia emociją. Kaip apie vertybių ugdymą teigia Terence J. Lovat (2017), „tas dažnai aptariamas „netikėtumo efektas“ reprezentuoja iššūkį tradicinei Vakarų ugdymo logikai, kuri mokymąsi laiko kognityvinių pastangų ir susikaupimo rezultatu;

emociniai, socialiniai, moraliniai ir estetiški aspektai yra mažiau svarbūs, jei aktualūs iš viso“ (Lovat, 2017, p. 92). Vakarietiška logika persmelkusi ne tik ugdymą, bet ir ugdymo tiriamąją veiklą. O tai, kad jaunimo NFU Lietuvoje yra nemaža dalimi vertybių ugdymas, suponuoja dėmesį pajautimui.

Pirmasis simpatinių duomenų atrankos būdu atliktų interviu skirstymas pagal temas su skaitymu per konceptus nesutampa. Aprašius dalį duomenų, vėl grįžti prie interviu skaitymo (klausymo) yra nauja patirtis, nes interviu jau vertintas kitaip. Kitur dėlioti akcentai, atsiskleidžia kiti konceptai. Vertindama ankstesnį interviu kodavimą ir pasižymėtas pastabas, džiaugiuosi, kad atsitraukiau nuo duomenų ir gilinausi į posttyrimą. Per tuos metus išnyko faktinių aspektų akcentavimas, pasitelkus konceptus ir vieną po kito pakartotinai skaitant tyrimo dalyvių interviu, nuoseklūs faktai „dirbau ten, tuomet ten“ nebeatskleidė jokio papildomo koncepto, išskyrus nomadiškumą – ėjimą per vietas, per organizacijas, per veiklas, ieškojimą, mokymąsi, užsipildymą, išėjimą, naują ieškojimą.

Rašant rizomiškai ir su konceptais, sunku suvaldyti rašymą apie „nesusijusius“ dalykus, nes mintis plaukia ir neša tolyn. Įdomu, kaip konceptai padeda formuoti ryšius, nes jie tarpusavyje susiję ir, vieną aprašius, natūraliai kyla mintis atskleisti kitą konceptą, nes vienas padeda geriau suprasti kitą. Vis dėlto, kol detalai nėra aprašyta, ką, laikantis nuoseklumo, dar reikėtų išplėtoti, tikslinga ši judesį stabdyti. Kartu norisi jį tęsti iš smalsumo, kur ši kryptis gali nuvesti. Galutiniame teksto variante matyti abiejų afektų vedamas judėjimas – ir struktūruojantis, ir rizominis, kai būtų galima pagrįstai kelti klausimą, kuo viena dalis susijusi su prieš tai buvusiu arba iš kur atsiranda minties šuolis. Sprendimas į mokslinio darbo tekstą įdėti daugiau intarpų, kuriuose atsispindi disertacijos metu išgyventi jausmai, ne su tema, bet su procesu susijusios mintys, man labai neįprastas. Tai tam tikras atviravimas pasauliui, nežinant, ar pasaulis jam pasirengęs. Baigdamą rašyti disertaciją, nesu tikra, kokią pridėtinę vertę tai kuria. Neabejotinai įneša autentiškumo, tačiau vidinis disertacijos rengimo procesas ir išgyvenimai yra labai intymūs.

Tapsmas tyrėja III: tarp atskleidimo ir paslapties

Rašydama pradėjau filtruoti interviu ištraukas pagal tinkamumą (appropriateness) formaliam laukui. Išėmiau daug keiksmažodžių. Kelis kartus išėmiau istorijas, kuriose buvo kalbama apie alkoholį. Matyt, noriu saugoti savo lauką nuo neigiamo atskleidimo. Ar aš taip pat saugau lauko paslaptis? (Justina, 2022 rugsėjis)

Tyrimo metu vesti užrašai daugiausia apima dvejones. Ar taip turėtų būti? Ar taip galima? O kas iš to? Ar tai tiesa? Ar tai dera? Ką kiti apie tai sako? Ir taip toliau. Įsitraukimas į tyrinėjamą NFU lauką, tikėtina, pakeitė smalsumą, kuris, mano manymu, idealiu atveju, turėtų vesti pirmyn. Žinojimas ne kartą sutrikdė ne tik literatūros skaitymą, bet ir interviu atlikimą, ir tyrimo įvykių įtraukimą bei analizę. Neabejoju tik tuo, kad ši disertacija būtų kitokia, jei būtų parengta tyrėjo, kuris neturėtų išankstinių žinių apie tai, kas tyrimo lauke yra normalu (familiarium įvardytas kreipimasis į tyrimo dalyvius vienas kitą antruoju asmeniu „tu“; susitikimai tyrimui netinkamose vietose, nes kiekviena vieta gali būti darbo vieta, jeigu joje dirbi; laisvas, neformalus kalbėjimas ir kt.), kuris nebūtų anksčiau susidūręs su tyrimo dalyviais, todėl interviu metu nebūtų išgirdęs „viską čia žinai, kaip būna“ arba „atsimeni, tada Lenkijoje kalbėjom apie šitą, dabar nesiplėtosiu“, „žinai, ką turiu omenyje; ten labai blogai su vertybėmis pas juos“ ir pan. Galbūt tie NFU aspektai, kurių tiesiogiai interviu ar fokus grupių metu neįvardijo dalyviai, ir nebuvo svarbūs disertacijai. Tam tikrų savo žinių aš taip pat neįtraukiau.

Liko nepanaudoti simpatiniai duomenys iš interviu su praktikais vis dar atrodo labai svarbūs, jautrūs, gražūs, provokuojantys, teisingesni už kitus, bet nepublikotini, grubūs, įžeidžiantys. Negatyvių liko daugiausia, nes siekta apsaugoti NFU pristatymą nuo negatyvių nuomonių, kurių ir taip viešojoje ir privačiojoje erdvėje pakanka. Kita vertus, tam tikra informacija yra pernelyg jautri, kad galėtų būti užrašyta ir panaudota ateities tyrimuose, saugant tyrime sutikusių dalyvauti asmenų konfidencialumą, siekiant jiems nepakenkti ar jų neįžeisti.

IŠVADOS

*Aš nieko nebegalvoju apie šitą tekstą. Aš tik noriu, kad jis baigtųsi. Bet
~~kad būtų geras, kad būtų negėda duoti kažkam skaityti.~~*

(Justina, 2022 lapkritis)

Neformaliajam ugdymui esant tarpiniam tarp švietimo, socialinio darbo, kultūros ir kitų viešosios politikos sričių, į jas įsiterpiančios arba užpildant (mokymosi) erdves, atsirandančias tarp šių ir kitų teritorijų, poststruktūralizmo teorija, kalbanti apie diadų atsisakymą, nesistemingumą, netvarkingumą, horizontalumą, judėjimą ir kaitą, yra paranki, siekiant legitimuoti NFU reiškinių ir jų pamatyti per tai, kuo jis yra arba gali būti, o ne apibrėžiant per neigimą ar kitoms mokymosi formoms būdingų požymių neatitikimą. Pasirinkta taktika – tyrimo ir mąstymo su teorija – sudarė sąlygas praplėsti NFU sampratą ir galimus būdus, padedančius ji paaiškinti. Šiame darbe pritaikyta (įdiegta) dalis prancūzų filosofų Gilles’io Deleuze’o ir Félixo Guattari pasiūlytų konceptų ir šių filosofų inspiruotų kitų tyrėjų (Semetsky, Cole, DeLandos, Mazzei, Masny ir kt.) darbuose išplėtotų idėjų, leidžiančių svarstyti apie NFU aspektus, praktiniame lauke dažnai liekančius nepastebėtus, galbūt mažiau svarbius ar nekuriančius pridėtinės vertės praktikoms įgyvendinti. Vis dėlto NFU bendruomenėje svarstant siekti didesnio NFU pripažinimo, gali būti vertinga ne tik matuoti mokymosi rezultatus ar programų poveikį, bet ir plėtoti mokslinę diskusiją, kuo NFU tampa. Pasirinkta disertacijos struktūra, prasidedanti nuo NFU teorinių implikacijų, jau atliktų tyrimų apžvalgos, žvelgia į NFU reiškinių plėtimą, skiria dėmesio ryšiams ir sąveikoms su kitais kontekstais. Darbas tęsiamas, pasitelkiant asmeninį NFU išgyvenimą, ateinantį iš praktikuojančių ugdytojų ir besimokančiųjų. Kalbėdami apie savo patirtis NFU, tyrimo dalyviai patvirtina tai, kas anksčiau apie NFU pasakyta, ir praplečia žinias apie NFU lauką, praktikas, vertybes ir veikimo būdus. Taip vėl grįžtama nuo asmens lygmens prie plataus žvilgsnio į NFU kaip į ugdymo reiškinių (teritoriją, asambliažą). Apžvelgiant teorijas ir praktikas bei plečiant diskusiją apie NFU, atliktas tyrimas nukreipia į kelių konceptų aptarimą:

Apie rizomiškumą. Apžvelgus NFU reiškinių ir teorijas, kuriomis siekiama jų paaiškinti, tampa akivaizdu, kad apibendrinanti teorija, tinkanti visoms NFU praktikoms apibūdinti, neegzistuoja. Pritaikant *rizomiškumo* konceptą, nurodantį hierarchinių struktūrų atsisakymą, nekūrimą, atsitiktinę ir nenusipėjamų kryptų plėtrą, galima suteikti prasmę tam, kad NFU praktikos, jas įgyvendinantys veikėjai jungiasi, kuriasi ir dirba nebūtinai kryptingo tobulėjimo link, bet vedami atsitiktinumų. Teoriniu lygmeniu šis aspektas

aptartas veiklų kūrimo(si) ir besimokančiųjų judėjimo per mokymosi veiklas lygmenimis. NFU lauko reglamentavimo padalijimas skirtingoms ministerijoms ir tarptautinėms organizacijoms rodo centro nebuvimą, mokymosi veiklų įvairovė, nepakopinis skirstymas ir organizavimo išskaidymas suponuoja lauko horizontalumą. Pokalbiuose su ugdytojais ir besimokančiais rizomiškumas ypač akivaizdžiai atsispindi įsitraukimo į NFU veiklas pradžioje, kai kiekvienas tyrime dalyvavęs asmuo nurodė kitokią pradžią, kitokius motyvus, kitokią trajektoriją, kuria judėjo NFU lauke ir vis dar jame juda, kuria naujas praktikas, grįžta prie senųjų ir kt. Rizomiškumo kaip NFU bruožo pagrindimas galėtų veikti kaip kontraargumentas teritorizuojančioms strategijoms ir bandymams NFU įrėminti ar apibrėžti.

