

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.619>

<https://orcid.org/0000-0003-1972-0385>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Jūratė Litvinaitė

Mokytojai ir jų profesinės praktikos naujuosiuose švietimo kontekstuose

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
Sociologija (S 005)

VILNIUS 2024

Disertacija rengta 2019–2023 metais Vilniaus universitete.

Mokslinis vadovas – prof. dr. Arūnas Poviliūnas (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, sociologija, S 005).

Gynimo taryba:

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

Nariai:

prof. dr. Irena Emilija Juozeliūnienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, sociologija, S 005);

prof. dr. Lina Markauskaitė (Sidnėjaus universitetas, Australija, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

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

prof. habil. dr. Zenonas Norkus (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, sociologija, S 005).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2024 m. birželio 21 d. 10 val. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, Lietuva, tel. + 370 5266 7616; el. paštas: info@fsf.vu.lt.

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto bibliotekoje ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.619>

<https://orcid.org/0000-0003-1972-0385>

VILNIUS UNIVERSITY

Jūratė Litvinaitė

Teachers and their Professional Practices in the New Education Contexts

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences,
Sociology (S 005)

VILNIUS 2024

The dissertation was prepared between 2019 and 2023 at Vilnius University.

Academic supervisor – Prof. Dr. Arūnas Poviliūnas (Vilnius University, Social Sciences, Sociology, S 005).

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

Chairperson – Prof. Dr. Lilija Duoblienė (Vilnius University, Social Sciences, Educology, S 007).

Members:

Prof. Dr. Irena Emilija Juozeliūnienė (Vilnius University, Social Sciences, Sociology, S 005).

Prof. Dr. Lina Markauskaitė (Sydney University, Australia, Social Sciences, Educology, S 007).

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

Prof. Habil. Dr. Zenonas Norkus (Vilnius University Social Sciences, Sociology, S 005).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 10:00 on 21 July 2024 in Room 201 of Vilnius University Faculty of Philosophy.

Address: Universiteto 9/1, Vilnius, Lithuania. Phone +370 5 2667616; e-mail: info@fsf.vu.lt.

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of Vilnius University, as well as on the website of Vilnius University: www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

TURINYS

IVADAS	7
1. MOKYTOJAI, JŲ PROFESINĖS PRAKTIKOS ISTORINIUOSE IR NAUJUOSIUOSE ŠVIETIMO KONTEKSTUOSE. TEORINĖS IDĖJOS IR TYRIMAI.....	30
1.1. Konteksto (ų) samprata ir jų nagrinėjimo argumentacija	30
1.1.1. P. Bourdieu lauko teorija ir jos taikymo modifikacija	33
1.1.2. Postkolonializmo teorijos pristatymas: sąvoka, nagrinėjami klausimai, taikymas.....	46
1.1.3. Postkolonializmo ir lauko teorijų kombinavimas tiriant mokytojų profesinę praktiką ir jos kontekstus.....	49
1.2. Mokyklinio švietimo lauko kontekstai	59
1.2.1. Pagrindinės sąvokos	59
1.2.2. P. Browno švietimo bangų koncepcija ir mokyklinio švietimo lauko istorinių (laiko) kontekstų periodizavimas.....	60
1.2.3. Startinė modernaus švietimo banga. Apšvietoje generuoti šiuolaikinio švietimo kontekstai	67
1.2.4. Masinio mokyklinio švietimo plėtros banga (XIX a. II pusė)..	75
1.2.5. Meritokratinės švietimo sistemos laikotarpis (XX a. II pusė)..	85
1.2.6. Tėvokratijos banga. Naujųjų švietimo kontekstų susiformavimas	96
1.3. Mokyklinis švietimo laukas ir jo agentai naujuosiuose švietimo kontekstuose	105
1.3.1. Mokyklinio lauko <i>doxa</i> ir disponuojami kapitalai	105
1.3.2. Mokyklinio lauko erdviniai kontekstai: lauko pozicijos	111
1.3.3. Mokyklinio švietimo lauko agentai ir jų santykiai	126
1.3.4. Dviguba mokytojų sąmonė: homunkulo ir <i>habitus</i> įtampa	136
2. MOKYTOJO PROFESINĖS PRAKTIKOS NAUJUOSIUOSE ŠVIETIMO KONTEKSTUOSE TYRIMAS: METODOLOGINĖ PRIEIGA IR METODAS. TYRIMO ĮRANKIŲ KŪRIMAS	146
2.1. Ontologijos ir epistemologijos klausimai	146
2.2. Teorinės tyrimo prieigos	152
2.3. Tyrimo metodologija ir metodas	155
2.4. Tyrimo organizacinis etapas: duomenų rinkimo etapai ir įrankiai.....	164
2.5. Disertacijos tyrimo eiga. Tyrimo apribojimai	175

2.6. Duomenų analizės metodas ir įrankiai.....	178
2.7. Tyrimo etika.....	179
3. EMPIRINIO TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ	182
3.1. Naujieji švietimo kontekstai ir mokyklinis švietimo laukas juose: mokytojų požiūris.....	184
3.1.1. Istorinių kontekstų palikimas ir jo raiška mokytojų profesinėse praktikose.....	185
3.1.2. Naujieji švietimo kontekstai: mokytojų patirtys	246
3.2. Mokyklinio švietimo lauko <i>doxa</i> ir mokytojų homunkulas: mokytojų samprata	310
3.2.1. Mokyklinio švietimo lauko <i>doxa</i>	311
3.2.2. Mokytojo homunkulas.....	323
3.3. Mokyklinio švietimo lauko agentai, jų disponuojami kapitalai ir pozicijos lauke	336
3.3.1. Mokyklinio švietimo lauko agentai	337
3.3.2. Mokyklinio švietimo lauko kapitalai. Mokytojų kapitalų portfelis ir jo vertės pokyčiai.....	417
3.4. Mokytojo <i>habitus</i> : jo veiklos strategijos ir praktikos naujuosiuose švietimo kontekstuose.....	489
3.4.1. <i>Habitus</i> įvairovė: interesas dalyvauti mokykliniame švietimo lauke.....	490
3.4.2. <i>Habitus</i> mokykliniame švietimo lauke: geidaujama pozicija ir pasitelkiamos strategijos	503
3.4.3. Trečiosios erdvės išnirimas ir jos konfigūracijos mokykliniame švietimo lauke	520
IŠVADOS.....	577
REKOMENDACIJOS	583
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	589
PRIEDAI.....	610
SUMMARY	616
TRUMPOS ŽINIOS APIE DISERTANTĘ.....	651
PUBLIKACIJŲ IR PRANEŠIMŲ SĄRAŠAS	652

IVADAS

Mokytojai ir mokytojavimas kaip disertacijos objektas. Socialiniuose moksluose mokytojai ir jų profesinės praktikos (mokytojavimas) – įvairiapusiškai tyrinėti objektai. Tokį susidomėjimą inspiruoja viešojoje erdvėje, politikoje įsivyravusi nuostata, kad mokytojai – reikšminga (netgi – lemiamą, esminę) ugdymo procesų dalis. Teigiama, kad nuo mokytojų ir jų profesinio pasirengimo priklauso mokinių socializacija, gebėjimai, žinios (įvardijami akademiniais pasiekimais), jų pasirengimas gyvenimui, būsimiems socialiniams vaidmenims (Day & al., 2007, p. 1–2). Tokie teiginiai nėra istoriškai – palyginti su modernaus švietimo amžiumi (pradžią – Apšvietos epocha XVIII a.), jie labai „jauni“ – mokytojas ir jo veikla ugdymo procesų ašimi, lemtinga figūra imti matyti nuo XX a. 8 deš. (Boronski & Hassan, 2020, p. 277). Į šią poziciją juos iškėlė ne mokslininkai ir tyrėjai, „praregėję“ atlikdami nuoseklius ir vaisingus švietimo tyrinėjimus, bet politikai, ekonomikos krizės¹ akivaizdoje paskelbę mokyklinį švietimą ir mokytojus atsakingais už nepakankamą progresą. Viešuosiuose pasisakymuose imta piktintis, esą į švietimą investuojamos didžiulės lėšos, tačiau mokykla ir mokytojai neišugdantys visuomenės, verslo, valstybės pageidaujamų mokinių. Dėl to gilėjančios socialinės problemos – skurdas, nelygybė, atskirtis, augęs nusikalstamumas ir panašiai. Švietimo *neefektyvumas* smukdantis atskiros valstybės konkurencingumą pasaulio rinkose, kartu – jos ekonominį potencialą ir, žinoma, valstybės galimybes teikti kokybiškas viešąsias paslaugas ir užtikrinti socialinę gerovę (Boronski, Hassan, 2020, p. 279).

Minėti (ar panašūs) teiginiai buvo palydėti švietimo reformų vėjais, įvairiu intensyvumu besitęsiančio iki pat šių dienų vis labiau plėtėjančioje geografinėje erdvėje, ir didėjančių reikalavimų mokytojams rinkinių (Ball, 2008, p. 3). Ideologinis tų reformų pagrindas – neoliberalizmas, įsivyravęs Vakarų šalių politikoje nuo XX a. 8 deš. Neoliberalizmo įkvėptų reformų švietime visumą ir jų sukeltus pokyčius sociologas P. Brownas įvardijo neoliberaliaja švietimo banga, taip pabrėždamas aptariamo laikotarpio skirtingumą nuo ankstesnių. Neoliberalizmo šalininkų požiūriu, švietimas turi būti tvarkomas vadovaujantis ekonomizmo logika – traktuojamas kaip paslauga, kurios efektyvumas ir vertė turi būti apskaičiuojami matematiškai,

¹ XX a. 8 deš. ekonomikos krizė, apėmusi daugelį Vakarų šalių, kilo dėl įvairių ekonominių ir politinių priežasčių. Švietimo sociologijai ši krizė aktuali, nes būtent jos metu imta svarstyti ir aptarti (pirmiausia – politiniu lygmeniu) švietimo reikšmė ir vaidmuo šalies raidai, ekonomikai (žr. Boronski & Hassan, p. 275–279).

o duomenys gaunami iš nacionaliniu ir tarptautiniu mastu atliekamų mokinių pasiekimų vertinimo standartizuotais testais (Brown, 1990).

Mokinių pasiekimai tiesiogiai buvo susieti su mokytojavimo praktika – mokytojų profesiniu pa(si)rengimu, mokymo kokybe, kildinama iš taikomų metodų, naudojamų priemonių, kurių santykių su kitais švietimo dalyviais (kollegomis, mokiniais, mokinių tėvais, administracija) (Ball, Goodson & Maguire, 2007, p. 555–557). Pagal testų duomenis apskaičiuotas mokymo efektyvumas buvo tiesiogiai susietas su viso švietimo ir atskirų mokyklų finansavimu (Schleicher, 2018).

Kaip opozicija neoliberalizmui XX a. 8 deš. švietimo sociologijoje susiformavo kritinės švietimo sociologijos šaka, pasivadynusi naująja švietimo sociologija (su ja siejasi tokie garsūs sociologai kaip M. W. Apple'as, S. Bowlesas, H. Gintisas, H. K. Giroux, P. Bourdieu, I. Illichas ir kiti). Mokytojai ir mokytojavimas nebuvo jų tyrimo šerdis, labiau koncentruotasi į mokyklą kaip į socialinį reiškinių, aiškinantis jos vaidmenį visuomenėje.

Nemažai tyrimų, skirtų mokyklai, mokytojams, atliekama ir Lietuvoje, tačiau ne sociologijos, bet edukologijos srityje – švietimo sociologija Lietuvoje tebėra neišplėtotą sritį. O iš edukologijos srities pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvoje buvo apgintas pluoštas disertacijų, nagrinėjančių ir su mokytojo profesiniu gyvenimu susijusius klausimus, tarkim, mokytojų jauseną (R. Didžiulienė. „Profesinės laimės subjektyvus suvokimas mokytojų bendruomenėje: lyginimas lyties aspektu“ (2023)); mokytojų profesinės raidos klausimus (N. Kaunickienė. „Asmeninio profesinio tobulėjimo sistema mokykloje: mokytojų profesinio augimo patirtys“ (2023)); mokytojavimo patirčių temą (T. Ponomarenko. „Mokytojų profesinės veikmės gyvenamoji patirtis“ (2022)); mokytojų profesinės veiklos vertinimą, pasitikėjimą mokytojais (E. Pranckūnienė. „Pasitikėjimo lūžiai mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime“ (2018)); mokytojų taikomus mokymo metodus, mokytojavimo įrankius, mokinių pasiekimų vertinimo būdus ir panašiai (pavyzdžiui, I. Bilbokaitės Skiauterienės, Aistės Valaikienės (Bunkos), V. Butanavičiaus, A. Kairienės, I. Raudienės, J. Tumlovskajos, I. Liubertienės ir kt. disertacijos). Be minėtų pradedančių mokslininkų darbų, Lietuvoje atliekami įvairūs su mokytojavimu susiję moksliniai tyrimai, pavyzdžiui, V. Židžiūnaitės tyrimai mokytojų lyderystės srityje. L. Kaminskienė nagrinėja mokytojų rengimo, profesinio tobulinimosi klausimus, L. Rupšienė – mokymo metodus, mokymo technologijas ir mokytojų rengimą.

Glaustai apibendrinant su mokykla, mokytojais ir jų profesine praktika susijusių tyrimų esmę, galima išskirti kelis vyraujančius naratyvus ir

požiūrius. Dominuojantis požiūris – mokytojus matyti kaip tam tikrus įrankius, prietaisus, kuriuos deramai suregulavus ir parengus darbui bei įkurdinus specialiose veikimo sąlygose, įmanoma pasiekti švietimo kokybę. Neoliberalizmo šalininkų požiūriu, kokybiškas mokytojų darbas užtikrina *žmogiškųjų išteklių* paruošimą darbo rinkai, išugdo asmens gebėjimą *prisitaikyti greitai besikeičiančioje visuomenėje* ir užtikrina visuomenės pažangą (Rado, 2020). Kairiųjų pažiūrų tyrėjai (kritinės pedagogikos ir naujosios švietimo sociologijos atstovai) mokytojus interpretuoja kaip dominuojančių klasių agentus, rengiančius vaikus gyvenimui klasinėje visuomenėje. Reprodukuodami esamą kultūrą, mokytojai kartu reprodukuojantys ir esamus galių santykius. Vienas iškiliausių šios krypties sociologų, darantis didelę įtaką švietimo sociologijai iki šiol, – P. Bourdieu. Apibūdindamas mokyklą kaip didžiulę klasifikacinę mašiną, jis atskleidė, kaip, nelygiavertiškai paskirstant kultūrinį kapitalą, atkuriami hierarchiniai santykiai visuomenėje. Švietimas tokiu atveju nekuria visuomenės pažangos, o užtikrina esamą tvarką (Bourdieu & Passeron, 1990).

Nors minėti požiūriai skirtingai vertino švietimo ir mokytojų profesinės praktikos esmę (ar jos tikslus), sociologas H. Svi Shapiro (Svi Shapiro, 1982) atkreipė dėmesį, kad abiem atvejais švietimas ir mokytojai interpretuojami kaip reikšmingą funkciją visuomenėje atliekantys veikėjai, dėl to – įgalinti, turintys tiesioginę įtaką visuomenės atečiai.

Tokiu universaliu funkcionalizmu plačiau imta abejoti XX–XXI a. sandūroje, pirmiausia pačioje naujosios švietimo sociologijos stovykloje. Dėmesys nuo mokytojų ir mokyklos, kaip funkciją turinčių ir ją atliekančių įrankių, buvo perkeltas prie mokytojavimo kontekstų – sąlygų, kurios konstruoja mokytojavimą ir tiesiogiai veikia mokytojo pasirinkimus (Hansen, 2008, p. 10–11). Komentuodamas XX a. 10 deš. pabaigos švietimo kontekstus, P. Bourdieu teigė, kad mokytojai ir mokykla, kaip institucijos, teikiančios viešas paslaugas, vis labiau apribojamos ir mažinamos jų galios. Nuosekliai mažinant finansavimą, kartu didinant reikalavimus ir kritiką, pasiekta, kad valstybės organizuotas švietimas imtas traktuoti kaip iš esmės nepajėgus atlikti bet kokią ateities visuomenei reikšmingą funkciją (Bourdieu, 1997, p. 5–7). Vis labiau gausėjančiais mokytojavimo kontrolės įrankiais mokytojai, iš vienos pusės, imti standartizuoti, riboti, varžyti; iš kitos pusės, argumentuojant būtinybe atliepti sparčiai besikeičiančios visuomenės poreikius, iš jų reikalaujama kūrybingumo, iniciatyvumo, originalaus mokytojavimo. Tokia dvilypė situacija įstūmė mokytojus į šizoidinę būklę – situaciją, paremtą prieštaravimais, prasilenkimais tarp ribojančio

normatyvumo ir geismo jį sulaužyti, pakeisti, perdirbti, praplėsti ribas (Duoblienė, 2017).

Šizoidinėje būklėje atsidūręs socialinis veikėjas nebėra tas įrankis ar galios agentas, kuriam buvo pripažįstama ateities visuomenės kūrimo funkcija. Tai – labiau subalternas² – nutildytasis, turintis paklusti įvairiems kontrolieriams, tikrintojams, vadybininkams; privalantis veikti pagal griežtus nurodymus ir reglamentą. Vis dėlto, sekant P. Bourdieu teorija, bet kokioje pozicijoje atsidūręs socialinio agento *habitus* – vidinė veikimo logika – geba reflektuoti, jausti, interpretuoti situaciją bei generuoti įvairius atsakus ir veiksmo strategijas, sąveikas su kitais agentais (Bourdieu, 2020).

Pripažinti švietimo kontekstus ribojančiais ir kartu veikiančiais, ir kviesti pačius mokytojus – gyvus, veiksnus, pajėgius reflektuoti socialinius agentus (ne įrankius) – papasakoti, kaip jie reaguoja į esamas veikimo sąlygas ir terpę, kokias ir kodėl parenka veikimo strategijas, kaip kuria santykius ir ką galvoja apie mokytojavimą – tai atsakyti mokytojus traktuoti kaip subalternus.

Pakviesti pačius mokytojus paaiškinti, ką reiškia būti mokytoju, kas sudaro mokytojavimo praktiką, ko mokytojai mano esant reikalinga išmokyti vaikus ir kokiais būdais ar priemonėmis geriausia tai daryti, ką mokytojai įvardija beprasmybėmis švietime ir kokį švietimą kurtų jie, jei tikrai taptų už jį atsakingi – nėra paplitusi perspektyva švietimo sociologijoje ar ugdymo moksluose. Bet būtent tokia perspektyva būtina, norint atskleisti mokytojavimo praktikas, atsiejant jas nuo politinio, ekonominio laukų intereso paskelbti šį lauką neveikiančiu, neefektyviu, dėl to – būtinu reformuoti; pagal neoliberalizmo logiką – būtinu privatizuoti, išvaduojant valstybę nuo „beprasmiškos“ naštos, nuo atsakomybės deramai teikti viešąsias paslaugas (Bourdieu, 1997), teigiant, kad tik privatus verslas gali pasiūlyti kokybę (Friedman, 1998, p. 94–95).

Mokyklos ir mokytojų veikimo lauko atvėrimas iš mokytojų perspektyvos, įvertinus kontekstus, kuriuose jie veikia ir kurių jie yra veikiami – tai būdas rasti atsakymą į klausimą, ar mokytojai ėmė „blogai“ dirbti ir turi prisiimti atsakomybę už didumą netenkinančių dabarties gyvenimo situacijų, ar vis dėlto jiems sudaromos tokios sudėtingos veikimo aplinkos ir sąlygos, kad išlikimas sveikoje (ne šizoidinėje) ir aktyvioje socialinio agento būklėje

² Sąvokos „subalternas“ kilmė priskiriama italų marksistui A. Gramsci. Šiuo terminu jis apibūdino neelitines arba pavaldžias socialines grupes (in Forgacs (ed.) (2000)). Anot A. Gramsci, subalternų grupės visada yra pavaldžios elitui; jos turi mažiau galimybių sau atstovauti, nes neturi tam reikiamų priemonių – prieigos prie socialinių, kultūros institucijų, per kurias galėtų save reprezentuoti. Sąvoka vėliau buvo pasitelkta postkolonializmo teoretikų (Ashcroft & al., 207, p. 200).

tampa titaniškos valios ar ypač išmiklinto *habitus* kūrybiškumo aktais. Žinoma, disertacijoje nepretenduojama pateikti nekvestionuojamą atsakymą į šį klausimą; labiau – kritiškai įvertinti tiražuojamus naratyvus ir praplėsti supratimą apie mokytojų profesinį gyvenimą dabarties laikotarpio švietimo kontekstuose, kuriant daugiaperspektyvį požiūrį.

Atsisakyti kalbėti apie mokytojus, tarytum jie būtų subalternai, sudarant sąlygas, kad galėtų kalbėti ir būti išgirsti jie patys – tai prieiga, būdinga postkolonializmo teorijai. Joje teigiama, kad bet kuris kalbėjimas apie Kitą jį uzurpuoja, atima jo galias; primeta jam kalbančiojo supratimą, kultūrą, įsitikinimus, kartu paneigdamas Kito kultūros vertę ir gebėjimą komunikuoti savo būklę (Ashcroft & al., 2007, p. 154–158). Įsigalimas kalbėti apie save panaikina hierarchiją, nelygiaverčius santykius ir ištraukia socialinį veikėją iš subalterno pozicijos, kartu ir iš šizoidinės būklės, atsirandančios dėl naratyvų prieštaravimo (Landry & MacLean, 1996, p. 287). Būtent tokia prieiga pasirinkta ir šioje disertacijoje – nagrinėti buvimą mokytoju ir mokytojavimą esamuose švietimo kontekstuose iš pačių mokytojų perspektyvos, įgarsinant jų „balsus“, kuriais jie atskleidžia ne tik savo praktiką bei jauseną, bet ir pačius kontekstus, kaip dalyvaujančius konstruojant tą praktiką. Šis pasirinkimas sudaro prielaidas sukurti naują požiūrį į mokytojus ir mokytojavimą, kartu atveriant viso švietimo būklę ir raidos tendencijas.

Įvertinus mokytojo, kaip socialinio agento, ir mokytojavimo, kaip socialinės praktikos, įvairiapusiškumą, disertacijoje mokytojai ir mokytojavimas, kaip tyrimo objektas, kategorizuojami ir detalizuojami. Aiškinamasi, kokiuose kontekstuose formavosi ir brendo mokytojų *habitus*; nagrinėjama *habitus* įvairovė; atskleidžiami mokytojų savivoka, jų generuojamos strategijos kontekstuose, kuriuose mokytojas veikia ir kurių yra veikiamas. Mokytojų pasakojimais atveriamą jų elgseną būklėje, kai nusavinami jų kapitalai ir mokyklinis švietimo laukas pamažu verčiamas aparatu, pats švietimas nyksta kaip viešoji paslauga, naikinant jo agentų interesą varžytis dėl lauko kapitalų ir dalyvauti jo veikloje. Pritaikius pokolonializmo teorijoje naudojamą trečiosios erdvės konceptą (Bhabha, 1994, p. 53–55), paaiškinama, kaip lankstus ir kūrybiškas mokytojų *habitus* susikuria sąlygas ir motyvaciją, leidžiančius išlikti mokykliniame švietimo lauke ir bent iš dalies amortizuoti vidaus ir išorės laukų spaudimą.

Disertacijos „lietuviškumas“ – nacionaliniai kontekstai ir „nacionalinio“ mokytojavimo klausimas. Plintanti neoliberalizmo švietime banga Lietuvą pasiekė XX a. 10 deš., kai, išsivadavusi iš SSRS, mūsų šalis ėmėsi desovietizuoti švietimo sistemą. Laikotarpis, kuriame mokslininkų,

mokytojų, visuomenininkų bei politikų pastangomis mėginta įtvirtinti tautinės mokyklos, vėliau Lietuvos švietimo koncepcijomis³ pagrįstą nacionalinį, savitą švietimą ir švietimo kultūrą, truko tik kelerius metus (maždaug nuo 1992–1995 m.). 1996–1999 m. naujos mokyklinio švietimo Bendrojo ugdymo programos ir standartai buvo parengti vadinamuoju siauruoju ugdymo turinio (ang. *curriculum*) principu (Nagrokaitė, 2015) ir atskleidė Lietuvos posūkį nuo mėginimo kurti savitą švietimą „vakarietiško“, tiksliau, anglakalbėse šalyse įsitvirtinusio švietimo, grįsto ekonomizmo logika, link. Ja vadovaujantis, švietimas suprantamas kaip paslauga; ją teikiantys asmenys atliepia kliento lūkesčius; paslaugos kokybė nustatoma įvairiais rodikliais, o šie reguliariai statistiškai matuojami; veiklos efektyvumas apskaičiuojamas pagal pridėtinės vertės modelį, kai egzaminais ir standartizuotais testais nacionaliniu ir tarptautiniu mastu reguliariai tikrinami mokinių akademiniai (t. y. tam tikrų žinių) pasiekimai, susiejant rezultatus su mokytojo darbo efektyvumu: kiek, esą, pagerėjo mokinių, besimokančių pas tą patį mokytoją, pasiekimai skirtingais laikotarpiais (įprastai testavimas vykdomas kas dveji metai). Lietuva pirmą kartą tarptautiniame mokinių testavime dalyvavo jau 1995 m. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas 3379, 2008 m.); nuo tada dalyvauja 6 skirtinguose mokinių pasiekimų tyrimuose (Nacionalinės švietimo agentūros puslapio informacija, 2022), nors ne visuose reguliariai. 1997 m. Lietuvoje pradėta brandos egzaminų reforma, įkurtas Nacionalinis egzaminų centras, nuo 1999 m. pradėjęs vykdyti nacionalinius brandos egzaminus (Vyšniauskas, 2000).

Daugiau kaip ketvirtis amžiaus – dvi mokinių laidos nuo 1 iki 12 klasės, laikotarpis, pakankamas tapti integralia „vakarietiško“ švietimo dalimi – kas ir įvyko Lietuvoje. Disertacijoje laikomasi nuostatos, kad nėra būtinybės kalbėti apie Lietuvos mokyklinio švietimo lietuviškumą, ieškant kokių nors savitų, reikšmingų globaliu požiūriu lokalių niuansų – Lietuva stropiai seka Vakarų (ypač anglakalbių) šalių švietimo politikos pavyzdžiu tiek tiesiogiai

³ Tautinės mokyklos koncepcija – 1988 m. parengta ir 1989 m. paskelbta koncepcija, numatiusi Lietuvos švietimo vizijas, tikslus, uždavinius. Šios koncepcijos poreikis buvo susijęs su Lietuvoje prasidėjusiais išsivadavimo iš SSRS procesais. Koncepcijoje buvo siūloma ugdymą konstruoti vadovaujantis tautinėmis, humanizmo ir demokratijos vertybėmis (žr. Tautinė mokykla, 1989). 1990 m. Lietuvai pasiskelbus nepriklausoma, kai kurie tautinės mokyklos koncepcijos principai imti įgyvendinti. 1992 m. M. Lukšienė pasiūlė Lietuvos švietimo koncepciją. Nors Seimo ji nebuvo patvirtinta, reikšmingai paveikė švietimo sistemos desovietizaciją (Lietuvos švietimo reformos gairės, 1993). 1994 m. pagal kai kuriuos tautinės mokyklos koncepcijos ir Lietuvos švietimo koncepcijos principus buvo parengtos Bendrosios ugdymo programos (BUP); tačiau visa koncepcija taip ir nebuvo įgyvendinta (Targamadzė, 2019, p. 6).

perimdama patirtį, tiek įgyvendindama tarptautinių organizacijų, diktuojančių švietimo politikos „madas“, pateikiamas rekomendacijas (kai kurias tiksliau būtų įvardyti nurodymais). Lokalaus ypatingumo stoka atsiskleidžia ir tarptautiniuose tyrimuose – daugeliu atvejų, tiek vertinant mokinių pasiekimus, tiek mokytojus ir mokytojavimą, nacionaliniai duomenys atsiduria ties Vakarų šalių vidurkiais (mokinių pasiekimų patikrinimų atvejais) arba yra aukščiau vidurkio srityse, kurios gali būti apibrėžtos kaip Vakarų šalių švietimo raidos tendencijos (tai yra lyginant kelių pastarųjų ciklų tyrimų duomenis fiksuojami didėjantys rodikliai). Tarptautiniai minėtų tyrimų analitikai ir ekspertai retai kada išskiria Lietuvą kaip kuo nors reikšmingai išsiskiriančią švietime valstybę. Žinoma, tam tikras „lietuviškumas“ disertacijoje atsiskleidžia, pavyzdžiui, minimos konkrečios reformos, nacionalinės institucijos, atskiri politikai, tyrimo dalyvių minimos lokalsios situacijos, Lietuvos geopolitinės padėties niuansai, istorinė atmintis ir kita. Tačiau jie dalyvauja mokytojavime labiau kaip iliustracijos nei kaip konstruojantys kontekstai.

Disertacijos darbo aktualumas. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO, ang. *OECD*) atliekamame didžiausiame periodiniame tarptautiniame mokytojų veiklos tyrime TALIS (tyrimas atliekamas kas penkeri metai, nuo 2008 m.) atskleidžiama, kad 59 procentai Lietuvos mokytojų apgailestauja pasirinkę mokytojo profesiją, dar daugiau dėl to apgailestaujančių mokyklų direktorių – 77 procentai. Lietuvoje 25 procentai mokytojų, kuriems daugiau kaip 50 metų, ketina atsisakyti mokytojavimo per artimiausius penkerius metus (nesulaukę pensinio amžiaus); iš jų 14 procentų – mokytojai, turintys aukštą darbo motyvą. (*OECD TALIS 2018, v. II.*) Atsižvelgiant į faktus, kad Lietuvoje 2020–2021 mokslo metais vidutinis mokytojų amžius buvo 50,44 metų, 7,25 procentai mokytojų buvo pensinio amžiaus; mokytojų, kurių darbo stažas – 0–2 metai, buvo 6,93 procentai (ŠVIS duomenys), o norinčiųjų rinktis pedagogines studijas nepakanka netgi valstybės finansuojamoms vietoms užpildyti, kyla mokytojų trūkumo artimiausiais metais problema.

Valstybinės strateginės analizės centro (STRATA) 2021 m. atliktas pedagogų poreikio prognozavimo tyrimas pagrindžia šį teiginį. Rezultatų apžvalgoje teigiama: *„Maža studijas baigiančių absolventų pasiūla, didelė paklausa, susidaranti dėl pedagogų pasitraukimo į pensiją ir pasitraukimo dėl kitų priežasčių, sudaro situaciją, kai susiduriama su nemenku pedagogų trūkumu. Kaip parodė visi trys analizuoti modelio scenarijai, per artimiausią*

laikotarpį bus susiduriama su pedagogų trūkumu beveik visose specializacijose“ (STRATA, 2021, p. 30).

Lietuvos politikai aktyviai diskutuoja, kokių priemonių reikėtų imtis, siekiant įtikinti abiturientus rinktis mokytojo kvalifikacinę kategoriją teikiančias studijas. Priemonių yra įvairių, pavyzdžiui, didinamas valstybės finansuojamų vietų skaičius, studentams – būsimiems mokytojams – mokama papildoma 300 eurų stipendija. 2022 m. spalio 5 d. Lietuvos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pranešime spaudai nurodoma, kad studentams, įsidarbinusiems mokykloje mokytojais, siūloma papildoma 500 eurų stipendija (LŠMSM, 2022).

Vis dėlto tokios priemonės nebūtinai suteikia ilgalaikę naudą. Kaip atskleidžia minėti tyrimai, beveik 45 procentai Lietuvos mokytojų nori pasitraukti iš mokyklos (OECD TALSI 2018); dalis pedagoginių studijų studentų jų nebaigia, tik 15 procentų baigusių tais pačiais metais pradeda dirbti mokykloje (STRATA 2021). Be to, didelė dalis pradedančiųjų mokytojų pasitraukia iš mokyklos per pirmuosius penkerius darbo metus.

Tokioje situacijoje klausimas, *kaip pritraukti mokytojus* turėtų būti keičiamas klausimu, *kas atstumia tiek jau dirbančius mokytojus, tiek jaunas žmones*, kurie renkasi profesinę veiklą, nuo mokytojavimo perspektyvos. Tiesa, nemažai nepasitenkinimo mokytojo darbu priežasčių Lietuvos mokytojai nurodė TALIS 2018 m. tyrime. Mokytojavimą nepatrauklų daro nuostata, kad visuomenė mokytojus vertina neigiamai (taip mano apie 35 procentai tyrime dalyvavusių mokytojų); nuolatinis darbe ir dėl darbo patiriamas stresas (patiria kas 5 mokytojas), darbo krūvis (mano 49 procentai mokytojų), mokinių drausmės problemos (38 procentai), mokinių mokymosi rezultatai (44 procentai) ir, kuo Lietuva išsiskyrė iš kitų šalių, – daugiau kaip 50 procentų mokytojų, dalyvavusių TALIS 2018, nurodė patiriantys įtampą dėl mokinių grasinimo, įžeidinėjimų ar smurto. Bet kiekybinio tyrimo rezultatai nepaaiškina minėtų priežasčių turinio (pavyzdžiui, ką vadiname drausmės problemomis ar kokie mokinių rezultatai nebekeltų streso), neatskleidžia, dėl kokių faktorių įtakos mokytojai ima manyti, kad jie neigiamai vertinami; kodėl didėja jų nepasitenkinimas darbu ir ko reikėtų, kad to pasitenkinimo daugėtų. Norint išsiaiškinti detalesnes aplinkybes ir priežastis, paverčiančias mokytojavimą nepatraukliu, nualinančiu mokytojų požiūriu, ir išsiaiškinti, kas keistų situaciją, pravartu atlikti kokybinį tyrimą, kuriame mokytojai patys atskleistų, kas ir kaip veikia jų profesinės praktikas.

Atkreipiant dėmesį, kad mokinių mokymosi, drausmės problemų būta visais laikais, o apie mokytojų trūkumą imta kalbėti tik XXI a., vadinamosios ketvirtos pramonės revoliucijos epochoje, ir ne tik Lietuvoje – beveik visose

Europos šalyse, dalyvavusiose TALIS tyrime 2018 m., tampa aktualu išsiaiškinti, kokie socialiniai veiksniai ar veiksmai daro įtaką mokytojo autoriteto, būtino sprendžiant drausmės, mokymosi motyvacijos klausimus, sumažėjimui.

Remiantis P. Bourdieu tyrimais, pedagoginis autoritetas nėra asmeninis, jis galias turinčių socialinių agentų yra teikiamas pačiai pozicijai kaip įrankis vykdyti pedagoginį darbą (Bourdieu & Passeron, [1977], 1992). Formuojasi prielaida, kad autoriteto teikimas mokytojams yra užstrigęs – iš jų atimama galia, kartu jiems priskiriamos galių reikalaujančios funkcijos. Tyrėjai, nagrinėję mokytojo autoriteto kilmės klausimą, nurodo, kad autoritetą mokytojui teikia ir jo mokiniai, tėvai, kolegos; kartu su juo – ir lūkesčius, kad tuo autoritetu bus naudojamas tam tikru būdu ir tam tikrais tikslais (Bourdieu & Passeron, [1977], 1992; Weber & Mitchell, 1995; Alsup, 2008; Golann, 2018; Kohn, 2006 ir kt). Teikiantieji autoritetą viliasi, kad tai, ką darys mokytojai, atitiks jų lūkesčius ir jų teisėtumo sampratą. Asmenys, į kuriuos yra nukreiptas mokytojo autoritetas, nekvestionuoja mokytojo veiklos ir sprendimų, nes jais pasitiki, pripažįsta jų galią.

Minėti TALIS duomenys atskleidžia, kad mokytojui išoriškai teikiamo autoriteto nepakanka – o sukurti asmeninį, remiantis savo intelektualiniais, socialiniais, kultūriniais ar kitais ištekliais, reikalauja jėgų; nepakankamai atkuriant išteklius, jų išsekvojimas virsta profesiniu perdegimu. Ši 1974 m. psichologo H. J. Freudembergerio pradėta vartoti sąvoka žymi būseną, atsirandančią dėl darbuotojo santykio su darbu; dėl pernelyg didelio jėgų, energijos išsekvojimo darbuotojas tampa išsekęs, „susidėvėjęs“, patiria nepageidaujamų fizinių (pavyzdžiui, pilvo, galvos skausmas, pykinimas, nuovargis); emocinių (pavyzdžiui, nepageidaujamų emocijų proveržis), psichologinių (nerimas, nepasitenkinimas, stresas ir kt.) simptomų (Fontes, 2020). Mokytojai konstatuoja, kad atskiri tokios būsenos simptomai – kasdienė jų profesinės veiklos dalis (OECD TALIS 2018 (2019), V. II, p. 76–103). Palyginę 2018 m. TALIS duomenis su 2013 m. šio tyrimo duomenimis, tyrėjai konstatuoja, kad mokytojų pasitenkinimas darbu krinta (OECD TALIS 2018 (2019), V. II, p. 76). Toks faktas skatina analizuoti, kas keičiasi mokytojo profesinės veiklos kontekstuose – kaip kinta mokytojavimo sąlygos ir jam suteikiama socialinė vertė, laikantis prielaidos, kad kontekstai – reikšminga bet kurios socialinės praktikos dedamoji.

Kartu su klausimu, *kodėl mažta autoriteto mokytojams teikimas*, kyla ir kitas, socialiai ypač svarbus klausimas, – *kokiais įrankiais ir priemonėmis, strategijomis mokytojai kompensuoja autoriteto trūkumą?* Atsakymas yra aktualus, nes mokytojai tiesiogiai dirba su jautriomis socialinėmis grupėmis –

vaikais ir paaugliais. Įvairūs tyrimai atskleidžia, kad mokytojo elgsena turi tiesioginę įtaką mokinių socializacijai. Paties mokytojo pilietinis aktyvumas, veiklumas, dalyvavimas bendruomenių gyvenime skatina ir jo mokinius įsitraukti į pilietines, visuomenines veiklas (Edman, 2013; Gordon & Taff, 2011; Picower, 2012 ir kt.). Mokytojo elgesys su konkrečiu mokiniu kitų mokinių akivaizdoje ar išreiškiamas požiūris į mokinį tiesiogiai veikia mokinio statusą tarp bendraamžių (Hughes & Chen, 2011; Pascoe, 2015 ir kt.), kaip ir mokytojo ir mokinio santykiai. Tyrimais buvo nustatyta, kad vaikai, kurių ryšys su mokytoju silpnas, mokytojas jų „nepastebi“, tampa „nepastebimi“ ir draugų – yra ignoruojami, ribojama jų raiška ir veikla bendraamžių grupėse (Bouchard & Smith, 2016; Harvey, Rifshana & Evans, 2016 ir kt.).

Tyrėjai daro išvadą, kad mokykloje vykusios socializacijos sėkmė turi tiesioginį poveikį tolesnei, pomokyklinei, socializacijai ir socialiniam statusui ateityje (Bourdieu, 1996; Jackson, 1990; Crisogen, 2015; Geller & Fagan, 2019 ir kt.). Per mokytojo perteikiamas oficialias ir paslėptąsias programas, atspindinčias paties mokytojo vertybes, pasaulėžiūrą, įsitikinimus, vyksta mokinių indoktrinacija ir akademizacija, turinti tiesioginę įtaką jų savivokai, galimybėms ateityje (Bourdieu, 1996; Jackson, 1990; Margolis, 2001; Willis, 1977; Gobby & Walker, 2017; Giroux, 1997; Bowles & Gintis, 2011 ir kt.). Tad mokytojas, kaip socialinis agentas, yra gana reikšminga figūra mokinių gyvenime tiek dabartyje, tiek ateityje.

Be to, disertacijoje nagrinėjami klausimai reikšmingi svarstantiems tapti mokytojais, taip pat juos rengiančioms institucijoms. Spręsdami būsimų mokytojų rengimo, jų pritraukimo į mokyklas ir profesinės praktikos tęstinumo užtikrinimo klausimus, turime suvokti patį mokytojo darbo turinį ir kontekstus, į kuriuos gilindamiesi būsimieji ir esantys mokytojai objektyviau įvertintų mokytojavimo tikrovę, giliau reflektuotų savo sprendimus, praktikas, vizijas, šitaip plėsdami profesinį sąmoningumą ir kartu įgydami didesnę atsparumą kylantiems sunkumams.

Disertacija ypač aktuali ir patiems mokytojams – tiek šiuo metu užsiimantiems mokytojavimo praktika, tiek ją sustabdžiusiems; ypač tiems, kurie neranda atsakymo, kodėl mokytojavimas, pačių matytas kaip pašaukimas, geriausias darbas gyvenime apkarto, tapo nepakeliama našta (disertacijos autorės patirtis). Ši disertacija – tai mokytojų reflektavimo erdvė, kurioje jie dalijasi išgyvenimais, buvimo mokytoju niuansais, atskleidžia tai, ko dėl subalterno pozicijos, į kurią jie stumiami, negali (nes yra nutildomi, neišklausomi) padaryti kitu būdu. Tikimasi, kad disertacija padės mokytojams suprasti, kad negatyvios patirtys, keliama klausimai, šizoidinė būklė nėra jų

individualių psichologinių problemų padariniai, bet švietimo kontekstų sąlygotos būsenos – nes pasireiškia įvairių patirčių, įvairiose mokyklose įvairius dalykus dėstantiems mokytojams. Vadinasi, ir turi būti sprendžiami ne siūlant pagalbą mokytojams, bet – keičiant kontekstus, dėl kurių jų būsena tapo nepageidaujama, o ir nepakeliama.

Manytina, kad disertacijos turinys aktualus ir švietimo politikams, vadybininkams bei strategams, nes išsamiai atskleidžia Lietuvos mokytojų profesines patirtis, savivoką bei praktikoje taikomas mokytojavimo strategijas. Suprasdami mokytojų profesinio gyvenimo tikrovę, jie, tikėtina, imsis spręsti problemas, naikinančias šią profesinę veiklą.

Tikimasi, kad disertacijos turinys bus aktualus ir plačiajai visuomenei – mokinių tėvams, su mokyklomis ir mokytojais bendradarbiauti siekiančioms organizacijoms, institucijoms kaip šaltinis, atveriantis mokytojo profesinę praktiką jų akimis ir padedantis geriau suprasti mokytojus. Tai tikrai palengvintų bendradarbiavimą ir generuotų pozityvesnę santykių patirtį.

Teorinė ir empirinių duomenų analizė paaiškina tuos socialinius kontekstus, kuriuose vyksta mokytojavimas. Mokytojo veiklos matymas ne vien kaip asmeninės intencijos ir apsisprendimo sąlygoto proceso, bet kaip socialinių veiksmų, sąlygų ir spaudimo kontekstuose besiformuojančios praktikos suteikia daugiau aiškumo jį vertinant ir kuriant santykį su mokytoju ir mokykla.

Disertacijos tikslas ir tyrimo uždaviniai. Disertacijos tyrimo **tikslas** – remiantis teoriniu ir empiriniu tyrimais, atskleisti mokytojų *habitus* ir mokytojavimo praktikų įvairovę; veiksnius, formuojančius tą įvairovę, bei pavidalus, kuriuos įgyja mokytojavimo praktikos naujuosiuose švietimo kontekstuose.

Tikslo siekiama realizuojant išsikeltus uždavinius. Disertacijos **uždaviniai**:

1. Išanalizuoti teorinę medžiagą, atskleidžiančią kontekstų reikšmingumą socialinių agentų *habitus* formavimuisi, jo kuriamoms socialinėms praktikoms, socialinio agento savivokai ir elgsenai.
2. Apibūdinti istorinius ir naujuosius švietimo kontekstus, atskleidžiant juos kaip terpę, kuri veikia ir kurioje veikiama nurodant kontekstų poveikį mokytojo *habitus* ir profesinėms praktikoms.
3. Charakterizuoti mokyklinį švietimo lauką kaip arčiausiai mokytojo esantį profesinės praktikos kontekstą, atskleidžiant jo *doxa*,

cirkuliuojančius kapitalus ir jų tipus, vidinius lauko agentų santykius bei mokytojo, kaip vieno iš šio lauko agentų, *habitus* ir savivoką.

4. Atskleisti trečiosios erdvės esmę, ją aiškinant kaip atskirų socialinių agentų hibridinę kolaboravimo terpę, išskylančią agentų *habitus* priešinantį kontekstų spaudimui, joje susikuriant trečiosios erdvės dalyviams priimtinas (ar naudingas) jausenai ir veikimui sąlygas.
5. Sukurti empirinio tyrimo dizainą ir atlikti empirinį tyrimą, leidžiantį sukurti sąlygas tyrimo metu mokyklose dirbusių mokytojų – tyrimo dalyvių – refleksijoms ir pasakojimams, atskleidžiantiems, ką reiškia būti mokytoju ir kaip juo būvama naujuosiuose švietimo kontekstuose.
6. Remiantis tyrimo duomenimis, išsiaiškinti, kokį poveikį mokytojo savivokai ir mokytojavimo tęstinumo planams daro realizuota galimybė turėti trečiąją erdvę su atskiromis mokyklinio švietimo lauko grupėmis ar agentais.
7. Remiantis teoriniu ir empiriniu tyrimais, apibendrinti mokytojų refleksijas ir padaryti išvadas apie mokytojų savivoką, patirtis ir mokytojavimo praktikas naujuosiuose švietimo kontekstuose.

Ginamieji teiginiai

1. Pagrindinis veiksnys, nuo kurio priklauso mokytojo savivoka, jo konstruojamos mokytojavimo praktikos ir jų rezultatai, yra ne mokytojo profesinis pasirengimas, kvalifikacija ar patirtis, bet esami praktikos kontekstai, kuriuose mokytojas veikia ir kurie sukuria ribojančias, kreipiančias sąlygas mokytojavimui, įsprausdami galimą kūrybingumą ir savarankišką veikimą į griežtus kontrolės ir reguliavimo rėmus. Teiginiai, kad mokytojai yra atsakingi už mokinių mokymosi rezultatus ar lemia visuomenės, valstybės raidą, kyla iš politinio lauko agentų intereso, dėl to juos būtina kritiškai įvertinti.
2. Istoriskai Apšvietos (XVIII a.) suformuluota ir kituose istoriniuose kontekstuose plėtotą mokytojo ir mokyklos sampratą ir jiems priskiriamas funkcijas naujuosiuose švietimo kontekstuose imtos keisti: galių laukų (tokiais, sekant P. Bourdieu teorija, laikome verslo ir politinį laukus) agentai vis mažiau pasitelkia švietimą kaip įrankį pageidaujama kryptimi socializuoti, indoktrinuoti ir akademizuoti naująsias generacijas. Priešingai nei istoriniuose

kontekstuose, galios agentai perleidžia šių funkcijų atlikimą ir tam reikalingus kapitalus kitų laukų agentams. Mokyklinis švietimo laukas, praradęs reikšmingumą galios laukams, tampa per brangia, neatsiperkančia paslauga, dėl to galios laukai ima riboti jam teikiamus kapitalus, varžyti autonomiškumą – pagrindinę lauko savybę. Mažėjant autonomiškumui, mokyklinis švietimo laukas virsta aparatu, sudarytu iš paklusnių biurokratinių kontorų.