Apie teritorijas. Mokslinėje literatūroje apie NFU ir mokymąsi galima atpažinti ir teritorizuojančius, ir deteritorizuojančius procesus. Viena vertus, daug dėmesio skiriama apibrėžtumui, pripažinimo, struktūros klausimams, minimas NFU atskyrimas nuo kitų mokymo(si) formų (formaliojo ir savaiminio), NFU praktikų smulkinimas, kuriami vis tikslesni pavadinimai. Visa tai nurodo teritorizavimą, t. y. koks yra NFU, kaip, kur ir kieno jis turėtų būti įgyvendinamas. Kuriami dokumentai, siekiant užfiksuoti, kur NFU prasideda ar baigiasi (siekiama aiškumo ir suvaldyti NFU teritoriją). Reflektuodami lauką, kuriame veikia, empirinio tyrimo dalyviai teigia norintys kartais aiškiau komunikuoti apie NFU lauką tiems, kurie nėra su juo susidūrę, todėl atpažinimo ir pripažinimo klausimai daliai tyrimo dalyvių atrodo pirminiai, itin svarbūs ir individualiai profesiskai, ir vertinant viso profesinio lauko ir NFU raidą, dėmesį jam ir kt. Tuo pat metu tame pačiame lauke stiprios deteritorizavimo, nuolatinės kūrybos, naujovių, laisvės siekio jėgos. Kaip šios jėgos tarpusavyje sąveikauja ir kaip NFU laukas tuo pat metu tampa ir labiau teritorizuotas, ir labiau deteritorizuotas, priklauso nuo perspektyvos ir taško, iš kurio vertiname šiame lauke vykstančius virsmus. Labai įdomiai teritoriškumas, deteritorizacija ir reteritorizacija atsiskleidžia per praktikų sąveiką su formalioju lauku, kai, teoriškai žvelgiant, NFU praktikams išbėgus į formaliojo ugdymo teritoriją, įvyksta abiejų ugdymo formų deteritorizacija (teritorijų sutrikdymas, išvietinimas, atskyrimas nuo įprastų veikimo formų ir reiškinių). Iš tyrimo dalyvių pasakojimų išryškėjo, kad susidūrimas, laikinas perėjimas iš NFU į formaliojo ugdymo teritoriją sukuria stiprų reteritorizacijos judesį, nes yra konkrečiau suprantama, kas yra NFU ir kas nėra, kuo vadovaujamasi ir ko siekiama. Tai laisvumas, atvirumas, lygiavertiškumas ir kitos vertybės bei darbo principai, kurie ženklina NFU teritoriją.

Galima spekuliuoti, kad didesnio pripažinimo, struktūrų, sutvarkymo judesiai yra makrojudesiai arba strategijos. Mikropolitikoje taktiniu lygmeniu išlaikomas laisvės, veikimo pagal jausmą, sekimo afektais, interesais, iš(si)laisvinimo tapsmas, įgalinantis ir NFU lauko tapsmą paslaptimi – nuolatinį keitimąsi ir nepažinumą. Glotni erdvė (deleuze'iška *smooth space*) atsiskleidžia vertinant NFU praktikas, neaiškus jų ribas, neaiškų patekimą į jas. Tuo pat metu, vertinant iš mokymosi patirties, ta pati erdvė matoma ir suprantama kaip kupina įvykiškumo erdvė (deleuze'iška *eventful space*).

Apie paslaptį. Apžvelgtoje mokslinėje literatūroje apie neformalųjį ugdymą, suaugusiųjų ugdymą ar mokymąsi visą gyvenimą *paslapties* konceptas neišnyra. Praktikų bendruomenės, organizuojančios ir įgyvendinančios jaunimo NFU veiklas, iki šiol į mokslinį diskursą patenka pernelyg retai. Empirinio tyrimo metu šis aspektas paliečiamas gana išplėstai. Tyrimo dalyviai, reflektuodami savo mokymosi, karjeros pradžios patirtis, kartoją nežinojimą, neaiškumą, klausinėjimą, ieškojimą ir nuolat šiuos ieškojimus lydinčią nesuvokimą, kaip veikia laukas, kuriuo jie susižavėję. Perskaičius nežinojimą su *paslapties* konceptu, išryškėjo, kad NFU bendruomenė turi slaptos bendruomenės veikimo bruožų – saugo bendruomenę nuo, jų manymu, nepakankamą rimtumą, susidomėjimą, pasirengimą turinčių asmenų. Supažindinama su ribota informacija, nurodoma, kad, norint tapti ugdytojų bendruomenės nariu, laukia ilgas kelias (įprastai grindžiama, kad ugdytojų kelias prieš įsiliejant į šią slaptumo bruožų turinčią bendruomenę buvo ilgas). Paslapties (ne)atskleidimo elementą iš dalies galima sieti su lauko rizomiškumu ir nepažinumu, dėl kurių nėra įmanoma objektyviai nurodyti, ką asmuo privalo daryti tam, kad į šį lauką patektų, todėl kiekvienas turi ieškoti savojo kelio.

Apie tapsmą. Nagrinėjant (jaunimo) NFU lauką, atsiskleidžia skirtingomis aplinkybėmis vykstantys tyrimo dalyvių tapsmai, paženklinanti tam tikrų lūžių, kai į asmens tapsmą įsilieja papildoma tapsmo linija arba šis judėjimas įsisąmoninamas. Tapsmas neturėtų būti interpretuojamas kaip linijinis procesas. Remiantis kartu su tyrimo dalyviais sukurtais duomenimis, tapsmas besimokančiuoju, tapsmas ugdytoju ir tapsmas (su) neformaliuoju ugdymu – tuo pat metu, tačiau skirtingu stiprumu vykstantys individo virsmai, susiję su dalyvavimu NFU bendruomenėje. Darbe išskirti trys tapsmai, būdingi NFU lauke atsirandantiems asmenims:

- Tapsmas besimokančiuoju – tai procesas, kurį išgyvena besimokantysis neformaliuoju būdu, kai jį veikia taikomos praktikos, sutikti ugdytojai, kai pradedama domėtis mokymusi, prisiimama atsakomybė už savo (ir kitų) tobulėjimą.

- Tapsmas ugdytoju (vykstantis kartu su tapsmu besimokančiuoju) yra tarp susidomėjimo ugdymu, savo mokymosi kelio planavimo, arba pasidavimo neplanuojamam judėjimui, paradigmų internalizavimo, tiesioginio darbo ugdant.

- Tapsmas (su) neformaliojo ugdymu. Neformalusis ugdymas nėra tai, kas užrašyta dokumentuose (ar beveik neužrašyta), o tai, kas kalbama ir daroma tų, kurie tai dirba. Tai kaip procesas, kurį siekiant suprasti ir juo patikėti, reikia jį gyventi, jausti, mąstyti.

Ugdytojai-praktikai vertina akademinį mokymąsi ir pripažįsta, kad jis svarbus jų profesionalizacijai. Tyrimo dalyvių manymu, aukštajame moksle galėtų atsirasti daugiau su NFU siejamų principų ir požiūrių į mokymą, mokymąsi, besimokančiuosius, santykį ir kt. Vis dėlto ugdytojai nemano, kad būtų tikslinga ir perspektyvu turėti studijų programų, kuriomis vadovaujantis būtų rengiami NFU specialistai, nes tai susiaurintų jų suvokimą apie NFU, galimai nesuformuotų įpročio nuolat ieškoti mokymosi ir profesinio tobulėjimo galimybių – „patvirtinimas darbui“ jau būtų užfiksuotas formaliuose dokumentuose, kurie neturi galiojimo pabaigos. Ugdytojo gebėjimą kurti, ieškoti, daryti kitaip, įnešti naujovę ir įtrūkę praktikose tyrimo dalyviai sieja su daugialype mokymosi patirtimi, kai kiekvienas iš skiaucių susidėlioja savo profesinį identitetą ir stilių, todėl, galima numanyti, kad nėra dviejų vienodus mokymosi kelius praėjusių ir taip pat ugdymą suvokiančių ugdytojų. Dėl patirtinės NFU kilmės ir mokymosi plaukti kiekvienas profesionalas turi savo santykį su mokymusi ir kitų mokymu. Taigi aukštojo mokslo studijos gali būti skirtos papildomoms kompetencijoms įgyti, tačiau negali būti pagrindinis mokymosi būdas, nes neapima individualaus patyrimo, ką reiškia mokytis NFU srityse.

Apie (ne)sąmoningumą ir afektą. Mokantis NFU, sąmoningumas arba įsisąmonintas mokymasis atsiranda gerokai vėliau, negu įvyksta mokymosi veikla. Tai priklauso nuo ugdytojo pasirinktos metodikos, besimokančiojo reflektyvumo, pasiruošimo mokytis ir kitų veiksnių. Vertinant mokymąsi NFU kontekstuose, svarbu nenuvertinti (pa)sąmoninio mokymosi, afekto kaip prieš sąmonę atsirandančio jausmo, vedančio veiklos link. Būtent afektai lemia, kad besimokantieji ir dirbantieji liko NFU lauke ir sukūrė emocinį ryšį su principais ir vertybėmis. Kol kas NFU principuose nėra užsimenama apie sąmoningo ir nesąmoningo mokymosi integravimą, tačiau, galima daryti prielaidą, kad ši mokymosi dimensija laikui bėgant stiprės taip, kaip stiprėja savaiminio mokymosi pripažinimas. Semetsky ir Delpechas-Ramey, remdamiesi Jungo (1954) gylio psichologija, teigia, kad savęs mokymas (angl. *self-education*) apima sąmoningus ir nesąmoningus gyvenimo patirties

aspektus ir juos integruoja (2010, p. 70). Tikėtina, kad tai bus NFU tęstinumas – individualizuotas, technologijomis grįstas individualiai konstruojamas procesas, kuriame ugdytojas lyg ir dingsta, tačiau, išlaikant refleksiją, išlieka ugdytojo įtaka, pagalba planuojant mokymąsi, jį įprasminant.

Atliekant teorinę kitų mokslininkų ar praktikų parengtų darbų analizę, nepavyko užčiuopti nesąmoningumo raiškos mokymesi. Nepaisant to, kad Semetsky yra parašiusi ne vieną straipsnį apie (ne/pa/prieš)sąmonės svarbą ugdymui, darbų, analizuojančių (jaunimo) NFU procesus, rasti nepavyko, todėl, skaitant interviu, vėl išniręs *nesąmoningumo* konceptas grąžino prie jo svarbos patvirtinimo. Nesąmoningumas NFU skleidžiasi ir yra stipriai išreikštas per dvi kryptis: kūniškumą ir jausmiškumą, t. y. per dvi asmenybės dedamąsias, į kurias dėmesį atkreipia ugdytojai ir stipriai patiria besimokantieji, kurios dažnai yra priežastis, kodėl norima likti NFU lauke, kartoti patirtis, vėliau jas perkelti, kad ir daugiau žmonių galėtų tai patirti.

Apie tapsmą nesuvokiamu. Vertinant NFU vykstančius procesus ir atsižvelgiant į Deleuze'o ir Guattari tapsmo nematomu arba tapsmo nesuvokiamu idėją, tapsmas nesuvokiamu yra viena iš NFU tapsmo galimybių. Deleuze'as ir Guattari kalba apie tapsmą nesuvokiamu, kuris yra galutinis tapsmo rezultatas. Žukauskaitė klausia, ar tapsmas nesuvokiamu yra visiškas išnykimas ir visa ko pabaiga (Žukauskaitė, 2011, p. 125).

Tyrimo dalyviai atpažįsta NFU lauko kaitą, jo plėtrą, formalėjimą, atsinaujinimą, sąveikavimą su kitais sektoriais. Tyrimo dalyvių įgyvendinamos veiklos peržengia ugdymo teoritorijų ribas, įsiterpia į verslo organizacijas, formaliojo ugdymo institucijas, taip jose sukuria įtrūkimų ir pokyčių. Tapsmas nesuvokiam arba nematomu gali būti traktuojamas kaip NFU veikėjų siekinys, jei pastarųjų tikslas yra daryti poveikį nacionaliniu, tarptautiniu, viso ugdymo ir mokymosi mastu, t. y. įsiterpti į kitas ugdymo teritorijas, perkelti, integruoti gerąsias praktikas iš neformaliojo į formalųjį ugdymą. Kita vertus, tai gali būti vertinama ir kaip grėsmė išnykti NFU kaip reiškiniui. Tapti nebeaktualiam, nes kitoniškumą integravus ten, kur jo anksčiau nebuvo, kitoniškumas išnyksta, tampa vienoda. Praradęs priešinamąjį ir kritikavimo elementą, kuris kol kas yra svarbi jo dalis – daryti kitaip, NFU tampa neatpažįstamas, neišskirtinis, tampa ugdymu. Tam reikalinga viso švietimo lauko kaita, tad, leidžiant tyrimo asambliažui plėstis už šios disertacijos ribų, vertėtų sekti *tapsmo nematomu* konceptu ir ieškoti šio proceso raiškos visose ugdymo praktikose, praktikų taktikose ir struktūrų strategijose jau neklausiant, kuo tampa NFU, bet analizuojant, kuo tampa ugdymas.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Baker, T. & McGuirk, P. (2017). Assemblage thinking as methodology: commitments and practices for critical policy research. *Territory, Politics, Governance*, 5(4), 425–442.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Baranova, J. (2016). *Schizoanalysis of literary creation: how a writing-machine becomes a sorcerer* (p. 26–27). Roma: Università degli studi Roma tre scuola di lettere filosofia lingue.

Baranova, J. (2017a). Gilles Deleuze and Education. *European Journal of Social Sciences: Education and Research*. Prieiga per internetą: https://revistia.com/files/articles/ejser_v4_i3_17/Jurate.pdf

Baranova, J. (2017b). Ritmo sąvokos metamorfozės Gilles'io Deleuze'o ir Félixo Guattari tekstuose. *Žmogus ir žodis*, 19(4), 67–80.

Baranova, J. (2018). Gilles'is Deleuze'as: tapsmas alkoholiku, tapsmas narkomanu, tapsmas nematomu. *Filosofija. Sociologija*, 29(1), 61–69. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v29i1.3632>

Barkauskaitė, M. (2004). Moksleivių dorinis ugdymas popamokinėje veikloje. *Pedagogika*, 72, 20–25.

Bauman, Z. (2002). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.

Beighton, Ch. (2015). *Deleuze and Lifelong Learning: Creativity, Events and Ethics*. Palgarve Macmillan.

Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312. doi: 10.2307/1131649

Biehl, J. & Locke, P. (2010). Deleuze and the Anthropology of Becoming. *Current Anthropology*, 51(3).

Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bogue, R. (2004). Search, Swim and See: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 327–342. doi: 10.1111/j.1469-5812.2004.00071.x

Bonta, M. (2013). 'We're Tired of Trees': Machinic University Geography Teaching After Deleuze. In D. Semetsky & I. Masny (eds.), *Deleuze and Education* (p. 57–73). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions*. Malden, MA: Polity Press.

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>

Buchanan, I. (2015). Assemblage Theory and its Discontents. In G. Thompson & D. Savat (eds.), *Deleuze. Guattari. Schizoanalysis. Education*.

Carmichael, P. (2012). Tribes, Territories and Threshold Concepts: Educational materialisms at work in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1). doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00743.x

Chan, K. H. (2010). Rethinking Children's Participation in Curriculum Making: A Rhizomatic Movement. In V. Pacini-Ketchabaw (ed.), *Flows, Rhythms, and Intensities of Early Childhood Education Curriculum*. New York: Peter Lang.

Chazan, B. (2003). 'The philosophy of informal Jewish education' the encyclopedia of informal education. Prieiga per internetą: www.infed.org/informaleducation/informal_jewish_education.htm

Chisholm, L. (2005). *Bridges for Recognition: Recognising Non-Formal and Informal Learning in the Youth Sector. Terminology Sheet*.

Choat, M. (2010). *Marx through post-structuralism*. Continuum.

Clark/Keefe, K. (2012). Becoming artist, becoming educated, becoming undone: toward a nomadic perspective of college student identity development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 110–134. doi: 10.1080/09518398.2012.737048

Cole, D. R. (2011). The Actions of Affect in Deleuze: Others using language and the language that we make. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 549–561. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00604.x

Cole, D. R. (2013). Lost in Data Space: Using Nomadic Analysis to Perform Social Science. In R. Coleman & J. Ringrose (eds.), *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cole, D. R. (2015). Inter-collapse... Educational Nomadology for a Future Generation. In M. Carlin & J. Wallin (eds.), *Deleuze and Guattari. Politics and Education: for People yet to Come*. New York: Bloomsbury Academic.

Coleman, R. & Ringrose, J. (eds.). (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Coombs, P. H. (1985). *The World Crisis in Education: A view from the eighties*. Oxford University Press.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5). Prieiga per internetą: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=innovate>

Cutler, A. & MacKenzie, I. (2011). Bodies of Learning. In I. Buchanan & L. Guillaume, *Deleuze and the Body*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Dackevičiūtė, S. (2019). Deleuze'o ir Guattari geofilosofija prieš antropoceną. *Athena*, 14.

De Backer, K. & Jans, M. (2002). *Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory*.

DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. New York: Bloomsbury Academic.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. Trans. R. Hurley. San Francisco, CA: City Lights Books.

Deleuze, G. (1991). *Bergsonism*.

Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Continuum.

Deleuze, G. (2012). *Derybos*. Vilnius: Baltos lankos.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2019). *Kas yra filosofija?* Jonas ir Jok

Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. New York: Columbia University Press.

Deltuva, A. (2016). *Vidinė parengtis: kaip gimsta galėjimo momentas*. Prieiga per internetą: <https://www.youtube.com/watch?v=kWvBiLd8sW8>

Drummond, J. (2003). Care for the self in a knowledge economy: Higher education, vocation and the ethics of Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 57–69.

Duoblienė, L. (2014). Learning as swimming: imaginal school project in Deleuzian way. *Žmogus ir žodis: filosofija*, 16(4), 140–148. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15823/zz.2014.030>

Duoblienė, L. (2017a). Šizoidinė mokytojų situacija: pavojus tapatybei ir kūrybiškumo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38.

Duoblienė, L. (2017b). Beyond artist and artisan: performing unformed sound in the art machine. *The Dark Precursor: Deleuze and Artistic Research. Vol. II: The Dark Precursor in Image, Space, and Politics*, 354–365.

Duoblienė, L. (2018a). *Crossing or erasing territorial borders: towards openness within the school space*. Cham: Springer International Publishing AG. Prieiga per internetą: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5678-9_11

Duoblienė, L. (2018b). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Duoblienė, L. (2021). The class as a creation machine teaching for, with and within transversality. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 323–333. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12479>

English, L. M. & Mayo, P. (2012). *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense Publishers.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.

Europos Komisija. (2000). *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. Prieiga per internetą: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Fejes, A. & Fragoso, A. (2014). Mapping power in adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5, 7–11. Prieiga per internetą: <http://10.3384/rela.2000-7426.relae8>

Fejes, A. & Nicoll, K. (eds.). (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London and New York: Routledge.

Fejes, A. & Olesen, H. S. (2016). Editorial: marketization and commodification of adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 146–150.

Fendler, R. (2013). *Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy*.

Fendler, R. (2015). *Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers*. Doctoral dissertation. Barcelona: Barcelona University.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Brighton: Harvester Press.

Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.

Fox, N. J. & Alldred, P. (2014). *The research-assemblage: a new materialist approach to social inquiry*. Paper presented at the BSA Annual Conference, Leeds.

Fox, N. J. & Alldred, P. (2015). Inside the Research-Assemblage: New Materialism and the Micropolitics of Social Inquiry. *Sociological Research Online*, 20(2), 6. doi: 10.5153/sro.3578

Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.

Gailius, Ž., Malinauskas, A., Petkauskas, D. & Ragauskas, L. (2013). *Darbo su jaunimo grupėmis vadovas. Lietuvos neformaliojo ugdymo praktika*. Vilnius: Firidas. Prieiga per internetą: http://www.3sektorius.lt/docs/Darbosujaunimogrupemisvadovas2013_2013-08-20_12_00_47.pdf

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2021). *Suteikiamų kompetencijų Lietuvoje analizė*. Jaunimo reikalų departamentas prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. Prieiga per internetą: <https://jrd.lt/informacija-dirbantiems-su-jaunimu/informacija-apie-jaunima/tyrimai/kompeteciju%20ugdymas.pdf>

Godvaldas, P. & Gurova, T. (2015). *Patyriminio ugdymo metodo veiksmingumas dirbant su socialiai pažeidžiamais jaonais žmonėmis*. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.7220/2029-5820.15.1.6>

Grbich, C. (2003). *New Approaches in Social Research (Introducing Qualitative Methods)*. Sage Publications.

Gregoriou, Z. (2008). Commencing the Rhizome: Towards a Minor Philosophy of Education. In I. Semetsky (ed.), *Nomadic Education: Variations on a Theme by Deleuze and Guattari* (p. 91–110). Rotterdam: Sense.

Grosz, E. (1994). Intensities and Flows. In *Volatile Bodies: Towards a Corporeal Feminism* (p. 160–183). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Gudžinskienė, V. & Kurapkaitienė, N. (2020). Control relation change into trust relationship in volunteering. *7th International Interdisciplinary Scientific Conference Society. Health. Welfare (Riga, Latvia, October 10–12)*, 1–14. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208503003>

Hammersley, M. (1995). *The Politics of Social Research*. London: Sage.

Hemphill, D. F. (2001). Incorporating postmodernist perspectives into adult education. In V. Sheared & P. A. Sissel (eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (p. 15–28). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Hodgson, N. & Standish, P. (2009). Uses and misuses of poststructuralism in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(3), 309–326.

Holt Daniels, J. L. (2017). *Becoming TED: an assemblage of post qualitative diffractive analyses of theory-method-living*. Doctoral dissertation. Prieiga per internetą: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/daniels_jessica_l_201712_phd.pdf

Hoppers, W. (2006). Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review. In *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Indrašienė, V. & Merfeldaitė, O. (2012). Neformaliojo ugdymo organizavimas vaikų socializacijos centruose. *Pedagogika*, 108, 104–110.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). Thinking With Theory. A New Analytic for Qualitative Inquiry. In *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. London: Routledge.

Jackson, A. Y & Mazzei, L. A. (2013). Plugging One Text Into Another. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. doi: 10.1177/1077800412471510

Jackson, A. Y. & St. Pierre, E. A. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715–719. doi: 10.1177/1077800414532435

Jakubė, A., Jasienė, G., Taylor, M. & Vandenbussche, B. (2016). *Holding the Space: facilitating reflection and inner readiness for learning*. Prieiga per internetą: https://www.reflecting.eu/wp_content/uploads/2016/08/Holding-the-space-website-small.pdf

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.

Jones, A. (1993). Becoming a “Girl”: post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5(2), 157–166. doi: 10.1080/0954025930050203

Junutyte, L. (2009). Kai kurių Gilles’io Deleuze’o sąvokų teorinės ištakos. *Problemos*, 76, 225–235. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/Problemos.2009.0.1930>

Juodaitytė, A. (2011). Radikalaus pliuralizmo principų raiška į vaiką orientuotame ugdyme. *Pedagogika*, 101, 50–56.