3. Galios laukų agentai, vertindami mokyklinį švietimo lauką kaip neefektyvų, brangiai išlaikomą aparatą, nebesuteikia buvusiems savo agentams – mokytojams – pedagoginio autoriteto, būtino pedagoginio poveikio ir pedagoginio darbo instrumento. Autoriteto netenkanti mokytojo pozicija sąlygoja mokytojų deprofesionalizaciją, biurokratizaciją ir proletarizaciją, didina mokyklinio švietimo lauko agentų susvetimėjimą, konkurenciją, susipriešinimą. Mokytoją traktuojant kaip įrankį, lengvai pakeičiamą bet kuriais mokytojauti sutinkančiais agentais ar technologijomis, vykdoma mokytojų dehumanizacija (M. Weberio vartotos sąvokos prasme).
4. Pedagoginis autoritetas yra būtina pedagoginiam darbui atlikti sąlyga; jo stokojant, jis tampa geidžiamiausiu, vadinasi, simboliniu mokyklinio švietimo lauko kapitalu. Mokytojai, siekdami generuoti kuo daugiau šio kapitalo, imasi įvairių strategijų, analizuotų postkolonializmo teorijoje: rezistencijos prieš primetamą iš centro švietimo politiką ir funkciją diegti deleguojamose programose fiksuotą kultūrą mokiniams; rezistencijos prieš atskirus išorinio ar vidinio laukų agentus; mimikrijos kitų agentų akivaizdoje; kolaboravimo, nukreipto prieš patiriamą kontekstų spaudimą.
5. Mokykliniame švietimo lauke dėl ribotų kapitalų kiekio ir vis intensyvėjančios išorės laukų kontrolės bei reguliavimo galimų pozicijų patrauklumas nebevertinamas hierarchijos principais – stiprėjantis reguliavimas ir kontrolė vienodai prislegia tiek mokytojus, tiek mokyklos administraciją. Geidžiamiausia pozicija – autonomiška pozicija. Autonomiškumas suprantamas kaip pasirinkimų, veikimo, santykių konstravimo laisvę užtikrinanti sąlyga, atsiribojimas nuo tiesioginės mokyklinio švietimo lauko ar išorinių laukų agentų kontrolės ir reguliavimo. Tokios autonomiškos pozicijos mokykliniame švietimo lauke įsteigiamos generavus trečiąją erdvę – santykių konfigūraciją, peržengiančią įprastas normas ir patirtis. Šioje erdvėje vyksta joje dalyvaujančių

agentų mainai turimais kapitalais, konstruojasi naujos patirtys, kinta internalizuotų homunkulų ir *doxa* elementai.

6. Mokytojų siekiamas autonomiškumas ir jų su kitais lauko agentais generuojamos trečiosios erdvės ir jose besiformuojanti hibridinė kultūra yra kvestionuojami tiek mokyklinio, tiek išorinio laukų agentų (mokinių, jų tėvų (globėjų), mokyklos administracijos, švietimo, politinio, ekonominio laukų agentų), kaip neatitinkantys vyraujančių *doxa* ir mokytojų homunkulo (įsivaizdavimo, kaip turi elgtis ir dirbti deramas mokytojas). Šie prieštaravimai intensyvina mokytojų ir jų praktikų kritiką, ugdo nepasitikėjimą mokykla ir mokytojais, didina įtampą mokykliniame švietimo lauke, mažina mokytojo darbo patrauklumą.

Disertacijos teorinės prielaidos. Naujųjų švietimo kontekstų ir Lietuvos mokytojų *habitus* bei profesinių praktikų analizei pasitelkiamos dvi kritinei kryptčiai priskiriamos teorijos – naujosios švietimo sociologijos ir postkolonializmo teorijos. Abi šios teorijos yra gana išplėtotos ir turi subūrusios plačią šalininkų auditoriją. Tad natūralu, kad disertacijoje susitelkiama į tikslingai atsirinktus šių teorijų tyrimus ir idėjas. Pagrindinis teorinių darbų atrankos kriterijus – jose nagrinėjami klausimai, aktualūs siekiant realizuoti disertacijoje išsikeltus tikslą ir uždavinius bei patikrinti ir argumentuoti ginamus teiginius.

Naująją švietimo sociologiją ir pokolonializmą sieja abiejų teorijų panašus požiūris į kultūros reikšmę socialiniuose procesuose. Kultūros perteikimas, primetimas kitiems abiejose teorijose laikomas socialinio, kultūrinio pavergimo priemone. Abi teorijos nagrinėjamus reiškinius – švietimą (naujosios švietimo sociologijos požiūris) ir kolonializmą (postkolonializmo požiūris) kildina iš Apšvietos epochos, pateikdamos jos metu gimusių idėjų argumentuotą kritiką.

Apšvietos epochos (XVIII a.) Vakarų pasaulyje mąstytojų suformuluota progresyvistinė pasaulio raidos vizija buvo įgyvendinama vykdant plačią kultūrinę invaziją dviem intensyviomis Vakarų pasaulio praktikomis: visuotinio privalomo švietimo įgyvendinimu ir imperializmu. Abi šios praktikos pasitelkė tą pačią argumentaciją – Vakarų civilizacijos ir kultūros (iš esmės įkūnijančios dominuojančių laukų agentų kultūrą), kaip labiau išvystytos ir vertingos, sklaida tiek teritoriniu, tiek socialiniu aspektu užtikrina gyventojų nukreipimą progreso kryptimi. Tokiu būdu, esą, pašalinamos kliūtys, stabdančios visos žmonijos galutinį progresą, tai yra, išsivadavimą iš gamtos ir žmogaus prigimties nulemtų ribotumų.

Visuotinio progreso, atvesiančio į naują žmonijos raidos pakopą ir kitoki, naujovišką pasaulį, idėja sudaro ketvirtosios pramonės revoliucijos (taip šiuolaikiniame pasaulyje vykstančius procesus įvardijo Pasaulio ekonomikos forumo įkūrėjas ir vadovas K. Schwabas (2017)) esmę. Ši idėja yra galios laukų projektuojama ir įgyvendinama vykdant kultūrinę kolonizaciją, inicijuojamą tarptautinių ir atskirų šalių politikos, ekonomikos, visuomenės lyderių ar organizacijų (Bauman, 2002; 2015, Hartd ir Negri, 2019). Ketvirtosios pramonės revoliucijos sumanytojų ir vykdytojų (juos telkia Pasaulio ekonomikos forumas – politikų ir verslininkų tarptautinė organizacija) požiūriu, mokykla, kaip ir kitos švietimo paslaugos, turi iš esmės pasikeisti, įgyti visiškai kitus, naujus pavidalus (Nadella in Schwab, 2018). Mokykla ir mokytojai nebėra jų matomi kaip svarbūs tolesnei naujų generacijų ar atskirų teritorijų kultūrinės kolonizacijos įrankiai, nes kultūrinė kolonizacija sėkmingai vyksta internetiniais kanalais, per socialinius tinklus, vartojimo procesus, įtraukimą į virtualią realybę, ypač žaidžiant kompiuterinius žaidimus. Mokyklos tampa vis atviresnės institucijos, *be sienų*, formuojant sampratą, kad mokymasis yra visur ir iš visko; kad viskas yra ugdymas. Mokyklų, kaip ugdymo įstaigų, funkcijos išskaidomos kuo platesniu spektru, siūlant atsisakyti suvaržymų ir reikalavimų norintiems mokytojauti, teigiant, kad mokiniai turi įgyti kuo įvairesnės patirties (Rado, 2020; Waite, 2017; Westwood, 2008). Ketvirtoji pramonės revoliucija, programa, sumanyta ir diegiama jos šalininkų tiek tarptautiniu, tiek nacionaliniu mastu daugelyje pasaulio valstybių (ir Lietuvoje), reikšmingai formuoja švietimo politiką, projektuoja reformas, kartu ir naujuosius švietimo kontekstus – terpę, kurioje veikia mokytojai ir mokykla. Anksčiau galios laukų mokytojams teiktas pedagoginis autoritetas naujuosiuose švietimo kontekstuose yra perskirstomas įvairiems socialiniams agentams ar jų grupėms, institucijoms (pavyzdžiui, nevyriausybiniams organizacijoms, neformalaus ugdymo institucijoms, judėjimams ir panašiai – Gobby & Walker, 2017).

P. Bourdieu požiūriu, mokytojas, naudodamasis simboliine prievarta ir išorinių struktūrų jam suteiktu autoritetu, savavališkai primeta mokiniams dominuojančių klasių kultūrą, šitaip reprodukuodamas socialinę tvarką (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Postkolonializmo teorijoje analizuojami kultūros primetimo procesai yra nagrinėjami kaip kolonizacijos dalis – paneigiant barbarų kultūros vertę, primetama kolonistų kultūra, kartu užtikrinant jų priespaudą ir pajungimą kolonistų valiai (Young, 2015, p. 38–41). Abiejų procesų metu kultūros primetimas vyksta pagal tą pačią logiką: ją taikliai apibendrina sociologas T. Parsonsas, pareiškęs, kad su kiekviena nauja

generacija pasaulį užplūstanti nauja barbarų banga, kurią, siekiant išsaugoti civilizaciją, būtina kolonizuoti (Parsons, 2005 p. 143). Tačiau, anot postkolonializmo teoretiko H. K. Bhabha'os, neįmanoma, kad kultūros primetimas vyktų kaip vienpusis procesas, nepaliečiantis abiejų kultūriniame susidūrimo dalyvaujančių pusių. Šiuose susidūrimuose kylančios įtampos paskatina susidūrimų dalyvius konstruoti apsimestinio prisitaikymo (mimikrijos), rezistencijos, kolaboravimo strategijas. Konstruojamos naujos ar pritaikomos senos strategijos leidžia skverbtis (nebūtinai sąmoningai) socialinių praktikų dalyviams į vienas kito kultūrą, taip kuriant naują, hibridinę kultūrą (Bhabha, 1994). Tokioje kultūrinėje apykaiteje mokykla nebėra galios agentų tvirtovė; tai – trečioji erdvė, kultūrinių susidūrimų ir kultūrinių mainų vieta, savotiška pasienio zona tarp dviejų laukų; ne visada reprodukuojanti esamą kultūrą ir socialinius santykius, bet atverianti naujas formas. Tokio galimo požiūrio P. Bourdieu neaptarė, nors numatė, kad kultūros primetimo akivaizdoje visada egzistuoja lauko agentų rezistencijos galių laukams galimybė (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990. Preface to the 1990 edition). Mokytojo rezistencija dominuojančios kultūros atžvilgiu ir kolaboravimas su mokinių kultūra pertraukia reprodukciją ir plečia hibridinę kultūrą. Trečioji erdvė – netikrumo ir įtampos būseną, nes kelia iššūkius istoriškai susiklosčiusiam mokytojo *habitus*, reikalauja strategijų revizijos, lankstumo; nebūtinai nuspėjama, labiau – kupina netikėtumo, spontaniškumo, kūrybiškumo; ne visada sulaukianti kitų lauko dalyvių ar galios laukų palaikymo ar pritarimo; dėl to išprovokuojanti nepasitenkinimą mokytojo profesine praktika, elgsena, pažiūromis. Hibridinė kultūra, užpildanti trečiąją erdvę – kitoniška; turinti ne tik susidūrimo dalyvių atsineštų kultūrų bruožų – ji kuriasi ir iš sąveikų spontaniškumo, netikėtai suformuluotų sprendimų, interpretacijų. Tokia kultūra gali tapti bauginanti (nes neįprasta, neregamentuota) ir patiems jos dalyviams – hibridinė kultūra nėra *habitus* atpažįstama kultūra, jo nuspėjamas ugdymo procesas, vykstantis pagal numatytus tikslus ir uždavinius; tad gali provokuoti iš jos pasitraukti, pabėgti, nežinant, kaip elgtis iškilus kitoniškumams.

Dviejų teorijų pasitelkimas disertacijos tikslui ir uždaviniams realizuoti sudaro prielaidas atskleisti mokytojus ir mokytojavimą ne kaip statiškus, nekintančius objektus, bet kaip reaguojančius į kontekstų pokyčius, jų veikiamus, ir, laikantis P. Bourdieu teorijos, – kūrybiškai generuojančius naujas strategijas. Interpretuojant, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose mokyklinis švietimo laukas yra dekonstruojamas, kartu naikinamas agentų autonomiškumas ir nusavinami jų turimi kapitalai bei ribojama galimybė įgyti kitų, nebėra pagrindo teigti, kad mokytojas – galios agentas; jis verčiamas

aparato biurokratu, subalternu, kuris nekalba, o vykdo. Betgi jo *habitus*, ši istorinė, ilgalaikė veikloji sąmonė, lieka – ir ieško būdų, kaip naujų sąlygų, reformų, pokyčių metu išlikti. Vakarykštis kultūrinis kolonizatorius turi išmokti šiandien veikti ne hierarchinės priešpriešos Mokytojas – Mokinys (mokytojas – visa žinantis, ginkluotas autoritetu, muitininkas, išleidžiantis vaiką (arba – ne) į „gyvenimą“, „ateitį“, o mokinys – tampantis geresne savo versija mokytojo dėka, dėl to – privalantis paklusti) sąlygomis, o sąlygomis, kai kolonizuojamasis pasiskelbia nepriklausomu, autonomišku, nebepripažįstančiu hierarchinio santykio (ir pasitelkiančio nepriklausomybės šalininkų, pavyzdžiui, tėvų, medių, nevyriausybinių organizacijų ir kita autoritetus). Postkolonializmo teorija, aiškinant šiuos pokyčius (naujuosius švietimo kontekstus), ne tik suteikia teorinius įrankius ir parankius konceptus, bet kartu pasiūlo supratimo, analizės ir interpretacijos idėjas, leidžiančias pratęsti P. Bourdieu pradėtą mokyklinio švietimo lauko ir mokytojų bei mokytojavimo analizę, atsižvelgiant į mūsų laikais vykstančius pokyčius.

Empirinio tyrimo metodologija ir metodas. Disertacijos rengimo laikotarpiu (2019–2023), sudarant disertacijos teorinį modelį, atlikta akademinės literatūros apžvalga. Remiantis teorine analize ir disertacijos tikslu bei uždaviniais, apsispręsta dėl disertacijos empirinio tyrimo teorinio pagrindimo. Teoriškai tyrimas grindžiamas P. Bourdieu socialinių praktikų teorijos ir postkolonializmo teorijos kombinacija. Gimęs kaip literatūros kritikos teorija, postkolonializmas susitelkė į kolonijinių patirčių tiesioginę ir netiesioginę raišką literatūros tekstuose. Postkolonializmo teoretikų sukurtos sąvokos ir tekstų nagrinėjimo principai vėliau buvo pritaikyti humanitariniuose ir socialiniuose moksluose nagrinėjant įvairias diskriminacijos, pavergimo formas, taip pat – kultūrinius susidūrimus, įvykstančius dviejų skirtingų kultūrų susitikimuose. Išvysčiusi savarankiškas ontologinę, epistemologinę ir empirines strategijas, postkolonializmo teorija pradėta taikyti ir kaip metodologija įvairiuose socialiniuose moksluose (Jazeel, 2018). Švietimo sociologijoje ji iki šiol taikyta tik kaip teorija, pasitelkiama nagrinėti buvusių kolonijų švietimo patirtis ir multikultūrinių aplinkų mokyklas, nagrinėjant imigrantų vaikų adaptaciją mokykloje. Šioje disertacijoje ji naudojama ne tik kaip teorija, bet ir kaip metodologija, kuria remiantis buvo konstruojamas empirinis tyrimas ir duomenų analizė.

Empirinio tyrimo organizavimui ir įrankių konstravimui pasirinkome kokybinio tyrimo strategiją. Šį apsisprendimą sąlygojo darbo tikslas – atskleisti mokyklose dirbančių mokytojų patirtis, aiškinantis jų atsaką į naujuosiuose švietimo kontekstuose kylančius iššūkius bei susidaranti

habitus nepažįstamas situacijas. Kokybinis tyrimas ypač pasiteisina, kai gilinamasi į neištyrinėtas sritis; disertacijos tyrimo atveju – į mokytojų savivoką ir profesinių praktikų konstravimą naujuosiuose švietimo kontekstuose (laikantis pozicijos, kad tokiu požiūriu mokytojai ir jų profesinė veikla netyrinėti). Be to, kokybinis tyrimas leidžia suformuoti išsamius mokytojų *habitus* portretus, suteikiant „balsą“ patiems mokytojams ir iš jų pozicijų atskleidžiant jų reakcijas kintant kontekstams, jų pasirenkamas praktikos konstravimo strategijas, išgyvenamas būsenas, savivoką, santykius su kitais mokyklinio švietimo lauko dalyviais ir pačių mokytojų paaiškinimą, kokie veiksniai mažina pasitenkinimą profesine praktika.

Disertacijos empirinis tyrimas buvo atliktas pasirinkus vizualiosios sociologijos metodą – fotobalsą. Jį sudaro du pagrindiniai etapai – pirmame etape tyrimo dalyviai atlieka tyrėjo paskirtą fotografavimo užduotį, antrame etape tyrimo dalyviai komentuoja tyrėjui savo padarytas nuotraukas ir atsako į klausimus. Pagrindinis tyrimo duomenų šaltinis ir analizės objektas – tyrimo dalyvių pasakojimas pagal jų pačių darytomis nuotraukomis paremtą planą. Metodas pasirinktas siekiant neutralizuoti tyrėjos įsikišimą ir laikantis prielaidos, kad skverbiamės į mažai ištirtą dalyką – mokytojų profesinį gyvenimą naujuosiuose švietimo kontekstuose vykstant mokyklinio lauko dekonstravimui. Fotobalso metodas nereikalauja iš anksto sudaryto tyrėjo žinojimu pagrįsto klausimyno (tokiu atveju tyrėjas tik gautų atsakymus į jam rūpimus klausimus); šis metodas įgalina tyrimo dalyvį patį sukurti pasakojimo siužetą ir užpildyti jį jam svarbiomis detalėmis.

Surinkta empirinė medžiaga buvo apdorota naudojant MAXQDA programą. Duomenys buvo išanalizuoti naudojant kokybinių duomenų teminę analizę. Jie buvo koduojami pasirinkus indukcinę kodavimo prieigą. Pasirinkimą suponavo esminė tyrimo nuostata – atskleisti mokytojų savivoką ir mokytojavimo praktikas ne iš pašaliečio pozicijos, bet iš jų pačių pateikiamų pasakojimų ir refleksijų. Tokia prieiga sąlygojo labai detalų interviu sukodavimą. Pirminis sukodavimas antrame etape buvo jungiamas į prasmines kategorijas, pasitelkiant teorinėje dalyje vartotas sąvokas ir kategorijas (iš esmės pasitelkta dedukcinė prieiga). Tokia dvejojama duomenų analizė nėra įprasta; kita vertus, indukcinės ir dedukcinės prieigų atskyrimas daugeliui tyrėjų nėra lengvas (Židžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 47).

Mokslinis disertacijos tyrimo naujumas. Mokslinis disertacijos naujumas, pirmiausia susijęs su pačia tema. Nors mokytojai ir mokykla ugdymo moksluose, švietimo sociologijoje nagrinėti plačiai ir iš įvairių teorinių ir metodologinių prieigų, mokytojavimas naujuosiuose švietimo

kontekstuose nepakankamai atskleistas. Pirmiausia – nėra daug darbų, pripažįstančių veikiančią kontekstų jėgą mokytojui ir mokytojavimui. Antra, naujieji švietimo kontekstai yra mūsų sukurta sąvoka. Sprendimą sąlygojo įvairių visuomenės ir švietimo istorinės raidos modelių analizė, atlikta siekiant charakterizuoti mokytojo *habitus* istoriškumą (P. Bourdieu teorijoje –vienas svarbiausių *habitus* bruožų). Išnagrinėjus keletą modelių paaiškėjo, kad esamos periodizacijos arba neapima dabarties laikotarpio (nes yra sukurtos anksčiau), arba neišskiria švietimo, kaip įgyjančio naujai susidariusiuose kontekstuose naujų aspektų. Laikydami nuostatos, kad kontekstai reikšmingi, pasirinkome jai artimą P. Brownso švietimo raidos periodizaciją, kurioje jis atskirus švietimo etapus įvardijo švietimo bangomis. Paskutinė sociologo aprašyta banga – tėvokratijos – apėmė laikotarpį iki XX a. 10 deš. Straipsnyje, kuriame P. Brownas pateikė minėtą periodizaciją, svarstyta, kad kyla nauja, neoliberalizmo, banga ir buvo išskirti keli šiai bangai charakteringi požymiai. Mūsų požiūriu, XXI a. situacija švietime pasikeitė ir keičiasi gana reikšmingai, galios laukams įgyvendinant ketvirtosios pramonės revoliucijos programą ir nuosekliai, kartu su neoliberalizmu diegiant ir neokonservatizmo principus, pagal kuriuos pasaulio „tvarkos“ kūrimas ir palaikymas yra nusavinami save elitu ir ekspertais pasiskelbusių grupių, deklaruojančių, kad tik jie (o ne atskiros šalies piliečiai, bendruomenių gyventojai – demokratinės visuomenės pagrindas) turi pakankamą žinojimą ir patyrimą, kaip reikia spręsti einamuosius reikalus ir kurti ateitį (Bourdieu, 1997, p. 25–26; 55–57). Šie veiksniai reikšmingai prisideda prie sąlygų, turinčių tiesioginį poveikį mokytojams ir mokytojavimui, kūrimo – formuoja naujus kontekstus. Motyvuodami, kad laikotarpis maždaug nuo XX a. 10 deš. pabaigos iki dabar įgijo savitų bruožų, reikšmingai veikiančių mokytojus ir mokytojavimą, mes praplėtėme P. Brownso pasiūlytą periodizaciją, įvardydami laikotarpį naujaisiais švietimo kontekstais. Atkreipdami dėmesį į naujuosiuose švietimo kontekstuose sustiprėjusį progreso kaip siekiamybės, atvesiančio į tobulą visuomenę, naratyvą, P. Brownso pasiūlytą periodizaciją papildėme ir pradinės, arba startinės švietimo bangos sąvoka, kuria apibrėžėme Apšvietos laikotarpį. Tuo laikotarpiu buvo generuotos pagrindinės modernaus švietimo idėjos bei principai, kitose švietimo bangose revizuojami, pildomi, o naujuosiuose švietimo kontekstuose – vėl išgryninti, atkartoti ankstyvuoju pavidalu. Manome, kad pasiūlytas periodizacijos „atnaujinimas“ gali būti reikšmingas ir kitiems tyrėjams, analizuojantiems švietimo klausimus chronologiniu požiūriu ar kismo, kitėjimo aspektais.

Kaip minėjome, mokytojų santykis su ketvirtos pramonės revoliucijos inspiruojamais mokyklinio švietimo pokyčiais ir mokytojavimo patirtys

naujuosiuose švietimo kontekstuose tebėra nauja tyrimų sritis. Apie šios revoliucijos numatomą teigiamą poveikį mokyklai yra paskelbta švietimo politikos, vadybos, edukologijos teorinių darbų (Rado, 2020 ir kiti). Švietimo sociologijoje ketvirtoji pramonės revoliucija traktuojama kaip XXI a. raidos tendencija, kuriai mokyklos turėtų tam tikru būdu ruošti, prisitaikyti. Tačiau nepavyko rasti darbų, kritiškai nagrinėjančių šią revoliuciją kaip naujuosius švietimo kontekstus reikšmingai formuojančią jėgą, tiesiogiai veikiančią kasdienes mokyklinio gyvenimo ir mokytojų profesines praktikas (nors jau radosi sociologinės kritikos, atskleidžiančios šios revoliucijos eskalacijos priežastis, ypatumus ir poveikį įvairioms gyvenimo sritims, darbo santykiams, pavyzdžiui, Couldry, 2019; Moll, 2022 ir kt.). Kritinės analizės, koks šios revoliucijos poveikis švietimui, trūkumas gali būti paaiškinamas naujosios švietimo sociologijos tyrėjų susikoncentravimu į įvairių formų nelygybės, diskriminacijos tyrimus bei į neoliberalizmu besivadovaujančių vyriausybių ir tarptautinių organizacijų vykdomos švietimo politikos kritiką. Žinoma, šie klausimai išlieka reikšmingi ir aktualūs; vis dėlto laikomės A. Gramsci nuostatos, kad pavergimas, kaip ir išlaisvinimas, pirmiausia vyksta per kultūrą (Gramsci, in Forgacs, 2000, p. 56–64).

Mokyklose vykstančių kultūros procesų nagrinėjimas leidžia atskleisti socialinės neteisybės ištakas, priežastis ir kūrimo pavidalus. Tokios nuostatos laikėsi ir P. Bourdieu, analizuodamas kultūrinio kapitalo persikirstymą mokyklose kaip pagrindinį nelygiaverčių santykių visuomenėje reproduktivą įrankį. Vis dėlto šių dienų kontekstams ir švietimo procesams aiškinti P. Bourdieu teorija yra nebepakankama. Pirmiausia dėl masinio švietimo, kai aukštasis mokslas tapo pasiekiamas įvairioms socialinėms grupėms, tampa akivaizdu, kad išsilavinimas nebeužtikrina išskirtinės padėties visuomenėje: švietimo kredencialais apsirūpinusių žmonių yra kur kas daugiau nei vietos elite (Brown, 2003). Antra, laikomės prielaidos, kad mokytojai nebėra galios agentai, turintys pakankamai pedagoginio autoriteto primesti dominuojančių klasių kultūrą, kaip teigė P. Bourdieu. Tai kitas disertacijos išskirtinumas: nagrinėjame mokytojus kaip vakarykščius galios agentus, netekusius galios pozicijose konstruojančius kitokias profesines praktikas. Jų metu kultūros reproduktivumas yra pertraukiamas; mokytojai nebūtinai pritaria kultūrai, kurią turi diegti; pritarimas mažėja, kai didėja mokinių (ar jų tėvų) atmetimas ar kyla pasipriešinimas; kai mažėja paties mokytojo tikėjimas, jis tampa rezistentu prieš savo paties darbą. P. Bourdieu mokytojų rezistencijos galimybę numatė, aiškindamas, kad, vykstant kultūros pokyčiams, mokytojai nebūtinai priims ją kaip diegtiną mokykloje (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Anot P. Bourdieu, mokytojai visada diegia

vakarykštę kultūrą, kurioje subrendo jų pačių *habitus*; einamojo laiko kultūra nebūtinai yra jų kultūra. Disertacijoje mokytojų turimos kultūros ir naujuosiuose švietimo kontekstuose produkuojamos kultūros susidūrimai mokyklos klasėse yra reikšmingas disertacijos tyrimo klausimas.

Šie susidūrimai nagrinėjami pasitelkiant postkolonializmo teoriją. Tokį pasirinkimą taip pat laikytume disertacijos tyrimo originaliu aspektu. P. Bourdieu sociologijos ir postkolonializmo teorijų siejimas nėra įprastas junginys sociologijoje, tuo labiau – švietimo sociologijoje. Pavyko rasti keletą darbų, kuriuose pasitelkiamos abiejose teorijose įsitvirtinusios sąvokos. Tačiau platesnio jų taikymo, aiškinant mokytojo profesines praktikas ir analizuojant šiandieninį švietimą, nepavyko rasti. O disertacijoje abi teorijos pritaikomos, derinant esminius jų teiginius, jomis naudojamosi, aiškinant mokytojo *habitus* pasirenkamas strategijas ir mokytojavimui suteikiamas prasmės. Nors švietimo sociologijoje pavyko rasti darbų, atskleidžiančių, kaip mokytojai kuria trečiąją erdvę santykiuose su mokiniais, su kolegomis, nepavyko rasti darbų, atskleidžiančių, kaip trečioji erdvė veikia mokytojo profesinius pasirinkimus, sprendimus dėl mokytojavimo perspektyvų ateityje. Disertacijoje mokytojo santykis su trečiąja erdve ir jos vaidmuo mokytojo profesiniuose apsisprendimuose, savivokoje yra vienas iš nagrinėjamų aspektų.

Dar vienas disertacijos naujumas yra susijęs su požiūriu į mokytoją. Švietimo sociologijoje mokytojas, aiškinantis jo savivoką ir profesinės praktikos ypatumus, retai matomas kaip savarankiškai sprendimus priimančias asmuo; jo kūrybiškas ir lankstus *habitus* lieka anapus nagrinėjimo spektro. Ir paties P. Bourdieu darbuose mokytojo autentiškoji, iš jo asmeninės patirties kylanti *habitus* dalis liko neatskleista: sociologas pasiūlo mokytojams reflektavimą kaip priemonę patiems atrasti savo vidines veiklos motyvacijas ir iš asmeninių patirčių kylančias strategijas bei prasmes. Disertacijoje autentiško *habitus* mokytojo, kaip aktyvaus ir tam tikrą autonomiškumą ginančio subjekto, tyrinėjimas iš jo vidinių inspiracijų ir remiantis jo profesinę raidą iliustruojančiais pavyzdžiais yra vienas pagrindinių klausimų.

Disertacijos skyrius apie mokytojo profesinę veiklą kaip tarnybą ir esminių jo, kaip ribotą veikimo laisvę turinčio tarnautojo, analizę, pasitelkiant darbo (profesijų) sociologijos teorines idėjas, skiriasi nuo įprasto švietimo sociologijoje ir švietimo politikoje požiūrio kad mokytojavimas – tai profesija. Remiantis teorine ir empirine medžiaga, įrodinėjame, kaip vyksta sistemiška mokytojavimo deprofesionalizacija ir proletarizacija, paverčiant šią veiklą rutinine darbine praktika, kuri vis labiau mechanizuojama.

Kaip minėjome, postkolonializmo teorija kai kurių autorių laikoma metodologija. Ją pasitelkiama atliekant tyrimus, susijusius su kultūros

primetimo, kultūrinių susidūrimų, juose dalyvaujančių asmenų ar grupių socialinės elgsenos, tapatybių pokyčiais. Švietimo sociologijoje tai yra nauja metodologinė prieiga, papildanti esamus tyrimus mokytojų profesinės praktikos, kaip hibridinę kultūrą kuriančio veiksmo, analize.

Disertacijos empirinis tyrimas, atliktas pasitelkus vizualiosios sociologijos metodus, taip pat laikytinas originaliu darbu. Nepavyko rasti nė vieno mokytojų ir jų profesinės veiklos tyrimo, kuriame būtų taikytas fotobalso metodas. Jį taikant, tyrimo dalyvių dėmesys sutelkiamas ne į tyrėjui rūpimus klausimus, bet į pačius tyrimų dalyvius jaudinančias praktikas ir lauko elementus, joms poveikį darančius išorinius ir vidinius, iš paties mokytojo kylančius ar jo pastebimus ir reikšmingais konstatuojamus faktorius. Šis metodas leido giliau išsiaiškinti prasmes, kurias mokytojai suteikia savo aplinkai, darbo vietai, įrankiams – kultūriniais artefaktams, esantiems tam tikra mokytojo veiklos dalimi. Fotobalso metodas maksimaliai neutralizuoja tyrėją, sumažina riziką tyrėjo iš anksto paruoštais teiginiais nukreipti tyrimo dalyvių mintis ar suvaržyti jų autentišką „balsą“ nagrinėjamoje situacijoje. Šio metodo taikymas ir juo pasiekti mokytojų veiklos tyrimo rezultatai gali tapti kitų profesinių praktikų tyrimo įrankiu, jei tyrėjas siekia rekonstruoti autentiškas patirtis, neapribodamas dalijimosi jomis spektro savo interesu, išreikštu detaliais klausimais. Be to, fotobalsas padeda tyrimo dalyviui iš anksto pasiruošti tyrimui, pergaltoti pagrindines būsimo pasakojimo siužetines linijas – taip išvengiama netyčinio fragmentiškumo, atsirandančio, kai tyrimo dalyvis yra kalbinamas eksromptu interviu metu.

Disertacijoje nepateikiamas atsakymas į Lietuvos švietimo strategų aktyviai nagrinėjamą klausimą – kaip pritraukti asmenis rinktis mokytojavimą. Joje šis klausimas, kaip minėta, apsukamas, klausiant, kas atstumia asmenis nuo darbo mokytojo pozicijoje. Ieškant atsakymo, atsiveria išsamus mokyklinio gyvenimo mokytojo akimis vaizdas, kuriame, viliamės, kiekvienas, besigilinantį į švietimo klausimus, ras naujų, jam dar neatvertų situacijų ir idėjų, leidžiančių plėtoti kitus švietimo tyrimus.

Disertacijos struktūra. Pirmoji disertacijos dalis pradedama teorinio apsisprendimo nagrinėti mokytojus ir mokytojavimą kaip reikšmingai veikiamus kontekstų pagrindimu. Pristatomas modelis, kuriuo naudojamosi tyrinėjant istorinius ir naujuosius švietimo kontekstus bei patį mokyklinį švietimo lauką kaip mokytojui artimiausią kontekstą. Modelis sukonstruotas remiantis P. Bourdieu socialinės praktikos teorija ir H. K. Bhabhos postkolonializmo teorija.

Istorinių kontekstų apžvalga atliekama pasitelkiant P. Brown (1990) švietimo bangų periodizaciją ir mūsų sukurta jos praplėtimą. Atskleidžiamas

Apšvietos konstruktų turinys ir jų įsitvirtinimas bei tąsa iki šių dienų, parodant, kad Apšvietoje iškilusio švietimo paskirtis – vykdyti kultūrinę kolonizaciją per mokinių socializaciją, akademizaciją indoktrinaciją (per inkultūraciją ir akultūraciją). Remiantis postkolonializmo ir naujosios švietimo sociologijos teorijomis, aiškinama mokyklos ir mokytojo socialinės reikšmės ir paskirties sampratų kaita įgyvendinant pokyčius, diktuojamus naujųjų švietimo kontekstų, iš kurių išskiriama ketvirtoji pramonės revoliucija. Susitelkiama į mokytojo profesinę praktiką ir jai šioje revoliucijoje sudaromas sąlygas, atskleidžiant, kaip mokytojavimas vis labiau deprofesionalizuojamas, o mokyklinis švietimo laukas, nukainojant jame generuojamus kapitalus, virsta aparatu. Išanalizavus mokytojo profesinės veiklos kontekstus ir mokykliniame švietimo lauke konfigūruotus lauko veikėjų santykius bei lauko agentų santykius su išorės laukais, pereinama prie mokytojo *habitus* analizės, aiškinantis, kaip jis charakterizuojamas iš teorinės perspektyvos.

Antroje disertacijos dalyje pristatoma disertacijos empirinio tyrimo dizaino kūrimo argumentacija. Paaiškinama, kokiomis teorinėmis prielaidomis remiantis, buvo pasirinkta tyrimui naudota metodologija ir metodas. Detalizuojama vizualioji metodologija, atskleidžiant jos pranašumus vykdant kultūrinių susidūrimų ir jų pasekmių tyrimus bei argumentuojamas jos pasirinkimas disertacijos empiriniam tyrimui. Pristatomas pagal vizualiosios sociologijos metodologiją sukonstruotas tyrimo įrankis – fotobalso metodu grįsto tyrimo dizainas. Argumentuojamas kokybinės strategijos pasirinkimas ir pristatomas pagal ją sukurtas tyrimo planas, akcentuojant svarbiausius jo momentus. Antrosios dalies pabaigoje pristatomas surinktų duomenų analizės metodas – kokybinė teminė analizė. Paaiškinamas jos pasirinkimo motyvas ir apibūdinamos analizei pasirinktos techninės priemonės (MAXQDA programa).

Trečioje disertacijos dalyje pristatomi empirinio tyrimo rezultatai. Išanalizavus šio tyrimo duomenis apie pačių mokytojų profesinių praktikų sampratą, įprasminimą, nagrinėjama mokytojų patiriama, stebima mokytojavimo sąlygų, turinio ir prasmingumo kaita. Analizė atliekama pasitelkiant teorinėje dalyje pateiktas idėjas. Pasitelkus autentiškas mokytojų patirtis atskleidžiamas naujųjų švietimo kontekstų, tarp jų ketvirtosios pramonės revoliucijos idėjų, realizavimo poveikis mokyklose vykstantiems procesams ir mokytojų kuriamas atsakas į pokyčius. Nagrinėjant mokytojų profesines praktikas, jų pasitelkiamas strategijas, atskleidžiama, kaip mokyklose pertraukiamas kultūros reprodukcijos procesas ir suformuojama trečioji erdvė, kurioje kuriasi hibridinė kultūra. Empirinių duomenų analizė apibendrinama, ginant disertacijoje iškeltus teiginius ir apibendrinant mokytojavimo sąlygas naujuosiuose švietimo kontekstuose.

Disertacija baigiama ketvirta dalimi – išvadomis, rekomendacijomis, literatūros sąrašu ir kitais priedais.

1. MOKYTOJAI, JŲ PROFESINĖS PRAKTIKOS ISTORINIUOSE IR NAJUOSIUOSE ŠVIETIMO KONTEKSTUOSE. TEORINĖS IDĖJOS IR TYRIMAI

1.1. Konteksto (ų) samprata ir jų nagrinėjimo argumentacija

Diskusijos apie kontekstų svarbą socialiniam pasauliui ar atskiriems jo įvykiams, reiškiniams priskiriamos socialinės ontologijos sričiai. Vieni linkę neigti kontekstų reikšmingumą, siūlydami susitelkti tik į tiriamąjį reiškinį, atsiejant jį nuo esamų sąlygų bei apibendrinant kaip galimą pasireikšti bet kur ir bet kada; kiti, atvirkščiai, teigia, kad joks socialinis reiškinys ar situacija negali būti atsiejami nuo juos supančių kontekstų; netgi jei jie pasireiškia kituose kontekstuose, įgyja tam tikrų aplinkybių sąlygotų bruožų (Abbott, 2004, p. 192). Kaip teigia A. Abbott, šiose diskusijose reikšmingesnę persvarą turi kontekstų poveikį pripažįstantieji: net didžiausi „antikonkretualistai“ savo nagrinėjamus reiškinius tiria kaip vykstančius tam tikroje erdvėje ir tam tikrame laike. Atmesdami vieno konteksto reikšmingumą, jie priversti akcentuoti kitą – socialinis pasaulis egzistuoja kaip sąveikų ir sąryšių pasaulis, tad negalintis produkuoti izoliuoto, nuo aplinkybių atsieto veiksmo (Abbott, 2004, p. 198).

Kontekstų nagrinėjimas leidžia mūsų tiriamą socialinį reiškinį ar veiksmą įkurdinti konkrečiame pasaulyje, susieti jį su kitais socialiniais reiškiniais ir procesais. Disertacijoje nagrinėjamas mokytojavimas (mokytojų profesinė praktika), pirmiausia, pats savaime yra santykis su kitais; veikla, kurianti socialinius santykius ir esanti socialinis reiškinys; antra, kaip socialinis ir kultūros produktas, ji nėra statiška ir nekintanti – atvirkščiai, reaguojanti į laike besiskleidžiančią istoriją. Mūsų ontologinė nuostata – kontekstai yra svarbi socialinio pasaulio komponentė.

Įvairiuose kalbos žodynuose sąvoka *kontekstas* aiškinama, nurodant dvi pagrindines jos reikšmes kaip, pavyzdžiui, Oksfordo anglų kalbos žodyne:

Kontekstas (lot. surištas, susietas): 1. Tekstas ir jį sudarantys žodžiai, leidžiantys tiksliai suprasti atskirų žodžio, posakio ar sakinio reikšmę. 2. Reikšmingos kokio nors fakto, įvykio, reiškinio aplinkybės, sąlygos, aplinka, darančios poveikį tam veiksmui.

Pateiktas aiškinimas suponuoja, kad kontekstas yra aktualus fonas objektui, apie kurį siekiame gilesnio supratimo. P. A. Angeles *Filosofijos*

žodyne teigiama, kad kontekstai ne tik padeda suprasti, kaip tam tikros sąlygos veikia, bet ir daro įtaką mūsų požiūriui: „<...> kontekstas – reikšmių (asociacijų, idėjų, prielaidų) visuma, išankstinės nuostatos ir t. t., kurios i) glaudžiai siejasi su daiktu, ii) yra jo ištakos ir iii) daro įtaką mūsų nuostatoms, požiūriams, vertinimams ir žinioms apie tą dalyką“ (pagal Akman, 2000).

Sociologijoje konteksto sąvoka apibūdina sąlygas ir situacijas, kuriose vyksta socialinė praktika ir atliekamas socialinis veiksmas (Turner, 2006, p. 557). Socialinio veiksmo kontekstualizavimas gali būti atliekamas ne tik apibūdinant socialinio veiksmo terpę. Tai ir derybos dėl kontekstų vertinimo tarp veikėjų ir interpretatorių, kai veikėjai nėra tik pasyvūs konteksto atžvilgiu (Zarycki, 2007). Kad ir koks būtų požiūris į socialinio veiksmo kilmę – ar jis yra subjektyviai motyvuotas, besiremiantis utilitariniais principais, ar jis yra sukeliamas, struktūruojamas kolektyvinių patirčių, konstruktų (tokių kaip kalba), simbolių, – kontekstai yra terpė, kurioje jis įvyksta, sąlygojanti tiek patį veiksmą, tiek jo supratimą. Kontekstualiai žvelgiant į socialinį gyvenimą, socialinis teiginys ar veiksmas neturi jokios reikšmės, jei nežinome konteksto, kuriame jis atsirado (Abbott, 2004, p. 47).

Skirtingose mokslo disciplinose konteksto reikšmė bei įtaka yra skirtingai aiškinamos ir interpretuojamos (Edgar, Sedgwich, 2008 p. 65). Pavyzdžiui, kalbotyroje kontekstai nagrinėjami siekiant suvokti ir paaiškinti tekstus; architektūroje – fizinės aplinkos, joje esančių statinių sąlygojamas judėjimo kryptis, viešą elgseną ir jauseną; socialiniuose moksluose – socialinius procesus ir socialines interakcijas, socialinio veiksmo sąlygas (Edgar, Sedgwich, 2008, p. 65; Akman, 2000).

Metodologiniu požiūriu kontekstai taip pat gali būti nagrinėjami skirtingai. A. Valantiejus išskiria tris galimas kryptis: fenomenologinę metodologiją, ekologinę pozityvistinę, P. Bourdieu praktikos teoriją (Valantiejus ir kt., 2014, p. 20).

Fenomenologiniu požiūriu, kontekstai iškyla kaip socialinio veiksmo dariniai, gyvenamasis pasaulis, kuriame veikėjai, sąveikaudami tarpusavyje, kuria, formuoja „tvarką“, suteikdami kontekstams prasmes, jas interpretuodami „čia ir dabar“, vykstančių interakcijų metu (ten pat, p. 29). Intersubjektyviai kuriamoje socialinėje erdvėje reikšmę įgyja unikali socialinio veikėjo asmeninė istorija, patirtis; veikėjų lytis, amžius, socialinė padėtis, profesinė praktika ar kitos charakteristikos (Garfinkel [1967], 2005, p. 14–15). Vadovaudamasis savo žinių „atsargomis“ – tam tikromis etiketėmis, konstruktais, kuriuos taria turint ir kitus – socialinis veikėjas orientuojasi socialinėje tikrovėje, ją aktyviai, nors ir ne visada sąmoningai, kurdamas (Edgar, Sedgwich, 2008, p. 241). Kaip teigia E. Goffman, esamuose

kontekstuose asmuo siekia pozicionuoti save – organizuoja požiūrį į save patį ir kitus socialiniame veiksmo dalyvaujančius asmenis kurdamas savo dalyvavimą (kaip vaidmenį) ir priimdamas kito dalyvio vaidmenį (nes socialiniame veiksmo veikėjai dalyvauja ne tik kaip aktoriai, bet ir kaip žiūrovai). Atsižvelgdamas į vaidmens vertinimus ir kitų socialinių veikėjų reakcijas, socialinis veikėjas gali nuspręsti koreguoti, perkurti, keisti vaidmenis, tuo sukeldamas situacinius, kontekstų pokyčius (Goffman, [1959], 2000, p. 16–17). Tad fenomenologiniu požiūriu kontekstai yra subjektyvuota tikrovė.

Vertinant iš ekologinės perspektyvos, kontekstai yra objektyviai egzistuojanti terpė, supanti socialinį veiksmą ar reiškinį. Jie yra daugiaplaniai, kelių dimensijų: į save įtraukia ir minėtus kalbinius, socialinius kontekstus, ir fizines erdves, jų ypatybes; tose erdvėse vyraujančias tradicijas, kultūrą. Įvairios dimensijos nėra suvokiamos kaip atskiri ar atskirti vienas nuo kito sluoksniai; veikia kaip tarpusavyje sąveikaujantys, susipinantys veiksniai, kuriuos reikėtų nagrinėti kompleksiskai (Steinberg, 2015, p. 787).

Tačiau ekologinė perspektyva, suprantanti kontekstus tik kaip natūralią socialinio veiksmo aplinką, suponuoja jo lokalinį ribotumą ir paneigia konkrečią visuomenę savitai struktūrinančius bruožus (Valantiejus ir kt., 2014, p. 26). Atkreipdamas dėmesį į ekologinės perspektyvos ribotumus, A. Valantiejus pasiūlo platesnę socialinio veiksmo kontekstualizaciją, į ją įtraukdamas ne tik natūralios erdvės, bet ir socialinių „produktų“ – erdviškumo ir laiko – dimensijas. Anot A. Valantiejaus, erdvė – tai teritorija, arealas, kraštovaizdis; erdviškumas – kasdienybėje struktūrinamas ir konstituojamas socialinių santykių intersubjektyvumas. Socialiniai santykiai kuriami ir vystomi socialinėje erdvėje, kuri „*matoma, bet nepastebima*“; „*yra integrali socialinio veiksmo, prasmingų socialinių procesų dalis*“ (Valantiejus, 2014, p. 8). „*Erdvių kūrimas ir jų atkūrimas glaudžiai susijęs su socialiniais ištekliais: materialiais, kultūriniais, simboliniais, intelektiniais socialumo gaminimo bei atgaminimo (jei tik šias sąvokas apibrėšime platesne, nei tik ekonomine prasme) būdais*“ (ten pat, p. 18).

Analizuodamas laiko dimensiją, A. Valantiejus išskiria socialinėje erdvėje įsitvirtinusias praeities, dabarties, ateities formas, esamo laiko aktualumą – tai, ką galime įvardyti laikiškumu. Laikiškumas – tam tikras santykis su laiku, požiūris į jį, laiko dimensijos įtraukimas į veiksmą. „*Laikas socialiai įsikuria erdvėje: erdvinės ir laikinės metaforos bei konkrečios nuorodos intuityviai persipina socialiniame kontekste*“ (ten pat, p. 13).

Tokiu požiūriu kontekstai yra ne tik natūraliai egzistuojančios, bet ir mūsų socialumo produkuojamos sąlygos – veikiančios ir veikiamos; kartu –

įvairiai priimamos ir suprantamos: „<...> socialiniai veikėjai turi savo požiūrius apie objektyvią erdvę, ir šie požiūriai priklauso nuo jų padėties šioje erdvėje – kaip tik todėl jie siekia arba keisti, arba išsaugoti savo požiūrius, įsitikinimus, nuomones, prielaidas, prietarus“ (ten pat, p. 8). Šis požiūris atspindi P. Bourdieu socialinės praktikos teoriją: šis sociologas siūlo peržengti ribotą, dirbtinę abstrakčią priešpriešą „subjektyvu“ vs „objektyvu“ kontekstų atžvilgiu ir juos matyti kaip daugiadimensę (kitaip – multidimensę) socialinio veiksmo ir praktikos erdvę, į kurią įsikomponuoja ir ekologinis erdviškumas, ir intersubjektyvumas (Valantiejus, 2014, p. 28). P. Bourdieu teorijoje socialiniai veikėjai nėra galios netekusios sistemų, struktūrų aukos, nešamos nevaldomo laiko per nekontroliuojamą erdvę; jie, nors ir veikiami išorinių, natūraliai esančių struktūrų, geba kūrybiškai interpretuoti situaciją, prisitaikyti, varžytis dėl geresnių pozicijų, įtakos, autonomiškumo (Bourdieu & Wacquant, [1992] 2003).

P. Bourdieu teorijos išsamumas, pagrįstumas sąlygojo platų jos taikymą nagrinėjant įvairias socialines problemas, tarp jų ir švietimo klausimus. Švietimo sociologijoje randama nemažai darbų, kuriuose taikoma arba visa P. Bourdieu teorija, arba atskiri konceptai, teorinės sąvokos, padedančios įvardyti ir apibrėžti socialinius reiškinius, darinius, procesus. Mūsų požiūriu, P. Bourdieu teorija yra perspektyvus įrankis, taikytinas analizuoti ir aprašyti kontekstus, kuriuose veikia ir kuriuos kuria mokytojai. Tarpininkaujanti kontekstų erdvė, kurioje išoriniai veiksniai – nuo subjekto nepriklausančios aplinkybės – veikia individualią praktiką ar institucijas, kartu tapdami veikėjų socialinio veiksmo dalimi, P. Bourdieu teorijoje įvardijami **lauku** (Jenkins, 1992, p. 53).