Kairė, S. (2013). Ugdantis patyrimas J. Dewey filosofijoje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 30. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2013.30.1554>

Kairė, S. (2015). Būti priimtam ar būti matomam: kultūrinio susidūrimo kompleksiskumas vykdant tarpkultūrinį ugdymą. *Acta paedagogica Vilnensia*, 34, 9–19. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2015.34.8339>

Kairė, S. (2017). We are on the same boat, but still I am from another culture: the lived experiences of learning in groups. *Encyclopaideia*, 21(47), 29–48. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6946>

Kairienė, A. (2019). The Manifestation of the Micropolitics in Curriculum Development. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II*, 181–190.

Kairienė, A. (2020). The Rhizomatic Learning from a Perspective of Poststructuralism. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 102–115. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.102.115>

Kairienė, A. & Mažeikienė, N. (2021). The assemblages of rhizomatic learning of English of secondary school students. *Proceedings of EDULEARN21 Conference* (Vol. 5, p. 6th).

Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205–220.

Karrholm, M. (2007). The Materiality of Territorial production: A Conceptual Discussion of Territoriality, Materiality and the Everyday Life of Public Space. *Space and Culture*, 10, 437–453.

Kelly, P. T. (2020). *Empathy Through Inquiry: The Weaving Of (post) Qualitative Inquiry Into Design*. Wayne State University Dissertations.

Kerasovitis, K. (2020). Post Qualitative Research – Reality through the Antihierarchical Assemblage of non- Calculation. *The Qualitative Report*, 25(13), 56–70. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4756>

Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>

Klocker, S. (2021). *T-Kit 6: Training Essentials*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Sage.

Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T. & Tesar, M. (eds.). (2017). *Disrupting data in qualitative inquiry: entanglements with the post-critical and post-anthropocentric*. New York: Peter Lang.

Kuby, C. R. (2014). Understanding emotions as situated, embodied, and fissured: thinking with theory to create an analytical tool. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(10), 1285–1311. doi: 10.1080/09518398.2013.834390

Kurapkaitienė, N. (2021). The transformative experience of accepting the other in volunteering. *Social Inquiry into Well-Being*, 19(2), 102–113. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.13165/SD-21-19-2-07>

Kvieskienė, G. & Petronienė, O. (2007). Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumas. *Socialinis ugdymas*, 3(14), 60–78.

La Belle, T. (1981). An Introduction to the Nonformal Education of Children and Youth. *Comparative Education Review*, 25(3), 313–329.

La Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII, 159–175.

Lafraya, S. (2011). *Intercultural Learning in Non-Formal Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87–99. doi: 10.1080/00405849209543529

Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Le Grange, L. (2018). What is (Post)Qualitative Research? *South African Journal of Higher Education*, 32(5), 1–14. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.20853/32-5-3161>

Lenkauskaitė, J. & Mažeikienė, N. (2013). The role of experience of students in problem-based learning: prospects of lifelong education. *Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development: Proceedings of the 11th International Cooperation*, 11(1), 75–78.

Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas. (2018). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/96665ec26a1c11e8b7d2b2d2ca774092>

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, nr. 38-1804.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas dėl Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo. (2008). *Valstybės žinios*, nr. 122-4647.

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimas-neformalusis>

Linkaitytė, G. M. (2011). *Neformaliojo suaugusiųjų mokymosi sampratų analizė mokymosi visą gyvenimą kontekste*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <https://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2015/08/Neformaliojo-suaugusiųjų-mokymosi-sampratų-analizė-mokymosi-visą-gyvenimą-kontekste.pdf>

Lyotard, J. F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.

Lorraine, T. (2005). Ahab and Becoming-Whale: The Nomadic Subject in Smooth Space. In I. Buchanan & G. Lambert (eds.), *Deleuze And Space*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lovat, T. J. (2017). No Surprise in the “Surprise Effect” of Values Pedagogy: An Edusemiotic Analysis. In I. Semetsky (ed.), *Edusemiotics – a Handbook*. Springer: Singapore.

Lusted, D. (1986). Why pedagogy? *Screen*, 27(5).

Mackness, J. & Bell, F. (2015). Rhizo14: A Rhizomatic Learning cMOOC in Sunlight and in Shade. *Open Praxis*, 7(1), 25–38.

MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Mayes, E. (2019) The mis/uses of ‘voice’ in (post)qualitative research with children and young people: Histories, politics and ethics. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(10), 1191–1209. doi: 10.1080/09518398.2019.1659438

Marble, S. (2012). Becoming-teacher: Encounters with the Other in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 21–31. doi: 10.1080/01596306.2012.632158

Marshall, J. D. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Masny, D. (2015). Rhizoanalysis as Educational Research. In M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Science.

Masny, D. (2016). Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage With Rhizoanalysis. *Qualitative Inquiry*, 22. doi: 10.1177/1532708616636744

Mazzei, L. A. (2010). Thinking data with Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 511–523.

Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732–740.

Mažeikis, G. (2019). *Tapatėjimai: tarp klajūno ir tinklo*. Prieiga per internetą: <https://www.vdu.lt/lt/gintautas-mazeikis-tapatejimai-tarp-klajuno-ir-tinklo/>

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey’s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. doi: 10.1080/026013700293458

Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In A. Fejes & K. Nicoll, *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London: Routledge.

Parr, A. (ed.). (2010). *The Deleuze dictionary*. Revised edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Participation models: Citizens, Youth, Online. (2011). Prieiga per internetą: <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf>

Patton, P. (2010). *Deleuzian concepts: Philosophy, Colonisation, Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Peters, M. A. (2004). Geophilosophy, Education and the Pedagogy of the Concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 217–226. doi: 10.1111/j.1469-5812.2004.00063.x

Peters, M. A. (2005). Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. *Policy Futures in Education*, 3(4), 436–445. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.436>

Peters, M. A. & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralisms and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Peters, M. A. & Humes, W. (2003). Editorial: The reception of post-structuralism in educational research and policy. *Journal of Education Policy*, 18(2), 109–113. doi: 10.1080/0268093022000043119

Peters, M. A., Tesar, M. & Jackson, L. (2018). After postmodernism in educational theory? A collective writing experiment and thought survey. *Educational Philosophy and Theory*, 50(14), 1299–1307.

Pocius, K. (2011). Geismas ir išsilaisvinimas G. Deleuze'o ir F. Guattari politinėje filosofijoje. *Problemos*, 79, 28–40.

Pocius, K. (2015). Politinio įvykio materialumas Gilles'io Deleuze'o ir Félixo Guattari filosofijoje. *Athena: filosofijos studijos*, 186–195.

Riese, H. (2011). Enacting entrepreneurship education: The interaction of personal and professional interests in mini-enterprises. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 445–460. doi: 10.1080/0305764X.2011.624998

Riese, H., Samara, A. & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601–624. doi: 10.1080/09518398.2011.605078

Rinehart, E. K. (2021). Abductive Analysis in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 303–311. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/1077800420935912>

Ringrose, J. (2011). Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 598–618. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00601.x

Ringrose, J. (2018). Digital feminist pedagogy and post-truth misogyny. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 647–656. doi: 10.1080/13562517.2018.1467162

Rogers, A. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?*

Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515–526. doi: 10.1080/02601370.2019.1636893

Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273.

Rubavičienė, J., Junutytė, K. & Duoblienė, L. (2016). *Rhythm and refrain: in between philosophy and arts*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Ruškus, J., Žvirdauskas, D. & Stanišauskienė, V. (2009). *Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

Sack, R. D. (1983). Human Territoriality: A Theory. *Annals of the Association of American Geographers*, 73, 55–74.

Sanford, K., Merkel, L. & Madill, L. (2011). “There’s no fixed course”: Rhizomatic learning communities in adolescent videogaming. *Loading...*, 5(8), 50–70.

Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Sense publishers.

Semetsky, I. (2007b). Towards a semiotic theory of learning: Deleuze’s philosophy and educational experience. *Semiotica*, 164(1/4), 197–214. doi: 10.1515/SEM.2007.025

Semetsky, I. (2012). Living, learning, loving: Constructing a new ethics of integration in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 47–59. doi: 10.1080/01596306.2012.632163

Semetsky, I. (ed.). (2016). *Edusemiotics – a Handbook*. Springer.

Semetsky, I. (2020). *Semiotic Subjectivity in Education and Counseling: Learning with the Unconscious*. London: Routledge.

Semetsky, I. & Delpech-Ramey, J. A. (2012). Jung’s Psychology and Deleuze’s Philosophy: The unconscious in learning. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1). Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00670.x>

Skirmantienė, J. (2013). Neformaliojo ugdymo svarba pozityviajai socializacijai. *STEPP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 108–118.

St. Pierre, E. A. (2016a). Rethinking the Empirical in the Posthuman. In C. A. Taylor & C. Hughes (eds.), *Posthuman research practices in education* (p. 25–36). UK: Palgarve Macmillan.

St. Pierre, E. A. (2016b). Deleuze and Guattari's language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1080/00131857.2016.1151761

St. Pierre, E. A. (2018). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, 1–14. doi: 10.1177/1077800418772634

St. Pierre, E. A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>

Taguchi, H. L. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>

Taylor, C. A. (2017). Rethinking the empirical in higher education: post-qualitative inquiry as a less comfortable social science. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(3), 311–324. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1256984>

Taylor, C. A. (2021). Flipping methodology: Or, errancy in the meanwhile and the need to remove doors. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 235–238. doi: 10.1177/1077800420943513

Totoraitis, R. & Tarasevič, I. (eds.). (2009). *Mokymosi visą gyvenimą strategija: požiūrių įvairovė*. Vilnius: Efrata.

Tsolidis, G. (2008). The (im)possibility of poststructuralist ethnography – researching identities in borrowed spaces. *Ethnography of Education*, 3(3), 271–281.

Tuijnman, A. & Boström, A. K. (2002). International Review of Education/Internationale Zeitschrift Fr Erziehungswissenschaft. *Revue Inter*, 48(1/2), 93–110. doi:10.1023/a:1015601909731

UNESCO. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.lt/svietimas/mokymasis-visa-gyvenima>

UNESCO. (2013). *Vidutinės trukmės strategija (2014–2020)*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227860>

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*

opportunities for all. Prieiga per internetą:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Usher, R. & Edwards, R. (2003). *Postmodernism and Education: Different voices, different words*. New York: Routledge.

Valstybės žinios. (1998). Nr. 66-1909 (suvestinė redakcija nuo 2016-10-18).

Žagar, I. Ž. & Kelava, P. (eds.). (2014). *From Formal to Non-formal: Education, Learning and Knowledge*. Cambridge Scholars Publishing.

Žemaitaitytė, I. (2006). Jaunimo nusikalstamumo prevencija: neformaliojo ugdymo aspektas. *Socialinis darbas*, 5, 80–86.

Žemaitaitytė, I. (2017). Non-formal adult education in Lithuania. *Society. Integration. Education: Proceedings of the Scientific Conference (May 26th–27th)*, 2, 577–585. Prieiga per internetą:
<https://doi.org/10.17770/sie2017vol2.2338>

Žukauskaitė, A. (2002). Tapatybė ir pakartojimas. *Filosofija. Sociologija*, 2, 48–52.