Kitame poskyryje plačiau aptarsime P. Bourdieu lauko teoriją ir jos taikymo nagrinėjant mokytojo profesinės praktikos kontekstus pranašumus ir trūkumus.

1.1.1. P. Bourdieu lauko teorija ir jos taikymo modifikacija

Socialinės ontologijos požiūriu P. Bourdieu teorija remiasi principu, kad socialinės tikrovės ir joje vykstančio socialinio veiksmo (ar produkuojamo socialinio elgesio) pagrindas yra socialinė stratifikacija, galių pasiskirstymas ir socialinių agentų (ne tik asmenų, bet ir grupių, institucijų) siekis dominuoti. Šie principai atskleidžia, kad P. Bourdieu teorijai didelę įtaką turėjo marksizmas; tačiau ne visi P. Bourdieu palikimo tyrėjai linksta jį vadinti marksistu – kai kurie jį priskiria struktūralizmui (pavyzdžiui, J. Lechte, in Lechte, 2001, p. 62), kiti – poststruktūralizmui (Tereškinas, žr. Leonavičius,

Norkus, Tereškinas, 2005, p. 373). Kiekvienas interpretatorius pasitelkia argumentus, kurie iki galo neįtikina; labiau patvirtina nuomonę, kad P. Bourdieu teorija – originali, dėl to sunkiai pasiduodanti klasifikacijai; kartu – universali analitinė priemonė, įtraukianti įvairius analizės vienetų į platesnę perspektyvą, kurioje neapsiribojama atskiro vieneto vidinių savybių nagrinėjimu, bet analizuojamos jų socialinių santykių ypatybės, atskleidžiant jėgų, veikiančių agentų elgseną, įvairovę. Paprašytas pats apibūdinti savo teoriją, P. Bourdieu ją įvardijo ir kaip „struktūralistinę konstruktyvizmą“, ir kaip „konstruktyvistinę struktūralizmą“, taip išryškindamas dialektinę – objektyvistinio ir subjektyvistinio – aspektų sąsają savo teorijoje (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 30). Pirmiausia jis atmeta kasdienius reprezentavimus, kad sukonstruotų objektyvias struktūras (pozicijų erdves) tam, kad paaiškintų socialiai veiksmingų išteklių pasiskirstymą, nustatant išorinius sąveikų apribojimus. Antra, jis sugrąžina tiesioginį gyvą veikiančiųjų patyrimą, paaiškindamas suvokimo ir vertinimo (dispozicijų) kategorijas, kurios struktūrina veikimą iš vidaus (ten pat, p. 31).

Pamatinės P. Bourdieu teorijos sąvokos yra laukas, kapitalas (bei jo rūšys) ir *habitus*. Sąvokos, anot P. Bourdieu, ne tik reiškia tai, kas jomis įvardijama, bet ir atskleidžia patį mąstymo būdą. Užrašytos ir pateiktos kitiems jos kartu įgyja ir tam tikrą socialumą. (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 257). Toks požiūris į sąvokas atspindi ir jo paties pateiktuose sąvokų aiškinimuose bei į kontekstinimuose.

Lauko sąvoka. Mūsų pirmiau pateiktas sąvokos *laukas* aiškinimas atspindi tik labai susiaurintą ir supaprastintą jos interpretaciją – pirminis „supažindinimas“, kuris, jei laikytumės paties P. Bourdieu pedagoginės taktikos, leidžia ištrūkti iš užburto rato – jame įstringame svarstydami, ar pirmiau pateikti sąvokos apibrėžimą, ar pirmiau pateikti kontekstus, paskatinusius sukurti šią sąvoką. (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 233).

P. Bourdieu komentavo, kad lauko sąvoka⁴ nėra tezė ar tai, ką paprastai vadiname teorija. Tai – mąstymo būdas, kuris, susidūrus su tam tikro socialinio objekto mokslinės analizės problema, pateikia to objekto konstravimo metodus. Jį taikant, atsisakoma dviejų ribinių požiūrių – nedalomos visumos ir nepriklausomų, savarankiškų objektų. Viskas yra santykis ir santykyje – dėmesio objektas yra matomas ne kaip atskiras, savarankiškas darinys, bet kaip darinys, sąveikaujantis ir veikiamas kitų

⁴ P. Bourdieu, aiškindamas sąvoką „laukas“, atkreipia dėmesį, kad ši sąvoka neturi galutinio apibrėžimo, ji visada pateikiama aiškinant atskiro lauko savybes (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 143).

darinių. „*Lauko sąvoka yra būdas vertinti santykių⁵ pirmumą*“, – teigė P. Bourdieu, pabrėždamas reliacionistinį savo teorijos pobūdį (ten pat, p. 234). Tyrėjas analizuoja santykius kaip lauko produktą – hibridinį darinį, sukurtą santykius supančių kontekstų ir juose dalyvaujančių socialinių agentų sukauptų socialinių išteklių, patirties ir interesų (jie tiesiogiai priklauso nuo lauko). Lauke esantys socialiniai agentai užima tam tikras pozicijas, sąlygojančias jo veikimo strategijas ir motyvaciją, kuri nebūtinai yra paties agento įsisąmoninta (Grenfell, 2008, p. 44). Lauko specifinių savybių rinkinys sąlygoja jo autonomiškumą kitų laukų atžvilgiu. Bet kuris socialinis agentas, įtrauktas į lauką, paklūsta jame egzistuojančiai tvarkai, ima veikti pagal to lauko logiką arba būna iš jo išstumtas. Komentuodama lauko sąvoką, P. Thomson pasiūlė tris vaizdžias lauko savybes atskleidžiančias analogijas – nors nė viena jų iki galo neatspindi šios sąvokos, bet padeda išryškinti esminius lauko elementus (in Grenfell, 2008, p. 68–81):

- Laukas gali būti apibrėžiamas kaip futbolo žaidimo aikštė – išoriškai apibrėžta, turinti vidinę struktūrą erdvę, kurioje vyksta konkurencinis žaidimas dėl pergalės, pirmumo. Žaidėjų (P. Bourdieu pats, kalbėdamas apie lauke vykstančias socialines praktikas ir veiksmus, dažnai vartojo žaidimo ir žaidėjų analogijas – pavyzdžiui, Bourdieu, Wacquant, [1992], 2003 p. 132) veiksmai aikštėje priklauso nuo taisyklių, jų lauke užimamų pozicijų ir įgūdžių. Siekdamas pagerinti savo pozicijas, žaidėjas griebiasi įvairių strategijų. Jos priklauso ir nuo aikštės fizinės būklės.
- Kiekvienas žaidimas turi savo taisykles, logiką, istoriją⁶, žvaigždes. Kiekvienos srities laukas – taip pat. Šį savitumą atspindi analogija su mokslinės fantastikos erdvėlaiviu: kosminėje erdvėje keliaujančiame laive susikuria tam tikra mikrovisata, savitas pasaulis, turintis savo hierarchinę struktūrą, tradicijas, specifiką,

⁵ <...> *socialinis pasaulis yra santykiai – ne agentų tarpusavio sąveikos arba individų tarpusavio ryšiai, o objektyvūs santykiai, egzistuojantys, pasak Marxo, „nepriklausomai nuo individualios sąmonės ir valios“* (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 131).

⁶ P. Bourdieu pabrėžia istorijos svarbą lauko analizei: „<...> *sociologijos ir istorijos atskyrimas yra pragaištingas padalijimas, neturintis absoliučiai jokio epistemologinio pagrindo: visa sociologija turi būti istorinė, o istorija – sociologinė. Tiesą sakant, viena iš mano skelbiamos lauko teorijos funkcijų yra panaikinti priešpriešas tarp reprodukcijos ir transformacijos, statikos ir dinamikos, arba struktūros ir istorijos*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 123), tačiau atkreipia dėmesį į ilgalaikės tradicijos analizės rizikas – analizuodami lauką nuo „Adomo ir Ievos“, galime pamesti lemiamus lūžius, neįvertinti lauko genezės (ten pat, 125–127).

elgesio taisyklės, savitą socialinę praktiką. Socialinis pasaulis⁷ – tai daugybė tokių erdvėlaivių, kurie kiekvienas yra atskiras, tačiau juose galioja tie patys struktūriniai principai ir panašios taisyklės, leidžiančios įvardyti lauką lauku ir jį tirti kaip tokį. Vis dėlto erdvėlaiviai nėra vienas nuo kito izoliuoti – jie tik iš dalies autonomiški, nes sąveikauja su kitais laukais ir yra vienas kito veikiami. Socialinis agentas gali priklausyti keliems laukams – pavyzdžiui, būti švietimo lauko dalimi kaip mokytojas ir būti religinio lauko agentas kaip tikintysis.

- Laukų išsidėstymas socialinėje erdvėje nėra chaotiškas – jis paklūsta logikai, analogiškai magnetinių Žemės polių logikai – fizikiniam jėgos laukui (nors P. Bourdieu įspėja, kad lyginti socialinį lauką ir fizikinį lauką nėra tikslu – socialiniame lauke visada siekiama lauką keisti, pertvarkyti; jame nuolat vyksta kovos, mezgami praktiniai santykiai, žaidėjų elgseną keičia jų refleksijos – (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003 p. 136)). Virš visų laukų yra dominuojantis galios laukas⁸, kuris „nustato“ atskiro lauko pozicijas kitų laukų atžvilgiu. Svarbiausi esantys ekonominis ir kultūrinis laukai; ekonominis – galingesnis. Juos galima vaizduoti kaip susikertančius vektorius, ekonominis – vertikalusis, kultūros – horizontalusis. Laukų agentai varžosi įgyti kuo daugiau kapitalo ir įsitvirtinti kuo aukštesnėje zonoje bendroje laukų hierarchijoje. Atskiro lauko pastanga įgyti vertingais laikomus kapitalus ir sėkmė juos įgyjant kelia ir to lauko vertę kitų laukų atžvilgiu. Pavyzdžiui, galimybė švietimo lauke įgyti aukštos vertės kultūrinio kapitalo,

⁷ „Itin diferencijuotose visuomenėse socialinį pasaulį sudaro keletas tokių santykinai autonomiškų socialinių mikropasaulių, t. y. objektyvių santykių sričių, turinčių savo specifinę ir neredukuojamą logiką ir determinizmą“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 131).

⁸ „Galios laukas yra jėgų laukas, kurį apibrėžia tarp galios formų arba skirtingų kapitalo rūšių egzistuojančios jėgų pusiausvyros struktūra. Tuo pat metu tai laukas, kur turintieji skirtingas galios formas kovoja dėl galios. Tai žaidimų ir rungtynių vieta, kur socialiniai agentai ir institucijos, disponuojantys apibrėžtu kiekiu specifinio (ekonominio ir ypač kultūrinio) kapitalo, kurio pakanka tam, kad užimtų dominuojančias pozicijas savo atitinkamame lauke (ekonomikos lauke, aukštesniųjų valstybės pareigūnų arba valstybės lauke, universiteto lauke, intelektualų lauke), vieni su kitais konfrontuoja, turėdami tikslą išsaugoti arba pakeisti šią jėgų pusiausvyrą. Kovoje dėl teisės primesti vyraujančią dominavimo principą, nusistovi galių pusiausvyra <...>. Tai taip pat kova dėl įteisinto įteisinimo principo ir dėl įteisinto dominavimo pagrindų reprodukcijos būdo <...>“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 107).

garantuojančio gausiai ekonominio kapitalo, skatintų socialinius agentus aktyviai „pažaisti“ švietimo lauke ir jo padedamiems susikurti aukštesnį socialinį statusą. Agentai, dalyvaujantys lauko „žaidimuose“, siekia pertvarkyti lauką pagal savo poreikį, įsivaizdavimą; padidinti savo kapitalų vertę. Jų aktyvumas ir kūrybiškas žaidimo perkūrimas lemia esminį socialinių ir fizinių laukų skirtumą – socialinių laukų padėtis kitų laukų atžvilgiu yra varijuojanti; juose esanti vidinė tvarka nėra pastovi, nuolatinė – perkuriama tiek viduje, tiek veikiant išorei. Laukas gali ir sunykti, būti dekonstruojamas – taip įvyksta, kai jame generuojami kapitalai praranda vertę arba kai jis praranda autonomiją – yra „užgrobiamas“ kitų laukų, absorbuojamas.

Laukai susiformuoja patys, kaip tam tikros santykių konfigūracijos, arba yra sukuriami kitų laukų. Prie tokių sukurtų laukų P. Bourdieu priskyrė švietimo lauką, nurodymas, kad šis laukas buvo sukurtas kaip aptarnaujantis kitus laukus – kaip turintis reprodukuoti esamus socialinio dominavimo santykius ir laukų hierarchijas (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Tačiau švietimo lauko vykdomas reprodukovimas nebūtinai pajėgia užtikrinti laukų ir atskirų socialinių grupių padėčių nekintamumą. P. Bourdieu pabrėžia, kad vyksta nuolatinė konkurencija – kiekvienas laukas siekia didinti savo autonomiškumą, sumažinti kitų laukų įtaką, įgyti monopolį atskiroje srityje (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003 p. 134).

Lauko ribos yra nustatomos tik empiriškai tiriant; jos yra ten, kur baigiasi lauko jėgų veikmė. Konkuravimas, kova dėl lauko ribų gali reikšti tiek lauko stiprėjimą, tiek lauko silpnėjimą, netgi jo sunykimą. Tokiu atveju laukas ima funkcionuoti kaip **aparatas**⁹. „*Laukas gali funkcionuoti tik tada, kai esama individų, socialiai nusiteikusių atsakingai elgtis, rizikuoti savo pinigais, savo*

⁹ P. Bourdieu buvo labai priešiškas nusiteikęs aparato sąvokai. Anot jo, „*aparatas yra pragaro mašina, užprogramuota įvykdyti tam tikrus tikslus, nesvarbu, kokius, kada ar kur*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 136); o lauke agentai nuolat kovoja dėl geresnių pozicijų. Netgi didžiausią galią sukaupę agentai nuolat susiduria su konkurencija – kitų agentų pastanga paveržti dominuojančias pozicijas. Vis dėlto: „*<...> tam tikromis istorinėmis aplinkybėmis, kurias reikia empiriškai išnagrinėti, laukas gali imti funkcionuoti kaip aparatas. Kai viešpataujantys įstengia ir geba numalšinti ir užgniauzti tu, kuriems viešpatauja, pasipriešinimą ir reakcijas, tuomet judama tik iš viršaus į apačią, ir, galiausiai dėl dominavimo kova ir dialektika lauke išnyksta. Istorijos esama tik tuomet, kai žmonės maištauja, priešinasi, veikia. Totalitarinės institucijos – beprotnamiai, kalėjimai, koncentracijos stovyklos – arba diktatoriškos valstybės yra pastanga institucionalizuoti istorijos pabaigą. Taigi aparatas yra ribinis atvejis, laikytinas patologine lauko būkle*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 137).

laiku, kartais savo garbe arba savo gyvenimu, toliau tęsti žaidimus ir gauti jo žadamą naudą“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003 p. 132). Kiekvienas laukas gali turėti vidinius laukus, veikiančius pagal savo vidinę logiką. Vadinasi, socialinis gyvenimas gali būti matomas kaip susipynusių laukų struktūra (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 221).

Kapitalas. Kapitalo sąvoka yra neatsiejama nuo lauko sampratos¹⁰ – paties lauko paaiškinimas nevartojančios šios sąvokos yra sunkiai įmanomas (minėtas pedagoginis užburtas ratas). P. Bourdieu **kapitalu** įvardija savitai, pagal lauko vidines taisykles ir logiką įkainojamus socialinių agentų išteklius, sąlygojančius jų poziciją lauke. Agentų pozicijos suformuoja lauką kaip struktūruotą erdvę, santykių konfigūraciją; joje varžomasi dėl vertingiausių kapitalų – jie kaupiami, jais mainomasi; siekiama padidinti turimo specifinio kapitalo vertę: „*kapitalai funkcionuoja ir kaip kovos priemonė, ir kaip laimėjimas*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003 p. 133). Priešingai nei ekonomikos moksluose, P. Bourdieu teorijoje kapitalų kaupimas žymi ne vieną – materialinės naudos – interesą, bet daugybę socialinių veikėjų interesų, kurie yra istoriniai ir (ar) kultūriniai konstruktai. Ekonominė nauda – tik vienas iš daugelio galimų interesų (Jenkins, 1992, p. 54). Kapitalai P. Bourdieu teorijoje yra ne tik materializuota, bet ir inkorporuota, įkūnyta darbo forma, leidžianti pasisavinti socialinę energiją sudaiktintu arba ne pavidalu (Bourdieu, in Richardson (ed.), 1986. p. 241–258).

P. Bourdieu teigimu, kapitalų, teoriškai, galime priskaičiuoti tiek rūšių, kiek esama laukų. Tačiau tam, kad galėtume kalbėti apie socialinę erdvę, reikėtų išskirti bendrus, vertingais visuose laukuose pripažįstamus kapitalus (nors jų vertė kiekviename lauke gali skirtis) (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 227). Pasitelkdamas kortų žaidimo analogiją, P. Bourdieu kapitalų vertės skirtumą paaiškina taip: „<...> yra kortos, kurios galioja ir yra veiksmingos visuose laukuose – tai pagrindinės kapitalų rūšys – bet santykinę jų, kaip kozirių, vertę lemia kiekvienas laukas ir netgi to paties lauko būklės“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 132). Kapitalo rūšis atskiriame pagal jų savybes ir charakteristikas; pagal tai, kiek jos yra teisiškai garantuotos ir institucionalizuotos; jas galima konkretinti pagal kintamuosius skirtingose lauko srityse (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 228). Kaip pagrindinius

¹⁰ „*Kapitalas egzistuoja ir funkcionuoja tik per santykius su lauku ir niekaip kitaip. Jis suteikia galią valdyti lauką, materialinius arba įdaiktintus gamybos arba reprodukcijos įrankius, kurių pasiskirstymas ir sudaro pačią lauko struktūrą, bei įprastinį lauko veikimą apibrėžiančius dėsningumus ir taisykles, o jų dėka ir galią valdyti jame sukuriamą pelną*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 135-136).

kapitalus P. Bourdieu išskiria ekonominį, socialinį ir kultūrinį kapitalą. Be šių kapitalų, kiekviename lauke cirkuliuoja ir specifiniai kapitalai.

Ekonominis kapitalas. Tai tokia individo disponuojama kapitalo forma, kurią galime konvertuoti į materialias vertybes (pinigus ar kitokią nuosavybę) arba transformuoti į kitus kapitalus be antrinių sąnaudų ar tam tikromis agento pastangomis, pasitelkiant kitus kapitalus. Ekonominį kapitalą dėl jo transformatyvumo galima laikyti kitų kapitalų pagrindu ir jų panaudojimo padariniu. Tačiau, kaip įspėja P. Bourdieu, nereikėtų nukrypti į ekonomizmo logiką, kurioje ekonominis kapitalas yra, apskritai, visų socialinių įvykių ar santykių pagrindas. Ekonominis kapitalas nebūtinai tam tikrame lauke yra vertingiausias; nebūtinai lengvai konvertuojamas į kitos rūšies kapitalą. Pavyzdžiui, ekonominio kapitalo pavertimas socialiniu teikiant dovaną reikalauja neatlygintinų ekonomiškai laiko, pastangų, sumanumo, dėmesio sąnaudų. Priešingai nei ekonomikoje, socialiniuose santykiuose ekonominio kapitalo investicijos nebūtinai daromos siekiant pelno – tai gali būti pasitenkinimo siekis, pareigos vykdymas, savaip suprantamo pašaukimo ar gerumo aktas (Bourdieu, 1986).

Kultūrinis kapitalas ir jo formos. Tai asmens disponuojamos ir (ar) internalizuotos kultūrinės vertybės, pavyzdžiui, meno kūriniai, elgesio, išvaizdos ypatybės, skonis, išsilavinimas. Kultūrinis kapitalas gali būti įgyjamas tiek pačiam agentui jo siekiant, tiek – nesąmoningai. Kultūrinis kapitalo vertė priklauso nuo kitų agentų pripažinimo jį verte (Bourdieu, 1986). Siekdami išsaugoti kultūrinio kapitalo vertę, agentai įveda įvairius apribojimus jo įsigijimui. Pagrindinis vertės kriterijus – laikas, reikalingas tam kapitalui kumuoliuoti; laikas iš esmės reiškia tradiciją. Tradicija yra viena iš kultūrinio kapitalo sudedamųjų dalių (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 289). P. Bourdieu išskiria šias kultūrinio kapitalo rūšis:

Įkūnytas. Tai integralus asmens turimas kapitalas – jo žinios, kompetencijos įgyjamos socializacijos, mokymosi procese. P. Bourdieu atkreipė dėmesį, kad tas kapitalas tiesiogiai priklauso nuo socialinės kilmės – pradinis įkūnytas kapitalas gaunamas šeimoje, artimojoje aplinkoje, kaupiamas lygiagrečiai asmens socializacijai. Šis kapitalas gausinamas, asmeniui investuojant savo laiką, pastangas, dažnai ir ekonominį kapitalą – „tobulinant“ save. Įkūnytas kapitalas negali būti perduotas, išmainytas akimirksniu; jis sunyksta kartu su jo turėtoju (Bourdieu, 1986). Laikas yra vienas pagrindinių įkūnyto kapitalo vertės matų. Viena iš šio kapitalo formų – kalba, įvardijama kalbiniu kapitalu (Bourdieu & Passeron [1977], 1990).

Objektyvuotas. Tai kultūrinės vertybės, kurias galima paversti ekonominiu kapitalu, pavyzdžiui, įvairūs meno kūriniai. Šį kapitalą daug

lengviau transformuoti į kitas rūšis; jis pastebimas, perduodamas kaip palikimas. Nuo ekonominio kapitalo formos objektyvuotas kultūrinis kapitalas skiriasi savo ypatinga prasmine verte, suvokiama tik tiems, kurie turi pakankamai įkūnyto kultūrinio kapitalo. Kultūrinio objektyvuoto kapitalo vertė, pirmiausia, yra simbolinė, ekonominio – materialinė (Bourdieu, 1986).

Institucionalizuotas. Tai kultūrinio kapitalo rūšis, kuriai priskiriamas kapitalas, teisiškai įtvirtintas institucijų suteiktais kredencialais, sertifikatais. Institucijos patvirtina, kad asmuo internalizavo „kokybiškas“, „vertingas“, „patikrintas“ žinias, įgijo tam tikro lygio kvalifikaciją, gebėjimus. Vadinas, institucionalizuotas kultūrinis kapitalas, kaip ir įkūnytas kapitalas, yra neatsiejamas nuo asmens biologinio kūno, tačiau skiriasi tuo, kad turi papildomai sukurtą vertę „pažymų“ pavidalu ir kurio dažnai nereikia niekaip kitaip įrodinėti. „Pažymų“ vertė priklauso ir nuo jas suteikusios institucijos vertės. Socialinis agentas šį kapitalą gali transformuoti į ekonominį kapitalą atlyginimų, honorarų pavidalu. Šis kapitalas, kaip ir kiti, gali patirti „infliaciją“ – pavyzdžiui, smukus kapitalą suteikusios institucijos prestižui (Bourdieu, 1986).

Socialinis kapitalas. Tai visuma faktinių ar potencialių išteklių, įgyjamų ir kaupiamų mezgant socialinius ryšius, vertingas pažintis arba kumuliuojamas grupių, kurioms asmuo priklauso ir iš kurių tikisi, prireikus, gauti paramos. Tokių grupių nariai abipusiškai siekia stiprinti grupę, ginti jos interesą, saugoti jos ribas. Socialinis kapitalas cirkuliuoja praktikoje vykstančiuose materialiniuose ir simboliniuose mainuose. Tokio kapitalo kiekis lygus asmens gebėjimui mobilizuoti turimus socialinius ryšius. Tad dažniausiai jis kaupiamas asmeniui artimoje geografinėje, ekonominėje, socialinėje erdvėje. Vieni socialiniai saitai būna kaip duotybė (pavyzdžiui, kaimynystė, šeima, giminė), kiti kuriami kaip socialinė praktika. Atsižvelgiant į teikiamą naudą, socialinių santykių tinklai plečiasi arba traukiasi; ryšiai keičia savo intensyvumą. Socialinio kapitalo gamyba reikalauja nuolatinio bendravimo, mainų – jų metu patvirtinamas pripažinimas (Bourdieu, 1986). Socialinio kapitalo vertė ypač didelė ikikapitalistinėse visuomenėse; šio kapitalo vertingumas sustiprina proceso, kurio metu jis įgyjamas – socializacijos – reikšmę, sudėtingumą, intensyvumą. Tose visuomenėse asmens socializaciją ypač lemia jo artimoji aplinka, gimstant įgyti socialiniai saitai. Paties asmens galimybės socializuotis yra menkos. O kapitalistinėse visuomenėse socialinis kapitalas įgyjamas kur kas lengviau, pasitelkus ekonominį kapitalą – čia beveik viskas gali būti įperkama (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 229–230).

Interesas ir simbolinis kapitalas. P. Bourdieu terminologijoje yra svarbi ir intereso sąvoka. **Interesas** – istoriškai pasirenkamas, istoriškai sužadinamas konstruktas. „*Kiekvienas laukas sužadina ir paleidžia į gyvenimą specifinę intereso formą, specifinę „illuso“*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 153). Intereso turėjimas įtraukia į lauko žaidimus ir paaiškina, kodėl socialinis agentas dalyvauja ar nebedalyvauja lauke: „*Aš dažnai cituoju M. Weberio mintį apie principą, teigiantį, jog socialiniai agentai laikosi taisyklių, jeigu jų interesas jų laikytis persveria interesą jų nepaisyti. Šis logiškas materialistinis principas primena, kad prieš reikalaujant nusakyti taisykles, pagal kurias žmonės elgiasi, reiktų pirmiausia paklausti, dėl ko šios taisyklės galioja*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 151). Kaip pabrėžia P. Bourdieu, intereso negalima sutapatinti su utilitarizmo principu, nes jis yra daugiau nei paprasta, apčiuopiama nauda – tai yra tam tikras simbolinės vertės pačiam dalyvavimui lauke suteikimas ir prasmės gaunamai naudai priskyrimas.

Pagrindinis visų agentų interesas – kapitalas. Tačiau kurio kapitalo – priklauso nuo lauko logikos. Geidžiamiausiu, vertingiausiu laikomas tam tikro lauko kapitalas tampa **simboliniu kapitalu** – tuo, kuris suteikia lauko žaidėjams simbolinę galią ir užtikrina dominuojančią poziciją. Socialiniai agentai gali pasiekti, kad simboliniu kapitalu virstų bet kuri kapitalo forma. Tarkim, švietimo lauke dominuojančią padėtį gali garantuoti išsilavinimo kredencialai – tokiu atveju kultūrinis kapitalas būtų vertingiausias (Bourdieu, 1986).

Specifinis kapitalas. Specifiniu kapitalu įvardijamos atskiros kapitalų rūšys, kurios funkcionuoja laukuose ir yra reikšmingos bei vertingos to lauko agentams. Pavyzdžiui, religiniame lauke reikšmingas religinis kapitalas, kurį gali sudaryti pasišventimas, kruopštus ir kitų lauko dalyvių palankiai vertinamas ritualų atlikimas ir panašiai (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 225). Tad, nagrinėdami lauką, vertiname ne tik „didžiuosius“, visuose laukuose reikšmingus kapitalus, bet ir specifinius, kurių vertė kitame lauke gali būti mažiau reikšminga ar visai nereikšminga, o nagrinėjamame lauke – vertinama, nesunkiai transformuojama į kitas kapitalo rūšis.

Nagrinėjant lauką, siekiama išsiaiškinti, kokios kapitalo rūšys jame cirkuliuoja, kokie yra jų vertės matai, kurio kapitalo vertė tame lauke yra simbolinė. Jei lauke kelių agentų kapitalai yra vienodo dydžio, jų pozicijos ir dispozicijos nebūtinai yra vienodos – jos priklauso nuo agentų gebėjimų turimus kapitalus panaudoti laimėjimui – nuo jų pasirinktų strategijų (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003 p. 144). Agentų vidinei charakteristikai,

jos sąlygojamam strategijų pasirinkimui bei dispozicijų lauke išdėstymui apibūdinti P. Bourdieu pasiūlė *habitus* sąvoką.

Habitus. Nors laukai, pirmiausia, yra objektyvios santykių sistemos, sąlygojančios jame veikiančių asmenų ar institucijų elgseną, veiklumą, jie pirmiausia yra socialinis darinys, kuriame agentai veikia ir savo veiksmais sukelia tam tikrus padarinius (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 143). „*Socialiniai agentai nėra išorės jėgų mechanškai stumdomos ir taikomos „dalelės“. Tiesą sakant, jie yra kapitalo savininkai ir, priklausomai nuo jų trajektorijos ir pozicijos lauke, kurią lemia jų įnešamas kapitalas (jo dydis ir struktūra), uoliai siekia išsaugoti arba pakeisti kapitalo paskirstymą*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 144). Tad socialinio agento veikla lauke yra ir subjektyvuota, ir objektyvuota. Šią priešpriešą P. Bourdieu sprendžia pasitelkdamas *habitus* sąvoką. Lotynų kalboje šis žodis reiškia įprastą, tipišką būklę, būseną, išvaizdą (ir kūno). P. Bourdieu ją apibrėžia taip: „*įgyta generatyvinių schemų sistema, objektyviai pritaikyta konkrečioms sąlygoms, kuriose ji susidaro*“, kartu išlaikydamas pirminės sąvokos sampratos esmę – dispozicijos ir generatyvinės klasifikacinės schemos, sudarančios *habitus* esmę, yra įkūnytos realiuose žmonėse (Jenkins, 1992, p. 45).

Socialinio agento kūne tūnantis *habitus* lemia agento pasirinkimus, sprendimus, veikimo logiką, leidžia jam atpažinti savo lauką, suprasti veikimo tame lauke principus ir meistriškai pagal juos veikti. *Habitus* yra aktyvus ir energingas, plėtojantis savo veikimą jam suprantamu ir priimtiniu būdu. „*Habitus sąvoka paaiškina faktą, kad socialiniai agentai nėra nei išorinių priešasčių sąlygotos detalės, nei vidinių priešasčių veikiamos mažytės monados, vykdančios savotišką tobulai racionalią vidinę veiklos programą*“ (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 175). *Habitus* turi elgesio lauke pajautą ir geba ja pasinaudoti. Jis yra praktinė ir konstruojamoji veikla, agento dispozicija lauke, susijusi su jo vidinėmis savybėmis.

Habitus savybės P. Bourdieu atskleidžia pateikdamas atskirų laukų pavyzdžių, tarkime, švietimo lauko pavyzdį. Anot P. Bourdieu, švietimo lauke egzistuoja tam tikra atitiktis tarp socialinių agentų biologinių savybių, tokių kaip amžius, lytis, socialinė ar geografinė kilmė, akademinė kvalifikacija ir t. t., ir jo pozicijų lauke, apibrėžiamų tokiais kriterijais kaip dėstomas dalykas (t. y. disciplina), institucija, kurioje dirbama, jos prestižas ir t. t. – kitaip tariant, tarp asmens dispozicijų ir pozicijų. „*Galime sakyti, kad tai rodo, jog pareigybės pasirinko tuos asmenis, kurie geriausiai tinka joms užimti, arba tai rodo, kad asmenys pasirinko tas pareigas, kurios geriausiai leidžia jiems išreikšti savo polinkius, pašaukimą, skonį ir talentus*“ (Bourdieu, [1982–1983], 2020, p. 73). *Habitus*, istorinis socialinio agento konstruktas, atveda

asmenį į tam tikrą lauką; toliau plėtojasi pagal to lauko logiką ir sąlygoja išlikimą ir „žaidimą“ lauko viduje.

Aptartos trys esminės P. Bourdieu praktikos teorijos sąvokos (laukas, kapitalas, *habitus*) kartu atskleidžia ir P. Bourdieu pasiūlytus lauko, kaip socialinės praktikos konteksto, nagrinėjimo žingsnius:

- Nagrinėjami lauko pozicijos galios lauko ir kitų laukų atžvilgiu bei kitų laukų poveikis mūsų tiriamam laukui.
- Atvaizduojama objektyvi dėl specifinės valdžios formos rungtyniaujančių agentų arba institucijų pozicijų santykių struktūra lauko viduje.
- Nagrinėjami atskirų lauko agentų *habitus*, jų dispozicijų sistemos, įgytos internalizavus apibrėžtą socialinę ir ekonominę padėtį ir kurioms tam tikros veikimo strategijos gali būti palankiausios (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 140).

Sociologas T. Zarycki'is siūlo lauką nagrinėti pagal dominuojančio jame kapitalo tipą ir galimybes jį konvertuoti į kitą kapitalą, aktualų kitiems laukams. Kuo didesnis lauko autonomiškumas, tuo daugiau tame lauke vertingu laikomas kapitalas (simbolinis kapitalas) turi įtakos jų turėtojų statusui ir prestižui lauke. Jei lauko simbolinis kapitalas žadina interesą kituose laukuose, kyla pati lauko vertė ir padėtis kitų laukų atžvilgiu. Anot T. Zarycki'io, lauko kapitalai ir jų judėjimas, konvertavimo formos ir taisyklės sukuria to lauko socialinio veiksmo kontekstus. Tokiu požiūriu analizuodami dominančius kontekstus, galime atskleisti ir sąveikų, kurias sunku apibrėžti kaip vykstančias konkretaus lauko ribose, charakteristikas ir reikšmę arba sąveikas, kurios kuriamos, kai į autonomiją turintį lauką ima skverbtis nauji agentai, atsinešantys kapitalą, atveriantį jiems galimybę užimti elito vietą, arba kai lauke dėl kapitalų judėjimo formuojasi naujas elitas. Laikydami nuostatos, kad kontekstai yra kuriantys ir kuriami, juos turėtume įvertinti trimis dimensijomis (Zarycki, 2007):

- Veikėjo asmeninė laukų hierarchija (kaip laukas ir jo padėtis kitų laukų atžvilgiu vertinama lauke veikiančių agentų).
- Stebėtojo asmeninė laukų hierarchija (kaip vertinamas laukas ir jo padėtis kitų laukų atžvilgiu kitų laukų agentų, tiesiogiai nedalyvaujančių analizuojamo lauko santykiuose).
- Įvertinta bendra laukų hierarchija tam tikroje srityje (šalyje, visuomenėje, regione, instituciniame sektoriuje).

Kiekvienos dimensijos svarbą galima vertinti pagal pokyčių, įvykusių tam tikrame lauke dėl nagrinėjamo socialinio veiksmo, mastą. Jis gali būti

apibrėžiamas arba iš veikėjo pozicijos, arba iš bendro požiūrio į socialinę sistemą:

1. Socialinio agento tam tikros rūšies kapitalo pokyčių mastas ir to kapitalo dalis bendrame veikėjo portfelyje. Tai padeda nustatyti pokyčio svarbą veikėjui.
2. Konkretaus kapitalo perleidimo kitiems laukams mastas, palyginti su bendra jo atsargų dalimi kapitalą perleidusiame lauke (Zarycki, 2007).

T. Zarycki'io pasiūlyta lauko ir kontekstų analizę susiejanti teorinė prieiga, manome, yra patogi ir taikytina tokiu atveju, kai tyrimo objektas yra ne pats laukas, o jame veikiančių atskirų socialinių agentų praktika ir veikimo kontekstai. Kaip ir P. Bourdieu pasiūlytu lauko nagrinėjimo principu, socialiniai santykiai nagrinėjami kaip vykstantys lauke, sudarytame iš esančių ar kintančių kontekstų, tad lauko charakteristika išlieka svarbus elementas. Išlieka svarbus ir veikėjo *habitus*, kaip kuriantis esamas sąlygas ir į jas atsakantis.

Kaip ir P. Bourdieu, T. Zarycki'is siūlo kreipti dėmesį į pasirinkto lauko padėtį kitų laukų atžvilgiu, bet ne lyginant ar santykinai vertinant kelių laukų galias ir valdomus „kozirinius“ kapitalus, o nustatant ją iš atskirų veikėjų požiūrio taško – laukas tampa vertingu tiek, kiek jį vertina mus dominantys agentai. T. Zarycki'io pasiūlyta prieiga leidžia labiau susitelkti į lauke veikiančius agentus ir jų padėties, galių kaitą, siejamą su kapitalo įgijimais ir praradimais. Tokia nagrinėjimo prieiga, pirmiausia, leidžia sukoncentruoti dėmesį į tyrimo objektą – disertacijos atveju į mokytojų profesinę praktiką. Antra, kapitalo judėjimais (įsigijimais ir praradimais) tiek tarp agentų, tiek tarp laukų galima paaiškinti atskiro lauko ir atskirų agentų socialinės vertės kaitą, kartu – ir naujų kontekstų, veikiančių socialines praktikas, susidarymą. Tokiu požiūriu mokytojo profesinė praktika būtų analizuojama ne kaip fenomenas, bet kaip socialinis veiksmas, praktika, konstruojama reaguojant į kintančias aplinkas ir aplinkybes – laiko ir erdvės kontekstus, lauko būklės ir padėties kitų laukų atžvilgiu pasikeitimus (kaip teigė P. Bourdieu, laukas yra galios – ne tik reikšmės – santykių vieta ir kovų dėl jo transformavimo, taigi ir nesiliaujančios kaitos, vieta (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 138).

T. Zarycki'io pasiūlyta modifikacija suponuoja, kad vienas svarbiausių lauko, kaip kontekstų, analizės aspektų yra lauko autonomiškumo vertinimas. Autonomiškumas, pirmiausia, reiškia lauko savarankiškumą, gebėjimą atsispirti išorės spaudimui, galimybę pačiam save organizuoti; jis sąlygoja lauko kapitalų vertę, simbolinio kapitalo reikšmę lauko dalyviams, lauko padėtį tarp kitų laukų ir santykių su jais struktūrą. Čia būtina prisiminti, kad

laukas neatsiejamas nuo istorijos, kuriai rutuliojantis, santykiai tarp laukų nėra įtvirtinti visiems laikams (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 146). Nuolatinis laukų varžymasis dėl dominavimo, įtakos ir teisės primesti viršenybę kitiems laukams tam tikromis istorinėmis aplinkybėmis sukuria tiek laimėtojus, tiek pralaimėtojus. Vieni laukai iškyla kaip dominuojantys, kitų pozicijos smunka; konkurencinėje kovoje laukas gali ir prarasti autonomiją, būti pavergtas – virsti, P. Bourdieu terminais tariant, aparatu.

Galios, šios trokšamos įsigyti ir gausinti jėgos bei dominavimo, kaip socialinių santykių formos, kūrimas, raiška ir poveikis atskiram individui ir jų grupėms plačiai nagrinėjami postkolonializmo teorijoje. Manome, kad šios teorijos siūlomų galios ir dominavimo santykių analizės įrankių pasitelkimas aptariant mokytojo profesinės praktikos kontekstus pagal P. Bourdieu lauko teoriją praplečia analizės galimybes ir kokybę. Kartu šią teoriją ketiname pasitelkti siekdami praplėsti P. Bourdieu lauko ribotumus: kontekstai formuojasi ne tik lauke. Socialinio agento veikla lauko viduje, jo *habitus* yra veikiami ir aplinkų anapus lauko (tokių kaip, pavyzdžiui, šeima, geografinė erdvė), agento patirčių, įgytų ne lauke; pagaliau, lauke veikia ne tik lauko agentai, o ir kiti, kurie nesuinteresuoti konkurencija lauke arba, patys nekonkuruodami, palaiko kuriuos nors agentus ir panašiai (Lahire, p. 64, 2015, in Hilgers, Mangez (eds.)).

Toliau trumpai pristatysime postkolonializmo¹¹ teoriją ir pateiksime detalesnę jos ir lauko teorijos kombinavimo argumentaciją.

¹¹ Sąvoka „postkolonializmas“ pirmą kartą buvo pasiūlyta XX a. VI deš. apibūdinti laikotarpiui po kolonijų išsivadavimo (Moore-Gilbert, [1997], 2000, p. 10). Iš pat pradžių ši sąvoka įvairių autorių buvo rašoma skirtingai – vieni ją perskiria brūkšneliu (rašo post-kolonializmas), kiti – kaip vientisą žodį; iš esmės tokį skirtingą rašymą galima įvardyti kaip skirtingas tradicijas. Rašymo forma „post-kolonializmas“ buvo pradėta vartoti kaip istorinė sąvoka, žyminti laikotarpį, prasidėjusį XX a. viduryje griūvant kolonijinei sistemai ir kolonijoms įgyjant nepriklausomybę (Ashcroft ir kt., 2007, p. 168). Rašymo forma „postkolonializmas“ įsitvirtino šia sąvoka įvardijus literatūros kritinę teoriją, analizuojančią mąstymą ir rašymą, siekiančius peržengti modernaus kolonializmo (XIX a.–XX a. pradžioje vykdytos Vakarų pasaulio imperializmo politikos pasekmę) ribas ir įveikti jo episteminius barjerus (Go, p. 9). Nors diskusijos dėl brūkšnelio nėra baigtos – kiekviena šalininkų grupė pateikia savų argumentų, šioje disertacijoje sąvoką vartosime kaip vientisą žodį, be brūkšnelio.

1.1.2. Postkolonializmo teorijos pristatymas: sąvoka, nagrinėjami klausimai, taikymas

J. Go siūlo **postkolonializmo teoriją** apibrėžti kaip teoriją, kritiškai analizuojančią įvairias pavergimo, pasipriešinimo, išsivadavimo, kolonializmo paveldo, naujojo imperializmo formas ir jų poveikį atskiriems individams ir visuomenėms (Go, 2016, p. 6). Nurodydamas, kad postkolonializmo sąvokoje vartojamas „*post*“ nereiškia „*po*“ imperinis laikotarpis (istorijos chronologine prasme), jis pabrėžia, kad postkolonializmo nagrinėjimo laukas yra imperializmo (kaip tam tikros formos valdžios, vykdomos kitų erdvėje nebūtinai steigiant kolonijas – Jazeel, 2019, p. 3) ir kolonializmo (kaip kolonijų įkūrimo kitoje erdvėje, paprastai susijusio su tam tikrais išnaudojimo ir pavergimo santykiais – Jazeel, 2019, p. 3) raiška įvairiais laikotarpiais ir įvairiomis formomis (Go, 2016, p. 9). Plati postkolonializmo sąvokos interpretacija kinta, ją vartojant junginiuose su žodžiais „studijos“ ir „mąstymas“. **Postkolonijinės studijos** nagrinėja kolonijinę praeitį, tiria jos poveikį dabarčiai, dabarties visuomenėms ir, atlikdamos šiuos tyrimus, siekia peržengti kolonijinį palikimą. Postkolonijinis mąstymas arba **postkolonijinė mintis** kritikuoja imperijos kultūrą, siekdama ugdyti naują žinojimą, pasaulio vaizdavimo būdus, peržengdama, o ne palaikydama imperialistinę kultūrą ir jos sąlygotus pažinimo būdus ir žinojimą. Postkolonijinė mintis brėžia pasaulį už episteminių dabarties ribų. Terminu žymuo „*post*“ reiškia intelektualinę poziciją, kuri pripažįsta kolonializmo palikimą, kritikuoja jį ir bando jį peržengti (Go, 2016, p. 14). P. Moore’as-Gilbertas nurodo ir kitą galimą postkolonializmo sąvokos papildymą – **postkolonijinė kritika**. Jau pats pavadinimas suponuoja, kad postkolonializmas yra kritinė teorija. Anot P. Moore’o-Gilberto, postkolonializmas kritiškai vertina imperinės galios, kolonijinio pavergimo raišką, peržengdamas istorinio laiko, geografinių erdvių prasmes – jis analitiškai skverbiasi į visus santykius, pažymėtus pavergimo, pajungimo, kultūrinio nelygiavertiškumo. Tokia plati aprėptis, anot P. Moore’o-Gilberto, siejasi su postkolonijinės teorijos kilme iš postkolonijinių studijų. Pirmiausia tokiomis studijomis buvo įvardyta anglakalbės literatūros kritika (Moore-Gilbertt, [1997], 2000, p. 8). Dėl to vartojant sąvoką „postkolonijinės studijos“, dažnai kyla asociacijos su literatūros kritika. Siekdami išvengti tokių asociacijų, šioje disertacijoje mes vartosime postkolonializmo teorijos sąvoką pirmiau pateikta J. Go suformuluota prasme, praplėsdami ją tais parametrais, kuriuos J. Go delegavo postkolonijinės minties sąvokai. Šitoks abiejų prasmų suliejimas mums yra svarbus, nes jis universaliai nurodo, kad

tyrimų interesas apima tiek istorinius, tiek dabarties kontekstus, siekiant išanalizuoti, kaip jie kreipia atskirų socialinių agentų veiklą ir socialinius santykius. Apibendrinant – šioje disertacijoje vartojame **postkolonializmo teorijos** sąvoką kaip žyminčią tarpdisciplininę kritinę teoriją, susijusią su galios plėtos ir aktyvaus veiksmo teorijomis, apimančią ne tik fizinį, bet ir ekonominį, psichologinį, socialinį, kultūrinį pavergimą, apskritai, Aš ir Kitas santykio analizę, aiškinantis bendras ir individualias patirtis (Stolterman, Merritt, 2012). Tokia samprata labai artima T. Jazeelio pasiūlytai išplėstinei postkolonializmo, kai jis paaiškinamas kaip intelektualinė prieiga, taikytina įvairiose mokslo srityse, sampratai (Jazeel, 2019, p. 3).

Apžvelgdamas postkolonializmo istoriją, J. Go išskyrė ir apibūdino dvi jos bangas (chronologine ir idėine prasme) bei jų metu įtvirtintas teorines nuostatas. Pirmajai bangai jis priskyrė XX a. vidurio autorius (pavyzdžiui, F. Fanonas, W. E. B. Du Bois), ne tik kritikavusius kolonijinę sistemą, politinę ir ekonominę priespaudą bei išnaudojimą, bet ir aktyviai įsitraukusius į judėjimus, nukreiptus prieš imperijas. Jų darbuose plėtojami ir samprotavimai apie galimą pasaulį anapus imperializmo, panaikinus atviras ir paslėptas jo raiškos formas. Antrosios bangos postkolonializmo tyrinėtojai (pavyzdžiui, E. Saidas, G. Spivak (in Landry & MacLean, 1996), H. K. Bhabha, D. Chakrabarty) praplėtė pirmosios bangos tyrėjų iškeltų problemų ir klausimų lauką tyrimais, analizuojančiais, kaip imperinis žinojimas prasiskverbė į Vakarų akademinį, meno, literatūros lauką; socialinių agentų ir bendruomenių elgseną, socialinio veiksmo strategijas susidūrus su imperine galia, kultūros primetimu ar kultūriniu pavergimu. Toks postkolonijinės minties išplėtojimas sąlygojo jos išsiveržimą iš literatūros kritikos rėmų į kitus humanitarinius ir socialinius mokslus (Go, 2016, p. 10–11). Ji ypač taikoma tarpdisciplininuose feminizmo tyrimuose, rasizmo analizėje, atskirų bendruomenių diskriminacijos tyrimuose, kultūros studijose. Postkolonializmo teorija taikoma ir švietimo tyrimuose, analizuojant buvusių kolonijų švietimą; imperialistinio žinojimo ir europocentrizmo raišką šiuolaikiniame Vakarų švietime, ugdymo turinyje; migrantų švietimo problemas; lokalių, tradicinių vietinių bendruomenių, patiriančių diskriminaciją (pavyzdžiui, Kanados indėnų švietimo klausimai); moterų diskriminaciją švietime iš feministinės perspektyvos, rasizmo raišką švietime, globalizacijos poveikį nacionaliniam ir vietinių bendruomenių švietimui ir panašiai. Kartais taikomi tik kai kurie teorijos elementai ar sąvokos, naudojamos įvardyti jų turinį atitinkančius socialinius reiškinius nagrinėjamoje temoje. Postkolonializmo teorija ypač taikoma, kai analizuojamos švietimo situacijos iš kritinės perspektyvos, siekiant atskleisti, kaip reiškiasi galia ir dominavimu, hierarchine tvarka grįsti

santykiai; pateikiant įvairias išsivadavimo iš ribojančio, primesto žinojimo ir kultūros praktikas kasdienėje mokyklinėje praktikoje nebūtinai kolonijinę spaudą patyrusiuose kraštuose (Rizvi, Lingard & Lavia, 2006).