Žukauskaitė, A. (2009a). Gilles'io Deleuze'o ir Felixo Guattari mikropolitika šiuolaikinės filosofijos kontekste. *Problemos*, 75, 34–43. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/Problemos.2009.0.1978>

Žukauskaitė, A. (2009b). Socialinių institucijų kritika Gilles'io Deleuze'o ir Felixo Guattari filosofijoje. *Problemos*, 76, 39–51.

Žukauskaitė, A. (2010). Tapsmas moterimi ir postfeministinės strategijos. *Athena*, 6, 101–118.

Žukauskaitė, A. (2011a). *Gilles'io Deleuze'o ir Felixo Guattari filosofija: daugialypumo logika*. Vilnius: Baltos lankos.

Žukauskaitė, A. (2011b). *Intensyvumai ir tėkmės: Gilles'io Deleuze'o filosofija šiuolaikinio meno ir politikos kontekste*. Vilnius: Baltos lankos.

Žukauskaitė, A. (2022). Klaidinantis Gilles'io Deleuze'o ir Féliso Guattari knygos „Kas yra filosofija?“ vertimas. *Problemos*, 101, 137–141. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/Problemos.101.12>

Waterhouse, M. (2011). *Experiences of Multiple Literacies and Peace: A Rhizoanalysis of Becoming in Immigrant Language Classrooms*. Doctoral dissertation. Prieiga per internetą:
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/19942>

Webb, T. (2013). Nial-a-pend-de-quacy-in teacher-becomings and the micropolitics of self-semiotics. In D. Masny (ed.), *Cartographies of Becoming in Education*. Sense Publishers.

Welton, M. R. (ed.). (1995). *In defence of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany: State university of New York Press.

SUMMARY

This thesis indirectly started to be prepared in 2009, when I first appeared in an international training course for youth leaders. The term ‘appeared’ is important here because, like many of those who were involved in the dissertation research, I did not fully understand what was going on, where I was going to participate, and what I would need to do. From the first encounter with these activities, I had the idea that people organizing and arranging everything tend to have very interesting and dynamic jobs, and that one must be special to do it. Then I asked the trainers how they had been recruited, but the answer “we participated, and then we worked,” did not mean anything to me back then, and it did not seem polite to enquire again. I had no idea to what extent it was necessary to participate, when to start working, how to work, with whom, and where to send my resume. From then on, I started looking for ways to do what those ‘standing in front of a group’ do, and to help people learn in a different way from whatever I had ever experienced at school or university. Ten years after my first encounter with non-formal education (apart from the music school and a few extracurriculars of little relevance at school), both successful and unsuccessful ways to break into the field of non-formal education, today I feel that I belong in non-formal education. I am working ‘here’, I am continuing to learn – I learn about the field, and I learn in the field. From the coexistence with non-formal education in the field of youth and the desire for as many people as possible to help perceive it as a force that educates the individual, academic investigations arose as how to better disclose non-formal education. This is one of the reasons why this thesis is what it is, and why certain questions are raised. It covers a field in which there are no written rules, no university or college or professional education, no mandatory accreditation for organizations or their programs, no clear external control, and so on. We deal with the field which is a (non)system that has somehow been working for decades. One of the objectives of this thesis is to draw an incomplete map of this field and reveal the becomings that keep becoming in the field – becoming learner, becoming educator, becoming non-formal education.

Non-formal education (hereinafter – NFE) and its understanding (perception) and interpretation in Lithuania and elsewhere in the world has been receiving more and more attention with every passing year. In the educational discourse, the term ‘non-formal education’ appeared around the 1970s (Lafraya, 2011, p. 7), and, at that time, it was being presented in the

context of the educational crisis as a returning, strengthening and growing type of learning which is characterized by endless diversity and can better respond to the changing learning needs (Coombs, 1985, p. 86). However, despite the fact that more and more people of various age groups are getting involved in learning activities taking place outside the formal education system, non-formal education still rarely appears in the discourse of not only the decision-makers, but also the academic community, and when it *does* appear, more commonly, it happens to acquire a negative connotation, is considered as ‘insignificant’, ‘unimportant’, just a fun leisure activity, or a set of techniques that can help distract or entertain learners in formal educational settings. However, such a position is no longer possible, especially considering the changing reality of the world and education, its pace of change, and the new ways of working. Barry Chazan predicted that “in the postmodern era, non-formal education is undergoing a change in status and may become the dominant mode of learning” (Chazan, 2003). International organizations having influence on education and training (UNESCO, European Commission, Council of Europe) often claim that formal education is not sufficient to “prepare for life”, “contribute to the economic prosperity,” or “renew competencies”, etc. It is important to note that the goal of international organizations is often rationalized in economic terms, and thus the pursuit of personal improvement or the development of values which tend to appear more frequently in the narratives of practitioners of various profiles, is taken away from non-formal education. In other narratives, we find preparation for the labor market, continuous learning, updating knowledge, etc. Countless activities and approaches fall under the umbrella of non-formal education. This field is characterized by a much greater diversity than formal education due to the smooth or even non-existent external requirements, as well as liberties granted to educators and organizations. As Coombs point out, non-formal education includes “work and professional skills development programs, [...] adult literacy classes, continuing studies at various levels of education. It also includes various learning activities promoted by a wide range of non-governmental organizations such as youth groups, women’s associations, business and professional organizations, trade unions, peasant communities and agricultural cooperatives. Most non-formal education activities were outside the purview of ministries of education and formal education managers” (Coombs, 1985, p. 86). On the one hand, the situation of non-formal education has changed little since 1985 as the variety of activities and their organizers has essentially remained unlimited and unsupervised. However, it cannot be said that everything has remained exactly the same. The expansion of non-formal education is observed worldwide, and, specifically,

in Lithuania. In various aspects and methods, non-formal education finds its way into formal education organizations, and managers of formal education institutions no longer overlook non-formal education, teachers lead additional lessons under the guise of non-formal education and training, the website of the Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania states that the ministry finances non-formal education of children in general education schools, and the importance of the learning aspect is also recognized when organizing camps. This shows the growing recognition and the parallelly growing need to look more comprehensively and critically at non-formal education, its transformation(s), development, internal and external processes, which cumulatively determine the change not only of the non-formal education itself, but also of other forms of education and training.

In order to understand the phenomenon of non-formal education, it is important to emphasize the fact that there is no comprehensive or unambiguous definition of non-formal education as such. Depending on the national context and the history of the development of the educational field, the term 'non-formal education' may not be applied. Instead, it is replaced by *informal learning* which, according to the interpretation of international organizations, is *unintentional* learning and is denoted by fundamentally different features. In Europe, non-formal education is being increasingly replaced by the term *non-formal learning*, thereby shifting the focus from the system to the process, and the ownership from educators to learners. In Lithuania, we are faced with the terms *non-formal education* and *non-formal enlightenment*, which are still being debated since the regaining of Independence. In this dissertation, the term *non-formal (youth) education* is used interchangeably with *non-formal learning*. However, the variety of names used to describe structured and conscious learning outside of formal education programs (not institutions, as both comprehensive schools and universities formally already implement countless non-formal education/training programs) also complicates the process of sound analysis of non-formal education because – even when choosing literature – it is not entirely clear what each author exactly means by writing 'non-formal education', 'non-formal learning', 'informal learning', etc. This dissertation also started from the position of incomplete understanding of what should be called non-formal education and what should not, which forms or types of non-formal education are more informal, what, after all, is (or should be) the aim of non-formal education, how to treat programs aiming to transfer knowledge and issue a certificate, but not a university diploma. Is a one-day informational seminar non-formal education if it is organized outside of formal education organizations? The number of theories and methodologies

used in the practical implementation of non-formal education is also essentially unlimited: game pedagogy, experiential learning, transformative education, social pedagogy, human rights education, intercultural education, coaching, and so on. Many applications of these theories can be recognized in the Lithuanian and European contexts, as educators often decide by themselves on which theories they rely more, and whether they do it instinctively or consciously, whether the decisions are based on scientific evidence or not, is also an open question. The absence of fixed meanings, the constant change of the field and the degree of external (non-)regulation are some of the reasons why the Post-structuralist philosophy ideas are applied in this thesis for the analysis of non-formal education. It is presumed that, in their essence, Post-structuralist ideas are compatible with the features of non-formal education; thus it is likely that they can help to reveal non-formal learning better.

The aim of the thesis is to analyze non-formal education and the experiences of educators with the concepts of Post-structuralist philosophy, thus disclosing the becomings of educators who appear in the field of non-formal (youth) education, and the multiplicities they create in this field.

Objectives:

- To review the main ideas and concepts of Post-structuralism and their connections with non-formal education;
- To analyze the internal (processes, values, principles) and external (structures, forms) characteristics of non-formal education which distinguish NFE from other types of education and lead to diversity within NFE;
- To theoretically and empirically investigate the becomings of educators in the field of non-formal education and their features on the path from learner to educator;
- To describe the (in)determinacy of non-formal (youth) education through a statement.

Context of the thesis. In recent years, the application of Deleuze's and Guattari's ideas has been spreading in the world of science to explain the processes taking place in different fields and branches of science. These processes show the relevance of the philosophers, their ability to bring unexpected, previously unthought-of ideas, and to increase the understanding of the objects under consideration, their expression, change, etc. Although Deleuze and Guattari avoided assigning their ideas to any specific philosophical branch, in order to better understand the context of the ideas, this thesis looks at Post-structuralism and its links to education. The works of

Choat (2010), Drummond (2003), Marshall (2004), Peters (2004, 2005), Usher and Edwards (2003) help to do this. Often, researchers choose not to study the entire philosophy of Deleuze and Guattari, but rather one of the concepts, and analyze and interpret the research field or object based on it. De Landa (2006, 2016) and Buchanan (2015) examine assemblage in detail, Carmichael (2012), Duoblienė (2018a), and Karrholm (2007) discuss territories and territorialization. The concept of becoming and its implications are reviewed by Jones (1993), Grosz (1994), Biehl and Locke (2010), Clark/Keefe (2012). The affect theory is explored by Cole (2011), whereas nomadism is covered by Cole (2015), Gregoriou (2008), and Lorraine (2005).

In Lithuania, the works of Deleuze and Guattari and the concepts presented in them have been reflected by Žukauskaitė (2022, 2011, 2010, 2009, 2002), Baranova (2018, 2017, 2016), Rubavičienė, Junutytė and Duoblienė (2016), Duoblienė (2014, 2017, 2018, 2021), Mažeikis (2019), Junutytė (2009), Pocius (2011, 2015), and Dackevičiūtė (2019).

In the field of education, Deleuze's and Guattari's ideas have been applied by Semetsky who writes about nomadic education, learning and unconscious (2020, 2012), learning from experience, edusemiotics (2007, 2008, 2016). Bogue (2004), Cutler and MacKenzie (2011), Duoblienė (2014) who suggested considering Deleuze-Guattarian learning to swim. Bonta (2013), Cormier (2008), Kang (2007), Kairienė (2020), Mackness and Bell (2015), Sanford et al. (2011) integrate the concept of rhizome, whereas micropolitics finds its way into the work done by Kairienė (2019), and becoming in education is analyzed by Marble (2012), Fendler (2013), and Webb (2013).