E. Botella-Ordinas, apibendrindama plačią postkolonializmo teorijos bibliografiją, siūlo postkolonializmą laikyti ne tik teorija, bet ir tarpdisciplinine metodologija. Postkolonializmas kaip metodologija pasitelkia keletą teorijų, kuriomis vadovaujamasi atliekant tarpdisciplininius tyrimus, siekiant suteikti balsą veikėjams, santykiams, praktikoms, reprezentacijoms, žinojimui, naratyvams ir pavergtųjų, nutildytųjų (subalternų) kultūroms, kurias tradicinės disciplinos nutyli (Botella-Ordinas, 2021). Postkolonializmą laikyti ne tik teorija, bet ir metodologija siūlo ir T. Jazeelis (tyrimų sritis – kritinė geografija). Anot T. Jazeelio, postkolonializmas pasitelkiamas, siekiant išanalizuoti, ką mes manomės žiną ir istorines tokio žinojimo šaknis, taip išskleidant galią, įtvirtintą tame žinojime ir įgalinant tuos, kuriems buvo dominuojama. Tai užduotis, kreipianti ne į teorinius svarstymus ar teorines diskusijas, o į veiksmą, tyrimą, dėl to „*postkolonializmą geriausia suvokti ne kaip teoriją per se, o kaip metodologiją*“ (Jazeel, 2019, p. 15), kartu pridėdamas, kad tai – neužbaigta metodologija, labiau – strategija konkretiems intelektualiniams tikslams pasiekti (ten pat, p. 16). T. Jazeelis, taikydamas postkolonializmą kaip metodologiją, orientavosi į tris analizės kryptis:

- erdvės (plačiąja, ne tik fizine prasme) organizavimo sritis;
- tapatybės (hibridizacijos) formavimo ir interpretavimo;
- žinojimo kilmės, produkavimo ir raiškos sritis.

Kiekvienoje jų keliama reprezentacijos, tiek politinės, socialinės, tiek asmeninės, klausimai (Jazeel, 2019, p. 8–15). Ši jo pasiūlyta prieiga daugiausia dėmesio skiria erdvinių kontekstų nagrinėjimui, vertindama, kaip šie kontekstai yra reprezentuojami, kaip jie veikia socialinius agentus ir kreipia jų veiklą – tai reikšmingas aspektas kontekstų analizėje, ypač kai siekiama įvertinti ir fizinės erdvės kontekstus. Kaip pažymi T. F. Gierynas, fizinės vietos sociologų dažnai nenagrinėjamos kaip reikšmingas kontekstas, nors iš tiesų turi stiprų poveikį socialiniam veiksmui ir elgsenai (Gieryn, 2000).

Tačiau T. Jazeelio pasiūlyta prieiga neįtraukia istorinio (kintančio, turinčio tęsinius) laiko dimensijos – reikšmingo kontekstų komponento. Be to, postkolonializmo teorijoje labai svarbus ir socialinių santykių klausimas, siekiant atskleisti dominavimo, rezistencijos, prisitaikymo pozicijas, o tai T. Jazeelio konstruotoje prieigoje atskleidžiama tik fragmentiškai. Žinoma, juos galima analizuoti naudojantis T. Jazeelio pasiūlyta „trejybe“, įtraukiant į išvardytas sritis atskirų socialinių agentų pasirinktas pozicijas; vis dėlto

„pritraukimas“ visada sukelia nenuoseklumo riziką, tad vertėtų juos išskirti atskirai. Tokiu požiūriubelieka pritarti T. Jazeelio minčiai, kad postkolonializmą vertėtų interpretuoti kaip kuriamą tyrimo strategiją, kuri modifikuojama (išskiriant kaip reikšmingus tam tikrus niuansus ar atmetant kitus kaip nereikalingus) pagal tyrimo tikslus ir uždavinius.

1.1.3. Postkolonializmo ir lauko teorijų kombinavimas tiriant mokytojų profesinę praktiką ir jos kontekstus

Viename iš savo straipsnių A. Caille'as ir F. Vandenberghe'as, aptardami sociologijos perspektyvas, rekomendavo atsisakyti sociologijos „provincialumo“ ir „uždarumo“, kaip ribojančių žinių apie socialinį gyvenimą įgijimą, ir pereiti prie tam tikro socialinių mokslų holizmo¹². Užuoť siaurai tyrinėjus reiškinius remiantis tik sociologijos teorijomis ir laikantis vienos metodologijos, jie siūlė neoklasikinę sociologiją (A. Caille'o sąvoka, kuria jis įvardijo galimą sociologiją), kuri, remdamasi ne tik sociologų, bet ir filosofų, antropologų, istorikų ir kitų socialinius reiškinius, procesus analizuojančių mokslininkų darbų rezultatais, taptų visa apimančia socialine teorija, tiriančia socialinius veiksmą, tvarką ir kaitą (Caille, Vandenberghe, 2015). Tokia mintis ypač patraukli, kai nagrinėjimo tema orientuojasi į tam tikrą prasmę tarpdisciplininį lauką – švietimo sociologiją (nagrinėti ją be ugdymo mokslų, švietimo politikos, vadybos žinių būtų gana sudėtinga); ypač kai ketinama tyrinėti vieną iš švietimo laukų pasitelkus P. Bourdieu teoriją ir pasiūlytą lauko analizės metodologiją, kurioje istorinės aplinkybės, sąlygojusios lauko formavimą(si), yra labai svarbios (Bourdieu & Wacquant, [1992], 2003, p. 165).

Galimas skirtingų teorijų ir metodologijų jungimas sociologijoje neapsiriboja vien teoriniais pasvarstymais. Iš darbų, pateikusių detalių jungimo galimybių, suderinamumo bei pagrindimo patarimų ir pavyzdžių, pasirinkome sociologo A. Abboto rekomendacijas (Abbott, 2004). Jos

¹² Holizmas plačiąja prasme apibrėžiamas kaip pažiūros, teigiančios, kad reiškiniai turi būti suvokiami kaip tam tikra vientisa visuma, netolygi jos elementų sumai. L. Waquantas, diskutuodamas su P. Bourdieu, holizmo sąvoką vartojo kaip antonimą metodologiniam individualizmui, tvirtindamas, kad sociologinio tyrimo objektas, viso socialinio veiksmo ir pokyčio šaltinis yra individas; holizmas tokiu atveju reikštų nuostatą, kad individui dominuoja struktūros, sistemos (Bourdieu, Waquant, [1992], 2003, p. 164). A. Caille'o straipsnyje pateiktų idėjų atveju, holizmas suprantamas kitaip – kaip galimas įvairių socialinių mokslų sričių bendradarbiavimas, teorijų ir metodologijų susiejimas, siekiant visapusiškai ištirinėti socialinį pasaulį.

atskleidžia įvairių socialinių mokslų intelektualinių išteklių sąveikų naudingumą ir efektyvumą, atliekant konkretų tyrimą.

A. Abbottas, aiškindamas socialinių mokslų teorijų, metodų ir metodologijų pasirinkimą konkrečiam tyrimui, akcentavo, kad visi metodai ir metodologijos geriau būtų apibūdinti kaip praktika, vykdoma kaip gyva tradicija (ta prasme, kad kintanti, interpretuojama, pritaikoma pagal sąlygas) ir yra nuolat vystoma tyrėjų, atsižvelgiančių į tyrimo aplinkybes (Abbott, 2004, p. 26). Pagrindinis kiekvieno tyrėjo tikslas – sukurti savo nagrinėjamos socialinės problemos paaiškinimą. Jis gali būti pragmatinis (nurodant galimybes įsikišti į vykstančius procesus), semantinis (atskleidžiantis sudėtingo reiškinių savybes – redukuojant jį į suprantamus faktus ar perkeltiant į suprantamą kalbą ar situaciją) ir sintaksinis (pateikiantis loginį, pagrįstą aprašymo modelį, argumentuotai jungiant aprašymo dalis). Tyrėjas, atsižvelgdamas į savo interesą, pasirenka arba vieną iš galimų tyrimo modelių, arba juos kombinuoja. Nuo paaiškinimo pasirinkimo priklauso ir taikomi metodai (Abbott, 2004, p. 9–13). Nė vienas metodas nėra kurio nors mokslo nuosavybė ir nė vienas mokslas nėra organizuotas tik apie tam tikrą metodą (ten pat, p. 13). Tad skirtingų sričių moksluose paplitusių metodologijų pasitelkimas konkrečiam atvejui negali būti traktuojamas kaip atskiro mokslo tariamo grynumo pažeidimas. Dažniausiai tyrėjo metodologinį pasirinkimą sąlygoja ne disciplina, kurią jis kultivuoja, bet tyrėjo ontologinis požiūris į pasaulį – nuostatos ir prielaidos dėl socialinės tikrovės prigimties ir esminių jėgų ar veikėjų, darančių poveikį tai tikrovei (ten pat, p. 48); požiūris į socialinės problemos kilmę (struktūra ar individas), problemos esmę (socialinis gyvenimas – kaip pasirinkimas ar kaip apribojimai); požiūris į santykių pobūdį ir visuomenės dinamiką (diskusija tarp socialinio susitarimo ir socialinio konflikto); požiūris į žinių kilmę (situacinės ar transcendentinės) (ten pat, p. 48–50). A. Abboto teigimu, kiekviena metodologija gali papildyti viena kitą (ten pat, p. 75). Tyrėjas, gebantis praplėsti savo požiūrius ir kūrybiškai derinti tam tikrus skirtingų metodologijų elementus arba, pasitelkęs skirtingas metodologijas, įvertinti kiekvienos jų pranašumus ir trūkumus bei tuo pasinaudoti, giliau atskleidžia socialinį reiškinį (ten pat, p. 77 ir kitur).

Be tiesioginio metodologijų ir metodų derinimo, siekiant kuo plačiau atskleisti nagrinėjamą socialinę problemą, A. Abbottas pasiūlė ir analogijų kūrimo principą: pasitelkdamį įvairių socialinių mokslų sričių atradimus, tyrimus, savo tyrime galime konstruoti analogijas, padedančias atskleisti tiriamo reiškinio problematiką per jau ištyrinėto reiškinio turinį ar elementus. Analogija padeda ištrūkti iš standartinių rėmų ir giliau pažvelgti į tiriamą

problema. Ji, anot, A. Abboto, yra euristikos karalienė (Abbott, 2004, p. 118). Analogijos pritaikymas turi keletą būdų. Vienas jų – sugretinus teorijas ir metodologijas, pasiskolinus iš kiekvienos reikiamus konceptus, išvalgas, atradimus, paaiškinimus, pereiti prie empiriškai surinktų duomenų aiškinimo (Abbott, 2004, p. 114) – tai ir ketiname daryti, analizuodami mokytojo profesinę praktiką ir jos kontekstus derindami postkolonializmo ir P. Bourdieu lauko teorijas.

Nors idėjos, siūlančios derinti įvairių socialinių mokslų teorijas ir metodologijas, yra argumentuotos ir įtikinamos, ne visais atvejais lengvai realizuojamos. Sociologas J. Go, pasiūlęs pritaikyti postkolonializmo studijas, kurios tuo metu (XX a. 10 deš.) buvo suprantamos kaip literatūros kritinė teorija, aprašo, kiek prireikė diskusijų, įtikinėjimo pastangų, norint įrodyti tiek literatūros kritikams, tiek sociologams, kad postkolonializmo teorija gali būti produktyviai pritaikyta socialiniuose moksluose ir, konkrečiai, sociologijoje (vienas iš šios idėjos rėmėjų buvo A. Abbottas) (Go, 2016, in Preface, p. 9–11). J. Go, požiūriu, postkolonializmo studijos (šią sąvoką jis vartoja lygiagrečiai su postkolonializmo teorijos sąvoka) gali padėti įveikti socialinių mokslų apribojimus. Institucionalizuoti imperializmo epochos kontekstuose (XIX–XX a. sandūra), socialiniai mokslai, ypač sociologija, yra paveikti tam tikro imperinio mąstymo. Jam būdingos binarinės jungtys, pavyzdžiui, *centras – periferija*; *civilizacija*, kaip aukštesnė, vertingesnė kultūra ir barbarų *primityvi kultūra*; *imperinė galia* ir *kolonijinis paklusnumas* ir kita. Anot J. Go, sociologija gimė imperijoje ir dėl imperijos tikslų; nors tolesnėje raidoje įvyko reikšmingų pokyčių, tokio mąstymo liekanų sociologija dar tebeturi. Postkolonializmo studijos gimė kaip atsakas imperijai; siekia panaikinti binarines jungtis mąstyme, taip pat kultūrų, socialinių grupių supriešinimą, pasiūlydamos alternatyvius mąstymo ir požiūrio būdus (Go, 2016, p. 2 in Introduction). Opozicinės kilmės socialinių ir postkolonializmo studijų derinimas gali padėti įveikti abiejų jų apribojimus ir pasiūlyti permąstyti imperinių kontekstų pėdsakų tebeturintį sociologinį žinojimą, atveriant kelią naujoms perspektyvoms (ten pat, p. 3). Be to, postkolonializmo teorijos pritaikymas gali padėti sociologijos mokslui peržengti tam tikrą lokalumą, kai vietiniai procesai analizuojami atskirai, nesiejant jų su globalizacijos procesais (Go, 2016, p. 15).

Pasitelkti postkolonializmo teoriją kaip papildančią ir praplečiančią P. Bourdieu lauko teoriją mokytojų profesinei praktikai ir jos kontekstams nagrinėti pirmiausia paskatino aiškiai išvelgiamos analogijos tarp švietimo ir kolonializmo. Abu – modernusis švietimas ir kolonializmas – ėmė formuotis Apšvietos laikotarpiu; abu buvo grindžiami jo idėjomis, pirmiausia

progresyvizmu ir proto galios aukštinimu. Tiek švietimas, tiek kolonializmas rėmėsi logika, kad egzistuoja aukštesnė, vertesnė kultūra, kurią reikia primesti žemesnės kultūros atstovams. Remiantis P. Bourdieu teorija, mokytojas yra galios laukų agentas, kuris, naudodamasis jam teikiamu autoritetu, vykdo kultūros primetimą mokiniams, kartu ugdydamas jų *habitus* paklusnumą esamai socialinei tvarkai (Bourdieu & Passeron [1977], 1990). Postkolonializmo teorijoje šis modelis atitiktų kolonializmo procesus. Kolonializmo sąvoka apibrėžia specifinę kultūrinio išnaudojimo formą, kuris, anot E. Saido, vyksta implantuojant tam tikras kolonizatoriaus primetamas gyvenimo formas periferijose. Santykis tarp kolonizatorių ir kolonizuojamųjų sudaro labai griežtą skirtumų hierarchiją, atsparią sąžiningiems ir teisingiems abiejų šalių mainams (Said, [1978], 2003). Kultūros primetimas šiuose santykiuose ne tik apima inkultūraciją, bet ir kaip natūralią pasaulio ir socialinės tvarkos būseną įdiegia hierarchinių santykių sąlygojamą socialinę būtį. Kolonizatoriai neša civilizaciją ir paklusimas jiems deklaruojamas ne kaip paklusimas galios santykiui, o pačiai žmogaus evoliucijai, pažangos idėjai. Dominuojančių jėgų galios įtvirtinimas primetant kultūrą, esamos tvarkos reprodukovimas vykdant švietimą – esminės išryškintos idėjos, paskatinusios sujungti šias teorijas disertacijos tikslui ir uždaviniams realizuoti. Kita priežastis, paskatinusi pasitelkti postkolonializmą, – šios teorijos dėmesys pavergimo procesams, šių procesų vykdytojų pasitelkiamam ir kuriamam žinojimo turiniui bei socialiniams agentams daromam poveikiui. P. Bourdieu teorijoje taip pat akcentuojama, kad per kalbą, kultūrą, diegiamas žinias konstruojamas jų vertės pripažinimas ir socialinė hierarchija, išliekanti, nes diegiama kultūra ir žinios jau priklauso dominuojančiai klasei. P. Bourdieu teorijoje vartojama *doxa* sąvoka ir ja įvardijamas turinys siejasi su postkolonializmo dėmesiu ideologiniams kontekstams, esamo žinojimo kilmei, konstruojamoms reprezentacijoms nagrinėti (Ashcroft & al., 2001, p. 9). P. Bourdieu teorijoje, nagrinėjant agentų santykius su kitais ir jų strategijas lauke ar už jo ribų, svarbi *habitus* sąvoka. Postkolonializmo teorijoje daug dėmesio skiriama tapatybės formavimuisi, jos raiškai bei strategijoms įvairiose socialinėse ir kultūrinėse situacijose: abiejose teorijose yra svarbi rezistencijos, pavergimo, hierarchijos kategorijos; postkolonializmas pasiūlo praplečiančias santykių ir elgsenos spektrą sąvokas, tokias kaip mimikrija, subalternas. Kaip ir P. Bourdieu teorijoje labai svarbi galios lauko samprata; ji tiesiogiai siejasi su postkolonializmo teorijoje naudojama imperijos sąvoka. Imperija šioje teorijoje suprantama kaip galios centras, primetantis galią kitiems, ribojantis jų suverenumą (Hardt & Negri, [1993], 2019, p. 11). Darydami prielaidą (vėlgi, vadovaudamiesi A. Abboto patarimu, jog prielaida

– vienas naudingiausių euristikos įrankių), kad mokyklinis švietimo laukas virsta aparatu, mes šį procesą tapatiname su kolonizavimo procesais: kolonizacija naikina autonomiją. Tvirtai laikydamiesi P. Bourdieu nuostatos, kad santykiai yra pirmiau, mes santykius, susiklosčiusius mokyklinio švietimo lauke ir santykiuose su kitais laukais matome kaip mokyklinio švietimo lauko pavergimo, užvaldymo santykius. Postkolonializmo teorija pasiūlo keletą reikšmingų įrankių tokiems santykiams nagrinėti – šiuo atveju ji pasitelkiama ne tik kaip teorija, bet ir kaip metodologija, papildanti pirmiau aptartą P. Bourdieu ir T. Zarycki'io pasiūlytą lauko analizės prieigą.

Pagrindiniai įrankiai iš postkolonializmo teorijos, kuriuos pasitelksime mokytojų, jų profesinių praktikų ir jas įrėminančių kontekstų nagrinėjimui, yra suformuluoti tiek pirmos, tiek antros postkolonializmo bangos teoretikų. Siekiant atskleisti mokyklinio švietimo lauko virtimą aparatu, nagrinėjamas ne tik šio lauko patiriamas kitų laukų spaudimas, bet ir paties lauko vidinių santykių kaita. Lauko agentai, siekdami išsaugoti lauko autonomiškumą ir jame esančių kapitalų vertę, griebiasi įvairių strategijų; vis dėlto, esant didesniai išorės spaudimui nei lauko agentų galimybė jam atsispirti, tos strategijos prisideda prie lauko silpnėjimo. Galios laukų neaprupintas reikiamu autoriteto kiekiu mokytojas, kaip kultūrinis kolonizatorius, priverstas jį generuoti pats, griebdamasis išlikimo taktikų, paversdamas lauko erdves liminaliomis erdvėmis. Tai skirtingų kultūrų tariamos pasienio zonos – teritorijos, kur viena kultūra sutinka kitą, tiek bendruomenių, tiek individų lygmeniu. Jose įvyksta kultūriniai mainai ir suardomas kultūrinis binariškumas¹³, pirminė tokių zonų susidarymo sąlyga (Ashcroft & al., 2007, p. 38). Vienas žymiausių tokių procesų tyrinėtojų – H. K. Bhabha. Minėtas pasienio teritorijas jis įvardijo **trečiąja erdve**. Tai erdvė, kurioje susitinka

¹³ Kalbininko F. de Saussure'o atskleistas kalbos principas, kai kalbos žymenys suprantami ne suvokiant jų pačių reikšmę, bet kalbinėse opozicijose su priešingomis reikšmėmis – binarinėse jungtyse (Saussure [1995], 2014). Tokie opozicinių sampratų junginiai slopina galimas tarpines pozicijas – tai, kas yra tarp dviejų binarinių jungčių, visada yra nepakankama, neužbaigta. Binariškumo kritikai teigia, kad binarinė logika turėtų būti suardoma, atskleidžiant ne opozicines konstrukcijas, o galimą prasmų, reikšmių įvairovę. Iš kalbos konstrukto binariškumas persikelia į socialinių santykių erdvę: santykiuose randasi priešiškos poros, kuriose *tarp* esantys visada yra traktuojami kaip nepakankami. Galimas pavyzdys – vaikas ir suaugusysis, kai suaugusysis laikomas pranašesniu, visateisiu, savarankišku, o vaikas – opozicija: nepakankamas, reikalaujantis globos. Tarp jų įsiskverbia paauglystė – interpretuojama kaip sunkus, problemiškas tarpsnis, jį pasiekęs žmogus yra „joks“ – negalimas laikyti vaiku, nes toks jau nėra, ir negalintis būti suaugusiuoju, nes toks dar nėra.

skirtingos patirtys; į ją patekus, susitinkama su Kitu¹⁴. Tokia erdvė galime laikyti ir mokyklą, kur susitinka skirtingos mokinio ir mokytojo kultūros. Trečiojoje erdvėje sutrūkinėja įprastas binariškumas ir juo paremtos hierarchijos, nes tai ne kolonisto ir ne čiabuvių žemė, tai kultūrinė „laiptinė“, kultūrinis „tarp“, o čia esantys yra kartu ir kolaborantai, pasirošę bendradarbiauti su kita kultūra, ir rezistentai, pasirošę ginti savo pozicijas, priešintis stipresnei svetimos kultūros įtakai (Bhabha, 1994). Rezistencija gali kilti ir kaip atsakas į savavališką iš struktūrų kylančią tvarką ir kultūrą, kuri primetama ir reikalauja patvirtinimo, reprodukovimo, bet nesuteikia pakankamo autoriteto ir paramos kultūrų akistatose (Ashcroft, 2001). Kolaboravimas su Kitu kyla ne iš abipusio bendradarbiavimo siekimo, greičiau kaip apsimetinėjimas ir imitacija, nes bendradarbiauti kliudo binarine logika grindžiama hierarchija, pasireiškianti atskiro agento tikėjimu savo kultūriniu pranašumu (Achmed, 2009). Tačiau tiek rezistencija, tiek kolaboravimas išjudina nusistovėjusias jungtis, randasi tam tikras **dvilypumas**, svyravimas tarp pozicijų, neaiškumas (ambivalencija). H. K. Bhabha teigia, kad ambivalencija sušvelnina kultūrinį susitikimą, jis nėra **susitrenkimas** (angl. *a clash*), tai labiau kultūrinis susidūrimas (angl. *an encounter*). Čia pasitelkta **susidūrimų** sąvoka – viena pagrindinių postkolonializmo sąvokų. Susidūrimais įvardijamos skirtingų kultūrų, patirčių interakcijos. Nuo kasdienių, įprastų susitikimų susidūrimai skiriasi savo netikėtumu, intensyvumu, abipuse provokacija, sutrikdymu. (Fahlande, 2007). Tai kultūrų ir patirčių akistata, kurioje, anot H. K. Bhabha'os, išryškėja susidūrimo dalyvių hierarchinis binariškumas su visu tarp jo įsiterpiančiu ambivalentiškumu, įtampa, miglotumu (Bhabha, 1994). Tokiame susidūrime, anot S. Žižeko, visada girdimas trauminis aidas, kylantis iš patiriamo sutrikimo (pagal Fahlande, 2007). Abi susidūrusios pusės priverstos pripažinti, kad jų kultūrinė patirtis, jų *habitus* nežino, kaip vertėtų reaguoti ir kurią strategiją ar elgseną taikyti. Tai spontaniška situacija, dažniausiai, sukelianti spontanišką elgseną. Vis dėlto, būdamas istoriniu, ilgailaikės patirties kaupiniu, *habitus*, nors ir sutrikęs, išlieka aktyvus ir lankstus: pasitelkęs disponuojamų kapitalų atsargas, ieško išeities – kuria naujas prasmes, neįprastus sprendimus, papildo pats save (Bourdieu & Passeron [1977], 1990).

¹⁴ Kito (*Other, Alter*) sąvoka postkolonializmo teorijoje dažniausiai siejama su M. Bachtino darbais. M. Bachtinas Kito iškilimą suvokia kaip būtiną dialogo sąlygą. Kitas randasi kaip atskiras, skirtingas nuo „aš“ – atskirtas kultūriškai, lyties, klasės ir kitomis socialinėmis kategorijomis; dialogas su juo mezgamas per skirtybės suvokimą, pripažinimą (Ashcroft & al., 2007, p. 9).

Kultūrinių susidūrimų situaciją, remdamasis E. Saidu, H. K. Bhabha aiškina kaip įtampą tarp sinchroniškos (istorinės), visa apimančios dominavimo vizijos (susitapatinimo, įsitvirtinimo, reikalavimo) ir priešingai veikiančios istorijos diachronijos (keitimosi, skirtumų) (Bhabha, 1994). Kultūriniuose susidūrimuose dalyvaujant lygiaverčių galių asmenims, neturintiems užnugaryje galių centro, suteikiančio pakankamai autoriteto dominavimo pretenzijai realizuoti ir įtvirtinti vidines nuostatas kaip tvarkos pagrindą, nuolat reikia naujų strategijų ir taktikų. Viena iš jų – **mimikrija**, prisitaikymo ir perkeitimo strategija, siekis primesti ir gebėjimas prisiimti tokius pavidalus, kurie neutralizuoja įtampas ar grėšiančius konfliktus. Anot H. K. Bhabhos, mimikrija reiškia ironišką kompromisą, padarytą siekiant išsaugoti dominavimą, galią ir žinojimą. Ji pagrįsta dvilypumu, kai trokštama pakeisti Kitą, bet palikti jį atpažįstamą. Mimikrija tarytum pasisavina Kitą, bet ir įkūnija skirtingumą – dėl jos Kitas tampa beveik toks pats, bet ne visai toks pats, kaip dominuojančios galios pernešėjas (Bhabha, 1994). Anot F. Fanono – juodos odos kūnai baltomis kaukėmis (Fanon, [1952] 2008). Labai dažnai mimikrija nėra nutolusi nuo pašaipos – dominuojantis agentas mato dvilypumą, ambivalenciją ir ją palaiko kaip būdą išvengti supanašėjimo, vadinasi, ir dominavimo pagrindo, kurį sudaro skirtingumas, praradimą (Bhabha, 1994). Nepaisant to, mimikrija nėra tik apsimetinėjimo, maskavimosi aktas, greičiau tai pati savybė, naujos *habitus* veikimo formos. Prisitaikymo, kolaboravimo, rezistencijos strategijos tarp binarinių jungčių trečiojoje erdvėje, anot K. H. Bhabhos, sukuria naują – hibridinę kultūrą, supintą iš abiejų susidūrimo dalyvių kultūrinių ir socialinių patirčių (Bhabha, 1994). Šioje kultūroje abi binarinės jungties dalys yra abipusiškai priklausomos vienas nuo kitos ir kuria tarpusavio subjektyvumą. Šioje priklausomybėje nyksta kultūrinis „grynumas“, kultūrinis išskirtinumas ir kartu dominuojančios kultūros vizija. Kultūros hibridizacija įtraukia į save visus kultūrinius priešiškus, Kitybę. Trečioji erdvė, kurioje tarpsta hibridinė kultūra, tampa atvira kitoniškumui ir įvairovei (Ashcroft, 2007).

Tačiau socialinių agentų pasirinktas strategijas, sukuriančias trečiąją erdvę, galime atsekti tik tokiuose jų susidūrimuose, kuriuose agentai abipusiškai yra linkę pasiekti tam tikrą galimų socialinių įtampų neutralizavimą ir peržengti skartis – vidines ribas, kaip jas įvardijo vienas iš postkolonializmo teorijos pradininkų sociologas W. E. B. Du Bois. Analizuodamas juodaodžių gyvenimą JAV, jis konstatavo, kad rasistinės baltaodžių socialinės normos, požiūris ir elgsena su kitos rasės žmonėmis formuoja pačių juodaodžių požiūrį į save ir į savo galimybes visuomenėje – kaip šydas (angl. *a veil*) apdengia jų savivoką. Šiuo šydu prislopinta autentiška

sąmonė skyla į dvigubą sąmonę (angl. *a double consciousness*), kai asmuo save mato ir vertina ne per savo vidinę prizmę, o per kitų žvilgsnį ir vertinimą: „<...> tai ypatingas jausmas, ši dviguba sąmonė, kai visada žvelgti į save kitų akimis, matuoti savo sielą pagal pasaulio, kuris žiūri į ją su pašaipia panieka ir gailėsčiu, matymą. Žmogus visada jaučia savo dvišypumą“ (Du Bois, [1903], 2015, p. 45). Dviguba sąmonė sukuria minėtą vidinę ribą, varžančią žmogaus pasirinkimus: jis manosi esantis nepakankamas pretenduoti į pozicijas, priskiriamas „aukštesnei“ rasei. Vėlesni W. E. B. Du Bois tyrimai, įkvėpti apsilankymų Varšuvos gete po Antrojo pasaulinio karo, paskatino jį peržiūrėti „dvigubos sąmonės“ koncepciją. Jis praplėtė „spalvotos linijos“ (kaip jis pradžioje vadino vidinę ribą – Du Bois, [1903], 2015, p. 69) sampratą (Rothberg, 2009, p. 114). Sociologo teigimu, „spalvota linija nėra vien tik spalvos ir fizinių bei rasinių savybių klausimas. <...> Rasinė problema, kuri mane domina, peržengė spalvų, kūno sudėjimo, įsitikinimų ir statuso ribas ir tapo kultūriniais modeliais, iškreiptu mokymu, žmonių neapykanta ir prietarais, kurie pasiekia visus žmones“ (ten pat, p. 116). Paties W. E. B. Du Bois peržengta „spalvota linija“ sąlygojo jo konceptų – šydo, vidinės ribos ir dvigubos sąmonės – paplitimą nagrinėjant įvairias diskriminacijos formas, hierarchinių santykių struktūras, binarinių priešiškimų klausimus ir jų poveikį asmenims (vartojant P. Bourdieu sąvokas – *habitus*). Socialinis agentas, nepajėgiantis nusimesti šydo ir peržengti vidinės ribos, negali įžengti ir į trečiąją erdvę, lieka nutildytas, neprakalbintas. G. Spivak tokį socialiai ir kultūriškai nutildytą agentą vadino subalternu. Anot G. Spivak, subalternas, būdamas pajungtas dominuojančių klasių valiai, visada siekia atgauti savo balsą, mėgindamas pasitelkti elitinių, galią turinčių klasių įrankius, nors ir svetimus, priešiškus jam pačiam, nutildžiusius jį, kaip autentišką veikėją, bet leidžiančius pasiekti dominavimo prieš kitus subalternus. Tad hierarchiškai žemesnės grupės yra linkusios veikti aukštesnių grupių interesų labui ir kartu, leisti aukštesnėms grupėms apie juos kalbėti kaip apie rūpesčio, globos reikalingus subjektus. Toks principas atsiskleidžia pačiose subalternų studijose – ne jie patys kalba, apie juos kalba, naudodami imperinius kalbos konstruktus, kuriuose subalternas pavaizduojamas kaip negalintis kalbėti už save, dėl to ir to nedarantis (in Landry, MacLean, 1996, p. 204). Iš tiesų, siekdami išvengti dominavimo santykių reprodukovimo, apie subalterną mes turėtume sužinoti tik iš jo paties, ne iš tų, kurie apie jį, kaip apie pažemintą, rašo; kartu siekdami jį išlaisvinti iš diskurso, primesto aukštesnių grupių – kalbėti ne iš nužemintojo pozicijos, bet iš laisvo ir savarankiškai mąstančio ir sprendžiančio pozicijos. Toks G. Spivak pasiūlytas principas yra taikytinas tiriant bet kurias socialines grupes, kurios yra stumiamos į paraštes, kurioms

dominuojančiame diskurse nėra suteikiama galimybė kalbėti pačioms, bet apie kurias plačiai diskutuojama ir rašoma, pavyzdžiui, mokytojus. Subalternas yra ir lauko socialinis agentas, ir lauko kontekstas – sukuriantis veikimo sąlygas kitiems lauko veikėjams ir pats jas perimantis, kaip normatyvinį socialinį veiksmą.

Apibendrinami teorinius mokytojo profesinės veiklos kontekstų analizės svarstymus ir tinkamo kontekstų aprašymo būdo paieškas, generavome modelį, kuriuo vadovaudamiesi aprašysime minėtus kontekstus.

1. Istoriniai kontekstai: mokyklinio švietimo lauko formavimasis, analizuojant tuos istorinius momentus, kurie suteikė laukui dabartinį pavidalą ir sąlygojo jo padėtį tarp kitų laukų (Apšvieta, II pramonės revoliucija ir imperializmas, švietimo tapimas masiniu nuo XX a. vidurio, švietimas neoliberalizmo įsigalėjimo laikotarpiu, švietimas ketvirtosios pramonės revoliucijos projekto planuose: naujasis imperializmas ir švietimas).
2. Mokyklinio švietimo lauko ideologiniai kontekstai: lauko *doxa* ir lauko kapitalai kaip reprodukcijos įrankiai (analizuojama vidinės lauko tvarkos, vyraujančių įsitikinimų, vertybių, požiūrių kilmė; lauko agentų žinojimas, jo įkūnytų formos, perteikimo formos ir įrankiai. Analizuojamas ideologinis lauko dekonstravimas ir mokytojų, kaip lauko agentų, veiklos apribojimai).
3. Erdviniai kontekstai: mokyklinio švietimo lauko padėtis bendrame švietimo lauke, tarp kitų laukų ir jo padėties kaita; paties lauko, kaip socialinių santykių erdvės, vidiniai kontekstai; fizinės erdvės kontekstai (analizuojama lauko padėtis, padėties kaitos tendencijos, kapitalų kilmė ir vertė tiek lauko viduje, tiek tarp kitų laukų. Aprašomi mokyklinio švietimo lauko vidiniai kontekstai, nurodant socialinės erdvės struktūravimą, fizinių erdvių kontekstus – mokyklos lokaciją, mokyklos, kaip vietos, organizaciją. Analizuojami mokytojo erdviniai veiklos apribojimai ir mokytojų išstūmimo iš lauko procesai).
4. Socialiniai lauko agentų santykiai lauko viduje ir su išorės laukais (analizuojama mokyklinio švietimo lauko agentūra – mokiniai, jų tėvai (globėjai), administracija, išorės kontrolės agentai, švietimo ekspertai, vadybininkai, kitas personalas, agentūros vidinė hierarchija, jų pozicijos kitų laukų agentų požiūriu; jų turimi kapitalai ir jų vertė. Atskleidžiama lauko agentūros pozicijų kaita. Skirtis tarp valstybinio mokyklinio ir privataus kapitalo švietimo).
5. Mokytojų *habitus* (analizuojami mokytojų *habitus* ir mokytojo savivokos teorinės charakteristikos ir jų poveikis mokytojų

profesinėms praktikoms. Analizuojamos mokytojų profesinės praktikos ir elgsenos strategijų teorinės perspektyvos remiantis H. K. Bhabha'os hibridinės kultūros ir trečiosios erdvės teorija. Nagrinėjamas mokytojų dehumanizavimo procesas).

Kaip nurodyta disertacijos turinyje, šis modelis bus plėtojamas kituose šios dalies skyriuose.

1.2. Mokyklinio švietimo lauko kontekstai

1.2.1. Pagrindinės sąvokos

Švietimas – plati ir daugiaprasmė sąvoka, apibūdinanti tiek institucionalizuotus santykius, tiek procesą, kurio metu įgyjamas išsilavinimas, tiek sistemą, reguliuojančią tą procesą. Šioje disertacijoje švietimą traktuojame pirmine prasme, taip, kaip savo darbuose naudojo ir P. Bourdieu – tai institucionalizuoti santykiai, kurių pagrindą sudaro mokymo ir mokymosi procesai. Jie yra daugiapakopiai, organizuojami įvairių institucijų, pasitelkiančių įvairias proceso organizavimo formas. Siekdami susiaurinti mūsų nagrinėjimo lauką, šioje disertacijoje apsiribojame tik mokykliniu švietimu, kurį vykdo mokykla.

Mokykla – bendrojo ugdymo institucija, pagal šalies įstatymus teikianti pradinį, pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą. Ji yra integrali švietimo sistemos dalis. Pasitelkiant P. Bourdieu praktikos teoriją, mokykla gali būti analizuojama kaip vidinis mokyklinio (arba – bendrojo ugdymo) lauko laukas; savo ruožtu, **mokyklinis švietimo laukas** gali būti traktuojamas kaip bendro, visas švietimo institucijas ir formas apimančio **švietimo lauko**, vidinis laukas. Kadangi pagrindinis disertacijos objektas yra mokyklose dirbantys mokytojai ir jų profesinės praktikos, koncentruosimės į mokyklinio švietimo lauką, kaip mokytojų profesinės veiklos reikšmingiausią kontekstą. Disertacijoje **mokyklinio švietimo laukas** suprantamas kaip mokykliniame švietime veikiančių socialinių agentų interesų ir santykių konfigūruota socialinė erdvė, turinti savo taisykles, kapitalų vertes ir tvarką. Jis yra veikiamas visų išorinių kontekstų – ir jį apimančio švietimo lauko, ir kitų laukų.

Mokytojas – taip pat daugiareikšmė sąvoka, interpretuotina neatsiejamai nuo kontekstų, kuriuose ji vartojama. Šioje disertacijoje mokytojais įvardysime asmenis, turinčius įstatymais apibrėžtą teisę ugdyti mokinius bendrojo ugdymo institucijoje pagal **Bendrasias ugdymo programas** arba, pažeidžiant kai kurias įstatymų nuostatas, dirbančius minėtose institucijose mokytojų pozicijose. Sąvoką *mokytojas* (vyriškosios giminės daiktavardžio forma) vartosime jai nepriskirdami jokio lyties aspekto, vienodai taikydami kalbant apie bet kurios biologinės ar socialinės lyties asmenis.

Bendrosiomis ugdymo programomis (BUP) vadinami dokumentai, kurie nustato ugdymo pradinėse, pagrindinėse ir vidurinėse mokyklose tikslus, uždavinius, ugdymo dalykus (disciplinas), jų akademinį turinį, jam įgyvendinti privalomą valandų per mokslo metus minimumą, ugdytinus gebėjimus, formuojamas vertybines nuostatas, kompetencijas, pageidaujamus

mokinių pasiekimus (programose jie suskirstyti lygmenimis) ir vertinimo principus. Šie dokumentai yra privalomi visoms Lietuvos mokykloms (t.y., pradinio ugdymo Bendrosios programos – pradinio ugdymo pakopai; pagrindinės – pagrindinio, vidurinio ugdymo – vidurinei ugdymo pakopai), tiek valstybinėms, tiek savivaldybių, tiek privačioms; teoriškai pagal jį mokytojai turėtų sudaryti metinius veiklos planus, pamokos, popamokinės veiklos turinį, į jas atsižvelgti, rinkdamiesi metodus, darbo priemones ir formas.

Kontekstų sąvoka buvo apibrėžta ankstesnėje disertacijos dalyje. Šioje dalyje ši sąvoka konkretinama – patikslinama laiko parametrais. **Istoriniais kontekstais** įvardijame socialinių agentų įsitikinimus, *habitus* ir praktikas formuojančias ir veikiančias aplinkybes, sąlygas ir situacijas, apibrėžiamas laiko ir erdvės parametrais. Šių kontekstų ideologinės ar intelektualinės šaknys glūdi praeityje, galimoje apibrėžti tam tikrais, nors ir abstrakčiais, laiko intervalais. Jie susiformavo ir tebesireiškia tam tikroje istorinėje kultūrinėje erdvėje, nagrinėjamos temos atveju – Vakarų civilizacijos areale. **Naujaisiais švietimo kontekstais** įvardijame dabartyje formuojamus ar išskylančius kontekstus, kurių sąsajos su praeitimi nėra aiškiai apčiuopiamos, netgi kai kurių – atmetamos, paneigiamos teigiant, kad šie kontekstai peržengia istorijos ribas, yra unikalūs reiškinys (Schwab, 2016). Naujieji švietimo kontekstai sunkiai apibrėžiami ir tam tikra geografinė ar kultūrinė erdvė, nes jie interpretuojami kaip globalaus pasaulio charakteristika.

1.2.2. P. Browno švietimo bangų koncepcija ir mokyklinio švietimo lauko istorinių (laiko) kontekstų periodizavimas

P. Bourdieu požiūriu, švietimo laukas nesusikūrė savaime, kaip tam tikrą socialinės praktikos nišą užimantis darinys; jis buvo sukurtas kaip sąmoningos politikos rezultatas, numatant švietimo laukui tam tikras užduotis (Bourdieu & Passeron [1977], 1990). Šis teiginys svarbus nagrinėjant lauko padėties bei autonomijos lygmens kaitą tarp kitų laukų. Kaip kitų darinys, mokyklinis švietimo laukas yra ir nuo jų priklausomas. Ši priklausomybė pasireiškia lauko *doxos* bei lauke cirkuliuojančių kapitalų kilme: tai ne iš paties lauko poreikio ar iš lauko agentų sąveikų iškilusi produkcija, bet išorės laukų priskirti dalykai, kuriais pateisinama ir grindžiama švietimo lauko agentų veikla. Nors įsteigtas mokyklinis švietimo laukas ir pats ėmė formuoti vidinę, autonominę *doxa* bei generuoti tam tikrus kapitalus, vis dėlto išorės priskirti *doxa* ir pirminiai kapitalai leidžia daryti prielaidą, kad švietimo lauką sukūrę laukai išsaugojo galią keisti esamą lauko tvarką bei kontroliuoti kapitalų srautų

judėjimą atsižvelgiant į laiko ir erdvės sąlygojamas aplinkybes bei kintantį savo interesą: „<...> švietimas, kaip ir kiekvienas socialinis bei kultūrinis produktas, neatsiejamas nuo istorinio laikotarpio specifikos ir nuo vyraujančios kultūros. Jis yra giliai įsišaknijęs savo laikotarpio technologijose, pažiūrose ir keičiasi kartu su jomis“ (Houston, 2009). Tad, nagrinėjant švietimo lauką, P. Bourdieu rekomendacija atskleisti lauko istoriškumą tampa ypač aktuali.

Įvairių mokslų sričių darbuose, tiriančiuose švietimo istoriją, naudojamos skirtingos švietimo raidos periodizacijos. Sociologas P. Brownas, pasitelkdamas A. Tofflerio bangų¹⁵ metaforą, išskyrė tris švietimo bangas. Kaip teigia P. Brownas (1990), pirmajai bangai, kilusiai XIX a., būdinga masinio mokyklinio švietimo plėtra. Jos metu buvo sukurtas visuotinis švietimas ir įtvirtinta konservatyvi, nacionalinės valstybės interesus atitinkanti jo ideologija ir aiškiai hierarchizuota besimokančiųjų sistema. Tokiu švietimu buvo siekiama sustiprinti, o ne įveikti esamus socialinius skirtumus. Vaiko gaunamas išsilavinimas turėjo atitikti iš anksto nustatytą jo vietą socialinėje santvarkoje. Antroji banga, P. Brownso teigimu kilo XX a. viduryje, po Antrojo pasaulinio karo (ten pat). Ji reiškė ideologinį švietimo organizavimo principo pasikeitimą: nuo švietimo, kurį lemia gimimo atsitiktinumas (priskyrimas tam tikrai socialinei grupei ir pagal tai sudarytos (ar apribotos) galimybės), prie švietimo, grindžiamo mokinio amžiumi, gabumais ir gebėjimais bei pasiekimais mokantis. Antroji banga atspindėjo siekį sudaryti vienodas galimybes vaikams iš visų socialinių grupių mokytis ir, esant vienodai prieinamam švietimui, įgyti lygius šansus sėkmei – remiantis asmeniniais nuopelnais, užsitarnautais darbu ir pastangomis sėkmingai prisitaikyti ir veikti darbo rinkoje. Dėl nuopelnų pabrėžimo šioje bangoje susiformavęs švietimas dar vadinamas meritokratinio švietimu. Trečioji banga, kurios iškilimą P. Brownas nurodo prasidėjus XX a. 8 dešimtyje, išreiškė tiek kairiųjų, tiek dešiniųjų pažiūrų politikų ir mokslininkų kritiką švietimo sistemai, kaip

¹⁵ A. Toffleris savo trilogijos (I dalis – Ateities sukrėtimas (1980); II dalis – Trečioji banga (1980), III dalis – Valdžių kaita (1990) (liet. 2001)) bangos metaforą pasitelkė periodizuodamas žmonijos naujų technologijų proveržių, gamybinės veiklos ir su jais susijusių visuomenės permainų laikotarpius. Trečioji banga, anot autoriaus, tai XX a. II pusėje prasidėjęs popramoninės civilizacijos laikotarpis, kuriame susikūrė naujos pramonės šakos, grindžiamos kompiuteriais, elektronika, informacija, biotechnologija ir panašiai. Šios permamos, kaip teigė autorius, sukels gamybos, darbo organizavimo, vartojimo pokyčius, sąlygos politikos ir tautinės valstybės sistemos permainas (Toffler, [1990], 2001, p. 16). A. Tofflerio aprašyta trečioji banga sutampa su P. Brownso pasiūlyta švietimo kaitos banga ne tik savo periodizacija, bet ir technologijų poveikio socialiniam pasauliui aiškinimu, kartu ir galimų švietimo permainų numatymu.

nesugebėjusiai užtikrinti nei lygių galimybių, nei švietimo „gerų“ (kabutėse – nes nebuvo apibrėžiama, ką tai reiškia, kas turima galvoje) rezultatų. Politikoje įsitvirtinus neoliberalizmui¹⁶, įsitvirtino ir „tėvokratija“ (angl. *Parentocracy*). Tėvų teisės dėl vaikų ugdymo buvo paskelbtos neginčijamomis; jie galėjo laisvai rinktis mokyklas. Tačiau reali praktika atskleidė, kad sustiprėjo valstybės kontrolė švietimui ir sumažėjo jos prisiimama atsakomybė už švietimo kokybę – ji buvo permesta mokytojams ir tėvams (Brown, 1990).