Novelty. The novelty of the dissertation is primarily based on the application of the selected theoretical approach and the philosophy of the French philosophers Deleuze and Guattari to the interpretation of non-formal education. Although Deleuze and Guattari did not directly write about education and did not examine educational problems in their works, the non-dogmatic, open-ended philosophy they proposed keeps finding its way into educational research. Michael Peters and Walter Humes note that the emergence of Post-structuralism has long been resisted in educational research and education policy. First of all, it happened due to the fact of the educational theory being essentially conservative, mostly funded at the state level, and still characterized by a positivist tradition that was handed down during the historical formation of the educational theory as a legitimate field of research. Clients and many policy makers want practical evaluations and research of existing solutions that are 'evidence-based' (Peters, Humes, 2003, p. 111). The fact that the ideas of the Post-structuralist philosophy are not focused on practice, and the search for pragmatic solutions leads to the fact that the

thought of this direction is more often attributed to a radical approach, which is often accused of criticizing yet not offering solutions, in other words, it does not allow for a quick and simple justification of the desired political solutions, or else it offers inconvenient decisions. Peters and Humes continue that Post-structuralism is not applicable in educational research and policy because it denies the Enlightenment norms that stand on the foundations of ‘truth’, ‘objectivity’ and ‘progress’. Post-structuralism, in turn, allows the analyzed concepts and terms to remain undefined and untheorized (Peters, Humes, 2003, p. 111). It is precisely because of this methodological stance that the principles of Post-structuralism are suitable for the analysis of non-formal education, thereby extending it beyond the analysis of documents or the review of the application of terms. Examining non-formal education is often faced with the challenge of conceptualization: first, due to the non-existence of a comprehensive and recognized or ‘correct’ definition, due to the fragmentary regulation in documents, due to the lack of a supporting theory, and even more due to the diversity of practitioners. The perspective offered by Deleuze and Guattari as well as the concepts applied to its interpretation open the possibility of accepting non-formal education as a disordered, unsystematic phenomenon which is created neither from the bottom-up nor from the top-down, but in several directions simultaneously, without distinguishing superior or less superior forms or activities. By applying Deleuze’s and Guattari’s concepts, non-formal education and its actors are viewed as temporary and unstable combinations – as assemblages that change by themselves, in which the educators change and whose changes and becoming-other mutually influence each other. These movements, the assemblages they create, and their overlaps help to understand not only the implementation practices of non-formal education, but also the formation(s) of the NFE field at the local, national or international levels.

This thesis draws an incomplete map that reflects one part of non-formal education which partly overlaps with the field of the youth policy where the activities that are carried out have an educational purpose and include the learning process. At the theoretical level, the study includes lifelong learning, formal education, non-formal education of children, and adult education. The latter fall into this context as far as they are or can be related to non-formal education implemented in the field of the youth policy, which is defined in the *Youth Policy Framework Law* (2018) as the “activities that aim at developing the personal, social and educational competences of young people and which are not carried out according to formal education programs.” The thesis reveals the diversity of NFE practices, their different forms, and applied theories which give uniqueness to the field of non-formal education. This can

be defined as assemblages (accidental combinations of elements) of different educational experiences of educators and the teachers that they have met which determined the methodological decisions that they make and the characteristics of educational activities they implement. Another aspect related to the (un)familiarity of the field of non-formal education is determined by the development directions of non-formal education, the change of which is also closely related to other distinguishing features of non-formal education – scant regulation, lack of external control, short-term financing, short-term activities, etc. It is the alternative interpretation of the world (dis)order and diversity proposed by Deleuze and Guattari and other Post-structuralists that allows these aspects to be considered not as negative, but rather as a force that creates uniqueness. Thus, the novelty of the work can be called the union of a highly practical field – non-formal education and Post-structuralist thought that disfavors practice.

The selected research methodology contributes to the novelty of the dissertation. There are no Post-qualitative studies conducted in Lithuania yet. This dissertation is one of the first steps towards finding a place in the Lithuanian scientific discourse not only for measurement, coding and categorization, but also for a different view of data, the freedom to create and test novel ways of knowing the reality. A short description of the empirical research methodology is integrated at the very beginning of the dissertation in order to achieve more consistent integration of the theory and practice while paying attention to the fact that theoretical analysis of the selected phenomena and processes is integral, and not separated from the empirical research involving documents, works of other authors who wrote about non-formal education/education which could be analyzed by reading with Post-structuralist theory and the concepts of Deleuze and Guattari. A Post-qualitative approach to research methodology, which begins with the integration of a broader philosophical approach into research practices and empirics, is handy for this. One of the pioneers of Post-qualitative research, University of Georgia (USA) researcher Elisabeth Adams St. Pierre points out that learning about research methodology typically misses out on the intersection between ontology and epistemology, philosophy, and the history of the social sciences, and focuses on the steps of conducting the actual research. According to the researcher, this subsequently prevents the introduction of new methodologies into educational research, because researchers must learn to think differently, not to think only about conducting research and practice (St. Pierre, 2016, p. 26). In other words, researchers do not give due importance to delving into the theoretical reasons why knowledge is constructed in a specific way, what philosophical ideas determine or shape

research methods and how the latter are compatible with the chosen philosophical approach. University of London (UCL) researchers Naomi Hodgson and Paul Standish (2009), when criticizing the common research practices in the field of educational sciences, firstly point out that philosophy opens up different and new ways of thinking about research and the world. It is important to highlight that the authors have in mind the thoughts of the Post-structuralist philosophy where the main idea is to introduce new concepts into science and the interpretation of the world, to interpret phenomena differently, to resist generalizations, to avoid simplifications, and to pay as much attention to singularities as possible. Hodgson and Standish (2009) argue that practice is almost always at the center of educational research. This is one of the main arguments of the Post-qualitative or Post-research proponents – the need not to trivialize, not to be limited only to what can be seen, heard or measured, but rather to think about the investigated phenomenon with the help of theories and seek to review the most diverse or profound aspects of this phenomenon. In the book *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives* by Jackson and Mazzei, they encourage to conduct regular in-depth or narrative interviews, but to analyze the data obtained from them by using selected theoretical concepts. However, the authors recommend to turn on the theory while planning the interview and, after analyzing the concepts theoretically, to reveal their versatility, as well as other related concepts and their features, which will be easier to recognize and include in the data analysis later on, during the interview. “And surely, we cannot think ‘analysis’ differently without also disrupting notions of ‘data’, ‘voice’, ‘experience’, ‘representation’, and so on; as prompted by our readings of Deleuze, these signifiers cannot hold the same places as they did in humanism.” (Jackson, Mazzei, 2012, p. 718). When we look at post-research, several questions inevitably arise: what does it mean to do ‘differently’? What is ‘a different relationship with the data’? What happens to the validity of the study? What about ethics?, etc. In the process of methodological searching, the conclusion was reached that the research methodology must be created by the researcher and be unique for each research problem or research object. “In other words, a process methodology – thinking with theory – is both its own generative movement as well as its own effect” (Jackson, Mazzei, 2012, p. 719). In the post-qualitative research, and in the works of the authors who describe it, the French philosophers Deleuze and Guattari are particularly often referred to. Their ideas and concepts are basis for the Post-humanist approach to the world, as well as new strategies for conducting and presenting research. Coleman and Ringrose argue that Deleuze’s work is particularly valuable for thinking about methodology because his central claim is to break

down the fictitiously constructed separation between theory and practice (2013, p. 2). Lisa Mazzei complements this thought with the idea that thinking with theory tests the boundaries of research, data, and theory in order to construct knowledge differently. By virtue of abandoning the closed system and fixed values, the new analysis is concerned with maintaining the moving values (2010, p. 514–515). The inseparability of theory and empiricism is a characteristic of this dissertation as well. First, due to the author's experiences in the field of non-formal education, it is impossible to suspend the previous experiences, observations and understandings gained in diverse ways on how the actors of non-formal education work and what challenges they face. However, the aim of the thesis also came from not knowing, from desiring to better understand, explain and articulate how this field functions, or how others navigate in it. These 'others' may have different experiences, may have met other teachers, believed in other truths, and may have found themselves at other starting points of the non-formal education territory.

The importance of theory. While reviewing Post-structuralism and the characteristic features of this branch of philosophy, attention needs to be drawn to the importance of language. It is the language and the use of the unexpected and different concepts that distinguishes Post-structuralism from other streams of philosophy. The most popular concepts that Deleuze and Guattari separate from the usual origin and use in their philosophy are nomadism, rhizome, assemblage, affect, becoming, schizoanalysis, territorialization, mapping, and so on. According to the researchers, these and some other concepts not only help, but often actually hinder researchers seeking to conduct Post-qualitative research (St. Pierre, 2017, Hodgson and Standish, 2009). On the one hand, as already mentioned above, the introduction of unusual concepts into the study helps to think about the investigated phenomenon from a different perspective, to see and recognize what the standard ways of thinking and conducting research may fail to grasp. On the other hand, as noted by St. Pierre, it is not enough to “sprinkle ordinary qualitative research with poststructuralist concepts” (2017, p. 8) for the research to acquire the prerequisites to become Post-qualitative. Hodgson and Standish also criticize those who apply Post-structuralist ideas too directly to their research: “Poststructuralist thought has been distilled into operationalizable concepts that fit within the dominant research framework, determined as it is by its particular kind of focus on policy and practice” (2009, p. 310). Conducting a regular qualitative study while using Post-structuralist terms or concepts without demonstrating in-depth understanding of the meanings of those terms and concepts and their implications is a common mistake according to St. Pierre (2010, 2016) and Hodgson and Standish

(2009). It is closely related to the previously described tendency of scientists to engage in empiricism without delving into theory. The Post-structuralist ideas applied in this thesis broaden the perception of non-formal education. They help us understand such internal (educational practices) and external (organization and policy of non-formal education) features of non-formal education as multiplicity, (un)conscious aspiration to avoid hierarchy, or nomadism of educators.

Deleuze's and Guattari's theory of multiplicities helps to partially understand non-formal education: "a kind of [multiplicity] is represented by space... It is a multiplicity defined by exteriority, simultaneity, opposition, order, quantitative differentiation, quantitative difference; it is quantitative multiplicity, discontinuous and actual. We find another kind of multiplicity in pure duration: it is an internal multiplicity characterized by sequence, fusion, organization, heterogeneity, qualitative discrimination, qualitative difference; it is a virtual and continuous multiplicity that cannot be reduced to numbers" (Deleuze, 1991, p. 31). We can recognize multiplicity in non-formal education in the distribution of its coordination in Lithuania to various ministries, in its division and fragmentation, trying to discover the essential differences between the various ongoing programs and initiatives. We can find organizations which recognize that they are carrying out educational activities, and we can find organizations that only after in-depth considerations would agree that the purpose of their activities is, after all, to educate. We also find diversity in the theoretical and philosophical basis of non-formal education itself, in the tools that are being used, in the values that are being transmitted through programs or educational interventions, and in the forms in which NFE is being implemented. In non-formal education in Lithuania (and probably also in other European countries), we find qualitative and quantitative, visible and invisible differences. On the one hand, this may mean that non-formal education is unknowable, especially because it is constantly changing and acquiring new forms. However, this thesis aims to increase awareness of the diversity of the field by describing and analyzing various levels of non-formal education. The field does not have one or more dominant initiators, and there is no hierarchical distribution with clearly defined responsibilities, thus the initiatives sometimes come from the gut feeling of the practitioners, from the youth policies expected by international and supranational organizations and the goals of bilateral cross-border relations, from the desire of learners to improve, or from the missions and activism of organizations.

Dissertation structure. The structure of the dissertation balances between a social science dissertation that meets the traditional requirements and a

dissertation with a rhizomatic structure in which there is no particularly strict separation between the theoretical and empirical parts. However, the logic of the presentation of the material dictated the separation of the theoretical part as one of the research fragments at the beginning, while later moving to the fusion of theory and empirical research analysis. In the first part of the work, Post-structuralist concepts are examined together with non-formal education phenomena, actors, documents, policies, yet while keeping the findings of the empirical research separate from what has already been written about non-formal education as recorded in documents and works done by other researchers. Sometimes, in order to give an equal voice to both academic works and the minor narratives of practitioners, the data obtained during the research events finds its way into the theoretical part of the thesis as well. The data appears as interludes where readings of literature and documents are complemented or challenged by the voices of practitioners. The dissertation is extended by the presentation of the empirical research and the research events, interactions with the collected (constructed) data, and the results obtained in the process. This part gives way to a rhizomatic movement leaving no room for the separation between theory and empiricism. The data created during interviews, in focus groups, unexpected encounters, and stemming from Post-structuralist concepts is woven into the text, arises from itself, and complements itself. The dissertation ends with a methodological discussion and conclusions.

This dissertation is written by adhering to the thinking theory approach proposed as a new analytic attitude towards qualitative inquiry by Alecia Y. Jackson and Lisa A. Mazzei who wrote: “We proceed with hesitation and a sense of instability, because as readers will see, there is no formula for thinking with theory: It is something that is to come; something that happens, paradoxically, in a moment that has already happened; something emergent, unpredictable, and always rethinkable and redoable” (Jackson, Mazzei, 2012, p. 717). In this dissertation, ‘thinking with theory first’ means analysis of Deleuze-Guattarian concepts which are then used for interpreting non-formal education. “Thinking with theory does not follow a particular method; rather, it relies on a willingness to borrow and reconfigure concepts, invent approaches, and create new assemblages that demonstrate a range of analytic practices of thought, creativity, and intervention” (Jackson, Mazzei, 2012, p. 717).

Insights. In the case of non-formal education in intermediate states between education, social work, culture, as well as some other areas of public policy intervening in them or filling the (learning) spaces that appear between these and other areas, the theory of Post-structuralism which talks about the

abandonment of dyads, non-systematicity, disorganization, horizontality, movement and change, is a useful theory in order to legitimize the phenomenon of non-formal education which serves to see it for what it is or can be, rather than defining it through denial or inconsistency with the features characteristic of other forms of learning. The chosen tactics – researching and thinking with theory – made it possible to expand the understanding of non-formal education and the possible methods that help to explain it. In this work, a part of the concepts proposed by the French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari and the ideas developed in the works of scientists inspired by them (Semetsky, Cole, DeLanda, Mazzei, Masny, etc.) have been adapted (implemented). This allowed me to reconsider the nature of non-formal education, while taking into consideration the aspects that often remain unnoticed in the practical field, that perhaps are of lower importance or are believed not to create added value for the implementation of practices. However, as the NFE community considers seeking greater recognition of non-formal education, it may be valuable not only for measuring the learning outcomes or the impact of programs, but also for developing a scholarly discussion of what non-formal education is becoming. The chosen structure of the dissertation starts with the theoretical implications of non-formal education, an overview of the already conducted research, a broad overview of the phenomenon of non-formal education, and extensive attention to connections and interactions with other contexts. It continues with personal experiences of non-formal education coming from the practicing educators and learners. When talking about their experiences in non-formal education, the research participants confirm what has already been said about non-formal education and expand their knowledge about the NFE field, practices, values and ways of working. This brings us back from the individual level to a broad view of NFE as an educational phenomenon/territory/assemblage. By reviewing theories and practices and expanding the discussion on NFE, the research leads to the discussion of several concepts:

Rhizome. After reviewing the phenomenon of non-formal education and the theories attempting to explain it, it becomes obvious that there is no generalizing theory suitable for describing the entirety of practices involved in non-formal education. By applying the concepts of rhizome and rhizoactivity which refer to the abandonment of hierarchical structures and which suggest random and unpredictable development of directions, it is possible to give meaning to the fact that NFE practices and the actors who implement them connect, create and work not necessarily towards some purposeful development, but are guided by affects. At the theoretical level, this aspect is discussed in connection to activity creation and the movement

of learners through learning activities. The division of regulation of the non-formal education field into different ministries and international organizations points to the absence of a center since the variety of learning activities, the non-hierarchical division along with the fragmentation of the organization presupposes the horizontality of the field. In conversations with educators and learners, rhizomatic movement is particularly clearly reflected at the beginning of involvement in non-formal education activities, when each participant of the study in one form or another indicated a different beginning, different motives, a different trajectory on which NFE moved in the field and how it is still moving, creation of new practices, return to the old ones, etc. The justification of rhizoactivity as a feature of non-formal education could act as a counterargument to territorializing strategies and attempts to frame or define non-formal education.

Territories. Both territorializing and deterritorializing processes can be recognized in the literature on non-formal education and learning. On the one hand, when a lot of attention is paid to the issues of definition, recognition, structure, separation of non-formal education from other forms of education (formal and informal), fragmentation of non-formal education practices, creation of more precise names, this points to territorialization – this indicates what non-formal education actually is, and how, where and by whom it should be implemented. Documents are being created in an attempt to capture where non-formal education begins or ends – this is a quest for clarity and control of the NFE territory. While reflecting on the field in which they work, the participants of the empirical study also discuss the desire to sometimes communicate more clearly about the NFE field to those who have not encountered it, thus the issues of recognition seem primary and extremely important to some of the study participants both individually and professionally, and when evaluating the entire professional field and development of non-formal education, attention to it, etc. At the same time, in the same field, there are strong forces of deterritorialization, constant creativity, innovation, and strife for freedom. How these forces interact with each other and how the field of non-formal education becomes both more territorialized and more deterritorialized at the same time depends on the perspective and point from which we evaluate the transformations taking place in this field. In a prominently interesting way, territoriality, deterritorialization and reterritorialization are revealed through the interaction of practitioners with the formal education field. From the theoretical point of view, when the practices of non-formal education invade the territory of formal education, the deterritorialization of both takes place (disruption of the territories, displacement, separation from the usual forms of operation and meanings).

Meanwhile, it became clear from the stories of the research participants that the collision, the temporary transition from non-formal education to the territory of formal education creates a strong movement of reterritorialization because it is more concretely understood what non-formal education is, and what it is *not*, what it is guided by, and what it aims for. It is freedom, openness, equality and other values and principles of work that mark the territory of non-formal education.

One can speculate that the movements of greater recognition, structures, and order are macro-movements or strategies. Meanwhile, in micropolitics, at the tactical level, freedom, acting according to (a) feeling, following affects, interests, becoming emancipated are maintained, which also enables the non-formal education field to become a secret – a constant change and complete unknowability. The Deleuzian ‘smooth space’ is revealed when assessing non-formal education practices, their unclear boundaries, and uncertain access to them. At the same time, when judging from the learning experience, the same space is seen and understood as a Deleuzian eventful space.

Secret. In the reviewed literature on non-formal education, adult education or lifelong learning, the concept of secret does not emerge. Communities of practitioners organizing and implementing the activities of non-formal education for young people have so far entered the scientific discourse way too rarely. This empirical study touches on this aspect quite extensively. The research participants, while reflecting on their learning and career start experiences, continuously refer to the feelings of uncertainty, questioning, searching and incomplete understanding that constantly accompany these searches – i.e., how the field they are fascinated by actually works. After reading unawareness with the concept of secret, it became clear that the community of non-formal education is denoted by the characteristics of a secret community – it protects the community from those who, in their opinion, lack seriousness, interest, and preparation. The research participants refer to sharing limited information with the outsiders; they point out that there is a long way to go before becoming a member of the community of educators, and this is usually justified by the fact that they have taken a long way to join this secretive community. The element of (non)revealing the secret can be partly associated with the rhizomatic nature of the field and its complete unknowability, which makes it impossible to objectively indicate what a person must do in order to enter the community; hence, everyone has to start the search in their own way.

Becoming. Examining the field of (youth) non-formal education, the transformations of the research participants taking place in different circumstances are revealed. They are marked by certain breakdowns when an

additional line of transformation enters into a person's transformation, or (an) awareness of this movement is gained. Becoming as such should not be interpreted as a linear process. Based on the data created together with the research participants, becoming a learner, becoming an educator and becoming (with) non-formal education are simultaneous, but with different transformations of the individual, in connection with participation in the NFE community. Three transformations are distinguished in the thesis which are characteristic to non-formal education:

- *Becoming learner* is a process experienced by a learner in non-formal education – how they are affected by the applied practices and the educators that they have met, how they get interested in learning, and how they take responsibility for their own (and others') development;
- *Becoming educator* happens together with becoming learner – this happens between interest in education, planning one's own learning path, or surrendering to unplanned movement, internalizing paradigms, and direct work in the education field;
- *Becoming (with) non-formal education* – non-formal education is not what is written in documents (or, essentially, not written at all), but whatever is said and done by those who work on it. It is a process that, in order to understand and believe in it, one needs to live it, feel it, think it.

Practitioners value academic learning as a phenomenon of importance and recognize that it has made an important contribution to their professionalization. In the opinion of the research participants, more non-formal education-related principles and approaches to teaching, learning, learners, relationship, etc. could appear in higher education. However, educators do not think that it would be appropriate and purposeful in the long term to have study programs which train specialists in non-formal education, as this would narrow their understanding of non-formal education, would possibly *not* form the habit of constantly looking for learning and professional development opportunities, since 'approval for work' would already be recorded in formal documents which do not expire. The research participants associate the educator's ability to create, search, do things differently, introduce innovation and a crack in practices with their multiple learning experiences, when each of the pieces creates their own professional identity and style, as a result of which, it can be assumed that no two learning paths are the same. Because of the experiential origin of non-formal education and the application of Deleuzean learning to swim, each professional has their own relationship with learning and teaching others. Thus, higher education studies can be aimed at acquiring additional competences, but they cannot be the main

way of learning, because it does not include self-experience of what it means to learn in the non-formal education contexts.

(Un)consciousness and affect. In learning in NFE, awareness or mindful learning occurs long after the learning activity has taken place. It depends on the methodology chosen by the educator, on the learner's reflexivity, readiness to learn, and some other factors. When evaluating learning in the non-formal education contexts, it is fundamentally important not to underestimate (un)conscious learning which is connected to affect as a pre-conscious feeling that leads to (an) action. It is the affects that determine the fact that learners and those working in the field of non-formal education have remained, have created an emotional connection with the principles and values. So far, the principles of non-formal education do not mention the integration of conscious and unconscious learning, but it can be assumed that this dimension of learning will strengthen over time as the recognition of self-directed learning has been growing. Semetsky and Delpech-Ramey, based on Jung's (1954) depth psychology, claim that self-directed learning includes conscious and unconscious aspects of life experience and fully integrates them (2010, p. 70). It is likely that it will be a continuation of non-formal education – an individualized, technology-based, individually constructed process in which the educator seems to disappear, but, by maintaining reflection, the educator's influence remains, and it helps to plan learning, thereby making it meaningful.