Pritardami P. Browno pasiūlytam skirstymui, vis dėlto norime praplėsti šią istorinę periodizaciją dviem svarbiais etapais. Manytume, kad modernaus švietimo pradžia turėtų būti siejama ne su XIX a. antra puse, bet su XVIII a. vykusiu Apšvietos¹⁷ sąjūdžiu. Įvairūs tyrėjai pripažįsta, kad būtent Apšvietoje buvo suformuluota modernaus (šiuolaikinio) švietimo, kaip valstybės kontroliuojamos sistemos, užtikrinančios visuotinį, privalomą bent pradinį išsilavinimą, idėja (Lawton & Gordon, 2002; Postman, 2000; Nisbet, 1994 ir kt.). Ši idėja padėjo pagrindus institucionalizuoto mokyklinio švietimo sukūrimui, kurį šioje disertacijoje apibrėžiame kaip mokyklinį švietimo lauką. Dabarties pasaulyje institucionalizuoto švietimo idėja yra įtvirtinta tarptautiniuose ir nacionaliniuose dokumentuose (pavyzdžiui, Jungtinių Tautų Generalinėje asamblėjoje patvirtintoje Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje, 26 straipsnis (JTO, 1948); Jungtinių Tautų Generalinėje asamblėjoje patvirtintoje Vaiko teisių konvencijoje, 28, 29 straipsniai (JTO, 1989); Lietuvos Respublikos piliečių referendume priimtoje Lietuvos Respublikos Konstitucijoje, 40 ir 41 straipsniai (Lietuvos Respublikos Konstitucija, 1992). Mokyklai buvo suteiktas reikšmingas kultūrinis kapitalas – pripažinimas, kad mokykloje perteikiamos vertingos žinios, moralinės ir

¹⁶ Neoliberalizmas – politinė -ekonominė teorija, teigianti, kad gerovę labiausiai galima padidinti išlaisvinant individualų verslumą ir įgūdžius institucinėje sistemoje, kuriai būdinga stipri privačios nuosavybės teisė ir laisvoji rinka. Valstybės vaidmuo neoliberalizmo požiūriu – sukurti ir išsaugoti tinkamą institucinę struktūrą: karines, gynybos, policijos ir teisines struktūras, reikalingas privačiai nuosavybei apsaugoti ir jų savininkų teisėms užtikrinti, ir prireikus jėga garantuoti tinkamą rinkų veikimą. Jei rinkos neegzistuoja (tokiose srityse kaip gamtos ištekliai, švietimas, sveikatos priežiūra, socialinė apsauga ar aplinkos tarša), jos turi būti sukurtos; jei reikia - valstybės veiksmais. Valstybės kišimasis į rinkas (kai jos jau sukurtos) turi būti minimalus. Politikoje ir ekonomikoje ši teorija savo pozicijas ėmė stiprinti nuo XX a. 8 deš., kol virto hegemonine ideologija (Harvey, 2005, p. 1–3).

¹⁷ Lietuvoje, įvardijant Apšvietos sąjūdį, vartojamos ir *Švietimo*, ir *Apšvietos* sąvokos. Disertacijoje vartojame sąvoką Apšvieta, o sąvoką *švietimas* vartojame kaip sąvoką, žyminčią procesą, kurio metu įgyjamas oficialiais kredencialais patvirtinamas išsilavinimas.

dorovinės normos (Lawton & Gordon, 2002). Kartu Apšvietos laikotarpiu buvo suformuotos sampratos apie vaikystę¹⁸ ir vaikus, reikšmingus mokyklinio lauko agentus (Postman, 2000, p. 154). Vaikystės konstruktas iki šiol sudaro ugdymo mokslų pagrindą; santykiai su mokiniais – reikšminga mokyklinio lauko santykių konfigūracija (Wyse & al., 2015). Apskritai, kaip teigia M. Horkheimeris ir T. Adorno, Apšvietos generuotos idėjos tapo tikra XX a. mitologija, kuria grindžiama nenutrūkstamo progreso idėja ir žmogaus racionalumo aukštinimas (Horkheimer, Adorno, [1969], 2006, p. 18); tą patį teiginį galima pritaikyti ir XXI a. – Apšvietos mitologija tebėra eksploatuojama įvairių apie žmonijos, pasaulio būklę ar atskirų sričių raidą kalbančių subjektų (pavyzdžiui, K. Schwab, 2016; Rado, 2020 ir kt.). Vadinasi, Apšvietos aptarimas, nagrinėjant šiuolaikinius mokytojo profesinių praktikų kontekstus, yra aktualus, kaip nustatęs švietimo lauko kapitalus, pirmiausia kultūrinį kapitalą; atskleidžiantis jo istoriškumą, įsismelkiantį į mokyklinio švietimo lauko *doxa* ir į lauko agentų *habitus*; žinoma, ir į agentų santykius tiek lauko viduje, tiek su išorės laukais. Norėdami išvengti galimos painiavos dėl bangų numeracijos, siūlome P. Browno neišskirtą pradinį, Apšvietos, švietimo etapą įvardinti švietimo *nuline*, arba **startine, banga**.

Kitas pasiūlymas paplėsti P. Browno švietimo periodizaciją sietinas su XX a. pabaigoje–XXI a. įvykusiais švietimo kontekstų pokyčiais. P. Browno straipsnis buvo parašytas 1990 m. Autorius to laikotarpio situaciją apibūdino kaip kylančią trečią švietimo bangą, siedamas ją su neoliberalizmo ideologijos įsitvirtinimu politikoje. Analizuodamas XX a. 8–10 dešimtmečio politines iniciatyvas švietime bei vykdomas reformas, autorius aptarė galimus jų padarinius. Vis dėlto XX a. paskutinis dešimtmetis buvo kupinas reikšmingų permainų, kurios nepateko į autoriaus analizuojamą laikotarpį. 1991 m. žlugo SSRS, o su ja ir pasaulinė komunizmo stovykla (liko tik pavienės komunistinės valstybės); buvo galutinai užbaigtas Šaltasis karas; JAV tapo pagrindine ekonomine ir politine pasaulio galia; susikūrė Europos Sąjunga (1992 m.); didžioji dalis buvusių sovietinio bloko valstybių tapo NATO ir Europos Sąjungos narėmis (Judt, [2005], 2011, p. 760). JAV sociologas F. Fukuyama po 1990 m. revoliucijų Europoje, SSRS ir komunizmo sistemos žlugimo paskelbė istorijos pabaigą: pasaulis, esą, įžengė į savo paskutinę,

¹⁸ Sociologiniu požiūriu vaikystė suprantama kaip socialinis konstruktas, kuriuo remiamasi interpretuojant ir analizuojant ankstyvųjų žmogaus gyvenimo metų kontekstus. Vaikystė, skirtingai nuo biologinio nesubrendimo, nėra nei natūralus, nei universalus žmonių grupių bruožas, bet pasireiškia kaip specifinis struktūrinis ir kultūrinis daugelio visuomenių komponentas. Lyginamoji ir tarpkultūrinė analizė atskleidžia vaikysčių įvairovę, o ne vieną universalų reiškinį (James, Prout, 2005).

aukščiausią vystymosi pakopą, pradėtą dar Apšvietoje – pasiekė „užbaigtumą“. Anot F. Fukuyamos, šioje „užbaigtumo“ pakopoje tolesnė gamtos mokslų plėtra užtikrins informacijos ir technologijų proveržį, o dėl to – gausą, patenkinančią žmonijos vartojimo poreikius; švietimo ir kultūros plėtra garantuos bendrų, visuotinių žmonijos vertybių, moralės tvirtumą ir tvarumą: *„Šiuolaikiniai gamtos mokslai nustato vienodą ekonominių galimybių horizontą. Technologijos leidžia neribotai kaupti turtą, taigi ir tenkinti vis platesnį žmonių norų rinkinį. Šis procesas garantuoja vis didėjančią visų visuomenių, nepriklausomai nuo jų istorinės kilmės ar kultūrinio palikimo, homogenizaciją. Visos šalys, kuriose vyksta ekonominė modernizacija, vis labiau panašėja viena į kitą“* (Fukuyama, 1992, p. 21).

Nors kai kurios F. Fukuyamos prognozės po kelerių metų nepasitvirtino (pavyzdžiui, po rugsėjo 11 d. 2001 m. JAV, paskui ir kitos Vakarų valstybės paskelbė karą tarptautiniam terorizmui (Harwey, 2003, p. 38; Edgar, Sedgwich, 2008, p. 229), idėja apie istorijos „sustabdymą“ tapo įvairių XXI a. ideologų deklaracija: esama, įtvirtinta pasaulio tvarka, kurią filosofai M. Hardtas ir A. Negri įvardijo imperija. Ji idėjiškai save pateikia ne kaip istorinį režimą, bet kaip santvarką, iš esmės sustabdančią režimą ir taip užtikrinančią amžinybę egzistuojančiai santvarkai (Hardt & Negri, [2001], 2019, p. 11). Istorijos pabaigos deklaracija žymi ir žmonijos galutinę racionalizaciją – istorija kartu buvusi žmogaus pastanga civilizuotis. Pati civilizacijos sąvoka suprantama kaip aukščiausia racionalumo forma; tai žmogaus socialumas, t. y. gebėjimas gyventi tarp žmonių ir atitikti aukštesnių klasių normatyvumą. Civilizuotas žmogus priešpriešinamas barbarui – gamtiškumo ir impulsų valdomam asmeniui (Elias, 2000, p. 41–42). Galima sakyti, kad paskelbtos Apšvietos prognozuoto progreso ir žmogaus racionalizacijos užbaigtuvės.

XXI a. olandų chemikui P. Crutzenui pasiūlius antropoceno eros koncepciją, ji sulaukė šalininkų tiek tarp mokslininkų, tiek tarp socialinių aktyvistų. Antropoceno sąvoka apibūdinamas laikotarpis, per kurį šiuolaikinis žmogus tapo globaliai reikšminga gamtos jėga, konkuruojančia su natūraliais aplinkos ir geologiniais procesais. Teigiama, kad žmonės daugelį Žemės gamtinių, natūralių sistemų išstūmė už jų ribų arba pertraukė natūralų jų kintamumą (Mackay, 2015, p. 722). Moksliniai tyrimai, atskleidžiantys žmogaus poveikį gamtai, turėjo įtakos ekologinės politikos susiformavimui, įvairiems gamtosauginiams judėjimams (Freeman, 2015, p. 715). Gamtos mokslininkų skelbiamas pokyčių mastas atkreipė ir socialinių bei humanitarinių mokslininkų, tyrėjų dėmesį ir paskatino juos įsitraukti į svarstymus bei diskusijas, kaip antropoceno eroje kinta ne tik gamta, bet ir socialusis pasaulis. Kaip teigia M. Gutauskas, antropoceno masto pokyčiai

sukuria tokį kontekstą, kuriame išprovokuojamas svarstymas apie žmogų, žmoniją ir žmonių rūšį Žemės planetoje (Gutauskas ir kt., 2021, p. 25). Šiuose kontekstuose analizuojami ir švietimo klausimai (pavyzdžiui, Duoblienė, 2018, p. 45–455).

Antropoceno era neatsiejama nuo posthumanizmo filosofijos ir pasaulėžiūros, teigiančios, kad žmonija ėmė keisti gamtą, bet kartu ėmė keisti ir save – trinti ribas tarp skirtingų gyvybės formų ir tarp žmogaus ir mašinų. Posthumanizmas ėmė formuotis XX a. 7–8 dešimtmečiais kaip naujas požiūris į žmogų. Kaip teigia L. Duoblienė, šioje pažiūrų sistemoje žmogus traktuojamas kaip svarbi, bet tik nedidelė gyvenamojo pasaulio dalis. Jis yra tik viena grandis grandinėje, siejančioje organiką ir neorganinius darinius, žmones, gyvūnus, gamtą, technologijas (kitai – žmogus yra kibernetinio trikampio – žmogaus, gyvūno, technologijų – dalis – Snaza & al., 2014). Jo intelektas yra tik tos grandinės vystymosi dalis, o ne kažkas išskirtinio. Posthumanizme yra kvestionuojamas ir kritikuojamas žmogaus centriškumas ir jo individualiai konstruojamas pasaulis (Duoblienė, 2018, p. 76).

2016 m. pasaulyje vykstančias permainas K. Schwabas įvardijo „**ketvirtąją industrinę (pramonės) revoliuciją**“ – nauju pasaulio raidos etapu. Šis etapas apibūdinamas kaip orientacija į ateitį, kurią kurs ir projektuos ne žmonės, bet technologijos ir dirbtinis intelektas (DI). Žmogus, kaip individualus ir savarankiškai veikiantis asmuo, toje ateityje neegzistuoja – jam siūlomos prisitaikymo, susitaikymo galimybės. Sprendimų teisė ir galia daryti įtaką bei iš dalies kontroliuoti technologijų poveikį numatoma tik kolektyviniams dariniams, suformuotiems iš politikos, mokslo, verslo atstovų (Shwab, [2016], 2017). Žmogus matomas ne kaip individas, siekiantis racionalios naudos (*homo economicus*), bet kaip kolektyvo, bendruomenės dalis, negalintis veikti ir egzistuoti savarankiškai – *homo collaborants* (Saltman & al., 2019, p. 318).

Minėti XX a. pabaigoje–XXI a. vykę įvairių plotmių kontekstų pokyčiai neišvengiamai turėjo ir turi reikšmingą poveikį švietimui, mokyklai ir mokytojų profesinėms praktikoms. Pavyzdžiui, švietimo politikos analitikas P. Rado teigia, kad švietimą veikia tiek tiesioginės priemonės (tai yra reformos ar finansavimu sąmoningai vykdomas įsikišimas į atskiros institucijos veiklą), tiek bendri švietimą „supantys“ kontekstai: globalizacija, tarptautiškumas; technologijų kaita, permainos darbo rinkoje, demografiniai pokyčiai, migracija, populizmas, autoritarizmo stiprėjimas; senoji ir naujoji socialinė nelygybė, lyčių vaidmenų kaita, klimato kaita (Rado, 2020). Edukologijos profesorės S. Blömeke ir G. Kaiser akcentavo, kad naujieji mokyklos ir mokytojo veiklos kontekstai yra nuolat kintantys, nepastovūs, reikalaujantys

ypatingų „XXI a.“ kompetencijų įvaldymo ir pritaikymo (Blömeke, Kaiser, 2017). O P. Browno pasiūlyta švietimo bangų periodizacija šių kontekstų neaprepia; dėl to užbaigti švietimo raidos periodizaciją trečiaja banga būtų netikslinga. Tuo labiau kad pats mokslininkas akcentavo, jog teikia tik sociologine analize grįstą pasiūlymą kaip charakterizuoti ir įvardyti XX a. 8 dešimtmetyje prasidėjusius pokyčius švietime, neturėdamas tikslų prognozių, kur link jie nukreips švietimą. Dėl to siūlome papildyti P. Browno švietimo bangų koncepciją dar vienu laikotarpiu, kurį įvardijome naująja banga arba **naujaisiais švietimo kontekstais**. Sąvoką *naujieji* pasirinkome neatsitiktinai – disertacijoje pristatomos ir vartojamos kelios sąvokos, apibrėžiamos priešdėliu neo- ar papildomu žodžiu „*naujasis*“ (*naujoji*); tad prisidedame prie „naujųjų“ kūrimo, interpretuodami „neo“ ar „naujas“ taip, kaip ir kiti šio priešdėlio (priedėlio) vartotojai. Pavyzdžiui. M. Aple’is, pasiūlęs *naujosios sociologijos* sąvoką įvardyti kritinei švietimo sociologijai, pradėtai plėtoti XX a. 7 deš., žodžiu „*naujoji*“ norėjo pabrėžti jos skirtumą nuo kitų švietimo sociologijos tyrinėjimo krypčių: nors *naujoji sociologija* tyrinėjo tuos pačius klausimus, kaip ir ankstesni sociologai, bet jie pasiūlė kitokius tų klausimų atsakymus, pateikė naujų požiūrio kampų ir vertinimų (Weis & al., 2006, p. 3). K. Nkrumahas, pirmasis Ganos prezidentas, pasiūlė *neokolonializmo* sąvoką žymėti Vakarų šalių vykdomai politikai buvusiose kolonijose: ši politika taip pat turėjo tikslą savo naudai pavergti kitas šalis, tačiau tai darė visiškai kitais būdais ir principais, nei klasikiniai kolonistai. Vėliau šia sąvoka imti įvardyti įvairūs pavergimo procesai. (Ashcroft & al., 2007, p. 146). Sąvoka *neoliberalizmas* taip pat atspindi principą, kad ja apibūdinamas reiškinys susijęs tiek su istoriniu liberalizmu (konkrečiai – su škotų ekonomistais, pirmiausia A. Smithu), tiek su visiškai naujomis liberalizmo interpretacijomis, atmetant kitas liberalizmo modifikacijas (pavyzdžiui, keinsizmą) ir siūlant kitą prieigą, pavyzdžiui, visiškai sumažinti valstybės vaidmenį visose, taip pat viešojoje sferose (Turner, 2006, p. 54, p. 414). Vartodami sąvoką *naujieji švietimo kontekstai* turime galvoje, kad jie glaudžiai siejasi su istoriniais kontekstais – tiek perimdami kai kurias idėjas ar charakteringas deklaracijas, tiek jas dekonstruodami, paneigdami, keisdami ir kurdami naujas, kitokias interpretacijas ar žymėdami iki tol neaprašytas (nes nenagrinėtas ar nevertintas kritiniu požiūriu) sąlygas ir aplinkybes, kuriomis plėtojasi mokytojavimo praktikos.

1.2.3. Startinė modernaus švietimo banga. Apšvietoje generuoti šiulaikinio švietimo kontekstai

Apšvieta – sąvoka, kuria apibūdinamas XVIII a. vykęs socialinis, kultūrinis, visuomeninis sąjūdis ir jo metu vyravęs mąstymas. Kai kurie tyrėjai siūlo patikslinti chronologines ribas, rekomenduodami Apšvietos sąjūdį datuoti nuo XVII a. pabaigos, vadinamosios „proto krizės“ laikotarpio iki XIX a. romantizmo sąjūdžio (Ricuperati, 2015, p. 655). Pati sąvoka *Apšvieta* yra siejama su vokiškomis žemėmis Šventojoje Romos imperijoje: vokiečių dailininkas D. Chodowiecki, pristatydamas graviūrą „Švietimas“ (vok. *Aufklärung*), komentavo, kad pavadinimas apibūdina epochos dvasią. Sąvoka, anot dailininko, išreiškia šviesą, kurią virš žmonijos tamsybių, prietarų, dievams skirtų aukų dūmų, apniukusių pelkynų skleidžia kylanti saulė, simbolizuojanti Protą, pajėgų išsklaidyti visas miglas ir klejones. Angliška sąvoka *Enlightenment* (liet. Apšvieta) atsirado tik XIX a., varžydama su sąvoka *Age of Reason* (liet. Proto amžius – kartais taip Apšvieta įvardijama ir Lietuvoje) Abi šios sąvokos atspindi pagrindines Apšvietos mąstymo savybes – tikėjamą žmogaus proto galiomis, kaip galinčiomis išsklaidyti prietarus, nežinojamą, suvaldyti gamtą ir atvesti žmoniją į šviesesnę, tai yra mažiau kančių, nepritekliaus, konfliktų patiriančią ateitį (Im Hof, [1993], 1996, p. 11–13).

Apšvietos sąjūdžio iškilimas siejamas su technologiniais, socialiniais, ekonominiais, kultūriniais XVII–XVIII a. pokyčiais. Pagrindiniai Apšvietos iniciatoriai – mokslininkai ir mąstytojai, įsilieję į mokslo paradigminį virsmą, paskatintą R. Dekarto (Descartes, [1620] 2017). Deklaracijos apie žmogaus proto galias, lygybę ir laisvę rado atgarsį stiprėjančioje buržuazijoje, siekiančioje paveržti dominuojančias pozicijas iš silpstančios aristokratijos. Pasiūlę „pasaulio kaip tapsmo“, kaip emancipacijos proceso, diskursą vietoj „pasaulio kaip būties“, kuriame susitaikoma ir prisitaikoma prie Dievo sąlygojamo praeities ir ateities pasaulio, mąstytojai ideologiškai įgalino augančią buržuaziją siekti naujos tvarkos įteisinimo tiek politinės revoliucijos (turima galvoje Didžioji Prancūzijos revoliucija 1789–1799 m.), tiek ekonominės revoliucijos (turima galvoje pramonės (industrinė) revoliucija, vykusį XVIII a. pab.–XIX a. pirmoje pusėje) pavidalais (Stiegler [2004], 2011, p. 44).

Apšvietos šalininkai žmonijos istorinę raidą suvokė kaip procesą, vykstantį linijine raida, nukreiptą į įvairių racionalumo formų įsitvirtinimą. Teigta, kad žmogaus veiksmams šį procesą galima pagreitinti arba sulėtinti. Toks determinizmo arba istorizmo elementas būdingas daugeliui Apšvietos

mąstymo sričių (Lawton & Gordon, 2002, p. 90) Švietėjų požiūriu (reikėtų išskirti pirmuoju sociologu įvardijamą A. Comte'ą¹⁹, kaip išplėtojusį tokį požiūrį ir kartu pradėjusį gražią sociologinę tradiciją, tęstą bene visų sociologinių mokyklų – skirti dėmesio švietimo sociologijai), būtent XVIII a. žmonija pasiekusi tą lemtingą momentą, kai prietarus ėmė keisti mokslas, antgamtiškumu paremtą pasaulėžiūrą – gamtamokslinę pasaulėžiūrą (Im Hof, 1993). Apšvietos mąstysena reiškiasi pasitelkiant tokias kategorijas kaip žmogaus protas, patirtis, kritinis mąstymas, moksliniai modeliai, reformos, utopinės vizijos, pažangos ir viešosios bei asmeninės laimės teorijos. Šių kategorijų pagrindu formuojamos idėjos įsiskverbė į įvairias gyvenimo sritis – politiką, ekonomiką, religiją, etiką, istoriją, visuomenę, kultūrą, sukeldamos prieštaringai vertinamus pokyčius. Tad Apšvietą siūloma interpretuoti ne kaip unitarinę mąstymo sistemą, labiau – kaip visuotinį emancipacijos procesą, apimančią skirtingas hipotezes, strategijas, raišką (Ricuperati, 2015, p. 657). Anot T. Adorno ir M. Horkheimerio, Apšvieta, kaip emancipacijos procesas, ir joje išgrynintos idėjos peržengė savo, kaip epochos, rėmus ir tapo ideologija, kuria iki šiol grindžiama visuomenės ir kultūros raida, suprantama kaip nenutrūkstamas **progresas**²⁰ (Horkheimer & Adorno, [1969] 2006, p. 19).

¹⁹ A. Comte'as savo pozityvizmo teorijoje atskleidė švietimu pasiekintas ateities vizijas. Jo požiūriu, žmonija evoliucionuojanti neišvengiamo progreso keliu, grindžiamu žmonijos mąstymu. Mąstymo prieštaravimai sukelia socialinių sistemų griūtis, dėl to svarbu siekti žmonijos vieningumo idėjos. Ji reiškiasi trimis formomis: 1) Vakarų visuomenė yra tapsmo procese ir visa žmonija eis tuo keliu, kuriuo jau nuėjo Vakarai. 2) Žmonijos istorija – tai dvasios, tampančios pozityviu mąstymu, istorija. Kartu tai visos žmonijos mokymasis pozityvizmo. 3) Žmogaus istorija – tai žmogaus prigimties išvystymas ir išplėtojimas (Leonavičius, 2005, p. 23–24 iš Leonavičius, Norkus, Tereškinas, 2005) Pozityvioje ateities valstybėje vietoj teologų ir filosofų veikiamų politikų visuomenei vadovaus nusimanantis, mokslu besiremiantis aukščiausias moralinis ir intelektualinis autoritetas (von Aster, [1980], 1995, p. 247).

²⁰ Progreso idėja plačiai cirkuliuoja tiek švietimo, tiek dabartinėje politikoje įsitvirtinusio neoliberalizmo diskursuose – ji ir šiandien tebėra tokia pat gyvybinga, kaip, anot R. Nisbet, buvo jau daugiau kaip 2500 m. (Nisbet, 1994, p. 6). Didžiausią vartojimo intensyvumą ši sąvoka pasiekė Apšvietos epochoje – progresas imtas matyti kaip žmonijos raidos kelias, galutinis tikslas ir svarbiausias siekinys (Edgar, Sedgwick, p. 270–271) Elementariai ši sąvoka gali būti apibrėžiama kaip pažanga, tobulėjimas laike – žmonija iš tam tikros pirmąsios primityvumo, barbariškumo ar net nulinės būklės žengė į priekį, iš žemesnės į aukštesnę būklę. Tai vyko praeityje, žengiama į priekį dabar ir bus žengiama toliau ateityje. Žengimas iš žemesnio į aukštesnį būvį suprantamas dvejopai. Pirmoji progreso samprata – tai laipsniškas žinių, įkūnytų menuose ir moksluose, tobulėjimas ir kaupimas (tokios žinios apima platų spektrą, pavyzdžiui, žinios, padedančios įveikti gamtos keliamas

Mokytojas ir mokykla Apšvietos vizijose matomi kaip institucijos, turinčios prasiskverbti į šviesos, išsilavinimo nepalietą liaudį tam, kad ją išlaisvintų iš jos pačios tamsybės bei paruoštų naująsias generacijas tinkamai įsilieti į progreso spartinimą. Kokio nors specialaus pasirengimo, pasiruošimo iš mokytojų nereikalauja: pakako įsitikinimo, kad bet kuris žmogus, įvaldęs tam tikrus mokslus (mokantis skaityti, rašyti, susipažinęs su atskirais įvairių mokslų fragmentais), jau yra „apšviestasis“, pakilęs į tą pakopą, į kurią ir turi nuvesti „tamsią“ liaudį. Mokytojai, anot švietėjų, turėtų auklėti vaiko kūną, protą ir sielą: „*fiziškai, dvasiškai ir protiškai*“, apvalyti „*liaudies sielą ir kūną nuo purvo*“, paskui pažadinti kiekvieno „*savąjį „aš“*“, atkurti dvasinę pusiausvyrą ir kiekvieną išmokyti „*darbštumo ir paklusnumo*“ (Pestalocis, [1826] 1989, p. 45). Visa ligtolinė ugdymo sistema (Europoje – daugiausia religinė), buvo paskelbta siaura ir pasenusia, būtina reformuoti (Im Hof, 1993). Apšvietos idėjų veikiamą ėmė formuoti valstybinė švietimo politika: švietimo ir mokyklų priežiūra ėmė telktis valstybės rankose, teigiant, kad tik valstybė gali užtikrinti laisvą, kryptingą asmens ugdymą (Nisbet, 2000).

Anot A. Comte'o, ugdymas turi apimti du pagrindinius dalykus – mokinio moralės bei doros ugdymą (J. Pestalocio žodžiais tariant – dvasios ugdymą) ir mokinio proto lavinimą. Moralinis auklėjimas turi padėti žmonėms tobulėti, ugdyti žmoguje sąmoningą pareigos ir solidarumo supratimą, mažinti konfliktus tuo sudarydamas subjektyvias prielaidas visuomenės vienybei (Leonavičius, 2005, p. 25, iš Leonavičius, Norkus, Tereškinas, 2005). Pagrindinis moralumo ugdymo įrankis – kultūra. XVIII a. išplito idėja, kad stipresnioji kultūra gali moksliškai pasisavinti silpnesniąją (Said, [2003], 2006, p. 72). Civilizacijų prasme stipresne kultūra laikoma Vakarų kultūra, kaip nuėjusi toliausią evoliucijos kelią ir pasiekusi didžiausią progresą (Nisbet, 1994, p. 6); Europa prisiėmė misiją civilizuoti pasaulį – paversti jį modernia, kosmopolitine erdve, kartu primesdama likusiam

problemas, arba žinios, sprendžiančios žmonių socialines problemas). Kaip teigia R. Nisbet, nuo didžiųjų XIX ir XX a. pažangos pranašų, tokių kaip Saint-Simonas, Comte'as, Hegelis, Marxas, Spenceris, Darvinas, randame retai nutrūkstanti įsitikinimą, kad objektyvių žinių, tokių kaip mokslo ir technologijų žinios, prigimtis yra nuolat tobulėti. Antroji progreso samprata – pažanga suprantama kaip žmogaus prigimties tobulėjimas iki galutinio žmonijos tobulumo pasiekimo. Ugdydamas ir plėtodamas dvasines ir moralines dorybes, žmogus pasieks tokią būklę Žemėje, kai bus laisvas nuo gamtos ir visuomenės kančių, laimingas, pripildytas ramybės. Nepaisant jau XIX a. atsiradusių progreso idėjos kritikų (pavyzdžiui, M. Weberis, A. de Tocqueville'is, E. Burckhardtas, F. Nietzsche'ė, A. Schopenhaueris) progreso, kaip neišvengiamos žmonijos raidos, kurios avangarde buvo Vakarų civilizacija, nuo XIX a. pradžios iki šių dienų buvo praktiškai visuotinė religija abiejose Atlanto pusėse (Nisbet, 1994, p. 4–7).

pasauliui savo žinojimą ir vertybes; naudodama savo idėjas ir deklaracijas kaip pateisinimą pasaulio kolonizacijai (Mignolo, in Breckenridge & al., 2002, p. 157–163). Socialinių grupių prasme, remiantis pirmiau cituotu J. Pestalociu, – išsilavinusių, apsišvietusių visuomenės grupių kultūra *liaudies* – žemesnių socialinių grupių kultūros – atžvilgiu esanti pranašesnė ir diegtina. Švietimas imamas suvokti kaip procesas, kurio metu aukštesnė kultūra įskiepijama (arba – savavališkai primetama, kaip šį procesą apibūdino P. Bourdieu (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990) žemesnės kultūros atstovams šitaip juos išvaduojant iš tamsumo, barbariškumo ir nukreipiant progreso keliu. Minėtas kultūros įskiepijimo proceso vykdymas nepersonalizuojamas: kultūra yra terpė, joje, pasitelkus švietimą, panardinami žmonės prisisunkia jos faktiškai savaime; mokytojas reikalingas kaip sureguliuojantis ir paspartinantis tą procesą; kaip prižiūrintis jo eigą, apsaugantis kultūros perteikimo erdvę nuo žemosios kultūros įsibrovimo. Geriausiais mokytojais, kaip manyta ankstyvojoje modernaus švietimo stadijoje, gali tapti ir išsilavinusios, mylinčios motinos (Pestalocis, [1826] 1989). Mokytojų koku nors specialiu parengimu susirūpinta tik XIX a. antroje pusėje, kai, augant miestams ir kuriantis nacionalinėms valstybėms, atsirado poreikis rasti priemonių masių ideologizacijai ir kontrolei (Ball, 2008, p. 56–58; Bruno-Jofré, 2018, p. 2223–2225).

Kultūros perteikimo ir primetimo procesai antropologų įvardijami akultūracijos ir inkultūracijos sąvokomis; vėliau šiomis sąvokomis įvardijami procesai tapo sociologijos, edukologijos, postkolonializmo tyrimo objektais. **Akultūracija** – jau klasikinėje sociologijoje vartota sąvoka (ją vartojo E. Durkheimas), nusakanti skirtingų kultūrų grupių sąveikose vykstantį procesą, kai viena grupė primeta savo kultūrą, socialines normas, pažiūras kitai grupei vykdydama tam tikrą psichologinį spaudimą (Ritzer, 2003, p. 229). Akultūracija, vykstanti intensyvių tiesioginių sąveikų metu, paliečia ir keičia abiejų sąveikaujančių grupių kultūrą, tačiau kiekviena grupė išlieka savita (Kottak, [2016] 2023, p. 36).

Inkultūracija – sąvoka, labiau vartojama antropologų ir artimiausia socializacijos sąvokai (jos atsiradimas siejamas su JAV antropologo M. J. Herskovitso vardu – Stonkuvienė, 2013, p. 28). Tai procesas, kurio metu individas mokosi ir perima kultūros ir visuomenės, kurių terpėje jis gyvena, normas, vertybes, būdingus elgesio ir pasaulėvokos modelius; kitaip – „įaugimo“ į kultūrą procesas (Stonkuvienė, 2013, p. 28). Inkultūracijos veikiamas asmuo tampa priimtinu savo visuomenei nariu, išmoksta atlikti pageidaujamas grupės funkcijas ir vaidmenis, kurti visuomenei įprastą ir pageidaujamą gyvenimo būdą. Asmuo žino ir geba nustatyti ribų ir priimtino

elgesio kontekstus, supranta, kas toje visuomenėje yra priimtina, o kas ne (Kottak, [2016] 2023, p. 22). Inkultūracijos procesai vyksta dviem etapais – pirmame, vaikystės etape, kultūra perimama nesąmoningai, suaugusiųjų pastangomis ar pačiam vaikui įgyjant patirties; antrame, suaugusiųjų etape, inkultūracija yra sąmoningas procesas, socialiniam agentui panorus perimti naujas idėjas, atradimus (Stonkuvienė, 2013, p. 18). Tad inkultūracija vyksta agentui artimoje terpėje, jo veikimo ir santykių laukuose ir siejasi su tradicija, tęstinumu. O akultūracija – savavališkas kultūros primetimo procesas, tam tikras prievartos aktas, dažnai išprovokuojantis konfliktą. Dominuojančios klasės siekia primesti ne tiek pačią savo kultūrą, labiau – jos vertės pripažinimą. Šis kultūros vertės reprodukovimas įtvirtina kultūrinę hierarchiją ir kartu įtampą su inkultūracijos metu įdiegta kultūra (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990, p. 29). Įtampos intensyvumas priklauso nuo kultūrinės distancijos, kuri atsiranda tarp diegiamos ir pirminės inkultūracijos metu įdiegtos kultūros. Mokyklos atveju – tarp to, ką mokinys „atsinešė“ iš savo aplinkos, ir to, ką jam skiepia mokykla. P. Bourdieu teigimu, valstybinėse, įprastose mokyklose diegiama vidurinės klasės kultūra, atliepanti vidurinės klasės namuose puoselėjamą kultūrą. Mokiniai iš žemesnių sluoksnių patiria mokymosi sunkumų, nes neturi pakankamai kultūrinio kapitalo: nepajėgia suprasti mokytojo (priskiriamo vidurinei klasei) kalbos, žodyno, neturi pakankamo apsiskaitymo, mokymosi priemonių ir kitų įrankių, palengvinančių mokymąsi. Dėl to kultūrinio kapitalo jie mokykloje įgyja menkiau (Bourdieu, 1996, p. 13). Be to, mažesnis turėtas kultūrinis kapitalas panaudojamas ir kaip pirminė priemonė mokinių hierarchizacijos ir pozicijų mokymosi procese nustatymui: mokytojai, įvertinę mokinių atsineštą kultūrinį kapitalą, įprastai daugiau dėmesio linkę skirti mokiniams, turintiems šio kapitalo daugiau – traktuodami kultūrinį kapitalą kaip gabumus, jie linkę investuoti savo laiką ir pastangas būtent į tuos, kurie gali geriau absorbuoti žinias ir įsitraukti į mokytojo organizuojamą veiklą (Dumais, 2002).

Mokinio proto lavinimas pasiekiamas per mokinio **akademizaciją**. Šia sąvoka įvardijome pozityvistinę nuostatą ir ja paremtą pedagoginę praktiką, kurių pagrindą sudaro mokinių faktologinių žinių gilinimo, kognityvinių gebėjimų ugdymo kaip esminės mokyklos ir į mokinius nukreipto mokymo užduoties akcentavimas. Akademizacija, anot pozityvizmo šalininkų, tobulina žmogų, atskleidžia jo asmenines galias, vėliau naudojama kuriant gerovę sau ir visuomenei. Apšvietos mąstysenoje akademizacija suvokiama kaip savaiminis procesas, prasidedantis nuo elementaraus buvimo mokykloje ir paskui gilinamas dedant asmenines pastangas ir laikantis mokykloje diegiamos disciplinos (drausmės). Tad švietimas, mokykla, mokymasis patys

savaime turi lavinamąją galią: mokinys, būdamas mokykloje ir klausydamasis mokytojo pasakojimo bei jam pakludamas, jau vystosi, tobulėja.

Ypač tikėjimo paties mokslo savaimine galia akademizuoti individą idėją išpopuliarino XIX a. edukologijos profesorius A. Binas, teigdamas, kad žmogaus smegenys yra lanksčios, plastiškos ir sugeba absorbuoti žinias, įpročius, gebėjimus. Mokytojo ir mokyklos uždavinys – perteikti mokiniams žinias ir lavinti jų gebėjimus (Simon, 1982). Šios žinios turi būti siejamos su žmogaus ateitimi: mokomasi to, ko toje ateityje prireiks, kas užtikrins kiekvieno besimokančiojo asmeninę pažangą (Duoblienė, 2006, p. 18). Tokia švietimo samprata atspindi Apšvietoje susiformavusią progreso, kaip žmonijos žengimo tobulėjimo keliu proto ir mokslo dėka, sampratą. Būti mokytoju – tai, pirmiausia, būti išsilavinusiu, sukaupusiu žinių. Žinių sklaida, elgesio įpročių, nukreipiančių į mokymąsi, formavimas – esminė mokyklos paskirtis (Simmon, 1982). Ši pozityvistinių švietėjų nubrėžta gairė (akademizacija) tebėra pamatinė mokyklos paskirtis, pavyzdžiui, TALIS 2018 ekspertų pateiktose rekomendacijose siūloma imtis priemonių efektyvinti pamokos laiką: laiką, skiriamą drausminimui, administravimo darbui siūloma trumpinti (tyrimo duomenimis, tam skiriama 25 procentai pamokos laiko), sutaupytą laiką panaudojant kognityviniams mokinių gebėjimams ugdyti. (OECD TALIS, V. I., 2019).

Akademiniai mokinių pasiekimai reguliariai vertinami tarptautiniais, nacionaliniais, mokyklos lygmens standartizuotais testais, egzaminais ar kitais patikrinamaisiais darbais. Lietuva reguliariai dalyvauja tarptautiniuose mokinių pasiekimų patikrinimuose, organizuojamuose dviejų tarptautinių organizacijų – IEA (angl. *International Association for the Evaluation of Educational Achievemen*) ir EBPO (Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija, angl. *OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development*). IEA buvo įkurta 1958 m. kaip asociacija, jungianti įvairių šalių mokslininkus, tyrėjus, analitikus, vyriausybinių mokslinių tyrimų agentūras. Jos deklaruojamas tikslas – tirti, suprasti ir tobulinti švietimą visame pasaulyje. Panašius tikslus švietimo tyrimų požiūriu deklaruoja ir EBPO. Tačiau, kaip nurodo IEA, ji koncentruojasi tik į švietimo tyrimus (o EBPO vykdo plačios apimties įvairių sričių tyrimus); priešingai nei EBPO, yra nevyriausybinė organizacija. IEA akcentuoja akademinį tyrimų pobūdį, kai tyrimų turinį konstruoja akademiniai koordinatoriai; tyrimų akademinį recenzavimą; lygiateisį visų šalių dalyvių dalyvavimą svarstant tyrimo rezultatus ir priimant sprendimus. O EBPO švietimo tyrimų turinį nustato EBPO valdyba, patį tyrimą konstruoja atskira ekspertų grupė, o tyrimų rezultatus aptaria ir sprendimus priima tik EBPO narės (IEA, 2020, p. 4).

EBPO, turinčios didesnę politinę įtaką, tyrimai Lietuvoje intensyvėja, o IEA tyrimai nebėra reguliariai atliekami. Toks poslinkis mokinių pasiekimų tyrimuose rodo, kad mokinių akademizacijos formos, turinys ir vertinimas iš mokslininkų rankų pereina į politikos formuotojų ir švietimo biurokratijos rankas. Švietimas tokiu atveju tampa ne tęstinė akademinio ugdymo praktika, bet tarptautinių politinių-ekonominių organizacijų keliamais tikslais ir pagal juos formuojamoms programoms įgyvendinti skirta veikla.

Nacionalinė švietimo agentūra²¹ deklaruoja, kad Lietuvoje atliekami šie tyrimai: IEA PIRLS (angl. *Progress in International Reading Literacy Study*) – tarptautinis 4 klasės mokinių skaitymo gebėjimų tyrimas (paskutinis Lietuvoje atliktas 2016 m.); IEA TIMSS (angl. *Trends in International Mathematics and Science Study*) – tarptautinis 4 ir 8 klasės matematikos ir gamtos mokslų gebėjimų tyrimas (paskutinis Lietuvoje atliktas 2019 m.); IEA ICCS (angl. *International Civic and Citizenship Education Study*) – tarptautinis 8 klasės mokinių pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimas (paskutinis Lietuvoje atliktas 2016 m.); IEA ICILS (angl. *International Computer and Information Literacy Study*) – tarptautinis 8 klasės mokinių kompiuterinio ir informacinio raštingumo tyrimas (paskutinis Lietuvoje atliktas 2013 m.); EBPO PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*) – tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. Šio tyrimo branduolį sudaro skaitymo gebėjimų, matematinio ir gamtamokslinio raštingumo įvertinimas (tai yra vadinamosios privalomos tyrimo sritys) (paskutinis Lietuvoje atliktas 2018 m.) (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022). Šių tyrimų rezultatų skelbimas tampa reikšmingu įvykiu tiek švietimo bendruomenei, tiek politikams. Jais remiantis, projektuojama tolesnė švietimo raida: „suskaičiuoti, kas suskaičiuojama ir, pavertus šią informaciją suprantama ir aiškia, pateikti ją pedagogams bei politikos formuotojams, kad jie galėtų veikti, remdamiesi duomenimis“ (Schleicher, 2018). Kartu mokinių pasiekimų tyrimų rezultatai naudojami vertinant mokyklos ir mokytojų darbo efektyvumą. Švietimo tyrėjų, palaikančių mokyklų, mokytojų veiklos vertinimą matuojant mokinių pažangą standartizuotais testais, teigia, kad

²¹ Nacionalinė švietimo agentūra – Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai pavaldi institucija, teikianti švietimo pagalbą. Jos steigimo dokumentuose nurodytas šis tikslas: dalyvauti įgyvendinant valstybinę ikimokyklinio, priešmokyklinio, bendrojo ugdymo politiką, skatinti švietimo įstaigas (išskyrus aukštąsias mokyklas), kitus švietimo teikėjus užtikrinti švietimo veiklos kokybę, teikiant informacinę, konsultacinę, kvalifikacijos tobulinimo, ugdymo(si) aplinkos kūrimo pagalbą, vykdant mokyklos, regiono, šalies švietimo stebėseną ir švietimo tyrimus, formuojant ugdymo turinį ir koordinuojant jo įgyvendinimą (Nacionalinės švietimo agentūros nuostatai, 2023).

svarbiausias reguliariai atliekamų tyrimų tikslas – atskleisti, kaip per laikotarpį nuo vieno testo iki kito pagerėjo mokinių pasiekimai ir kaip tai susiję su mokyklos ir mokytojų veiklos tobulinimu ir diegiamomis inovacijomis. Mokyklos ir mokytojų veiklos efektyvumą rekomenduojama vykdyti taikant „sisteminę prieigą“: nuolat vertinti pažangą nustatant stipriąsias ir silpnąsias mokymosi puses (angl. *evaluation*), išsiaiškinti, kas vyksta mokymosi procese per nuolatinį stebėjimą (angl. *monitoring*), kartu į ugdymo procesą įterpiant organizacinius, vadybinius patobulinimus (Scheerens, Glas, & Thomas, 2003).

Be tarptautinių patikrinimų, Lietuvoje organizuojami ir nacionaliniai mokinių pasiekimų patikrinimai – pagrindinės mokyklos ugdymo pasiekimų patikrinimas ir valstybiniai brandos egzaminai. 2022 m. gruodį Lietuvos Respublikos Seimas patvirtino Švietimo įstatymo pataisas, numatančias privalomus tarpinius patikrinimus pradinėje, pagrindinėje ir vidurinėje ugdymo pakopoje. Mokiniai, neperžengę numatytos slenkstinės ribos, bus paliekami kartoti kurso; vyresnėse klasėse – nukreipiami mokytis į profesinio rengimo mokyklas (LR Švietimo įstatymo NR. I-1489 24, 38 ir 47 straipsnių pakeitimo įstatymas). Toks patikrinimo užduočių ir egzaminų tankinimas atskleidžia siekį stiprinti mokinių akademizacijos kontrolę bei vertinti individualius mokinių pasiekimus įsisavinant testų atlikimo strategijas ir žinių atkartojimo įgūdžius.

Mokinių akademizacija vertinama ir per kitas švietimo veiklas: mokinių dalykinių žinių olimpiadas, konkursus tiek regioniniu, tiek respublikiniu ar tarptautiniu mastu. Mokinių akademiniai pasiekimai, atspindėti egzaminuose, metiniuose vertinimuose, ir dalyvavimas minėtuose renginiuose yra apibendrinami ir skelbiami kaip mokyklos ir mokytojų veiklos efektyvumą matuojantys duomenys privačios žurnalą „Reitingai“ leidžiančios įmonės. Žurnalo pasirodymas tampa reikšmingu įvykiu Lietuvos švietimo pasaulyje – apie jį praneša visi portalai, valstybinės žiniasklaidos priemonės. Žurnalas, kaip teigia leidėjai, siekia palengvinti tėvams ir jaunuoliams pasirinkti geriausias ugdymo įstaigas, užtikrinančias gerą akademinio parengimo kokybę. Nors žurnalas neturi jokio oficialaus statuso, neiškūs jo duomenų šaltiniai, jo skelbiama informacija turi tiesioginę įtaką mokyklos viešajam vertinimui ir kokybės suvokimui (Targamadžė ir kiti, 2018).

Apibendrinami galime teigti, kad pozityvistinės Apšvietos epochos nuostatos, matančios pažangios visuomenės kūrimą kaip žmogaus akademizaciją, auklėjimą ir deramą paruošimą ateities visuomenei, tebėra gyvybingos, nors ir reguliuojamos ne mokslininkų (kokia buvo A. Comte'o vizija), bet biurokratų ir politikų. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme

numatyta, kad švietimas savo raida turi lenkti bendrą valstybės raidą; švietimas yra traktuojamas kaip asmens, visuomenės ir valstybės ateities kūrimo būdas; kaip kuriantis ir saugantis tautos tapatybę, perduodantis vertybes, darančias žmogaus gyvenimą prasmingą, o valstybės – pažangų ir saugų (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, I skirsnis). TALIS 2018 tyrime dalyvę mokytojai nurodė, kad pagrindinis jų motyvas būti mokytoju – tai galimybė daryti įtaką vaiko raidai ir šitaip prisidėti prie visos visuomenės gerovės kūrimo (tokį motyvą nurodė 95 procentai respondentų). Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ nurodomas siekis: „*Sukurti veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą, efektyviai pritaikančią informacinių ryšių technologijų galimybes, užtikrinančią dinamiškai visuomenei būtinų žinių bei gebėjimų įgijimą ir tobulinimą*“ (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, straipsnis 5.9.3). Mokymosi visą gyvenimą tikslas yra nurodomas ir Jungtinių Tautų strateginiuose tiksluose (4 tikslas). Vis dėlto šiuose dokumentuose nėra nurodoma, kieno ir koks turi būti tas žinojimas, kurio visą gyvenimą dėl visuomenės turėtų siekti žmogus; kartu lieka neaišku, kieno ir kokią kultūrą, kaip moralinio ir dorinio auklėjimo pagrindą, turėtų diegti mokykla. P. Bourdieu tyrimai įtikinamai atskleidė, kad mokykloje diegiama dominuojančių klasių kultūra; bet lieka klausimas – kas yra tos dominuojančios klasės, kurių kultūra tampa geidaujama, pripažįstama ir vertinama; „elitas“, kurio dalimi siekiama būti? Apšvieta sukūrė modernaus švietimo projektą, tęsiamą ir dabarties laikais; tačiau jo turinys ir formos keitėsi, ritantis vėlesnėms švietimo bangoms.

1.2.4. Masinio mokyklinio švietimo plėtros banga (XIX a. II pusė)

Šiuo laikotarpiu iš esmės daugelyje valstybių buvo užbaigti jau Apšvietos laikotarpiu pradėti procesai: galutinai susiformavo valstybės kontroliuojamos švietimo sistemos, apimančios tokius elementus kaip privalomas ugdymas (pirmiausia, pradinis, vėliau – pagrindinis; privalomo vidurinio išsilavinimo idėjos ėmė plisti tik po Pirmojo pasaulinio karo – Brown, 1990), valstybės kontroliuojami ugdymo turinys, mokytojų rengimas ir jų veiklos vertinimas, mokinių pasiekimų vertinimas egzaminais ir panašiai (Houston, 2009; Simon, 1982). Laikotarpio kontekstai ir idėjos „nusėdo“ į valstybių švietimo sistemas, kaip sistemas, reprodukuojančias esamą tvarką.