The theoretical analysis of the writings by other scientists and/or practitioners does not capture the expression of the unconscious in learning. Despite the fact that Semetsky has written more than one article about the importance of consciousness in education, it was still impossible to find works analyzing the processes of non-formal education, especially in the field of youth; hence, the concept of unconsciousness which emerged during the interviews and focus group discussions brought us back to the confirmation of its importance. Unconsciousness in non-formal education spreads and is strongly expressed through two directions – physicality and sensuality. The two personality traits that educators pay attention to and learners strongly experience by themselves, and which often become the reasons for wanting to stay in the field of non-formal education repeat the experience, and afterwards transfer the attention to physicality and sensuality into their activities so that more people can experience it.

Becoming imperceptible. In terms of evaluating the processes taking place in non-formal education and taking into account Deleuze's and Guattari's idea of 'becoming invisible' or 'becoming imperceptible', becoming imperceptible is one of the possibilities of non-formal education becoming. Deleuze and Guattari write about becoming imperceptible, which

is the end result of becoming. Žukauskaitė enquires whether becoming imperceptible denotes complete disappearance and the end of everything (Žukauskaitė, 2011, p. 125). The research participants recognize the change of the NFE field, its development, formalization, renewal, as well as interaction with other sectors. The activities implemented by the research participants go beyond the boundaries of non-formal education territories, they intervene in business organizations and formal education institutions, thus creating cracks and changes in them. Becoming imperceptible or invisible can be treated as a goal of NFE actors, if their goal is to have an impact on the national, international, and overall education and learning scale. This represents intervening into other areas of education, transferring and integrating good practices from non-formal to formal education. On the other hand, it can also be perceived as a threat to the disappearance of NFE as a phenomenon. To become irrelevant – as, by integrating otherness where it has not been before – otherness disappears, it becomes ‘the same’. Having lost the opposing and criticizing element, which for now is an important part of non-formal education – to do differently, NFE becomes unrecognizable, unexceptional, it becomes education *per se*. This requires (a) change in the entire field of education, thereby allowing the research assemblage to expand beyond the limits of this thesis. It would therefore be worthwhile to follow the concept of becoming imperceptible and to look for the expression of this process in all the educational practices, tactics of practitioners and strategies of structures without even asking what non-formal education becomes, but, instead, asking what education becomes.

DOCTORAL STUDENT RESUME

Justina Garbauskaitė-Jakimovska is a lecturer of Social Sciences (Education) at the Institute of Educational Sciences at Vilnius University, Lithuania. She also works as freelance trainer, external consultant, and researcher in the fields of non-formal learning and learning mobility in Lithuania and Europe. Justina Garbauskaitė-Jakimovska is a member of Youth researchers network in Lithuania.

Justina Garbauskaitė-Jakimovska holds several degrees from Vilnius University: BA in Political Sciences (2010) and MA in Educational Sciences (2013). Since 2015, Justina Garbauskaitė-Jakimovska has been a doctoral student of educational sciences at the Institute of Educational Sciences at Vilnius university. During her doctoral studies she prepared several scientific publications, presented the findings of her doctoral research at international scientific conferences. Justina has been actively engaged as a junior researcher in the scientific project “Futuristic Projections of Lithuanian General Education School” (S-MIP-20-58), funded by the Research Council of Lithuania. She also coordinated several international projects of Erasmus+ programme.

Research interests: non-formal learning, professional development of educators, learning mobility, development of key competencies

Contact e-mail: justina.garbauskaite-jakimovska@fsf.vu.lt.

Publications:

Duoblienė, L. ir Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2022). Antropocenas švietime ir švietimas antropocene: viešasis ir akademinis diskursai apie ateitį. *Filosofija. Sociologija*, 33, 4–13. Link: <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v33i1.4664>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2018). Neformaliojo ugdymo ribos: poststruktūralizmo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 142–154. Link: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11893>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2019). Post-tyrimas ugdymo moksluose: ontologinės ir epistemologinės įžvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 41, 46–57. Link: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12373>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. ir Bačinskienė, L. (2018). Integration of refugees through youth work – mission possible? *International Journal of Open Youth Work. Learning from Practice*, 2. Birmingham: Newman University, 113–125. ISSN 2514-1813. Link: <https://newman.ac.uk/wp-content/uploads/sites/10/2017/11/International-Journal-of-Open-Youth-Work-Edition-2.pdf?x37815>

Presentations at the international conferences:

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (4-5th of December 2020). *Becoming educator in the field of non-formal education*. Presentation at the international conference “EDiTE International diversity in teacher and higher education research in the 21st century Conference: insights from doctoral students, supervisors, and doctoral school leaders.” Budapest, Hungary.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (7-8th of November 2019). *Becoming-educator: A Rhizomatic Approach to Non-Formal Learning*. Presentation at the international conference “Education Policy in Cultural Contexts: Transmission and/or Transformation.” Vilnius, Lithuania.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (25-26th of May 2018). *Nomads in Lifelong Learning. The Educators*. Presentation at the international conference “Society. Integration. Education.” Rezekne, Latvia.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (21-22nd of October 2016). *Transformations of non-formal education in Lithuania: rethinking strategies and concepts*. Presentation at the international conference “Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations.” Vilnius, Lithuania.

Attendance in seminars and summer schools:

Discourse analysis and ethnographic analysis. prof. D. Bloome, prof. L. Katz (The Ohio State University); 1-5th of July 2018, Klaipėda.

II International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Methods. 5-9th of June 2018, Pisa University (Italy).

How to use ethnographic observation and video in research. dr. S. Bridges (Hong Kong University); 25th of February – 1st of March 2018, Klaipėda.

A narrative based on critical events and a traditional narrative: who, how and why?; Quality preparation of a qualitative article: from... to. prof. V. Žydžiūnaitė (Vytautas Magnus University); 1-2nd of March 2017, Kaunas.

Discourse Analysis. prof. J. Green (University of California, Santa Barbara); 28-30th of July 2016, Klaipėda.

Publishing in Academe and Research Analysis. prof. J. Reardon (University of Northern Colorado); 25th of October – 4th of November 2016, Vilnius.

Phenomenological research methodology. prof. L. Rupšienė and dr. A. Batuchina (Klaipėda University); 10th of November 2016, Klaipėda.

Qualitative research methodology. prof. A. Skukauskaitė (University of the Incarnate Word); 17-19th of November 2016, Klaipėda.

INFORMACIJA APIE DISERTANTĘ

Justina Garbauskaitė-Jakimovska yra Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų instituto lektorė. Justina Garbauskaitė-Jakimovska taip pat dirba laisvai samdoma mokymų vadove, išorine konsultante ir tyrėja neformaliojo (jaunimo) ugdymo ir mobilumo mokymosi tikslais srityse Lietuvoje ir Europoje. Disertantė yra Lietuvos jaunimo tyrėjų tinklo narė.

Vilniaus universitete 2010 m. jai suteiktas politikos mokslų bakalauro laipsnis, 2013 m. – edukologijos magistro laipsnis. Nuo 2015 m. – VU Filosofijos fakulteto Ugdymo mokslų instituto doktorantė.

Doktorantūros studijų metu Justina Garbauskaitė-Jakimovska parengė kelias mokslines publikacijas disertacijos tema bei pristatė disertacijos tyrimo rezultatus tarptautinėse mokslinėse konferencijose. Taip pat doktorantūros studijų metu Justina Garbauskaitė-Jakimovska kaip jaunesnioji mokslo darbuotoja dalyvavo mokslininkų grupių projekte „Bendrojo ugdymo mokyklos futuristinės projekcijos“, kurį finansavo Lietuvos mokslo taryba, S-MIP-20-58, vadovavo tarptautiniams Erasmus+ programos projektams.

Mokslinių interesų sritys: Neformalusis ugdymas, ugdytojų (pasi)rengimas, mobilumas mokymosi tikslais, bendrųjų kompetencijų ugdymas.

Kontaktinis el. paštas: justina.garbauskaite-jakimovska@fsf.vu.lt

Publikacijų sąrašas

Duoblienė, L. ir Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2022). Antropocenas švietime ir švietimas antropocene: viešasis ir akademinis diskursai apie ateitį. *Filosofija. Sociologija*, 33, 4–13. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v33i1.4664>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2018). Neformaliojo ugdymo ribos: poststruktūralizmo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 142–154. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11893>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2019). Post-tyrimas ugdymo moksluose: ontologinės ir epistemologinės įžvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 41, 46–57. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12373>

Garbauskaitė-Jakimovska, J. ir Bačinskienė, L. (2018). Integration of refugees through youth work – mission possible? *International Journal of Open Youth Work. Learning from Practice*, 2. Birmingham: Newman University, 113–125. ISSN 2514-1813. Prieiga per internetą: <https://newman.ac.uk/wp-content/uploads/sites/10/2017/11/International-Journal-of-Open-Youth-Work-Edition-2.pdf?x37815>

Pranešimai tarptautinėse konferencijose:

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2020 m. gruodžio 4-5 d.). *Becoming educator in the field of non-formal education*. Žodinis pranešimas tarptautinėje konferencijoje “EDiTE International diversity in teacher and higher education research in the 21st century Conference: insights from doctoral students, supervisors, and doctoral school leaders.” Budapeštas, Vengrija.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2019 m. lapkričio 7-8 d.). *Becoming-educator: A Rhizomatic Approach to Non-Formal Learning*. Žodinis pranešimas tarptautinėje konferencijoje “Education Policy in Cultural Contexts: Transmission and/or Transformation.” Vilnius, Lietuva.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2018 m. gegužės 25-26 d.). *Nomads in Lifelong Learning. The Educators*. Žodinis pranešimas tarptautinėje konferencijoje “Society. Integration. Education.” Rezekne, Latvija.

Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2016 m. spalio 21-22 d.). *Transformations of non-formal education in Lithuania: rethinking strategies and concepts*. Žodinis pranešimas tarptautinėje konferencijoje “Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations.” Vilnius, Lietuva.

Dalyvavimas seminaruose ir vasaros mokyklose:

Discourse analysis and ethnographic analysis. prof. D. Bloome, prof. L. Katz (Ohajo valstijos universitetas); 2018 m. liepos 1-5 d., Klaipėda.

II International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Methods. 2018 m. birželio 5-9 d., Pizos universitetas, Italija.

How to use ethnographic observation and video in research. dr. S. Bridges (Hong Kongo universitetas); 2018 m. vasario 5 d. – kovo 1 d., Klaipėda.

Kritiniais įvykiais grįstas ir tradicinis naratyvas: kas, kaip ir kodėl?; Kokybinio straipsnio kokybiškas parengimas: nuo... iki. prof. V. Žydzūnaitė (Vytauto Didžiojo universitetas); 2017 m. kovo 1-2 d., Kaunas.

Discourse Analysis. prof. J. Green (Kalifornijos Santa Barbaros universitetas); 2016 m. birželio 28-30 d., Klaipėda.

Publishing in Academe and Research Analysis. prof. J. Reardon (Šiaurės Kolorado universitetas); 2016 m. spalio 25 – lapkričio 4 d., Vilnius.

Fenomenologinių tyrimų metodologija. prof. L. Rupšienė and dr. A. Batuchina (Klaipėdos universitetas); 2016 m. lapkričio 10 d., Klaipėda.

Kokybinių tyrimų metodologija. prof. A. Skukauskaitė (Išikūnijusio žodžio universitetas); 2016 m. lapkričio 17-19 d., Klaipėda.

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
bookshop.vu.lt, journals.vu.lt
Tiražas 15 egz.