Masinio mokyklinio švietimo plitimą XIX a. II pusėje sąlygojo kelios reikšmingos istorinės aplinkybės. Pirmiausia – XIX a. pirmoje pusėje

prasidėjusi nacionalinių sąjūdžių epocha²², apėmusi visas Europos tautas. Kaip teigė N. Postmanas, XIX a. nacionalinės valstybės noriai prisiėmė Apšvietos pasiūlytą atsakomybę už švietimą, matydamos jį kaip pagrindinę priemonę sutelkiant gyventojus kaip naciją (tautą) ir pritardamos pozityvistinei nuostatai, kad išsilavinę piliečiai yra nacionalinis turtas (Postman, 2000, p. 156). Šiame laikotarpyje įsitvirtino nauja, lyginant su Apšvietos epocha, samprata, kad svarbus ne pats žmogaus išsilavinimas kaip toks savaime (pavyzdžiui, įgytas savišvietos būdu), bet išsilavinimas, kurį patvirtina oficialūs, valstybės pripažinti, išsilavinimo kredencialai: švietimas tapo valstybės politikos dalimi (Bourdieu, 1996).

Nacionalinių judėjimų deklaruojamos vertybės (pavyzdžiui, tautos istorija, kalba, etninė kultūra, išpažįstama religija), tautos tapatybės, bruožų, misijos deklaracijos tapo valstybės organizuojamo ugdymo turinio pagrindu (Tilly & al., 2020, p. 169). Oficialusis nacionalizmas, kurį deklaravo ir įgyvendino valdantieji sluoksniai, įteisino vienos tautos kultūros pirmenybę kitos tautos kultūros atžvilgiu: pavyzdžiui, imperijose dominuojančios nacijos kalba ir religija per švietimą buvo primetamos kitoms valstybės „mažumų“ tautinėms bendrijoms (Anderson, [1991] 1999, p. 105). Pagrindiniu nacionalinio švietimo tikslu tapo tikslas įskiepyti patriotizmą, lojalumą valstybei ir jos diegiamai tvarkai bei suformuoti pasiryžimą savo veikla ir gyvenimu aukotis visuomenės labui (Lawton & Gordon, p. 124).

Kartu per švietimą buvo įtvirtinama ir socialinė kultūrų hierarchija – ši teiginį taikliai iliustruoja R. Lowe'o, Jungtinės Karalystės Bendruomenių Rūmų švietimo komiteto pirmininko kalba, pasakyta 1866 m.: „*Žemesniųjų klasių atstovai turėtų būti ugdomi taip, kad galėtų atlikti savo pareigas. Jie taip pat turėtų būti auklėjami taip, kad mokėtų vertinti aukštesnį išsilavinimą ir, kai su juo susidurs, jį gerbti; o aukštesnės klasės turėtų būti auklėjamos visai kitaip – taip, kad galėtų žemesnėms klasėms parodyti tą aukštesnį išsilavinimą, prieš kurį, jei joms jis bus parodytas, jos nusilenktų ir nusizemintų*“ (pagal Lawton & Gordon, p. 120). Asmens socialinė padėtis imta sieti su įgytu oficialiu išsilavinimu; išsilavinimas naudotas kaip įrankis

²² Istoriko E. Hobsbawmo teigimu, nacionaliniai sąjūdžiai prasidėjo kartu su Napoleono epocha (1799–1815) ir įgavo pagreitį per 1830 ir 1848 m. revoliucijas. Šio sąjūdžio pagrindiniai iniciatoriai buvo „<...> žemesnieji ir viduriniai profesiniai, administraciniai ir intelektualiniai sluoksniai, kitaip tariant, išsilavinusios klasės. <...> vidurinės klasės nacionalistinė priešakinė gvardija kovojo palei liniją, žyminčią didelį skaičių išsilavinusių „naujųjų žmonių“ veržimąsi į sritis, kurias iki tol užėmė siauras elito sluoksnis. Mokyklų ir universitetų pažanga atitiko nacionalizmo pažangą, lygiai kaip mokyklos ir ypač universitetai tapo aktyviausiais jo gynėjais“ (Hobsbawn, 1962, p. 158).

socialinei stratifikacijai – liberaliosios buržuazijos įsigalėjimo laikotarpiu išsilavinimo kredencialai pakeitė ankstesnę aristokratijos titulų sistemą (Bourdieu & Passeron [1977] 1990, Preface). Išsilavinimas tapo siekiamybe, ateities gerovės ir platesnių galimybių įtvirtinti aukštesnę socialinę padėtį garantu. Kartu – tenkino augančios Vakarų valstybių biurokratijos ir politinio, karinio, administracinio aparato poreikius (Hobsbown, 1962, p. 222–223).

Nacionalizmo epochoje įtvirtintas masinis mokyklinis švietimas buvo glaudžiai susijęs su Vakarų imperializmu²³ – laikotarpiu, kurio metu „istorinės“²⁴ tautos (Davies, 2008, p. 814) ėmė vykdyti plačią ekspansiją į „svetimųjų“ kraštus, aiškindami ją kaip kultūros ir civilizacijos sklaidą „barbarų“ ir „laukinių“ kraštuose, jų teritorijų užvaldymą pagrįsdami progreso būtinybe. Pasaulio tvarkos nustatymo teisė atiteko būtent imperinėms valstybėms, suformuodamos centro (branduolio – angl. *core*) ir periferijos sąvokomis grindžiamą globalią pasaulio, kurio centras buvo

²³ Imperializmo sąvoka kilusi iš lotyniškos žodžio *imperium*, reiškiančio galią, aukščiausią valdžią. Sąvoka plačiau pradėta vartoti XIX a. Jungtinėje Karalystėje apibūdinant politiką, kurios tikslas – įtvirtinti vienos šalies politinę galią, dominavimą prieš kitą šalį, šitaip užsitikrinant sau visokeriopą, ypač ekonominę, naudą. Ilgainiui imperializmo sąvoka prasiplėtė. Ja imta įvardyti ne tik politiką, bet ir ideologiją, kurios esmę sudaro bet kokia plėtra, siekiant viešpatavimo, kitų išnaudojimo, kontrolės, pavergimo. Imperializmas siejasi su kolonializmu – procesu, kurio metu pavergiamos svetimos teritorijos. Apibūdinami XIX a. Vakarų imperializmo skirtumą nuo ankstesnių Europos vykdytų plėtros ir skverbimosi į kitas teritorijas, knygos „Globaliniai pokyčiai: politika, ekonomika ir kultūra“ autoriai teigė: „*Tai buvo ne paprastas Europos ekspansijos, vykusios nuo pat ankstyvųjų amžių, suaktyvėjimas, bet naujos tvarkos tarp pagrindinių pasaulio regionų nustatymas pasitelkiant naujas komunikacijos ir transporto infrastruktūras, kurios palengvino sukurti naujus politinės kontrolės mechanizmus*“ (Held ir kt., 2002, p. 64).

²⁴ Istorikas N. Davies terminą „istorinės“ ir „neistorinės“ tautos pasitelkė kaip binarinę jungtį, apibūdinančią valstybių nelygiavertę interpretaciją tarptautinėje politikoje: „*Daugelyje XIX amžiaus ginčų nacionalizmo klausimais vyravo įsitikinimas, kad Europos tautos galima suskirstyti į „istorines“ ir „neistorines“.* Tokią mintį pirmasis išsakė Hegelis. Ją perėmė socialdarvinistai, į tautų lenktyniavimą žiūrėję kaip į evoliucinį procesą, kuriame geriau prisitaikiusioms tautoms lemta išlikti, o kitos pasmerktos išnykti. Marxas į pirmą vietą iškėlė ekonominę faktorių. Suprantama, kriterijai ir skaičiavimai buvo labai įvairūs, tad ir potencialių nacionalinių valstybių sąrašas labai nepastovus. Nepaisant to, apie XIX amžiaus vidurį buvo pasiektas tam tikras sutarimas. Visi sutiko, jog įsitvirtinusios didžiosios valstybės – Prancūzija, Didžioji Britanija, Prūsija, Austrija ir Rusija – turėjo istorinį likimą, taip pat didžiųjų valstybių jau pripažintos valstybės – Ispanija, Portugalija, Belgija, Nyderlandai, Švedija, Danija ir Graikija, bei pagrindiniai pretendentai į savo nacionalines valstybes – italai, vokiečiai ir lenkai“ (Davies, 2008, p. 814–815).

Vakarų imperialistinės valstybės, sistemą (Buzzan, Lawson (2015), p. 3). Ši sistema rėmėsi progreso, europocentrizmo, „mokslinio rasizmo“ ideologijomis (Buzzan, Lawson, (2015), p. 35). Švietimas kartu su karine galia tapo pagrindiniu imperialistinės politikos ir jos ideologijos įgyvendinimo įrankiu: karinė galia buvo naudojama užgrobti ir užvaldyti teritorijas, švietimas – paruošti būsimų kolonijų šeimininkus; taip pat – priemonė kultūriškai pavergti užgrobta teritorijas (Lawton & Gordon, p. 122–123). Kultūrinis pavergimas per diegiamą Vakarų kultūrą buvo suprantamas kaip būtina progreso sąlyga, argumentuojant vesternizaciją jos ekonomikos, technologijų, mokslo *pranašumu* (Hobsbawm, 1962, p. 93).

Kita reikšminga švietimo raidai aplinkybė, sudariusi sąlygas ir prielaidas anksčiau minėtiems nacionalinių valstybių iškilimui ir imperializmui – antroji pramonės revoliucija²⁵, vykusi XIX a. II pusėje. Šios revoliucijos poreikiai ir sukuriamos sąlygos įtvirtino švietime racionalumu besiremiančias Apšvietos idėjas, sukurdami švietimą, edukologijoje įvardijamą kaupiamuoju, gamybinio švietimu (Brown, 1990). Toks švietimas remiasi prielaida, kad mokymosi tikslas – įgyti kuo daugiau žinių, reikalingų darbo rinkai ne paties besimokančiojo apsisprendimu, bet pagal rinkos agentų užsakymą. Vykstant antrajai industrinei revoliucijai, šios idėjos tapo švietimo pagrindu; jomis rėmėsi nacionalinių valstybių švietimo politika, konstruojamas mokymo turinys bei formos. 1870 m. Jungtinės Karalystės parlamente svarstant apie visuotinio pradinio ugdymo išplėtimą, įstatymo kūrėjai akcentavo: „*nuo*

²⁵ Technologijų taikymo gamyboje procesų skaidymo laikotarpiais, įvardijant juos pramonės (arba industrinėmis) revoliucijomis, principą pripažįsta nemaža dalis istorikų ir ekonomistų. Toks skirstymas padeda apibrėžti atskiro laikotarpio ribas ir išskirti tam laikotarpiui būdingas charakteristikas, kuriomis jis skiriasi nuo ankstesnio ir nuo vėlesnio laikotarpio. Istorikas E. Hobsbawmas antrosios pramonės revoliucijos laikotarpį datuoja 1875–1913 m., atramos taškais laikydamas ekonomikos stabilizavimąsi po krizės apie 1875 m. (krizė prasidėjo 1870 m.) ir Pirmąjį pasaulinį karą (prasidėjo 1914 m.). Šiai revoliucijai būdinga, pirmiausia, globali verslo plėtra, lydimą Vakarų imperializmo, Azijos, Afrikos, Okeanijos kolonizacijos ir europocentrizmo idėjų įsitvirtinimo. Kapitalizmas tapo dominuojančia ekonomine sistema. Bendrai Europos ekonomika išaugo tris kartus. Augimui prielaidas sudarė ir ji spartino naujų technologijų plėtra: gamyboje (elektros, vidaus degimo variklių, kaip energijos šaltinių, pritaikymas, geležies keitimas plienu, turbinų, konvejerių diegimas); komunikacijos priemonių (telefono, telegrafo, radijo) paplitimas; susisiekimo ir pervežimo priemonių (automobiliai, aeroplanai, sparti geležinkelių plėtra) išvystymas, technologijų pritaikymas buityje ir kasdienybėje (fotoaparatas, kinas, dviratis, dulkių siurblys). Trečia, šios revoliucijos metu pereita prie „verslo racionalios plėtos“ – principo, kai mokslas imamas traktuoti ne tik kaip galintis užtikrinti technologinį proveržį, bet ir kaip galintis pasiūlyti efektyvias verslo organizavimo, valdymo, augimo sistemas. Ketvirta, ėmė augti masinis vartojimas (Hobsbawm, 1987, p. 65–66).

spartaus pradinio ugdymo išplėtojimo priklauso mūsų pramonės klestėjimas. Neišsilavinę darbininkai dažniausiai yra nekvalifikuoti darbininkai“ (Forsterio švietimo aktas, iš Tomlinson, 2017, p. 16). Kartu švietimas matytas kaip priemonė užtikrinti šalies technologinį progresą, kartu – jos konkurencinį pranašumą tiek karinėje, tiek ekonominėje srityse (Hobsbown, 1987, p. 96).

XIX a. pabaiga susijusi ir su sociologijos, kaip akademinės disciplinos, susiformavimu. Jos pradininkas E. Durkheimas (1858–1917) kartu laikomas švietimo sociologijos pradininku. E. Durkheimas, sekdamas A. Comte'o pozityvizmo pėdsakais, švietimą interpretavo kaip pagrindinę valstybės socialinę funkciją ir būtiną jos pačios progreso sąlygą. Švietimo analizei jis skyrė tris nedidelės apimties, bet reikšmingus darbus (Arum & al., 2015). Jo idėjos turėjo įtakos vėlesniems švietimo sociologų tyrimams (Ballantine & al., 2018, p. 74). Laikydamasis principo, kad socialiniai mokslai turi ne tik parodyti atskirus socialinius procesus ar atskleisti socialinių faktų esmę, bet ir pateikti tam tikrus galimus sprendimus, savo švietimo tyrimuose jis suformulavo rekomendacijas, turėjusias įtakos vėlesnei švietimo politikai (Ritzer, 2011, p. 104). Anot E. Durkheimo, moderniojoje visuomenėje, kurioje dėl industrializacijos, sekuliarizacijos ir urbanizacijos smuko moralė, sutrūkinėjo bendruomenių saitai, sunyko bendri žmonės sieję ritualai, tradicijos, mokykla tampa pagrindine institucija, išmokančia vaikus prisitaikyti toje visuomenėje (Sadovnik ir kt., 2018, p. 273). Valstybinis švietimas, nacionalinės pažangos smagratis, anot E. Durkheimo, jau pradinėse mokyklose turi užtikrinti racionalų, mokslu grįstą ugdymą. Ugdymo funkciją atlieka mokytojas. Jis, remdamasis savo autoritetu, sukuria tam tikrą mokyklinių santykių formą – discipliną (drausmę), kuri tampa ir gyvenimo norma, įpratindama eduokotą asmenį vėlesniuose savo gyvenimo tarpsniuose elgtis drausmingai ir paklusti autoriteto svoriui (Durkheim in Arum & al., 2015, p. 79–85).

Esmine švietimo, kaip visuomenės progreso sąlygos, funkcija E. Durkheimas laikė vaiko **socializaciją**²⁶. Socializacija plačiąja prasme

²⁶ I. Stonkuvienė, aptardama socializacijos ir inkultūracijos sąvokų vartojimą, nurodė, kad dažnai šios sąvokos dubliuojasi viena su kita. Vis dėlto, anot mokslininkės, socializacijos sąvoka yra platesnė, apima įvairių socialinių įgūdžių perėmimą. O inkultūracija įvardija specifinėje kultūroje vykstantį kultūros perdavimo procesą (Stonkuvienė, p. 29). Žinoma, kultūra į save įtraukia ir socialines normas, socialinę tvarką, socialinį elgesį, dėl to nestebina, kad inkultūracijos sąvoka vartojime dažnai nukonkuruoja socializacijos sąvoką (Google ngram programėlė atskleidžia ryškią inkultūracijos persvarą paskutiniaisiais dešimtmečiais). Vis dėlto šioje disertacijoje laikomės principo, kad šios dvi sąvokos žymi skirtingą švietimo poveikį – socializacija, pirmiausia, yra nukreipta į socialumo ugdymą; inkultūracija (arba

apibrėžiama kaip elgesio, vertybių ir tapatybės mokymasis kuriant tarpasmeninius santykius (The process of socialization, 2011, p. 2). Socializacijos metu, sąveikaudamas su kitais, asmuo internalizuoja socialines normas ir vertybes, mokosi atlikti socialinius vaidmenis. Sociologijoje dominuoja dvejopas požiūris į šį procesą – vieni teigia, kad jis vyksta iki suaugystės, kiti teigia, kad visą gyvenimą. (Gould and Howson in The process of socialization, 2011, p. 126, p. 169).

E. Durkheimas išskyrė dvi socializacijos stadijas – ankstyvąją, šeimoje (kuri padeda vaikui išmokyti megzti asmeninius santykius, veikti artimoje aplinkoje, bet yra ribota, chaotiška ir nepakankama veikti platesnėje visuomenėje) ir vėlesnę – mokykloje. Ji padeda pagrindus tolesnei asmens socializacijai. Ugdymas šeimoje gali išvystyti tik tam tikrus jausmus, suteikti asmeninio bendravimo pagrindus ir vertybes, tačiau šeima nepajėgi išugdyti vaiko pagal visuomenės poreikius. Tam reikalinga mokykla (Durkheim [1962], 2015). Šie du socializacijos tipai buvo įvardyti **pirmine** (įgyjama šeimose ir bendruomenėse) ir **antrine** (vykdoma mokykloje). Anot E. Durkheimo, mokyklinės socializacijos metu mokytojai mokiniams įdiegia būtinas socialinio gyvenimo dermei moralines normas ir vertybes, pripratina prie disciplinos ir perteikia bendrą kultūrą, sutelkiančias atskirus individus į visuomenę – vykdo kultūrinę ir etinę **indoktrinaciją** (Durkheim [1903], in Ballantine & al., 2018, p. 77).

Indoktrinacija plačiąja prasme suprantama kaip tikslinga įtaka individui, socialinei grupei ar visuomenei siekiant įteigti norimą (dažniausiai politinę) pažiūrą, ideologiją, išsaugoti esamą politinę ir visuomenės būklę (Valstybinės lietuvių kalbos komisijos Konsultacijų bankas). Tačiau, kaip ir daugelio socialinių sąvokų, sąvokos „indoktrinacija“ reikšmė ir aiškinimas neapsiriboja vienu apibrėžimu. R. H. Gatchelis teigia, kad ši sąvoka, išvesta iš sąvokos „doktrina“, jau nuo Viduramžių siejosi su žodžiu „mokymas“: Europoje krikščionybės doktrina buvo perteikiama per mokymo procesą. Tad indoktrinacija tapo žodžio „mokymas“ sinonimu. Čia lieka vietos debatams vertinant, ar indoktrinacija yra plačiau, nei švietimas, ar apriboja, suspaudžia platų švietimo sąvokos turinį (Gatchel, in Snook, (2010), p. 8, 11). R. H. Gatchelio požiūriu, indoktrinacija yra tam tikras mokymo metodas, nebūtinai visada įsisąmonintas ir pageidaujamas (Snook, (2010), p. 2). Bet kuriuo atveju indoktrinacija buvo ir tebėra viena svarbiausių švietimo funkcijų, asmens *habitus* formavimo priemonė. Anot P. Bourdieu, mokykla suformuoja tokį asmens *habitus*, kuris kaip normą priima egzistuojančią socialinę tvarką ir

akultūracija kolonizavimo atveju) – į kultūros perdavimą (pavyzdžiui, kalbą, istoriją, simbolius ir panašiai).

hierarchijas (Bourdieu & Passeron [1977], 1990, p. 72), įsitikinimus dėl mokslo ir meno vertės, tikėjimą tik tomis žiniomis, kurios yra paliudytos išsilavinimo kredencialais, gebėjimą tinkamu būdu vartoti kultūrą (Bourdieu, 1996), kalbos normas (Bourdieu, 1991). Indoktrinacijos lygmuo – asmens gebėjimas absorbuoti mokyklos suteikiamą kultūrinį ir socialinį kapitalą bei gebėti juo disponuoti ir didinti jo vertę – lemia asmens vietą socialinėje hierarchijoje (Bourdieu, 1996). Švietimui vis labiau tampant masiniu ir vis daugiau asmenų pasiekiant žmogaus su išsilavinimu pozicijas, kartu plėtėsi ir socializacijos bei inkultūracijos turinys ir reikalavimai: sudėtingėjo etiketo normos, griežtėjo įvairūs socialiniai ritualai, kalbos normos, didėjo vartojimo reikalavimai – elitinės klasės didino distanciją tarp savęs ir pretendentų į elitą (Elias [1969], 2004, p. 55). Mokyklos tapo vartais, per kuriuos asmuo privalėjo pereiti, norėdamas patekti į aukštesnio socialinio statuso aplinką – pavyzdžiui, Vinco Kudirkos tėvas, Užnemunės valstietis, XIX a. II pusėje savo sūnų mokyti motyvavo fraze „*mokykis, vaikeli, užaugs, ponu būsi*“ (Kudirka, 1989, d. I, p. 184). Mokyklos svarba asmens ateičiai sąlygojo aukštą mokytojo ir mokyklos prestižą visuomenėje – jie atstovavo dominuojančiai kultūrai ir buvo dominuojančių klasių agentai (Bourdieu & Passeron [1977], 1990).

Galios laukams reikšmingų procesų – socializacijos, indoktrinacijos delegavimas mokykloms sąlygojo ir pasikeitusį požiūrį į mokytojo pareigybę. Iki tol mažai pastebimi, kilus masinio švietimo bangai mokytojai tapo galios laukų agentais: asmenimis, kuriuos valstybė ėmė ruošti pagal specialias mokytojų rengimo programas (Ball, 2008, p. 56; Simmon, 1982). Mokytojams, kaip galių agentams mokykliniame švietimo lauke, buvo suteiktas pedagoginis autoritetas daryti pedagoginį poveikį per atliekamą pedagoginį darbą (Bourdieu & Passeron [1977], 1990). Pedagoginio poveikio priemonės apėmė ir gausius disciplinavimo ir bausmių įrankius: tam tikras pastatų, patalpų konstrukcijas, laiko dalijimą tiksliais intervalais, limitavimą; mokytojai galėjo pasitelkti ir fizinių bausmių formas, siekdami priversti mokinius internalizuoti akademizacijos, socializacijos, indoktrinacijos procesuose perteikiamą turinį (Foucault, [1975], 1998).

Masinio švietimo įsitvirtinimo bangos suformuoti idėjiniai mokyklos (švietimo) kontekstai vėlesniais laikotarpiais išgyveno reikšmingas transformacijas. XIX a. švietimą formavęs nacionalizmas užleido vietą globalizacijai²⁷. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ deklaruojama,

²⁷ Globalizacija - intensyvėjantis prekių, kapitalo, žmonių, informacijos ir technologijų judėjimas tarp pasaulio valstybių, turintis įtakos įvairioms gyvenimo sritims (Visuotinė lietuvių enciklopedija). D. Held su kolegomis išskiria pagrindines

kad 2030 metais Lietuva bus tarp 10 pažangiausių Europos Sąjungos valstybių narių ir pagal globalizacijos indeksą (dabar 25 vieta ES). Globalizacijos indeksas – tai globalizacijos mastą atspindintys rodikliai, matuojami ekonominėje, kultūrinėje, socialinėje, politinėje sferose. Mokslininkai sukūrė įvairių matavimo sistemų, pagal skirtingas metodikas skaičiuojančių skirtingus rodiklius. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ remiamasi vadinamuoju KOF (Dreherio) indeksu. Anot A. Dreherio, JAV yra globalizacijos lopšys ir socialinės-kultūrinės globalizacijos lyderė, tad kultūrinė globalizacija priklauso nuo jos kultūros produktų. Lentelėje minima kultūrinė sanglauda galėtų būti vertinama ir pagal anglišų dainų skaičių nacionalinių transliuotojų programose arba Hollywoodo filmų skaičių atskiros valstybės kino teatruose. Vis dėlto indekso autorius pasirinko „McDonalds“ restoranų, esančių atskiroje valstybėje, skaičiaus parametą, teigdamas, kad jis atskleidžia globalizacijos įsiterpimą į kasdienį vartotojų gyvenimą (Dreher, 2002).

Globalizacijos procesai turi tiesioginę įtaką švietimo politikai: švietimas, jo sistemos palaikymas, ugdymo turinys ir formos organizuojami pagal tarptautinių ekspertų rekomendacijas – pavyzdžiui, vertinant Lietuvos švietimo būklę, vienas iš vertinimo kriterijų yra švietimo politikos ir praktikos pokyčių atitiktis tarptautinėms rekomendacijoms ir tarptautiniams susitarimams. Tokių viršnacionalinių susitarimų pagrindu laikomos „universalios vertybės“, „aukščiausi etiniai principai“, dominuojantys virš nacionalinės teisės ir sprendimų. Naujoji globalioji teisė formuojama taikant

mokyklas, apibendrinančias skirtingus žiūros į globalizaciją kampus (Held ir kt., 2002, p. 26): *hiperglobalistų mokykla. Jos šalininkai teigia, kad įžengėme į naują pasaulio raidos erą, kur visos tautos neišvengiamai paklus globaliai rinkai. Kitokia artimiausia pasaulio raidos perspektyva negalima. *Skeptikų mokyklos atstovai teigia, kad globalizacija yra tik mitas, kuriuo stengiamasi pridengti galingiausių nacionalinių valstybių veiksmus, nukreiptus į absoliutų viešpatavimą pasaulyje: pasaulis darosi toks, kokio pageidauja didžiosios pasaulio valstybės. Teigiama, kad globalizacija susiformavo JAV ir iš esmės reiškia viso pasaulio „amerikonizaciją“. *Transformacionalistų mokyklos atstovai teigia, kad žengiamo į milžiniškų pokyčių laikotarpį, patirdami neprognozuojamas permainas; numanyti galimas perspektyvas mes nepajėgūs. Pasaulis yra susietas tarpusavio saitais; jie linkę stiprėti, tačiau kartu stiprėja ir neapibrėžtumas. Įvertindami globalizacijos, kaip reiškinio sudėtingumą ir interpretacijų galimybę, disertacijoje laikomės Z. Baumano požiūrio: „Globalizacija“ šiuo metu skamba visų lūpose. Šis apžavus žodis baigia virsti slaptažodžiu, magišku užkeikimu, visrakčiu, turinčiu atrakinti visų dabarties ir ateities paslapčių duris. Vieniems globalizacija reiškia tai, ką mes įpareigoti daryti, jei norime būti laimingi, o kitiems ji – mūsų nelaimingumo priežastis. Tačiau visiems „globalizacija“ yra nepermaldaujama pasaulio lemtis, negrįžtamas procesas, veikiantis mus visus vienodu mastu ir tokiu pačiu būdu. (Bauman, 2002, p. 7).

prevenciją, represijas ir retorinę galią; pagrindiniai jos įgyvendinimo įrankiai yra JT ir nevyriausybinių organizacijos (Hardt & Negri, [1993], 2019, p. 26–27).

Posūkis nuo nacionalizmo į globalią kultūrą keičia ir mokyklinio švietimo turinį. XX–XXI a. sandūroje patriotinį auklėjimą ėmė keisti pilietinis ugdymas, nukreiptas į žmogaus ir piliečių teisių, tarptautinių organizacijų istorijos ir veikimo principų, Vakarų demokratijos ir politinės tradicijos nagrinėjimą. Toks posūkis motyvuojamas teiginiu, kad pilietinis ugdymas yra atviras kiekvienam visuomenės nariui, kad ir kokios jis būtų tautybės, rasės, ir užtikrina didesnę socialinę sanglaudą (Lawton & Gordon, 2002, p. 192). Pilietinio ugdymo rekomendacijose mokytojams siūloma taikyti projektinės veiklos metodus, kaip skatinančius bendradarbiavimą su įvairiais socialiniais mokyklos partneriais (BUP, Pilietinis ugdymas, 2022). Ugdant istoriją atsakyta dominavusio patriotinio, nacionalistinio naratyvo, įtvirtintas europocentristinis požiūris (BUP, Istorija (2022)). Mokyklose etninė kultūra įtraukiama tik į pasirenkamų dalykų sąrašą. Sparčiai plinta anglų kalbos mokymas(is), plečiasi jos mokymo industrija. Kaip teigia A. Johnson, tyrusi anglų kalbos plitimą, anglų kalbos mokėjimas tapo tam tikra preke, kurią, anot autorės, *The Economist* apibūdino kaip „pagrindinį šiuolaikinio gyvenimo įgūdį, prilygstantį gebėjimui vairuoti automobilį ar naudotis asmeniniu kompiuteriu“, tiek dėl savo, kaip „kultūrinio kapitalo formos“, įvaizdžio (Johnson, 2009, p. 140). Jos tyrimai atskleidžia, kad anglų kalbos nemokančių darbuotojų atlyginimai Europoje gali net 25–35 proc. būti mažesni, nei angliškai kalbančių darbuotojų atlyginimai (Johnson, 2009, p. 156). Vilniaus universiteto mokslininkų grupės užsakymu 2021 m atliktas tyrimas atskleidė, kad, nors Lietuvoje rusų kaip stipriausią negimtąją kalbą mokantys nurodė 62 proc., anglų – 39 proc. gyventojų, tik 6 proc. rusų kalbą įvertino kaip reikalingiausią, o apie anglų kalbą taip manė 61 proc. apklaustųjų (Hilbig, 2021, p. 95). 2019 m. Lietuvoje atliktas tyrimas, kuriame buvo tiriamas pradinių ir progimnazijų klasių mokinių požiūris į lietuvių kalbą, atskleidė, kad lietuvių kalbos prestižas mažėja su mokinių amžiumi – kuo aukštesnė klasė, tuo mažiau mokinių vertina jos socialinę reikšmę²⁸ (Poderienė,

²⁸ Socialinei lietuvių kalbos vertei nustatyti klausimyne respondentų buvo prašoma įvertinti šiuos teiginius: 1) Norint gauti gerą darbą, reikia gerai mokėti lietuvių kalbą; 2) Norint įstoti į gerą mokyklą ar universitetą, reikia gerai mokėti lietuvių kalbą; 3) Graži ir taisyklinga lietuvių kalba rodo, kad žmogus išsilavinęs ir 4) Bendrauti su draugais angliškai madinga. Beveik ketvirtadalis penktos ir aštuntos klasių (atitinkamai 25,2 proc. ir 26 proc.) ir 13,5 proc. trečios klasės respondentų nėra apsisprendę dėl socialinės lietuvių kalbos vertės. Šių respondentų nemažą dalį

Vaičiakauskienė, 2019, p. 215). Globalizacijos idėjų raiška ugdymo turinyje ir formose pakeičia mokinių indoktrinaciją tautinėmis-patriotinėmis idėjomis į indoktrinaciją globalaus pasaulio piliečio ir globalios Lietuvos, pasaulio valstybės (arba imperijos²⁹) idėjomis.

Mokymosi, kaip veiklos, skirtos ateities visuomenės labai ar darbo rinkai, bet ne paties besimokančiojo savito gyvenimo kelio paieškai ir kūrimui, samprata ypač išreikšta pozicijose, tęsiančiose antrosios pramonės revoliucijos metu išplėtotą nuostatą interpretuoti švietimą kaip pagrindinę bazę, rengiančią *žmogiškuosius išteklius* darbo rinkai. Šitaip švietimą interpretuoja viršnacionalinės ir nacionalinės organizacijos – Pasaulio ekonomikos forumas, EBPO, Lietuvos pramonininkų konfederacija ir kitos, tarptautinės ar nacionalinės verslo, finansų organizacijos bei jų idėjas remiantys politikai ir švietimo administratoriai. Pavyzdžiui, kasmetinėje švietimo apžvalgoje 2022 m. EBPO pateikia rekomendaciją: „<...> *siekiant pagerinti perėjimą iš švietimo sistemos į darbo rinką, nepriklausomai nuo ekonominio klimato, švietimo sistemos turėtų siekti užtikrinti, kad asmenys turėtų darbo rinkai reikalingų įgūdžių. Valstybės investicijos į švietimą gali būti protingas būdas atsverti nedarbą ir investuoti į būsimą ekonomikos augimą ugdant reikiamus įgūdžius*“ (OECD, 2021, p. 48).

Valstybės kontrolė mokytojų rengimui, įsitvirtinusi masinio švietimo bangoje, taip pat tebėra įtvirtinta ir dabarties įstatymais (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Tačiau manome, kad šis sprendimas, kaip ir kiti su mokytojais ir mokytojavimu, jų profesine praktika susiję dalykai, dabarties pasaulyje patiria esminių pokyčių – tuo tikslu ir atliktas disertacijos empirinis tyrimas.

sudaro tautinių mažumų ir mišrių šeimų atstovai (Poderienė, Vaičiakauskienė, 2019, p. 212).

²⁹ Filosofai M. Hardtas ir A. Negri sąvoka „imperija“ įvardija naują globalią suverenumo formą, išstumiančią nacionalinius suverenumus. Apibūdindami šios sąvokos turinį, jie pateikia išsamią dabarties pasaulio charakteristiką, atskleisdami dabarties kitoniškumą, lyginant su XIX a. imperializmu. Kitaip nei XIX a. imperializmas, imperija nekuria teritorinio galios centro; tai centro neturintis, deterritorizuotas galios aparatas, savo atviromis ribomis pamažu apimantis visą pasaulį. Imperijos idėja postuluoja režimą, iš esmės apimantį erdvės visumą, kitaip sakant, valdantį visą civilizuotą pasaulį. Imperija idėjiškai pateikia save ne kaip istorinį režimą, prasidedantį nukariavimu, bet veikiau kaip santvarką, iš esmės sustabdantį istoriją ir taip užtikrinančią amžinybę egzistuojančiai padėčiai. Imperijos valdymas veikia visas socialinės santvarkos funkcijas – valdo ne tik teritoriją ir gyventojus, bet ir siekia valdyti pačią žmogiškąją prigimtį. Imperija pasitelkia paradigmą biogalios idėją (Hardt & Negri, [1993], 2019, p. 10–12).

1.2.5. Meritokratinės švietimo sistemos laikotarpis (XX a. II pusė)

Pagrindinė šios bangos idėjinė charakteristika – švietimas turi būti grindžiamas ne tėvų socialine padėtimi, bet mokinių amžiumi, gabumais ir pasiekimais, įgytais per įdėtą darbą (Brown, 1990). P. Brownas išskyrė kelias šios švietimo bangos iškilimo priežastis. Pagrindinė jų – ekonominiai valstybės ir verslo įmonių interesai: augantis kvalifikuotų darbininkų, specialistų poreikis ėmė dominuoti prieš ankstesnės bangos švietimo idėją, kad švietimas, pirmiausia – tai tautos telkimo ir bendros, ją vienijančios kultūros kūrimo sąlyga. Tikėtasi, kad aukštesnių, nei pradinis išsilavinimas, pakopų atvėrimas visiems, neatsižvelgiant į socialinę klasę, padės užtikrinti valstybės konkurencingumą pasaulio rinkose. Antra priežastis – socialinio teisingumo siekis, susijęs su didėjančiu darbininkų klasės spaudimu ir kairiųjų politinių partijų galios stiprėjimu. Švietimui buvo priskirta misija užtikrinti kiekvieno asmens „lygias galimybes“, turint omenyje švietimo starto galimybes (ne galutinius rezultatus), kai kiekvienas gali lankyti mokyklą, o tolesnis mokymasis susijęs su jo pastanga. Tikėtasi, kad per švietimą bus įvykdyta socialinė revoliucija, panaikinti socialinius prieštaravimus ir įtampas (Brown, 1990). Visuotino švietimo banga, kilusi Vakaruose, nusirito per pasaulį: privalomo švietimo įgyvendinimu ėmė rūpintis 1946 m. įkurta Jungtinių Tautų organizacija ir jos padaliniai (UNESCO, UIE ir kiti). Išsilavinimas buvo pripažintas kiekvieno asmens teise, kurią JT įpareigojo įgyvendinti kiekvieną valstybę narę (Lawton & Gordon, 2002, p. 188–189).

Vienas didžiausių šios bangos akademinų autoritetų buvo T. Parsonsas, įtakingiausias XX a. vidurio sociologas (Turner, 2006, p. 219). Interpretuodamas švietimą iš funkcionalizmo³⁰ pozicijų, jis jį aiškino kaip valstybės kontroliuojamą sistemą, atliekančią aiškiai apibrėžtas socialines funkcijas³¹, pirmiausia socialinio solidarumo visuomenėje kūrimo, skiepijant

³⁰ Funkcionalizmo teorijoje teigiama, kad visuomenė turėtų būti suprantama kaip tarpusavyje susijusių dalių sistema. Skirtingos socialinio gyvenimo dalys priklauso viena nuo kitos ir atlieka funkcijas, padedančias užtikrinti socialinę tvarką ir jos reprodukciją (Turner, 2006, p. 218). Visuomenė, remiantis dažnai vartojama analogija su biologiniu organizmu, laikoma turinčia homeostazės savybę, tai yra įvairios visuomenės dalys tarpusavyje sąveikauja, taip išlaikydamos visuomenę kaip visumą. Pavyzdžiui, šeima vykdo vaikų socializaciją, kultūroje įtvirtintos moralė ir socialinės normos suformuoja kiekvieno individo vietą visuomenėje (Edgar, Sedgwick, p. 123–124).

³¹ Funkcija – atskiros socialinės sistemos esminis indėlis į visą socialinę struktūrą, pasireiškiantis kaip tos sistemos darnaus, efektyvaus veikimo ir palaikymo sąlyga (pagal Jary, Jary, 1995, p. 245).

pageidaujamas vertybes ir normas (Turner, 2006, 219–220). Tęsdamas E. Durkheimo socializacijos, inkultūracijos analizę, jis detalizavo jas, nukreipdamas dėmesį nuo mokyklos apskritai, kaip socialinės institucijos, į *klasę* (mokyklos darinį – mokinių grupę, sudarytą pagal amžių ir veikiančią pagal tam tikrą jai sudarytą tvarkaraštį) kaip atskirą socialinę sistemą, teigdamas, kad būtent klasėje, vadovaujamoje mokytojo, realizuojasi pagrindinės mokyklos funkcijos – mokiniai pamažu emociškai atsiskiria nuo savo šeimų; jie yra internalizuojami socialinėmis vertybėmis ir normomis platesne prasme, nei tai galėtų vykti šeimoje – vyksta mokinių antrinė socializacija, kurios metu mokiniai perima bendras visai visuomenei vertybes. Kartu formuojasi mokinių įvertinimo pagal jų pasiekimus ir nuopelnus sistema ir prasideda mokinių, kaip *žmogiškųjų išteklių*, socialinis priskyrimas būsimai socialinei vietai ir veiklai visuomenėje (Parsons [1956] 2018, p. 158). Klasė esanti tam tikra socialinė agentūra, pagrindinė terpė (reikšmingesnė nei šeima, bendraamžių grupės ir panašiai), kurioje mokiniai treniruojami būti motyvuotais ir deramais suaugusiaisiais, mokosi naujų socialinių vaidmenų. (Ballantine & al., 2018, p. 55). Anot T. Parsonso, būsimas statusas visuomenėje yra nulemiamas ne šeimos socialinės padėties ar vaikui šeimoje įdiegtos motyvacijos, o mokinio pasiekimų mokykloje. Šie pasiekimai kyla iš jo paties sąmoningos ir nesąmoningos motyvacijos, įgyjamos jo fiziniam kūnui ir individualiai asmenybei atsakant į aplinką, išorines sistemas. Jos formuoja individą, didina jo motyvaciją ir padeda jo adaptacijai visuomenėje lūkesčiais, sankcijomis, kaltės jausmo sužadiniu, paskatinimais, pritarimu (Turner, 2006, p. 241). Dėl to svarbu, kad aplinka būtų ugdanti, auklėjanti ir motyvuojanti. Reguluoti atskiros šeimos aplinką ir poveikį mokiniui – sudėtinga, faktiškai, neįmanoma. O mokyklos, kaip socialinės institucijos, steigiamos ir prižiūrimos aukštesnių socialinių sistemų, aplinka yra lengvai kuriama ir kontroliuojama, mokykla tampa reikšminga būsimos visuomenės ugdymo vieta. Pozityvistų matyti kaip tikslai, funkcionalistų požiūriu, akademizacija, indoktrinacija ir socializacija tampa konkrečiomis mokyklos vykdomomis funkcijomis, reikšmingai prisidedančiomis prie visuomenės sistemos išsaugojimo ir plėtojimo. T. Parsonsas mokyklinę socializaciją laikė pagrindine progreso, demokratijos vystymo sąlyga. Jau pradinėje mokykloje mokins įgyja ir kitų įgūdžių – išmoksta mokytis (tai T. Parsonsas įvardijo kaip intelektualinį vystymą); įgyja lyderystės, bendradarbiavimo įgūdžių, ugdomi iniciatyvumą (tai gali būti įvardijama kaip moralinis ugdymasis (Parsons, in Ballantine & al., 2018, p. 154).

T. Parsonso požiūris į švietimą, kaip į struktūrą, užtikrinančią visuomenės stabilumą ir pažangą, buvo išplėtotas jo sekėjų, detalizavusių švietimui visuomenėje tenkančias funkcijas:

- Ruošti vaikus būti visuomenės dalimi – įdiegti jiems visuomenės normas, moralę, vertybes.
- Mokyti vaikus būti naudingiems visuomenei.
- Ruošti vaikus būsimoms jų pozicijoms, socialiniam statusui visuomenėje.
- Ugdant diegti ir vystyti pokyčius ir inovacijas.
- Atlikti nematomas, paslėptas funkcijas – pasirūpinti vaikais, kol jų tėvai darbe; apsaugoti vaikus nuo neigiamos kaimynystės, buvimo gatvėse be priežiūros; sukurti erdvę, kurioje gali plėtotis jaunimo kultūra, megztis pažintys, plėtotis santykiai; sudaryti sąlygas formuoti jaunųjų savarankiškumui ir nepriklausomybei nuo tėvų (Ballantine & al., 2018, p. 54–57).

Švietimo, kaip svarbaus visuomenės raidos elemento, pripažinimas paskatino įvairių šalių vyriausybes didinti jo finansavimą, plėsti mokyklų tinklą. Pavyzdžiui, XX a. 7 deš. JAV dirbančių mokytojų skaičius pirmą kartą pralenkė gynyboje dirbančių civilių ir kariškių skaičių (nepaisant fakto, kad tuo metu JAV intensyviai kariavo Vietnamo kare (Hobsbawm, 2000, p. 328). 1965–1968 m. JAV pradėjo pačią brangiausią kada nors pasaulyje vykdytą švietimo programą – padėti vaikams, kurių žemesni mokymosi pasiekimai, pagerinti mokymosi rezultatus (Illich, [1971], 2019, p. 19).

Tačiau laukta visuomenės socialinė, ekonominė pažanga, kurios viltasi pasiekti švietimu, netapo tikrove. Brangiausios švietimo programos neatnešė lauktų rezultatų, atvirkščiai, aiškėjo, kad jos neefektyvios (Illich, [1971] 2019, p. 19). Augo socialinė įtampa tarp išsilavinimą įgijusių ir neįgijusių asmenų, tarp išsilavinusių darbininkų klasės atstovų ir tradicinėms elito klasėms priskiriamų atstovų. Išsilavinimas nebūtinai reiškė aukštesnį socialinį statusą – vis labiau vėrėsi ne išsilavinimo kredencialų, o sukaupto socialinio, kultūrinio kapitalo svarba asmens ateities galimybėms (Sennet, 2006, p. 80). 1968 m. Vakarų Europoje kilo (o vėliau išplito Šiaurės Amerikoje, Meksikoje, Pakistane, kai kuriose socialistinėse šalyse – Čekoslovakijoje, Rytų Vokietijoje, Lenkijoje) socialinių judėjimų banga, pasireiškusi darbininkų, studentų masinėmis demonstracijomis, streikais, mitingais. Dėl studentų įsitraukimo į įvykių organizavimą ir aktyvų dalyvavimą šie įvykiai dažnai įvardijami jaunimo revoliucija. Vėlesniems 1968 m. įvykių tęsiniams prigijo bendras naujųjų socialinių judėjimų pavadinimas (Tilly & al., 2020, p. 73). Naujieji socialiniai judėjimai kritikavo esamas politines, socialines,

ekonominės, kultūrinės sistemos. Jie orientavosi į individų autonomiją, asmeninės saviraiškos laisvę, postindustrinės visuomenės, kurią traktavo kaip vartotojų visuomenę, kritiką (Marcuse, [1964], 2014). Kaip teigė naujųjų socialinių judėjimų tyrinėtojas A. Touraine'as, šie judėjimai pakeitė anksčiau dominavusius nacionalinius sąjūdžius bei Šaltojo karo įrėmintą priešpriešą tarp liberalizmo ir socializmo ir pasiūlė naują kritikos objektą – vyriausybių, korporacijų ir masinės informacijos priemonių kuriamą dusinantį konformizmą, didžiausią, kaip buvo įvardijama, kūrybiškumo ir pokyčių priešą (pagal Tilly & al., 2020, p. 78). Naujieji socialiniai judėjimai deklaravo gyvybingų, autonomiškų pilietinių visuomenių, turinčių kitą socialinę struktūrą, nei ankstesnės, kūrimo siekį. Į savo ginamų idėjų, kurių pagrindu buvo siekiama transformuoti visuomenę, lauką įtraukė feminizmo, homoseksualų teisių, psichodelinių narkotikų, čiabuvių, tautinių grupių, antirasizmo, aplinkosaugos idėjas. Šių judėjimų aktyvistai prioritetiniu diskusijų klausimu paverė individo tapatybės, kilmės, kaitos klausimus; jie nesiekė valdžios, kaip išlaikančios galių santykius ir biurokratija besiremiančios sistemos, jie siekė esminės visuomenės transformacijos (Tilly & al., 2020, p. 74). Vieno ilgaamžiškiausių iš šių judėjimų – naujosios kairės judėjimas (įkurtas 1962) – siūlė iš viso dekonstruoti politines, ekonomines biurokratijos struktūras, įvardydami jas individualybės ir laisvės geležiniu narvu (M. Weberio vartota prasme). Vietoj biurokratizuotų institucijų buvo siūlomos bendruomenių vizijos, kuriose santykiai būtų konstruojami bendradarbiavimo, solidarumo ir lygybės pagrindu (Sennet, 2006, p. 13).

Naujųjų judėjimų neatsiejiama dalis buvo ir švietimo kritika, perteikiama tiek masinėje kultūroje³², tiek moksle. Mokslinę švietimo kritiką galima skirti

³² Kaip pažymėjo H. Rossa, XX a. 7 deš. pagrindiniu šaltiniu, atskleidžiančiu paauglių santykį su mokykla ir pasauliu, tapo pop- ir roko muzika. Per ją atskleidžiama, kad jaunuoliai jautėsi visiškai susvetimėję su mokykla, tiesiog jos nekętė: vienas garsiausių (ir populiariausių) kūrinių – „Pink Floyd“ albumas „*The Wall*“. Mokykla parodoma kaip fabrikas, gaminantis robotizuotus individus, nuo pasaulio atskiriamus susvetimėjimo siena. Garsiausia šio albumo daina – „*Another Brick in the Wall, Pt. 2*“; jos priedainio eilutė „*We don't need the education*“ išreiškia bendrą to laikotarpio jaunimo požiūrį į mokyklą, atskleidė mokinių ir mokytojų santykius. Kitos grupės, „Tears for Fears“ daina „*Mad World*“, taip pat tapusi hitu, atskleidžia nusivylimo mokykla ir joje vykstančia veikla jausmus: „*Hello, teacher, tell me what's my lesson/ Look right trough me/ And I find it kind of funny*“. Grupės „Supertramps“ repertuare buvo keliolika dainų, skirtų mokyklai. Didžiausio populiarumo (faktiškai tokio paties, kaip „Pink Floyd“ kūrinys) sulaukusioje dainoje „*The Logical Song*“ atlikėjai klausia „*Won't you please, please tell me what we've learned?*“ – tekstu siekiama atskleisti, kad mokykloje mokiniai išmoksta tik priešikumo pasauliui, cinizmo; bet visiškai neišmoksta būti laisvi,

į dvi pagrindines grupes – kritinę pedagogiką ir kritinę švietimo sociologiją, dažnai įvardijamą naująja švietimo sociologija. Jų idėjos ypač išpopuliarėjo Vakarų apėmus dar vienai, šį sykį ekonomikos, krizei (XX a. 8 deš.). Krizę lydėjo didelis nedarbas, skausmingiausiai palietęs jaunimą – jaunimo darbo rinka faktiškai žlugo. Klausimai, kodėl gausiai finansuojamas masinis švietimas ir jį vykdant sukurta išsilavinusi visuomenė neužsitikrina savo pačios nepalaujamo progreso, tapo esminiai diskusijų apie švietimą klausimai (Hobsbown, 2000, p. 348–349). Toliau paminėsime keletą jų, turėjusių didžiausią poveikį vėlesnei naujosios švietimo sociologijos raidai.

Vienu ankstyviausių ir ryškiausių meritokratinio švietimo kritikų laikytinas P. Bourdieu. 1977 m. pirmą kartą pasirodė P. Bourdieu ir J. Passerono veikalas „Reprodukcija švietime, visuomenėje, kultūroje“ (anglų kalba – tik 1990 m.). Šis veikalas, paties P. Bourdieu žodžiais tariant, tapo bene labiausiai cituojamu švietimo sociologijos darbu – tiek vertinant kritiškai, tiek, juo remiantis, auginant naujas idėjas ar atliekant detalesnius tyrimus (Bourdieu, & Passeron [1977], 1990, Preface). Knygos autoriai teigė, kad pagrindinė švietimo sistemos ir mokytojų, kaip jos dalyvių, paskirtis visuomenėje – reprodukuoti egzistuojančius tvarką ir galių santykius nelygiavertiškai paskirstant kultūrinį kapitalą skirtingų socialinių grupių vaikams. Tad švietimo (plačiąja prasme) laukas funkcionuoja kaip kitus laukus aptarnaujantis laukas, o jame veikiantys agentai atliepia galios lauko interesus, yra galios agentai. Švietimo laukas nepastebimai suteikia prasmes ir primeta vertes socialinei produkcijai, kuri palaiko dominuojančių laukų padėtį ir atkuria jų simbolinę galią (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Mokykla – tai didžiulė klasifikacinė mašina, vykdanči išstūmimą ir įtraukimą, pakeitusi seniau egzistavusią aristokratų titulų sistemą išsilavinimo kredencialų sistema (ten pat).

Mokinių galimybės pasinaudoti švietimu, kaip socialiniu liftu į aukštesnę socialinę padėtį, yra minimalios: pavyzdžiui, mokinių, kilusių iš valstietiškos aplinkos, skaičius tarp aukštųjų mokyklų studentų buvo gerokai mažesnis nei mokinių, kilusių iš vidurinės klasės (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Ir, kaip atskleidė P. Bourdieu, šie žemesnių klasių vaikų apribojimai visiškai nesusiję su jų nuopelnais (gabumais, pastangomis mokytis ir panašiai); jie susiję su mokinio socialine kilme, pirmine socializacija, jos metu įgytu kultūriniu kapitalu bei mokytojo ir mokyklos išankstinėmis nuostatomis. Mokytojai, būdami galios pozicijose, savavališkai primeta mokiniams kultūrą, kuriai jie patys priklauso – tai vidurinės klasės kultūra (Bourdieu, 1996).

protingi, džiaugsmingi. Panašios kritinės idėjos buvo plėtojamos ir grožinėje literatūroje, poezijoje, kinematografijoje (Rossa, 2021, p. 309–310).

Mokykla diegia ne tik nuostatą, kas yra vertinga kultūra, bet ir moko paties jos vartojimo – gebėjimo pagrįsti vertę, interpretuoti, reflektuoti pasitelkiant tam tikrus kodus – kalbinius elementus (Bourdieu, 1996). Mokiniai, neturintys pakankamo išankstinio pasiruošimo perimti šią kultūrą, jau pradinėse klasėse ima atsilikti nuo bendraamžių; pamažu klasėse susiformuoja panaši į už mokyklos ribų esančią socialinę hierarchiją. Mokinių *habitus* formuojasi kaip tam tikro socialinio sluoksnio atstovo *habitus*; jo skirtumus nuo kitų apibrėžia kultūrinio ir socialinio kapitalo vertės.

Mokinio pasiekimų mokykloje ir jo pirminės socializacijos metu įgyto kultūrinio, ypač kalbinio kapitalo ryšį savo tyrimais įrodė ir kitas naujosios švietimo sociologijos atstovas B. Bernsteinas. Pasitelkęs kodo sąvoką, jis išskyrė riboto ir atviro kalbos kodų prieigą. Ribotas kalbos kodas vartojamas artimoje aplinkoje, kai dalis informacijos yra nutylima, tariant, kad pašnekovas ją žino. Toks bendravimas būdingas artimoje aplinkoje. Atviro kodo kalbėjimas būdingesnis mokytojams – šia kalba siekiama paaiškinti, komentuoti, atskleisti. Vis dėlto vaikai, atėję iš žemesnių socialinių sluoksnių, geba naudotis tik ribotu kalbiniu kodu ir turi labai ribotą žodyną – B. Bernsteino ir vėlesni tyrimai atskleidė, kad žemesnėse socialinėse klasėse vaiko ir tėvų komunikacija būna kur kas siauresnė. Mokiniai, gebantys bendrauti tik ribotais kodais, negeba absorbuoti mokytojų perduodamos kalbinės informacijos; vaikai, su kuriais pirminės socializacijos metu buvo bendrauta išplėtotais kodais, geba operuoti ir ribotu kodu. Mokinio kalbinis kapitalas turi tiesioginę įtaką jų akademizacijai, socializacijai, statusui klasėje (Bernstein, [1964], 2003, p. 137–140).

Minėtų švietimo kritikų idėjoms artimas kitas garsus kritinės švietimo sociologijos darbas – S. Bowleso ir H. Gintiso „Mokyklinis ugdymas kapitalistinėje visuomenėje“ (1976 m. anglų kalba – tai, matyt, sąlygojo platesnį kūrinio žinomumą tarp ankstyvųjų mokyklos sistemos kritikų). S. Bowlesas ir H. Gintisas parodė, kaip visuotinė JAV švietimo sistema ne realizuoja socialinės lygybės deklaraciją, o vykdo kapitalistinės sistemos reprodukciją. Mokykloje diegiama kultūra atspindi privilegijuotų klasių kultūrą ir tarnauja jų tikslams; mokiniams įdiegiama nuostata, kad mokykloje perduodamos žinios yra vienintelės teisingos, o egzistuojanti socialinė sistema – geriausias visuomenės organizavimo būdas. Mokykla aptarnauja kapitalistinę sistemą, ugdydama mokinius jos interesams – paruošia juos paklusnumo, išnaudojimo santykiams. Išstumdama, marginalizuodama mokykla riboja vaikų iš žemesnių socialinių klasių, rasinių, etninių grupių galimybes: mokykla atgamina ir kaip teisingą sistemą internalizuoja hierarchinę socialinę tvarką (Bowles, Gintis, [1976], 2011).

P. Jacksonas, nagrinėdamas ugdymo procesus mokyklose ir mokytojavimo praktikas, atskleidė, kad mokytojai mokiniams diegia ne tik oficialų ugdymo turinį, bet ir vadinamąsias **paslėptąsias programas**. Šia sąvoka P. Jacksonas įvardijo turinį, konstruojamą paties mokytojo pagal jo internalizuotas vertybes, įsitikinimus, internalizuotas socialines normas ir ugdymo funkcijos suvokimą (Jackson, [1968], 1990, p. 34–38) Paslėptosios programos niekaip neregamentuojamos – iš esmės tai savavališkas prievartos aktas, kaip vėliau tokį pedagoginio darbo elementą įvardijo P. Bourdieu ir J. C. Passeronas (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990). Kaip savavališkos kultūrinės prievartos aktas, paslėptosiomis programomis įvardytas pedagoginis veiksmas sulaukė ir kitų sociologų dėmesio. M. Apple'as atskleidė, kaip paslėptosios programos indoktrina mokinius ideologija, pateisinančia socialinę nelygybę ir kai kurių agentų dominavimą, tuo kartu užtikrindamas tolesnę socialinę nelygybę (Apple, [1982], 2012, p. 21–22). H. Giroux akcentavo paslėptųjų programų ideologinę galią formuoti mokinių socialinę savimonę bei asmeninę klasinę tapatybę. Sociologo nuomone, pedagoginės socialinės prievartos naikinimas gali įvykti tik keičiant mokytojų rengimą (Giroux, [1988] 2013, p. 185–188). Kiti tyrimai atskleidė, kad paslėptosios programos nebūtinai yra mokytojo sąmoningai pasirinkta pedagoginio poveikio priemonė ir įrankis: E. Margolio nuomone, paslėptąsias programas reikėtų skaidyti į įsisąmonintas (kurias mokytojai diegia sąmoningai, turėdami aiškius tikslus) ir neįsisąmonintas, paslėptas nuo pačių jas diegiančiųjų; mokytojai jas diegia vedami savo internalizuotų normų ir įsitikinimų, neturėdami aiškiai suformuluotų tikslų. Neįsisąmonintos programos reiškiasi tiek per turinį, tiek per įvairius mokytojo veiksmus, išvaizdos, elgesio detales – įkūnytą ir internalizuotą kultūrą (Margolis, 2001, p. 23–28). Be paslėptų įsisąmonintų ir neįsisąmonintų programų, reikėtų išskirti ir vadinamąsias nulines – jomis įvardijamas paslėptųjų programų pobūdis, apimantis žinias, normas ar kitus socialinius dalykus, kuriuos mokytojas sąveikose su mokiniiais siekia paslėpti – nepasakyti, neparodyti, nutylėti (Gobby & Walker, 2017, p. 21–23).

Kritinė švietimo sociologija ir minėtos socialinės, ekonominės krizės susilpnino funkcionalizmo švietime pozicijas. Vis dėlto, kaip teigė H. Svi Shapiro, kritikai nepasiūlė jokios alternatyvios švietimo koncepcijos, labiau sukūrė *kairiųjų funkcionalizmą* (Svi Shapiro, 1982). Jis siūlo skirti dvi švietimo funkcijų interpretuotojų grupes: dešiniuosius ir kairiuosius. Nors šių grupių požiūriai radikaliai skiriasi, esminiais aspektais jos sutampa. Pirmiausia, jų analizė yra pagrįsta funkcionalizmo perspektyva: susirūpinimas socialine tvarka; socialinių struktūrų pastovumo ir stabilumo pripažinimas;

normatyvinių žmogaus elgesio aspektų pabrėžimas; įsitikinimas, kad institucijos prisitaiko prie viso socialinio organizmo poreikių ir juos atitinka; homeostazinė socialinių pokyčių samprata. Funkcionalizmo modelio pripažinimas, neatsižvelgiant į tyrėjų politines pažiūras, skatina juos generuoti tokias išvadas apie švietimą, kurias galima apibūdinti kaip deterministines, fatalistines ir dažniausiai konservatyvias (Svi Shapiro, 1982). Dešinieji funkcionalistai švietimo funkcijas interpretuoja pagal T. Parsonsą, traktuodami švietimą kaip visuomenės konsensuso pagrindą. Kintant visuomenei, švietimo formos, turinys taip pat kinta, prisitaikydamas prie visuomenės lūkesčių ir poreikių. Netgi pripažindami visuomenėje glūdinčias įtampas, prieštaravimus, socialinius skirtumus, dešinieji švietimą vertina kaip visuomenės progreso sąlygą. Manoma, kad vykstant progresui, įtampos mažės, bus pasiekta artimesnė socialinė sanglauda. Šie funkcionalistai, anot H. Svi Shapiro, švietimą supranta kaip pakylėtą virš visuomenės darinį, universalų visiems jos nariams, nes vykdant švietimą visuomenėje šalinamos joje pačioje glūdinčios grėsmės ir represijų atskiroms socialinėms grupėms galimybės. Švietimas esantis laisvas nuo ideologinių skirčių ir diegia homogeniškas vertybes bei normas. H. Svi Shapiro požiūriu, dešiniųjų funkcionalistų ideologija padėjo politiniams ir verslo interesams nukreipti švietimą didesnio valstybės kišimosi į ugdymą ir ekonominių tikslų inkorporavimo švietime linkme. Ekonominiai ir politiniai interesai padiktavo ugdymo programų diferencijavimą, socialinio gyvenimo kontrolės plėtrą, kai valstybė arba jos agentas – mokykla – realizuoja vis labiau privatumą varžantį „rūpinimąsi vaiko interesais“, „mokslinės“ psichologijos taikymą siekiant veiksmingesnės mokinių atrankos ir paskirstymo sistemos, mokinių įsitraukimo į būsimus profesinius vaidmenis (Svi Shapiro, 1982).

Kairieji funkcionalistai, anot H. Svi Shapiro, laikosi aštriai kritiško požiūrio į švietimą, išskirdami prievartos elementą ir vertindami visuomenę kaip susiskaldžiusią į skirtingą galią turinčias grupes. Priešingai nei dešinieji funkcionalistai, kairieji akcentuoja galią, klasę ir ideologiją, paversdami juos švietimo analizės centru. Švietime esminiu įtakos komponentu jie nurodė ekonominę sistemą: švietimo ir ekonominio gyvenimo struktūros yra glaudžiai susijusios. Švietimo funkcija, anot kairiųjų, yra socialinės sistemos palaikymas ir reprodukcija. Sistemos sudedamosios dalys kinta ir prisitaiko, kad užtikrintų visumos stabilumą ir tęstinumą. Švietimo praktika reaguoja į ekonominės struktūros pokyčius, kad užtikrintų sistemos efektyvumą, bet neužtikrina visos visuomenės pažangos. Atvirkščiai, išlaiko esamą socialinę hierarchiją. Jis neatveria mokiniui galimybių, o indoktrina juos jį paklusti

socialinei ir ekonominei prievartai, susitaikyti su esama tvarka ir perimti normas (Svi Shapiro, 1982).

Vis dėlto H. Svi Shapiro pasiūlymai visą naująją švietimo sociologiją ir kritinę pedagogiką įvardyti kairiuoju funkcionalizmu neapima viso plataus jos spektro. XX a. 7– 8 deš. paskelbtos P. Freire'o ([1968], 2000), I. Illichiaus [1971], 2019) ir kitų mokslininkų (pavyzdžiui, N. Postman & A. Weingartner 1969) idėjos iš esmės kritikavo egzistuojančią švietimo sistemą, nurodydami ją esant parankią tik dominuojančių klasių išlikimui. Jų siūlymai buvo nukreipti į pačios sistemos dekonstravimą – siūlyta pereiti nuo valstybės kontroliuojamos sistemos, turinčios aiškiai apibrėžtas funkcijas, prie švietimo kaip santykių³³.

P. Freire'as, brazilų pedagogas, filosofas ir kritinis teoretikas, į valstybės kontroliuojamą mokyklinį švietimą pasiūlė pažūrėti kaip į bankinę sistemą, pagrįstą mokytojo perduodamų žinių „investavimu“ į mokinį, nelaukiant jokios kitos grąžos, kaip tik įpratinti mokinius gyventi hierarchijos ir paklusnumo dominuojančioms klasėms principais grindžiamoje visuomenėje (Freire, [1968] 2000, p. 49). Mokiniai nuo mažumės pratinami paklusti mokytojui – ekspertui, turinčiam teisę primesti savo žinojimą ir teisę vertinti mokinius pagal tai, kaip jie tą žinojimą įsisavino. Besimokantieji realiai neišvengia jokios to žinojimo naudos; tačiau yra priversti, o paskui ir pripranta, mokytis nekvestionuodami. Mokytojai, pasitelkę nuo mokinių gyvenimo realybės nutolusias mokymo programas ir atmesdami dialogo principus, įsiskverbia į mokinių kultūrinius kontekstus, nepaisydami jų galimybių – tai kultūrinė invazija, primetanti užgrobtiesiems savo požiūrį į pasaulį ir slopinanti jų autentiškumą (Freire, [1968] 2000, p. 116). Šių procesų metu mokiniai susiformuoja įgūdį paklusti autoritetui ir slopinti savo kritinį mąstymą – įsisavina „*tylėjimo kultūrą*“, pripažindami pavergtųjų gyvenimo neišvengiamumą: jie jaučiasi menkesni, paklūsta įsakymo disciplinai ir pamažu ima vengti laisvės – tampa amžinai pavergtaisiais (ten pat, p. 12, 25). Tad mokykla atkuria prievartą ir paklusnumo santykiais pagrįstą visuomenę,

³³ Ugdymo, kaip santykių, idėją plėtojo ir kiti tyrėjai, atskleiddami esminius tokio ugdymo principus: „*Ugdymas – tai santykiai. Tarp gausybės švietimo teorijų, mokymosi technologijų, institucinių procedūrų ir apribojimų lengva pamiršti svarbiausią dalyką – mokymas, visų pirma, yra gilus žmogiškas santykis. Visi galime prisiminti mokytojus, kurie padarė didelę įtaką mūsų gyvenimui, ir daugeliu atvejų tai buvo susiję su ypatingais santykiais, kai jautėmės mokytojo pripažinti, vertinami ir įgalinti. P. Palmer (1997) drąsą, kurios reikia mokytojui, siekiančiam užmegzti mokymosi santykius su mokiniais, apibūdino kaip norą atskleisti savo vidinį pasaulį, gerbti mokinius kaip sudėtingas, santykius palaikančias būtybes ir meistriškai susieti savo, mokinio pasaulius su dėstomo dalyko turiniu* (Passarelli ir kt., 2011, p. 16).

kurioje netgi savo padėties nepalankumo konstatavimas yra laikomas silpnumo požymiu (ten pat, p. 121). Šio proceso pertraukimas įmanomas tik pakeitus visą švietimo sampratą – bankinį švietimą pakeitus kritine pedagogika. Jos esmė – suteikus pavergtiesiems raštingumo pagrindus, paskatinti juos kritiškai vertinti supantį pasaulį, kelti klausimus, patiems tyrinėti su jų kasdienybe susijusias problemas. Engiamieji, diskutuodami, svarstydami galimus pokyčių projektus, įgyja vidinio pasitikėjimo, savarankiškumo, išsilaisvina; taip atkuriamas žmogiškasis orumas ir pertraukiami dehumanizacijos procesai. Engiamųjų išsilaisvinimas kartu yra ir engėjų išsilaisvinimas bei humanizavimas: engėjas, pavergdamas kitą, jį dehumanizuoja, kartu dehumanizuoja ir save (ten pat, p. 34). Kritinės pedagogikos pagrindas – kultūrinis veiksmas, kuris remiasi problemų sprendimo metodu (p. 138). Mokytojas, pasitikėdamas mokiniais, paskatina, kreipia juos išsikelti problemas ir, pasitelkus mokslo žinias, ieškoti galimo jų sprendimo. Toks mokymas skatina kūrybiškumą, autentiškumą ir savarankiškumą – laisvo asmens bruožus (ten pat, p. 58); šio mokymo rezultatas – kultūrų sintezė, kurioje sujungiamos prieš tai supriešintos engiamųjų ir jų engėjų kultūros, sukurdamos dialogo ir solidarumo kultūrą (ten pat, p. 142). P. Freire'o skelbiamo švietimo paskirtis – perkeisti esamą visuomenės sąrangą, panaikinant pavergimo mechanizmą, kultūrų priešpriešas, kuriant dialogu ir lygiaverčiu bendradarbiavimu grįstus santykius.

Švietimo bankinę prigimtį ir kritinio mąstymo slopinimą konstatavo ir kiti kritinės pedagogikos šalininkai. N. Postmanas atkreipė dėmesį, kad kritinio ugdymo siekis – tai tik tuščia Apšvietos idėjų deklaracija, kurią vengiama įgyvendinti dėl jos keliamos grėsmės esamai tvarkai. Oficialusis švietimas nuolat rekomenduoja skatinti mokytojus kritiškai mąstyti ir vertinti juos supantį pasaulį – bet tik vadovaujantis „tiesos“ ir „teisingo“ požiūrio orientyrais: kritiškai gali būti vertinama tik tai, kas neparanku egzistuojančiai sistemai arba kas ją kvestionuoja (Postman, 1996, p. 160).

Vieną radikaliausių oficialiosios švietimo sistemos kritikų išsakė JAV sociologas I. Illichius. Jis teigė, kad valstybės kontroliuojamos mokyklos veikia kaip elito apsauga. Valstybinių mokyklų mokytojai iš tiesų yra kliūtis mokymuisi, nes valstybės kontroliuojamas mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas riboja autentišką, spontanišką, partnerystę grindžiamą mokymąsi. Mokyklos ir mokytojai, gindami savo privilegijuotą padėtį, organizuoja tokį mokymą, kuris nuskurdina mokinių kūrybingumą, nuovoką, savarankiško mokymosi poreikį ir prikemša juos niekam nereikalingų žinių, šitaip juos dehumanizuodami. Iš tiesų, kokybiškam

visuotinam švietimui jokia valstybė, net pati turtingiausia, anot I. Illichiaus, neturi pakankamai išteklių; dėl to ugdymas visada yra tik paviršutiniškas, unifikuojantis ir bukinantis. Vienintelis logiškas sprendimas – mokyklinės sistemos išardymas, pakeičiant jį plačiais besimokančiųjų tinklais. Į juos burtųsi žmonės pagal savo interesus ir poreikius; žinios ir įgūdžiai būtų formuojami per praktines, įtraukiančias veiklas. Švietimo sistemos dekonstravimas iš esmės sudarytų prielaidas ir pačios visuomenės pokyčiams – būtų pertraukti dehumanizavimo, kultūrų invazijų procesai, išardomi dominavimo santykiai (Illich, [1970] 2019, p. 121, 124).

Švietimo sistemos efektyvumu abejones reiškė ne tik naujieji socialiniai judėjimai ar mokslininkai. Vakarų politikus sukrėtė XX a. 6–7 deš. atskleisti sovietų mokslo pasiekimai, pademonstruoti kosmoso programose, – buvo paleistas dirbtinis Žemės palydovas, į kosmosą pakilo ir į Žemę sėkmingai grįžo pirmasis žmogus. Šaltojo karo akivaizdoje šie įvykiai buvo traktuojami kaip iššūkis Vakarų, ypač JAV, švietimo sistemai ir mokslui. Žinoma, kelti švietimo kokybės klausimus skatino ir socialinės, ekonominės problemos. XX a. 7 deš. JAV vyriausybė užsakė sociologinį tyrimą, siekdamą išsiaiškinti, kaip valstybinėse mokyklose užtikrinama meritokratija. Nerimą kėlė kai kurių vaikų prasti mokymosi pasiekimai, plintantis paauglių deviacinis elgesys. Vienam didžiausių visų laikų kiekybiniam tyrimui vadovavo J. S. Colemanas. Tyrimo rezultatas – daugiau kaip 700 puslapių ataskaita, patvirtinusi, kad – taip, mokyklose vaikų pasiekimai nėra vienodi, segregacija egzistuoja. Tai nebūtų sukėlę sensacijos, jei ne J. S. Colemanas pateiktas to paaiškinimas. Ištyręs daugiau kaip 60 000 mokytojų ir daugiau kaip 600 000 vaikų 4 000 valstybinių mokyklų, J. S. Colemanas nustatė, kad pagrindinis faktorius, lemiantis pasiekimus mokykloje ir tolesnes gyvenimo perspektyvas, yra mokinio socialinė kilmė ir jo artimiausia socialinė aplinka. Fiziniai, ekonominiai mokyklos patogumai (mokyklos aplinka) nebuvo svarbiausias veiksnys, lemiantis vaiko sėkmę, kaip ir finansavimas, kuris, kaip paaiškėjo, regionuose buvo palyginti vienodas. J. S. Colemanas pirmasis užfiksavo tai, kas vėliau buvo pavadinta pasiekimų skirtumais – afroamerikiečių vaikai mokykloje keliais klasių lygiais atsiliko nuo savo baltaodžių bendraamžių (pagal Arum ir kt., 2015, p. 70–77). J. S. Colemanas tyrimas įtikinamai atskleidė, kad bendras visuomenės gerovės augimas negali būti pasiektas vien per švietimą; kartu parodė, kad švietimas didina socialinę nelygybę – atlieka naujosios švietimo sociologijos plačiai analizuotą klasifikacinę funkciją.

1.2.6. Tėvokratijos banga. Naujųjų švietimo kontekstų susiformavimas

XX a. 8 deš. ekonominė Vakarų pasaulio krizė, palietusi visas gyvenimo sritis, turėjo įtakos neoliberalizmo ideologijos įsitvirtinimui. Jos pagrindiniu teoretiku laikomas ekonomistas M. Friedmanas priskiriamas pozityviajai ekonomikai, pripažįstančiai dėsnių egzistavimą ir gamtos mokslų principų taikymą (Vilpišauskas, in Friedman, 1998, p. 1). Vertindamas atskirus valstybės priimtus įsipareigojimus ir vykdomas funkcijas, M. Friedmanas teigė, kad švietimas priklauso tai paslaugų kategorijai, kurioje susitelkia paslaugos, duodančios naudą ne tik tiesioginiams jos gavėjams – vaikui ir jo tėvams, bet ir kitiems visuomenės nariams. Švietimo yra palaikoma stabili demokratinė sistema, tad švietimui turi būti skiriamas ypatingas valstybės dėmesys.

M. Friedmanas visose srityse siūlė mažinti valstybės įtaką ir plėsti privatų sektorių – jam perduoti didesnę dalį valstybės kontroliuotų sričių. Privataus verslo dalyvavimas švietimo sektoriuje, anot M. Friedmano, didintų mokyklų ir mokytojų konkurenciją pritraukiant vaikus į mokyklas, nes mokyklų finansavimas priklausytų nuo mokinio atsinešamo „krepšelio“ – valstybės skiriamų lėšų už suteikiamas švietimo paslaugas kiekvienam mokiniui. Konkurencija skatintų ugdymo kokybę, mokinių ir jų tėvų teisių ir laisvių užtikrinimą, didintų bendrą pilietinį ugdymą laisvosios rinkos dvasia (Friedman, [1982], 1998, p. 89–93). Švietimo kokybė būtų vertinama pagal mokinių pasiekimus – taip būtų atgaivinta mokslo, išsilavinimo vertė. Atskiros mokyklos mokinių pasiekimai ir jų paviešinimas padėtų mokyklai pritraukti daugiau mokinių. Mokiniai, tokiu požiūriu, taptų pagrindiniu mokyklos išteklumi: tėvai, vadovaudamiesi vaiko akademiniiais, emociniais interesais, rinktųsi geriausią kokybę siūlančias institucijas (Brown, 1990). Švietimo institucijos veiktų kaip visavertės rinkos santykių dalyvės – siektų tokios veiklos kokybės, kuri skatintų jos siūlomų paslaugų pirkimą. Neoliberalizmo požiūriu, mokykla neturėtų skirtis nuo kitų prekybos subjektų. Todėl ir jai taikomas gebėjimas konkuruoti, reaguoti, turėti geriausią produktą mažiausiai į jį investuojant (Duoblienė, 2011, p. 114). Nesugebančios pritraukti vaikų mokyklos turi būti uždaromos (Brown, 1990).

Praktinis neoliberalizmo įgyvendinimas vyko per įvairias švietimo reformas. XX a. 8 deš. Jungtinės Karalystės premjero J. Callaghano kalba Rusino koledže (1976 m.) gali būti laikoma tėvokratijos (angl. *parentocracy*), kaip kilusią švietimo bangą siūlė įvardyti P. Brownas, pradžia. Šioje kalboje, pasitelkęs įvairių pavyzdžių, politikas iliustravo, kad vis labiau nebesitistikima švietimu, mokykla, mokytojais, dėl to sumenksta mokyklos ir

mokytojų autoritetas. J. Callaghanas paragino mokytojus atliepti visuomenės, verslo atstovų, tėvų interesus, nes kitaip pačiai mokytojų veiklai kiltų grėsmė (Callaghan, 1976). Mokyklai, tam tikra prasme, buvo primesta atsakomybė už Jungtinę Karalystę apėmusias problemas (Brown, 1990). J. Callaghano kalba pakeitė mokytojo pozicijas švietimo lauke – iš galių agentų jie tapo paslaugas teikiančiais subjektais. Buvo išplėstos mokyklų valdymo institucijų (tarybų), suformuotų iš mokinių tėvų, socialinių partnerių galios, pareigos ir atsakomybės. Valstybė pripažino, kad taikydama unifikuotą ugdymo sistemą, negali sėkmingai suvienodinti švietimo galimybių visiems vaikams, pirmiausia dėl jų įgimtų gebėjimų ir pirminės socializacijos, be to, imta teigti, kad valstybės švietimo monopolis pažeidžia asmens pasirinkimo laisvę (Brown, 1990). Pritaikius mokinio krepšelio principą, imta įgyvendinti atviros mokyklos politika – tėvams leista pasirinkti mokyklą, o mokyklos pagal apskaičiuotus jų pajėgumus įpareigos priimti norinčius vaikus bei reguliariai bendrauti su tėvais ir teikti jiems detalias ataskaitas apie mokymąsi, mokyklos pasiekimus. 1987 m. Jungtinės Karalystės švietimo sekretorius K. Bakeris įvedė naują terminiją, pagal kurią tėvai buvo įvardyti kaip mokyklos teikiamos paslaugos vartotojai (ten pat).

Kartu su „*nepriklausomo švietimo visiems*“ idėjomis buvo išplėsta ir valstybės inicijuojama ir prižiūrima išorinė mokyklų kontrolė. Valstybė tvirtino bendrąsias, visoms mokyklinio švietimo institucijoms privalomas programas, pagal jas suformavo išsilavinimo standartus – mokinių pasiekimų vertinimo įrankius. Standartai numatė mokinių pasiekimų atskiruose mokyklose mokomuose dalykuose lygmenis. Jie imti matuoti reguliariais visuotiniais mokinių pasiekimų patikrinimais. Apibendrinti patikrinimų rezultatai imti skelbti viešai, kaip mokyklų veiklos kokybę ir efektyvumą atskleidžianti informacija. Valstybė kontrolę išlaikė savo rankose, o atsakomybę už ugdymo rezultatus ir kokybę permetė mokykloms, mokytojams (nes nuo jų darbo efektyvumo, kaip paskelbta, priklausė mokymosi rezultatai) ir tėvams – esą jie visada turi galimybę pasirinkti kitą, geresnę mokyklą; jei to nepadare dėl savo vaiko, neturėtų dėl jo nesėkmių kaltinti valstybės (Brown, 1990).

Ekonominis požiūris švietimo politikoje, o vėliau ir praktikoje, įsitvirtino per įvairias ekonomines sąvokas bei jomis grindžiamą elgseną. Mokyklos ir mokytojų veiklos kokybė imta matuoti vartojant tokias sąvokas kaip veiklos našumas ir efektyvumas (Želvys ir kt., 2003, p. 80–90), kurie matuojami apskaičiuojant pridėtinę vertę („*statistinių modelių kategorija, skirta įvertinti mokyklų indėlį į mokinių pažangą siekiant konstatuotų ar aprašytų ugdymo tikslų įgyvendinimo mažiausiai dviejuose laikotarpiuose*“, pavyzdžiui,

kognityviniai pasiekimai – OECD, 2008, p. 17). Mokyklos veikla organizuojama pasitelkiant švietimo vadybą, stebėseną (monitoringą) (Želvys ir kt., 2003, p. 124–125). Mokymo ir mokymosi tikslu nurodomas *žmogiškųjų išteklių* rengimas (Rado, 2020), profesinio kapitalo kaupimas (Hagreaves & Fullan, [2012], 2019). Mokyklose imta vykdyti tokias iš verslo perimtas programas kaip mokyklų vidaus ir išorės auditai, spartus technologijų diegimas, veiklos proceso ir turinio skaitmenizavimas, proceso optimizavimas, šiuolaikine vadyba paremta lyderystė ir panašiai.

Neoliberalizmu grindžiama politika neatsiejama nuo pasaulyje vykstančių globalizacijos procesų: laisvoji rinka nepripažįsta sienų ir apribojimų. D. Harvey globalaus kapitalizmo įsiviešpatavimą įvardijo kapitalizmo imperializmu (Harvey, 2003, p. 26) arba **neoimperializmu** (angl. *neoimperialism*). Neoimperializmas – erdvėje ir laike išsklaidytas politinis-ekonominis procesas, kuriame pirmenybė teikiama molekuliniais kapitalo auginimo procesams – plėtrai, įsiskverbimui, kaupimui, valdymui, investavimui ir panašiai. Pagrindiniai veikėjai – kapitalistai, siekiantys kuo didesnio pelno (kuris didinamas kapitalui plečiantis erdvėje, įsiskverbiant į vis gilesnius sluoksnius), ir politikai, siekiantys išplėsti galią (kuri, kaip ir pelnas, didėja plečiantis paklūstančiai galiai erdvei). Pelnas ir galia kyla iš nenutrūkstamų kapitalų srautų per galios centrą į periferijas ir yra akumuliuojamas elito klasių (Harvey, 2003, p. 27). Visuomenės, vyriausybių gąsdinamos įvairiomis išorinėmis grėsmėmis (tarptautiniu terorizmu, galimu karu), skatinamos nekvestionuoti valstybės politikos; bet kokia kritika yra laikoma patriotizmo stoka, kenkimu valstybės saugumui ir pažangai, talkinimu priešams (ten pat, p. 17). Naujasis imperializmas, priešingai nei XIX–XX a. buvęs imperializmas, nebėra nacionalinis (kai viena valstybė siekė kolonizuoti savo tikslams kitas teritorijas). Jis – tarptautinis, vykdomas įvairių tarptautinių politinių ir kapitalistinių susivienijimų, kurie mažina suverenių valstybių galią, bet ne patį suverenumą – jis auga kaip tarptautinių veikėjų galia inicijuoti ir reguliuoti pasaulinius procesus (Hardt & Negri [1993] 2019, p. 9). Didžioji dalis tarptautinių organizacijų buvo įkurtos per Antrąjį pasaulinį karą ar po jo, pavyzdžiui, Pasaulio bankas ir Tarptautinis valiutos fondas – 1944 m., Jungtinės Tautos (JT) 1946 m., EBPO (1948 m. įkurta kaip europinė organizacija, paskui, 1961 m., tapo pasaulinė). Šios organizacijos deklaravo siekiančios spręsti įvairaus masto problemas, peržengiančias nacionalines ribas. Vis dėlto jų įtaka iki pat Šaltojo karo pabaigos buvo didesnė tik Vakarų pasauliui. Pasibaigus Šaltajam karui, minėtų organizacijų svarba ir vaidmuo išsiplėtė, pasiekdami visus planetos regionus. Globalizacijai intensyvėjant, susikūrė ir kitų tarptautinių

organizacijų, kurias galima įvardyti kaip naujojo imperializmo galios centrus, pavyzdžiui, Pasaulio prekybos organizacija (1995 m.), **Pasaulio ekonomikos forumas**³⁴. Šį forumą inicijavo ir iki šiol (2023 m.) jo lyderis, vadovas yra inžinierius, Ženevos universiteto verslo vadybos profesorius K. Schwabas (jis save įvardija ekonomistu, sociologu, psichologu – Schwab, [2016] 2017, p. 116). Apibendrindamas pasaulyje vykstančius procesus, 2006 m. publikuotoje knygoje jis juos įvardijo **ketvirtąją pramonės revoliuciją**³⁵ (angl. *IV industrial Revolution*, IV IR). K. Schwabo teigimu, ketvirtoji pramonės revoliucija pasauliui būdinga eksponentinė plėtra; naujų, vis galingesnių technologijų kūrimas; skaitmeninė revoliucija, sukelianti daugialypį

³⁴ Pasaulio ekonomikos forumas (PEF) buvo įkurtas 1971 m. kaip Europos ekonominės bendrijos verslininkų forumas. 1987 m. jis pasiskelbė pasauliniu; be verslo atstovų, nuo 1974 m. čia dalyvauja ir politikai. PEF atlieka įvairius šiuolaikinės visuomenės ir atskirų veiklos sektorių tyrimus, kuria ateities vizijas, strategijas, planus ir organizuoja tarptautines diskusijas, pasitarimus (tradicškai jie vyksta Šveicarijos mieste Davose), teikia pasaulines, regionines rekomendacijas, pasiūlymus. Pasaulio ekonomikos forume dalyvauja kviestiniai aukščiausio rango įvairių sričių viešojo ir privataus sektorių atstovai, nacionalinių valstybių vadovai, aukšto rango politikai, mokslininkai, žurnalistai, t. p. apie 1000 didelių bendrovių iš daugiau kaip 100 šalių (iš viso apie 2500 dalyvių). Pasaulio ekonomikos forumas stebėtojo teisėmis dalyvauja Jungtinių Tautų Ekonominėje ir Socialinėje Taryboje (Visuotinė lietuvių enciklopedija internete). Kaip rašoma PEF puslapyje, forumo narių bendruomenė atstovauja išskirtinėms įmonėms iš viso pasaulio, kurios yra vienos iš didžiausių pasaulio inovatorių, rinkos formuotojų, pertraukėjų, taip pat nišinių rinkų lyderių ir regioninių lyderių. Tai – didelę įtaką turinčios įmonės, kurios ir toliau padeda augančiai ekonomikai klestėti, prisideda prie visuomenės klestėjimo. Kartu jie sudaro vieną iš pagrindinių Forumo pasaulinio verslo ramsčių ir sprendžia neatidėliotinus klausimus, tiria naujas tendencijas ir padeda palengvinti Forumo misiją – gerinti pasaulio būklę (PEF puslapis internete).

³⁵ Vienas aktyviausių ketvirtosios pramonės revoliucijos sąvokos kritikų I. Moll teigia, jog „*nėra įrodymų, kad egzistuoja šiuolaikinė, didžioji skaitmeninių technologijų sanakaupa, kuri radikaliai keičia darbą, visuomenę ir pasaulio valdymą, peržengiant trečiąją pramonės revoliuciją (3IR) apibrėžiančias charakteristikas. Tačiau 4IR ideologai vis dar laikosi savo nuomonės. Tikėjimo 4IR kontekstas formuoja milijardų žmonių praktiką ir tapatybę, atsižvelgiant į pasaulinio ekonominio ir politinio elito interesus, kuriems kelia grėsmę tai, kad skaitmenizacija, informacija paremta tarptautinė tvarka patiria bėdų*“ (Moll, 2022). Anot I. Moll, „*sparčios technologinės plėtros vaizdavimas kaip drąsios, naujos pramonės revoliucijos yra galinga ideologinė strategija tiems, kurie siekia sutelkti politines, socialines ir ekonomines jėgas, kad užsitikrintų savo dominuojančią padėtį prieš 3 IR sukeliamas grėsmes*“ (Moll, 2021). Vis dėlto ketvirtosios pramonės revoliucijos sąvoka, kaip diskusijų objektas, nėra aktuali šiai disertacijai; labiau aktualu tai, kad netgi aktyviausi sąvokos kritikai (kaip cituotas I. Moll) pripažįsta, jog šia sąvoka įvardijami procesai ir politika turi įtakos dabarties pasauliui – formuoja kontekstus, kuriuose vyksta mūsų kasdienės praktikos ir formuojasi tapatybės.

technologijų jungimą, skatinantį ekonomikos, verslo, visuomenės ir paties žmogaus paradigmų pokyčius. Anot K. Schwabo, šių procesų akivaizdoje būtinas kuo glaudesnis privataus ir viešojo sektorių bendradarbiavimas pasauliniu mastu siekiant pakreipti revoliuciją taip, kad ji padėtų pagerinti padėtį pasaulyje ir suteiktų žmogui galių (Schwab, [2016], 2017). Vis dėlto sąvokos autorius, ją vartodamas, varijuoja prasmėmis – kartais jis ketvirtąją pramonės revoliuciją įvardija numatomus pasaulio kaitos procesus (ten pat, p. 19, 38, 40); kartais – jau vykstančius dabarties gyvenamuoju momentu (ten pat, p. 24, 46, 67 ir kitur). Edukologė J. Cowin, nagrinėjanti technologijų pritaikymą švietime, remdamasi ir kitais tyrėjais, sukonkretino kiek miglotai K. Schwabo apibrėžtą ketvirtosios pramonės revoliucijos sąvoką: „*Ketvirtosios pramonės revoliucijos žodynas apibūdina kintančias ribas tarp fizinio, skaitmeninio ir biologinio pasaulių. Tai dirbtinio intelekto (DI), robotikos, daiktų interneto, 3D spausdinimo, genų inžinerijos, kvantinės kompiuterijos ir kitų technologijų pažangos sintezė: „Tai kolektyvinė jėga, generuojanti daugybę produktų ir paslaugų, kurios momentaliai tampa nepakeičiamos šiuolaikiniame gyvenime (cituojamas McGinnis, 2020) Eksponentinės technologijos – tai technologijos, kurios leidžia sparčiai keistis (cituojamas Bree, 2020). Šiandien yra trys pagrindinės eksponentinės technologijos: dirbtinis intelektas, mašininis mokymasis ir gilusis mokymasis“* (Cowin, 2021).

Bet kuriuo atveju ketvirtosios pramonės revoliucijos sąvoka mėginama aprėpti su technologijų plėtra glaudžiai susijusius procesus, kurių eigai pagrindinę įtaką daro žmonės ar organizacijos ir jų priimti sprendimai, skatinantys pokyčius arba nukreipiantys juos pageidaujama linkme (Schwab, [2016], 2017). Tad ketvirtoji pramonės revoliucija gali būti suprantama kaip ideologija ir ja paremta globali politika, siekianti sutelktomis verslo ir politikų pastangomis per tarptautines organizacijas vykdyti pasaulinio masto pokyčius (Moll, 2022). Šiuo požiūriu ji sutampa su neoimperializmu: abiejų tikslas – inicijuoti ir įgyvendinti neoliberalia politika paremtas pasaulio raidos vizijas, o skirtumas – neoimperializmas suvokiamas kaip procesas (Harvey, 2003), ketvirtoji pramonės revoliucija – kaip ideologija, formuojanti tą procesą, skatinanti, plėtojanti ir palankiai jį reprezentuojanti politika (Moll, 2022).

Ketvirtoji pramonės revoliucija yra globali, apima visas gyvenimo sritis; ne išimtis ir švietimas. Tačiau, priešingai nei ankstesnės industrinės revoliucijos, ji projektuoja iš esmės kitokią švietimo ateitį. Ankstesnėse industrinėse revoliucijose švietimas buvo suvokiamas kaip įrankis plėtoti mokslą ir siekti pažangos (Apšvietos epochoje prasidėjusi I industrinė revoliucija); kaip valstybės ir kapitalizmo poreikius tenkinančių funkcijų

vykdytoja (II industrinė revoliucija); kaip kvalifikuotą darbo jėgą ir vartotojų visuomenę produkuojanti sistema (III industrinė revoliucija), o ketvirtosios pramonės revoliucijoje švietimas suprantamas kaip atgyvenusi, neefektyvi ir brangiai kainuojanti sistema, kurią reikėtų dekonstruoti – išskaidyti jos funkcijas ir teiktas „paslaugas“ globalios rinkos dalyviams – įvairioms institucijoms ar verslo objektams. Ketvirtosios pramonės revoliucijos vykdymas perkeičia istoriškai susiklosčiusius mokyklos ir mokytojų veiklos kontekstus, kartu suformuodamas naujus, kuriuose mokytojai yra vakarykščiai kolonistai, pamiršti galios centrams nebereikalinguose kolonizacijos atraminuose punktuose – mokyklose. Galios centrai kuria ir vis labiau pasitelkia naujus galios agentus: pigesnius, efektyvesnius, lengviau valdomus – technologijas, kurių priežiūrai nebereikia profesionalų; pakanka mašinų aptarnavimo įgūdžių turinčių darbininkų (Braverman, [1974], 1998). Jų veikimas nebėra apribotas konkrečios, fizinės vietos – jos veikia debesijoje (Schwab, [2016], 2017).

Ketvirtoji pramonės revoliucija generuoja ir įvairiomis priemonėmis konstruoja naujuosius švietimo kontekstus. Vienas iš formavimo įrankių – tarptautiniu lygmeniu formuojama švietimo politika. Jos įgyvendinimą prižiūri įvairios pirmiau minėtos tarptautinės organizacijos; remdamosi įvairiais jų pačių organizuotais ir vykdomais tyrimais, šios organizacijos teikia rekomendacijas atskirų valstybių vyriausybėms. Nors deklaruojama, kad šios rekomendacijos nėra privalomos, vis dėlto vyriausybių galimybės jų nepaisyti yra labai ribotos: nuo rekomendacijų įgyvendinimo (kuris yra kruopščiai prižiūrimas) priklauso tarptautinių organizacijų valstybei numatomo finansavimo suteikimas. Siekdamos gauti finansavimą, vyriausybės paklūsta rekomendacijų teikėjams ir imasi jas įgyvendinti. 2019 m. ECER (pagrindinė Europos edukacinių tyrimų asociacijos (EERA) konferencija) konferencijoje Hamburge OECD Edukacinių tyrimų ir inovacijų skyriaus vadovas (2008–2018 m.) Dirkas Van Damme’as plenariniame pranešime akcentavo, kad švietimas apskritai šiuo metu yra prastos būklės ir ji blogėja. Viena iš priežasčių esąs ribotas edukologinių tyrimų rezultatų ir išvadų taikymas praktikoje; reformų ir permainų švietime kūrimas nesiremiant tiek nacionaliniais, tiek tarptautiniais tyrimais grįstais duomenimis. Kaip pavyzdį jis nurodė JAV – valstybę, išleidžiančią dideles lėšas edukologiniams tyrimams, tačiau, palyginti su kitomis valstybėmis, faktiškai nedarančią pažangos gerinant švietimo kokybę (Van Damme, Dirk, 2019). Savo pranešime Dirkas Van Damme’as gynė tarptautiniais tyrimais pagrįstų duomenų vertę, teigdamas, kad problema yra ne patys matavimai ir ne tai, ką ir kaip jie matuoja, bet tai, kad nesinaudojama ar bent netinkamai, ribotai

naudojamasi duomenimis. Toks pareiškimas atskleidžia naujųjų švietimo kontekstų esminius bruožus: švietimo kokybę ir vertę nustato ne patys švietimo lauko dalyviai, o išoriniai galių laukai; švietimo kokybė yra matuojama tik testais, vertinančiais mokinių akademizacijos lygmenį tam tikrose srityse; šių testų rezultatai yra įrankis, kuriuo tarptautinės organizacijos daro spaudimą nacionalinėms vyriausybėms.

Galios suteikimas kažkokiems (nes nėra apibrėžta, kas tai – kokiais parametrais gali būti įvertinti ir nustatyti) švietimo ekspertams nustatyti, kuriais atvejais galime kalbėti apie švietimo kokybę, kuriais – ne, ką ja laikyti³⁶, yra akivaizdus neokonservatizmo ideologijos įsitvirtinimo įrodymas bent švietimo laukų požiūriu (P. Bourdieu teigė, kad neokonservatizmas, kaip gimininga, bet ne tapati neoliberalizmui ideologija išplito visose gyvenimo srityse – Bourdieu, 1997, p. 25–26). Neokonservatizmas neatmeta neoliberalizmo, teigiančio, kad visos viešosios paslaugos turi būti perduotos privačiam sektoriui, kaip geriau gebančiam jas atlikti; neokonservatizmas labiau siejasi su kontrolės mechanizmais, kai kontrolės teisė pavedama asmenims ar institucijoms, pasisavinusioms žinojimą ir sprendimų teises įvairiais klausimais. Neoliberalizmas ir neokonservatizmas gali būti pavadinami ne visada sutariančiais dvyniais: „*Neoliberalizmas, kuris, be kita*

³⁶ Švietimo kokybės samprata yra gana probleminis klausimas. Švietimo kokybės apibrėžimas – tai kintantis susitarimas. Kaip teigia S. Balevičienė (2013), „[P]raktiniu vadybos požiūriu, kokybė yra susitarimas dėl švietimo tikslų, jų siekimo būdų ir vertinimo kriterijų. Dėl jų tariausi klientai (mokiniai, jų tėvai), profesionalai (mokytojai, mokyklos vadovai ir kiti švietimo specialistai) ir įvairių lygmenų politikai“. Švietimo kokybės parametru apibrėžimas laikomas vienu svarbiausių bei pradiniu bet kokio planavimo etapu. Tarptautinės (EBPO (OECD), EK, JT, UNESCO) ir Lietuvos Respublikos švietimo organizavimo ir pažangos planavimo praktikos atskleidžia trejopo pobūdžio švietimo kokybės sampratas:

1. Į besimokantįjį orientuotas švietimas (UNESCO 2006 m. paskelbta nuostata). Vadovaujantis šią sampratą pagrindinis dėmesys skiriamas mokymosi procesui; visos priemonės pasitelkiamos tam, kad kiekvienas besimokantysis turėtų lygias, palankias, išvystytas sąlygas plėtoti savo kompetencijas. Visi švietimo lygmenys orientuoti į mokinį (plačiaja prasme), pagalbos jam teikimą.
2. Efektyvus, arba gamybinis, švietimas (EBPO (OECD) būdinga nuostata). Laikantis šios nuostatos, švietimo kokybė yra matuojama vertinant investuotų išteklių į procesą ir proceso metu pasiektų rezultatų santykį. Rezultatai reguliariai matuojami ir vertinami įvairiais tyrimais.
3. Sociokultūrinė daugiamatė vizija pagrįstas švietimas (2007 UNESCO pasiūlytas Santjago švietimo principas). Švietimas suprantamas kaip visuotinė gėrybė, atliepianti įvairių grupių (mokinių, pedagogų, administracijos, politikų, vietos bendruomenės ir t. t.) interesus. Kokybė suprantama kaip kintanti, dėl jos nuolat tariamasi, atsižvelgiant į laiko ir erdvės iššūkius (ten pat).

ko, pasižymi viešųjų paslaugų komercializavimu, degradacija, vadybinimu ir privatizavimu, <...>nėra lydimas kitų veiksmų. Jis paprastai turi dvynį – neokonservatizmą“ (Hill, 2013). Neokonservatizmas, visapusiškai talkindamas neoliberalizmo politikai, užtikrina neoliberalizmu grįsto kapitalizmo klestėjimą, suteikdamas jam tvarką, galią, jėgą, struktūrą ir tradicinės moralės autoritetą (ten pat). Neokonservatizmo ir neoliberalizmo sąjungoje galios laukų agentai savavališkai pasiskelbia ekspertais, kurios nors srities autoritetais, nors jų ekspertizmo įrodymų nėra; vienintelė priemonė, kuria jie palaiko savo autoritarinį ekspertizumą, – bėgant laikui sukaupta galia, dažniausiai paremta ekonominiais ištekliais ir socialiniu kapitalu, generuotu ilgalaikio buvimo valdžioje bei stiprinamo įvairiomis priemonėmis – užsakomaisiais medijų balsais, gausiai finansuojamų mokslininkų parama ir kita (Bourdieu, 1997). Neokonservatizmas įtvirtina tam tikrą luominę sistemą, pagal kurią nepriklausantys galių laukams yra paskelbiami kaip reikalaujantys rūpinimosi ir priežiūros, prekariatu – užimančiu žemiausią socialinę pakopą, nes atlieka mažiausiai kvalifikuotą darbą (Macrine & al., 2009, p. 43–44) arba yra įstumti į nesaugią socialiniu požiūriu darbinių santykių sistemą, kurioje nebėra garantuojamos tam tikros socialinės garantijos – prekariatas nežino, ar jo darbo vieta išliks ir rytoj, nes virš jos visada kabo likvidavimo grėsmė (Harvey, 2018, p. 57–59). Naujuosiuose švietimo kontekstuose tokia sistema yra įsitvirtinusi tiek mokyklinio švietimo atžvilgiu, tiek pačiame mokykliniame švietimo lauke.

Neokonservatizmas sustiprina neoliberalizmo politikos perkėlimą į šio lauko santykius ir jos veikimą (Macrine & al., 2009, p. 119). Nacionalinės švietimą reguliuojančios institucijos (tokios kaip LŠMSM, NŠA) demonstruoja viršenybę savivaldybėms ir atskiroms švietimo įstaigoms; pastarosios tai pat patiria ir savivaldybės spaudimą, priežiūrą, kontrolę. Vienas iš pagrindinių kontrolės įrankių – nacionalinių kontrolės priemonių įsteigimas, pavyzdžiui, švietimo įstaigų išorinis vertinimas, kitaip – mokyklų išorinis auditas. Jis yra privalomas mokykloms ir reguliariai vykdomas – tikrinama tiek bendra mokyklos veikla, tiek atskirų mokytojų darbas (Balčiūnas, Blinstrubas, 2006).

Vidiniame mokyklinio švietimo lauke taip pat vyrauja hierarchiniai santykiai: mokyklos direktorius atskirais atvejais turi absoliučią valdžią, tačiau ją dažniausiai įgyvendina ne tiesiogiai, o per tarpininkus – pavaduotojus; mokyklos administracija sprendžia, kas yra kokybiškas ugdymas ir, remdamasi savo sprendimais (kuriuos, savo ruožtu, sąlygoja savivaldybių ir nacionaliniai galių agentai), nurodo mokytojams, kaip jie turi mokytojauti, reguliariai kontroliuodami nurodymų vykdymą. Manytina, kad

mokytojai tokioje hierarchijoje tampa žemiausiu laipteliu, „kraštiniais“. Netgi tais atvejais, kai mokyklos administracija siekia sukurti demokratinėmis sąveikomis grįstus lauko agentų santykius, jie priversti paklusti galios laukų agentų diktuojamai tvarkai ir įsileisti jų deleguojamus ekspertus. Šiuos teiginius sieksime pagrįsti empiriniu tyrimu.

Vis dėlto naujuosiuose švietimo kontekstuose nereikėtų nacionalinių ekspertų laikyti galios centrais: jie paklūsta tarptautiniams veikėjams, kurie reguliuoja nacionalinių vyriausybių vykdomą švietimo politiką. Pasauliniais ekspertais pasiskelbę galių agentai, nepaisydami lokalių bendruomenių poreikių, tradicijų, įvairiomis priemonėmis spaudžia įvairių šalių politikus pertvarkyti švietimą pagal jų sumanytus tarptautinius „standartus“ ir siekti jų apsibręžtos švietimo kokybės. Ketvirtosios pramonės revoliucijos sumanytojai ir vykdytojai primygtinai rekomenduoja, kad „pažangios“, į progresą orientuotos vyriausybės švietimo politikoje turi užtikrinti, kad bus siekiama trijų mokymosi rezultatų rinkinių, vadinamų „*dividešimt pirmojo amžiaus įgūdžiais*“: 1) mokinių kognityviniai gebėjimai, vertinami pagal nacionalinių ir tarptautinių standartizuotų mokinių pasiekimų vertinimo sistemas; 2) adaptyvieji gebėjimai, nepriklausantys nuo faktinio jų taikymo konteksto, pavyzdžiui, kūrybiškumas, individualus ir kolektyvinis problemų sprendimas, kritinis mąstymas, lankstumas, socialinio bendradarbiavimo įgūdžiai; 3) atskiras gebėjimų, kurie laikomi slenkstiniais dirbti globalizuotoje darbo rinkoje, rinkinys, pavyzdžiui, skaitmeniniai gebėjimai, anglų kalbos įgūdžiai ir tarpkultūrinio bendravimo įgūdžiai (šie slenkstiniai įgūdžiai pabrėžiami siekiant sumažinti sandorių sąnaudas globalioje darbo rinkoje). Tai mokymosi rezultatai, kurie turėtų padėti besimokantiejiems prisitaikyti prie būsimų pokyčių, kad ir kokie jie būtų. Švietimas turi adaptuotis prie vis didesnio ateities nenuspėjamumo, kuriam mokyklos turi parengti mokinius (Rado, 2020, p. 14). Šie rinkiniai, iš esmės, apibrėžia pagrindinį galios laukų, kuriuos, anot P. Bourdieu, aptarnauja mokyklinis laukas, užduotį švietimui, suvokiamam kaip aparatas. O švietimas, sąlygojamas istoriškai susiklosčiusios *doxa* ir gindamas savo, kaip autonomiško lauko, interesą, nesitenkina aparato būseną. Toks prieštaravimas generuoja įtampą tarp galios laukų ir švietimo lauko (taip pat – atskirai ir jo vidinių laukų, kartu ir mūsų nagrinėjamo mokyklinio švietimo lauko) ir skatina švietimo lauko agentus kurti strategijas, ginant lauko ribas. Šie procesai ir jų raiška bus nagrinėjami tolesniuose disertacijos skyriuose.

1.3. Mokyklinis švietimo laukas ir jo agentai naujuosiuose švietimo kontekstuose

1.3.1. Mokyklinio lauko *doxa* ir disponuojami kapitalai

Doxa sąvoką sociologijoje pirmasis pasitelkė P. Bourdieu. Šiuo terminu jis įvardijo įsitvirtinusias, nekvestionuojamas tiesas, kurias žmonės priima net nežinodami apie jas – nes jos atrodo neabejotinos ir natūralios. *Doxa* priešingybė – nuomonė, su kuria galima ginčytis, nesutikti, atmesti. Kaip pavyzdį P. Bourdieu pateikia vargingai gyvenančių jaunų mokslininkų arba skurstančių darbininkų susitaikėlišką poziciją su būkle, kuri dėl savo sudėtingumo (socioekonominiu požiūriu) turėtų iššaukti priešiškus; tačiau pačių ją patiriančių agentų yra priimama kaip savaime suprantama ir negalinčia būti kitokia (Bourdieu, Eagleton, 1992). Šis pavyzdys atskleidžia ir šaltinį, iš kurio P. Bourdieu kildina *doxa* –socializacija. Socialiniu požiūriu skirtingi aplinkos kontekstai įdiegia tikėjimą, kad supanti tvarka esanti teisinga, neišvengiama, pastovi. Atskleidamas kontekstų poveikį *doxa* turiniui, P. Bourdieu pasitelkė aukštų pasiekimų mokykloje vertinimo aiškinimą skirtingose socialinėse grupėse: kuo žemesnis žmogaus socialinis – ekonominis statusas, tuo labiau jis tiki, kad gerus pasiekimus mokymesi lemia įgimti intelektualiniai gebėjimai ir talentas; kuo labiau žmogus yra susitaikęs su savo žema socialine padėtimi, tuo labiau jis nesėkmes mokymesi linkęs aiškinti savo kvailumu, gabumų stoka (ten pat). *Doxa*, nors ir galinti sukelti nepalankius jausmus, dažniausiai, yra priimama kaip socialinė tvarka vien iš siekio būti tos tvarkos dalimi; ji ne tik egzistuoja kaip įsitikinimas, bet, kartu, skatina bendrus veiksmus. Ji įsisąmoninama per kūną, judesius, kalbą, per žemiausius sąmonės lygmenis. *Doxa* - tai tiesioginio prisirišimo santykis, praktiškai susiklostantis tarp *habitus* ir srities, prie kurios jis yra prisitaikęs, ikižodinis pasaulio suvokimas, kylantis iš praktinio pojūčio (ten pat). Būtent per *doxa* socialinė tvarka veikia agentą, peržengdama laiko ir erdvės ribas; tai tam tikras kūno automatizmas (pagal Margolis, in Shusterman, 1999 p. 69.) *Doxa*, įkūnydama „savaime suprantamas“ lauko taisykles, gali būti gretinama ir su simboline prievarta – prievartos forma, kuriai paklūstama be jokių aiškių apčiuopiamų prievartos elementų, paklūstama tarytum savo valia (Deer, in Grenfell, 2008 p. 121). Nagrinėjant lauką ir socialinių agentų praktikas atskirame lauke, *doxa* veikimo įžvalga leidžia paaiškinti agentų veiksmus ir sprendimus, kurių jie patys neinterpretuoja (Grenfell & James, 1998, p. 14). Kartu tyrėjas, aiškindamasis *doxa* veikimą, turi aiškiai įsisąmoninti savo *doxa*

– kitaip jos primetimas kaip tiriamo objekto interpretacija virstų dar viena simboline prievarta, bet ne realybės atskleidimu (ten pat, p. 149).

Socialinė *doxa* kilmė sąlygoja, kad joje įsikūnija laiko ir erdvės kontekstuose susiformavusios esamo socialinio pasaulio tvarkos. Mokyklinio švietimo lauko *doxa* formavosi per visas anksčiau aptartas švietimo bangas. Įvertindamas laiko kontekstų poveikį šiuolaikiniam švietimui, N. Postman teigė, kad didžiausią įtaką jam turėjo Apšvietos, arba startinė banga. Anot N. Postman, XVIII a. paliko trejopą švietimo, tiksliau, mokyklinio ugdymo, palikimą. Pirmiausiai – pačios vaikystės „išradimą“ ir idėją, kad mokykla turi būti grindžiama žiniomis apie vaikystės prigimtį ir skirtingus jos tarpsnius kelyje į suaugystę. Antras palikimas susijęs su nacionalinės valstybės idėjos realizavimu XIX a. Tai idėja, kad išsilavinę piliečiai yra valstybės turtas, vadinasi, ir interesas. Trečias – prielaida, kad išsilavinęs žmogus geba naudotis protu ir įgyja kritinį požiūrį į pasaulį. (Postman, 2000, p. 156). Šios trys idėjos sudaro šiandieninių švietimo sistemų loginį pagrindą bei apibrėžia mokyklos paskirtį. Anot N. Postman, istoriniai švietimo kontekstai formuoja „palikimą“ ir esminius švietimo diskusijų klausimus, kurie (supaprastintu požiūriu) gali būti išprausti į dichotominį modelį – racionalumo ir romantizmo, arba proto širdies priešpriešą. (Postman, 2000, p. 40). Racionalumu grįstos pažiūros bei argumentacija fokusuojasi į tokią žmonijos civilizacijos plėtrą, kuri remiasi mokslo, technologine pažanga, tiksliais apskaičiavimais ir vadovaujasi materialinės naudos ir materialinės gausos idėja. Romantizmas³⁷, iškilęs kaip priešprieša Apšvietos racionalumui, siūlė atsigręžti į moralę, dorą, dvasingumą, žmogaus vidinį augimą, be kurių, anot jo šalininkų, mokslas būtų tik ciniškas įrankis, ilgainiui sunaikinsiantis patį žmogų ir žmoniją. Esminis šios priešpriešos skirtumas slypi klausime, ar gali protas be moralės ir etikos, doros ir jautrumo sukurti pažangų pasaulį. (Postman, 2000, p. 41). Šio klausimo atsakymo paieškose išplaukusios diskusijos suformavo atskiras filosofines teorijas ir socialines idėjas, aiškinančias visuomenės ar atskirų jos sričių raidą. Minėtos Apšvietos dichotomijos raišką švietime metaforiškai

³⁷ Romantizmo epocha apima pirmą XIX a. trečdalį (Postman, 2000, p. 40). Šiame laikotarpyje susiformavusioje pasaulėžiūroje švietimas suvokiamas kaip įrankis, padedantis žmogui atverti savo galimybes, kurti autentišką savo patirtį pasaulyje. Šios idėjos kaip švietimo mokslinis pagrindas ėmė skleistis XIX a. pabaigoje – XX a. pradžios ugdymo mokslų teoretikų, priskirtų progresyvizmo ir konstrukcionizmo ugdymo moksluose kryptčiai, darbuose (Duoblienė, 2006, p. 18). Jų autoriai kritikavo valstybės kontroliuojamo švietimo politiką bei praktiką ir siūlė į visapusišką asmens ugdymą orientuotą ugdymo turinį ir formas (dėl ko dažnai įvardijami kritine pedagogika). Kritinė pedagogika siejama su tokiais vardais kaip J. Dewey ir P. Freire (Chomsky & Polychroniou, 2017, p. 194).

nusakė N. Chomsky: „išsilavinimas gali būti suvokiamas kaip indas, į kurį pilamas vanduo - ir, kaip visi žinome, labai nesandarus indas. Arba jis gali būti suvokiamas kaip mokytojo nutiesta gija, kuria eina mokiniai, ugdydami savo gebėjimus „tyrinėti ir kurti“ (Chomsky & Polychroniou, 2017, p. 193).

Citata atskleidžia dvi binarines švietimo politikos ir praktikos interpretavimo ir realizavimo ideologines nuostatas, apibrėžiančius pagrindines švietimo interpretacijas naujuosiuose švietimo kontekstuose. Racionalusis Apšvietos epochoje pradėtas konstruoti švietimo modelis ir jame suformuluota *doxa* buvo realizuojama visose švietimo bangose. Valstybė, kaip švietimo sistemą kuriantis ir išlaikantis (ir dėl to pasilikęs kontrolę) politinės galios laukas, įtvirtino nuostatą, kad švietimas yra ne dėl asmens, bet dėl valstybės gerovės. Ši nuostata yra perimta ir mokytojų įvairiose šalyse – apie 90 procentų EBPO TALIS 2018 m. dalyvavusių mokytojų teigia, kad jų apsisprendimą dirbti mokytojais sąlygojo noras turėti įtakos mokinių raidai bei galimybė prisidėti prie visos visuomenės pažangos (OECD, 2019, V. II, p. 122). Didžiausiu ekonominiu kapitalu disponuojantis kitas galios laukas - verslo laukas, bendradarbiaudamas su politinės galios lauku, generuoja ir palaiko *doxa* nuostatą, kad švietimas turi būti racionalizuota sistema, kurios veikla pasižymi efektyvumo ir našumo parametrais. XX a. 8 deš. diskusijose apie švietimo vertę ir reikšmę, efektyvumą pradėta vartoti pridėtinės vertės samprata. Nors svarstymai, kas ji yra, kaip ji gali būti pamatuojama ir įvertinama, dar tebevyksta, kai kuriais jos aiškinimais ir detalizavimu paremti tyrimai jau vykdomi nuo XX a. 10 deš. 2008 m. EBPO pateikė „*Mokymosi rezultatų vertinimo patobulinimą*“, kuriame pristatė „gerąją praktiką, kaip matuoti pridėtinę vertę“ (OECD, 2008). Pridėtinės vertės matavimo būtinybė buvo grindžiama išlaidų švietimui didėjimu – esą, smarkiai didėjant išlaidoms, būtina įvertinti, kokia vertė už jas sukurama. Galios laukų racionalumu ir progresyvistine nuostatomis grindžiama ir palaikoma švietimo *doxa* įsikūnija mokyklinio švietimo lauko agentų kūnuose tokiomis nekvestionuojamomis nuostatomis: tikėjimu mokymosi visą gyvenimą būtinybe; neabejojimu bankinio žinių kaupimo naudingumu; savanoriška konkurencija tarp bendramokslių ir mokytojų dėl geresnių ugdymo pasiekimų, matuojamų įvairiomis priemonėmis (balais, olimpiadų prizinėmis vietomis, konkursų diplomais, egzaminų vertinimais ir panašiai), simboline prievarta dėl didesnių vertinimo balų; savanoriškai prisiimamu papildomu darbu (tiek mokantis, tiek mokant), susitaikymu su didėjančiais krūviais ir reikalavimais; pastangomis viešinti savo darbo rezultatus viliantis galios laukų pripažinimo, simbolinio įvertinimo ir panašiai.

Romantizmo idėjomis grįstos švietimo sampratos ir nuostatos iškilo kaip kritika racionalumu ir ekonomizmo logika grindžiamai švietimo lauko *doxa*, palaikomai politinių ir ekonominių galios laukų. Vadinas, ji galėjo formuotis ir tarpti tik tuose laukuose, kurie išsaugojo stiprią autonomiją galių laukų atžvilgiu. Tokiais laukais iki XX a. pabaigos galima laikyti akademinį, religijos, meno lauką. Tačiau neoliberalioji politika, varžydama tų laukų autonomiškumą, mažina tų laukų agentų įtaką mokyklinio lauko *doxai*. Akivaizdus to pavyzdys – mūsų jau minėta slinktis atliekant mokyklinio ugdymosi pasiekimų vertinimą, kai akademinio lauko pasiūlyta vertinimo sistema IELTS pamažu išstumia galios lauko sukonstruotos EBPO vertinimo sistemos. Vis dėlto romantizmo idėjos akivaizdžiai tebėra švietimo *doxa* komponentai. Tokiomis romantizmo nuostatomis galėtume laikyti nuostatas, kad švietimas turi atskleisti kiekvieno vaiko polinkius, gebėjimus, turi būti panaikinama egzaminų, vertinimų sistema – pakeista mokymosi džiaugsmo, pasitenkinimo veikla intencijomis. Romantizmo ideologija pasireiškia švietimo kaip santykių interpretacija, suprantant santykius kaip praturtinančius visus pedagoginės sąveikos dalyvius. Empiriniu tyrimu sieksime atskleisti, kuri *doxa* dominuoja mokykliniame švietimo lauke.

P. Bourdieu teorijoje *doxa* įgauna simbolinės prievartos galią tarpininkaujant įvairiems kapitalams (Deer, in Grenfell, 2008 p. 122). Pagrindiniu kapitalu, įgyjančiu simbolinio kapitalo reikšmę, P. Bourdieu laiko kultūrinį kapitalą, mokykloje išreiškiamą ne tik perteikiamomis žiniomis, bet ir įvairiais išsilavinimo ir mokymosi pasiekimų kredencialais ir liudijimais. Kultūrinis kapitalas įtvirtina kaip vertingą tą kultūrą, kuri yra dominuojančių klasių kultūra ir kurioje formavosi paties mokytojo *habitus* – mokytojas tą kultūrą laiko „savime suprantamai“ vertinga, dėl to diegtina. Nelygiavertiškai paskirstydami kultūrinį kapitalą mokiniams mokytojai reprodukuoja egzistuojančius galių santykius visuomenėje (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron [1977], 1990). Teigiama, kad mokytojai mažai jaudinasi dėl to, kaip juos supranta mokiniai, kaip priima jų kalbą: nesupratimo lygio palaikymas yra kaip įrankis išsaugoti savo dominavimą ir priemonė mokiniams rūšiuoti. Mokiniai, kilę iš aukštesnio statuso šeimų, lengvai priima mokytojų diegiamą kultūrą, nes jiems ji artima, atpažįstama; mokytojai, teigiamai vertindami tokių mokinių pasiekimus, užtikrina, kad ateityje šie mokiniai švietimo kredencialų padedami užims ne žemesnes, nei jų šeimų, pozicijas visuomenėje (Bourdieu & Passeron [1977] 1990). Tačiau nereikėtų manyti, kad mokykla tik patvirtina šeimose įdiegtą kultūrą ir pasyviu būdu reprodukuoja visuomenėje egzistuojančią sistemą – ji yra aktyvi kultūrinio kapitalo generuotoja ir jos teikiamas kultūrinis kapitalas viršija savo verte

šeimose suteikiamą kapitalą. Savavališkas kultūros primetimas, vykdomas mokykloje, turi didžiulę įtaką asmens *habitus* formavimuisi ne tik kaip turinys, bet ir kaip kuriantis tos kultūros įsisavinimo modelius ir būdus (Nach, 1990, p. 435). Vaikų iš žemesnių socialinių sluoksnių *habitus*, neturintys pradinių įrankių priimti mokyklose siūlomą vidurinės klasės kultūrą atitinkančią programą, yra arba išstumiami iš švietimo sistemos, arba patys prisiima atsiribojimo, atsiskyrimo nuo to, kas vyksta mokyklose, taktiką, dažniausiai mokytojų palaikomą ir patvirtinamą (ten pat, p. 436). Tokią situaciją gerai iliustruoja P. Willisio tyrimai. Jis taip pat, kaip ir P. Bourdieu, atkreipia dėmesį, kad žemesnio socialinio sluoksnio jaunuoliai, dėl išsilavinimo stokos dirbantys žemiausios kategorijos (menkai apmokamus, rutininius ir kvalifikacijos nereikalaujančius) darbus, linkę manyti, kad yra per kvaili, kad galėtų dirbti aukštesnės kategorijos darbus (Willis, in Arum, 2015, p. 309). P. Willisas teigia, kad darbininkų klasės vaikai jau priešmokykliniame laikotarpyje įgyja vadinamąją darbininkų klasės kultūrą, kurioje fizinės jėgos naudojimas darbui yra savaime suprantamas dalykas, ne klasės padėties nuolankus priėmimas, o, kalbant P. Bourdieu terminais, *doxa*. Mokykla, anot P. Willisio, siūlydama darbininkų klasės vaikams svetimą vidurinės klasės kultūrą, sukelia jų priešišumą, kultūrinę rezistenciją, nukreiptą prieš viską, kas suprantama kaip mokyklos kultūra. Tokia rezistencija sąlygoja prastus jų mokyklinius pasiekimus ir juos nukreipia atgal į darbininkų klasę (Willis, in Arum, 2015, p. 310). Nors P. Willisas laikosi nuostatos, kad pirminės socializacijos metu įgyta kultūra yra stipresnė ir atsilaukia prieš antrinę socializaciją mokykloje, jo tyrimai nepaneigia P. Bourdieu teorijos, kad per skirtingą kultūrinio kapitalo persikirstymą mokiniams (kuris labai priklauso ir nuo mokinių gebėjimo užmegzti ir palaikyti pozityvius santykius su mokytojais) vyksta egzistuojančių klasinių santykių reprodukcija.

Savavališki kultūros primetimo procesai mokyklose plačiai nagrinėjami ir postkolonializmo teorija besiremiančių mokslininkų darbuose. Įvairių rasinių, etninių grupių mokiniai, kurių mokymas yra organizuotas pagal dominuojančios rasės ar etninės grupės vidurinės klasės kultūrą, patiria dvigubą kultūrinę savivalę – ne tik P. Bourdieu nagrinėtą savavališkai primetamą klasinę nelygybę įtvirtinančią kultūrą, bet ir kartu patirdami savivalę, neigiančią ar siekiančią sumenkinti jų kultūrinės grupės patirtis. Kultūrinė prievarta, kolonizuojant kitoms kultūroms atstovaujančius vaikus, pasireiškia gimtųjų kalbų, tarmių neįtraukimu į ugdymo programas, taip pat vietinių, lokaliai susiformavusių žinių atmetimu ir jų vertės neigimu, diskriminacinėmis praktikomis mokykloje, prieštaraujančioms vietiniams įsitikinimams, papročiams (Acheraiou, 2011, p. 18). Pirminės socializacijos

metu įdiegtos kultūros, lokalių žinių, tradicijų menkinimas, neigimas neatlieka misijos „civilizuoti“, o sukelia susvetimėjimo ir priešiško jausmą, taip gilindami atskirtis visuomenėje (Abbi, 2012, p. 6). Dviguba savivalė formuoja dvigubą sąmonę – asmuo, priimdamas mokykloje primetamą kultūrą, nebūtinai ją internalizuoja; išorinis jos priėmimas yra greičiau interesas prisitaikyti, būti socialiai priimtam, įgyti teisę naudotis prisitaikymo teikiamomis palankesnėmis sąlygomis, tačiau viduje jaučiamas tiek savo kultūros „išdavimo“ jausmas, tiek nepasitenkinimas dėl apsimestinės būsenos – jis ima jaustis svetimas tiek saviems, tiek tiems, prie kurių nori pritapti. Dviguba sąmonė skatina nuolat save matyti „kitų akimis“, analizuojant, kaip jis yra vertinamas ir priimamas (Du Bois, [1903], 2015, p. 6). Remiantis P. Bourdieu teorija, dvigubos sąmonės susidarymas galėtų rasti tik mokiniams, nes jie yra tie, kuriems savavališkai primetama kultūra, neatsižvelgiant į jų atsineštas kultūrines patirtis. Tačiau tokia sąmonė gali formotis ir mokytojams tuo atveju, kai galios laukai programų, projektų pavidalu ima reikalauti diegti kultūrą ar jos fragmentus, kurie yra svetimi ir nepriimtini mokytojo *habitus*. Anot P. Bourdieu, mokytojai visada diegia vakarykštę kultūrą – kultūrą, kurioje subrendo jų *habitus* ir kurią jie perėmė patys mokydamiesi įvairiose švietimo pakopose. Be to, kaip teigia P. Bourdieu ir J. C. Passeronas, mokytojai reprodukuoja ne tik kultūrą, bet ir save, kaip socialinius mokyklinio lauko agentus: jie suinteresuoti atkurti savo profesiją, internalizuodami mokytojo, kaip socialinio agento, charakteristikas mokiniuose, kurių *habitus* yra pasirengęs perimti siūlomą modelį (Bourdieu & Passeron, [1977], 1992). Vakarykštė kultūra, sudaranti mokytojo *habitus* pagrindą, patiria įtampas akivaizdoje su „nauja“ kultūra, ateinančia per anglų kalbą, socialinius tinklus, *influencerių* diegiamą kultūrą, globalią ekonomiką, masinį turizmą, greitam vartojimui paruoštą, supaprastintą klasikinės kultūros „subprodukciją“ – „kuriai nereikia, jog jos vartotojai perimtų „sunkius“ ir sudėtingus skaitymo, klausymo ir regėjimo įgūdžius“ (Jameson, 2002). Iš mokytojo tikimasi spektaklio – nes tai spektaklio visuomenė, geidžianti reginių; juos suvartoja greitai, reikalaujama vis naujo, kito, labiau jaudinančio, dirginančio; dalyvauti tame spektaklyje nebėra pasirinkimas, tai gyvenimo būdas (Debord, [1967], 2006).

Tuo atveju, kai pats mokytojas yra atribotas nuo dalyvavimo toje kultūroje dėl nepakankamų įvairios rūšies kapitalų (pavyzdžiui, kultūrinio, ekonominio, socialinio), ši įtampa pasidaro kritinė. Naujoji kultūra konfrontuoja su mokyklinio lauko *doxa*; konfrontacijos įveikai mokytojas turi ieškoti naujų santykių sau mokiniams konstravimo strategijų, tarp kurių ir H. K. Bhabha'os aptartos mimikrijos, kolaboravimo su Kitu ir rezistencijos

esamai tvarkai strategijos. Šios strategijos keičia, perstruktūruoja paties mokyklinio švietimo lauko vidines erdves, perdėlioja jame veikiančių socialinių agentų pozicijas. Įtampos lauko viduje sprendžiamos tiek paties vidinio lauko, tiek išorinių laukų, kurie suinteresuoti mokyklinio lauko generuojamais kapitalais: mokyklinis švietimo laukas, pirmiausia kaip kitų laukų darinys, yra veikiamas jį sukūrusio politinio lauko, o kaip laukas, ruošiantis „darbo rinkai“ agentus, yra veikiamas verslo (ekonominės) lauko. Siekiant išsiaiškinti mokyklinio lauko vidinius pokyčius, būtina įvertinti ir jo pozicijos kitų laukų atžvilgiu kaitą.

1.3.2. Mokyklinio lauko erdviniai kontekstai: lauko pozicijos

P. Bourdieu lauko erdvinius kontekstus suprato ir aiškino ne kaip fizines vietas, bet kaip socialinius darinius, kuriamus palaikant socialinius santykius. Vis dėlto manytina, kad ir fizinės erdvės yra reikšmingas mokyklinio švietimo lauko elementas – jis funkcionuoja ne tik kaip kapitalas, bet ir kaip tam tikras *doxa* įkūnijimas, jos materialioji išraiška. Tad šiame skyriuje aptarsime tiek socialinius, tiek fizinės erdvės kontekstus bendrame laukų „kosmose“, kuriame sklendo ir mokyklinis švietimo laukas.

Mokyklinio švietimo lauko pozicijos tarp kitų laukų. P. Bourdieu teorijoje, kaip minėjome, mokyklinis švietimo laukas bendroje socialinėje pasaulyje sudarančioje terpėje užima kitus laukus aptarnaujančią vaidmenį. Sukurtas dominuojančio politinės galios lauko, mokyklinis švietimo laukas disponuoja jo teikiamais kapitalais, kurių pagrindinis, menkai generuojamas pačiame mokykliniame švietimo lauke – ekonominis kapitalas. Politikos laukas apibrėžia mokyklinio švietimo lauko teisinės ribas, Bendrosiose ugdymo programose (BUP) numato ugdymo turinį, tikslus, uždavinius ir formas, periodiškai generuojamuose ugdymo planuose numato atskirų dalykų (disciplinų) mokymo valandas, galimus papildomus užsiėmimus su mokiniais ir panašiai. Šie dokumentai yra privalomi tiek valstybinėms, tiek savivaldybių, tiek privačioms bendrojo lavinimo mokykloms.

Pagrindinis mokyklų generuojamas kapitalas, pageidaujamas kituose laukuose, yra išsilavinimo kredencialai. Kokia jų vertė, tai yra galimybė būti transformuotiems į kitus kapitalus, priklauso ne nuo mokyklinio švietimo lauko sprendimų, bet nuo kitų laukų požiūrio į šiuos kapitalus. Politikos laukas teisiškai sureguliuoja ir vidines pirmines mokyklinio švietimo lauko pozicijas – Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas numato mokyklos direktoriaus, pavaduotojų, mokytojų, pedagoginių darbuotojų (psichologų, socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų, logopedų ir kitų), mokytojų padėjėjų teises,

pareigas ir subordinaciją (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Kiti valstybės ir savivaldybės teisės aktai reguliuoja mokyklos pagalbinio personalo pareigybes.

Išorės laukų vykdoma reguliavimo praktika nulemia mokyklinio švietimo lauko pozicijas tarp kitų laukų; kartu turi įtakos ir lauko agentų vertės pripažinimui kituose laukuose. Remdamiesi T. Zaryckio samprotavimais, kad lauko ir jo agentų vertė labiausiai priklauso nuo lauko autonomijos bei lauko siūlomų kapitalų patrauklumo kitų laukų agentams ir galimybės juos lengvai konvertuoti į kitus kitų laukų turimus kapitalus, nusprendėme mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų mokytojų pozicijas nagrinėti pasitelkę teorijas, nagrinėjančias organizuotas žmogaus profesines (darbines) veiklas³⁸.

Sociologinėse teorijose, nagrinėjančiose organizuotas profesines (darbines) veiklas, teikiančias pajamų (angl. *occupation*), tos veiklos įvardijamos skirtingomis sąvokomis, iš kurių pagrindinės – **profesija, darbas, tarnyba**. Kiekviena šių sąvokų ne tik nurodo tam tikrą veiklos pobūdį, organizavimą, bet ir atspindi skirtingus tomis veiklomis užsiimančių socialinių veikėjų kvalifikacijos lygmenis, veikėjo savarankiškumą, socialinį statusą (Abbott, 2015, p. 107). **Profesijos** sąvoka gali būti apibrėžiama išskiriant šiuos dažniausiai sociologų įvardijamus profesijos bruožus: bendras etikos kodeksas; profesijos viduje išpažįstamos vertybės ir moralė; altruistinės misijos suvokimas; ezoterinių žinių ir intelektualinis pranašumas; vidinis kvalifikacijos, darbo kokybės ir narystės apsibrėžimas (savireguliacija); organizuota sąjunga (Pekkola & al., 2018, p. 123). Savireguliacija yra išskirtiniausias bruožas – profesijos atstovai patys kontroliuoja savo sritį: leidimais užsiimti profesija reguliuoja narystę profesijoje; reikalavimais mokymosi, kvalifikacijos kėlimo procesams apibrėžia reikalingų žinių turinį; į profesinę organizaciją susijungę profesijos atstovai patys atlieka savo narių veiklos kokybės vertinimą (Volti, 2012, p. 146). **Darbas** (atmetus plačiausią

³⁸ Įvairiuose teoriniuose leidiniuose sociologijos teorijos, nagrinėjančios profesines veiklas, priskiriamos atskiroms sociologijos šakoms. Plačiausia jų – darbo sociologija. Kai kurie žinynai teigia, kad darbo sociologija apima visų žmogaus veiklų, teikiančių ir neteikiančių pajamų, nagrinėjimą (pavyzdžiui, Edgels ir kt. (eds.), 2016). Kai kuriuose teigiama, kad darbo sociologija yra sudaryta iš atskirų posistemių, tokių kaip profesijų sociologija, industrinio darbo sociologija, darbo namuose sociologija (pavyzdžiui, Hinings, 2015). Disertacijoje, atsižvelgdami į tai, kad tyrimo tema tiesiogiai nėra susijusi nė su viena iš minėtų sociologijų, neplėtosime diskusijos, kuris pavadinimas labiausiai atitiktų tų sociologijų nagrinėjamus objektus ir teorijas. Pasirinkome vengti akademiškai argumentuoto pavadinimo ir sociologiją, nagrinėjančią įvairias žmogaus veiklų, skirtų pragyvenimui, formas, charakteristikas ir raišką vadiname „sociologija, nagrinėjančia profesines (darbines) veiklas“.

šio žodžio reikšmę, nurodančią bet kokią veiklą, kurios tikslas – atlikti užduotį) dažniausiai aiškinamas kaip užduočių vykdymo veikla, siekiant užsidirbti pragyvenimui, sukurianti tam tikrus socialinius santykius ir formuojanti savo vertės supratimą (Watson, 2015, V. 25, p. 658). Kaip ekonominė veikla, darbas yra laikomas vienu iš keturių kapitalistinės gamybos būtinųjų dedamųjų – kartu su kapitalu, žaliavomis, organizavimu (Edgar, Sedgwick, 2008, p. 180). Darbininkas savo darbu sukuria materialinę vertę ar paslaugas kitam asmeniui (Hall, 1986, p. 11–12). Priešingai nei profesijų atstovai, darbininkija (arba proletariatas) pati neorganizuoja savo veiklos, nepriima sprendimų, susijusių su procesu ir su atlygiu už darbą; tik vykdo darbdavio ar jo atstovo nurodymus. XIX a. pab. JAV inžinierius F. W. Tayloras, remdamasis savo darbine patirtimi gamykloje, padėjo pagrindus šiuolaikinei darbo vadybai: pasiūlė principus, kuriais turi vadovautis darbininkus kontroliuojantis darbdavio atstovas vadybininkas, užtikrindamas kuo didesnę darbo našumą ir gamybos efektyvumą (Volti, 2012, p. 56–57). Kaip teigia C. R. (Bob) Hiningsas, ekonominėje sferoje ėmė formotis tai, ką vėliau M. Weberis įvardijo **biurokratija** – tai organizacijos modelis, paremtas racionalumo principu (visos priemonės, specialiai sukurtos ir taikomos konkretiems darbo tikslams pasiekti, yra metodiškos, apskaičiuotos) ir teisiniu autoritetu (teisę imtis veiksmų suteikia biuras: jis nustato ir reglamentuoja veikimo procedūras, taisykles, suformuoja vidinę hierarchiją, apibrėžia atsakomybės sferas) (Hinings, 2015, V. 19, p. 101–102). Organizacijos hierarchijoje tarpinės pozicijas (tarp vadovo ir darbininkų) užimantis vadybininkas neturi profesijos atstovo statuso, nes neturi savarankiškumo; bet nėra ir darbininkas, nes ne tik vykdo, bet ir formuoja užduotis žemiau jo stovintiems. Tokia pozicija įvardijama tarnybos sąvoka. **Tarnyba** – pozicija, kurią užima specialistas, besivadovaujantis taisyklėmis, reglamentais, aukščiau už jį hierarchijoje esančių asmenų nurodymais. Tarnyboje metodiškai parengtos taisyklės ir procedūros užtikrina nuspėjamumą ir nuoseklumą, nuolatinę procedūrų atlikimo kontrolę; informacija registruojama ir saugoma, o asmeniniai ir tarnybos reikalai yra atskirti. Į tarnybą priimami tik asmenys, turintys bendrai reglamentuotą kvalifikaciją. Šie principai sudaro **biurokratijos** pagrindą (Weber, 1946, p. 196). Kaip teigia M. Weberis, nėra jokio skirtumo tarp privataus ar valstybinio sektoriaus biurokratijos – ji visur organizuojama tuo pačiu hierarchinės subordinacijos principu; šios sistemos vadyba paremta kruopščia dokumentacija – visi potvarkiai ir įsakymai yra fiksuojami raštu, raštu teikiamos ir atskaitos apie užduočių įvykdymą ir veiklą. Labiausiai išvystytuose (tai yra toliausiai pažengusiuose vykdant racionalizaciją) biuruose (taip M. Weberis vadina

valstybines organizacijas, o privačias įvardija ofisais) nebepaisoma skirties tarp tarnautojo darbo ir asmeninio laiko – iš jo reikalaujama visų jo turimų kompetencijų ir vidinių išteklių (Weber, 1946, p. 197–198).

Platus aptartų sąvokų turinys sukelia diskusijas dėl atskirų veiklų priskyrimo vienai ir kitai šiomis sąvokomis apibrėžtai grupei. Asmens, dalyvaujančio darbo rinkoje, priskyrimas vienai ar kitai profesinės veiklos kategorijai aktualus, nes, anot sociologų, turi skirtingą vertę visuomenėje ir suteikia skirtingą įvairių kapitalų kiekį. Daugiausia kapitalų teikia profesijos statusas. Jis užtikrina aukštesnę padėtį visuomenėje, teikia daugiau autoriteto. Profesionalas gauna didesnę atlygį už darbą ar sugaištą laiką. Visuomenėje paplitusi nuostata, kad profesijų atstovai teikia altruistines, kitiems asmenims labiau nei jiems patiems naudingas aukštos kvalifikacijos, t. y. ypatingų žinių, gebėjimų reikalaujančias specializuotas paslaugas tam tikroje srityje; dėl savo išskirtinių kompetencijų jie disponuoja autoritetu svarstant jų srities klausimus ir priimant sprendimus net ir tais atvejais, kai jų nuomonė oponuoja aukštesnio socialinio statuso, intelektinių pasiekimų ar moralinių savybių asmenų nuomonei (Parsons, 1939). Profesijos statuso teikiami pranašumai paverčia profesiją geidžiama kiekvienos profesinės veiklos atstovų etikete (Elliott, 1972, p. 3). Be teikiamo socialinio kapitalo, profesijos „etiketė“ įkūnija ir simbolinę vertę, tampa simboliu kapitalu – kitų trokštama vertybe, dėl jos konkuruojama atskiruose laukuose; ji lengvai transformuojama į ekonominį kapitalą. Simbolinis kapitalas užtikrina prestižą bendruomenėje (Bourdieu, 1990, p. 119–120). Anot P. Ellioto, profesijas turi tik vidurinės ir aukštesnės socialinės klasės atstovai (Elliott, 1972, p. 3).

Teorines diskusijas dėl veiklos priskyrimo vienai ar kitai grupei sukelia ir pokyčiai, vykstantys darbo rinkoje, moksle, švietimo sistemose, padedančiose asmenims pasirengti būsimai profesinei veiklai ar keliant įgytą kvalifikaciją. Įvairiose veiklose pasitelkiamos technologijos, dirbtinis intelektas (DI), intensyvėjanti globalizacija reikalauja iš dirbančiųjų kitokių įgūdžių, kompetencijų, atsakomybės, komunikacijos formų (Volti, 2012, p. 80–93). Tokie pokyčiai keičia profesinių veiklų statusą, kartu – ir jomis užsiimančių asmenų pozicijas visuomenėje (Elliott, 1972, p. 1). Keičiasi ir atskirų profesinių veiklų valstybės reguliavimas ir kontrolė – aktuali tema, aiškinantis, kaip politiniai sprendimai paveikia ne tik darbo rinką, bet ir atskirų veiklų raidą ir gyvybingumą (Adams, 2015, p. 159). Įvairių profesinių veiklų atstovų pastanga pasiekti savo veiklai profesijos statusą, kartu pagerinant savo socialinį mobilumą, padidinant socialinį, ekonominį kapitalus, užtikrinant savo kompetencijoms rinką, o žinioms – monopoliją, vadinasi **profesionalizacija**. Kaip socialinis procesas, profesionalizacija yra laikoma

modernizacijos dalimi (Larson, 2017, įvado p. 16–17). Profesionalizacijos procesai sutaptų su mūsų pirmiau aprašyta meritokratijos banga švietime. Tačiau, kaip teigia R. H. Hallas, XX a. II pusėje profesionalizaciją užgožė intensyvėjanti **biurokratizacija** – procesas, kurio metu ekspertai buvo įtraukti į dideles biurokratizuotas organizacijas ir tapo jų hierarchijos dalimi, prarasdami reikšmingą dalį turėtos galios ir prestižo (Hall, 1968). Biurokratizacija paverčia profesionalus firmų, kontorų tarnautojais, surikiuodama juos organizacijos hierarchijoje pagal aiškiai apibrėžtas funkcijas, pareigas ir privalomas procedūras. Šie procesai vyko neoliberalizmo įsitvirtinimo laikotarpiu (tėvokratijos bangos švietime laikotarpiu). M. Weberio požiūriu, biurokratizacija yra paskutinis nuasmeninimo etapas (pagal Hinings, 2015, V. 19, p. 101). Kaip teigia M. Weberis, biurokratas vadovaujasi principu „*be pykčio ir aistros*“, jis siekia iš profesinės veiklos pašalinti meilę, neapykantą ir visus grynai asmeninius, iracionalius ir emocinius elementus, kurie nepasiduoda racionaliam apskaičiavimui. Gebėjimas racionaliai apskaičiuoti, planuoti ir vykdyti veiklą laikomas didžiausia biurokrato dorybe; tokį emocijų ir jausmų eliminavimą, žmogaus pajungimą „*kalkuliavimo taisyklėms*“ M. Weberis įvardijo **dehumanizacija** (M. Weber, 1949, p. 215–216). Profesijos atstovų autonomiškumo, savarankiškumo vykdant profesinę veiklą nykimas, žinių monopolio praradimas įvardijamas **deprofesionalizacija** (Rothman, 1984, p. 189).

A. Abbottas (Abbott, 1988) išskyrė tris pagrindinius profesijose vykstančios deprofesionalizacijos etapus, sistemiškai bendrus, tik besiskiriančius savo intensyvumu – ekspertinių žinių suprekinimą, organizacinės ekspertizės intensyvėjimą ir biurokratizaciją.

Svarbiausiu profesionalumo požymiu A. Abbottas laiko ekspertinio žinojimo institucionalizavimą visuomenėje ir gebėjimą tą žinojimą efektyviai ir pelningai parduoti, paversti jį tam tikra geidžiama preke. Ekspertizės institucionalizavimas reiškia, kad atsiranda tam tikrų taisyklių, kaip su ja elgtis, vaidmenų, kuriuos reikia atlikti, ir šių normų bei vaidmenų išsidėstymas didesnėse struktūrose – ekspertinių paslaugų teikimo organizacijose, ekspertizės rūšių hierarchijoje, ekspertizės atgaminimo procedūrose ir pan. Anot A. Abboto, ekspertizė būna įkūnyta tam tikruose daiktuose, kitaip – prekėse, organizacijose ir individuose. Ekspertinių žinių suprekinimas pasireiškia tam tikrų formų, gaminių, palengvinančių eksperto darbą, bei procedūrų ir algoritmų naudojimu. Prekėse įkūnijamos rutininės praktikos, žemesnio lygmens procedūros ir reikalavimai; ekspertui lieka gebėjimas jas taikyti ir naudoti (geras pavyzdys ne vaistinininko sumaišyti

vaistai, o fabrike pagaminta tabletė). Mokyklose tai būtų skaitmeninės mokymo priemonės, jų turinys, elektroniniai dienynai, mokinių pasiekimų vertinimo formos, programos, rekomendacijos mokytojui dėl įvairių veiklų, pavyzdžiui, pamokų organizavimo, pamokų planai ir visa kita, kas turėtų palengvinti mokytojo darbą. Atkreiptinas dėmesys, kad ši produkcija nėra sukurta mokytojų, tai kitų ekspertų gaminys, o mokytojas yra tik naudotojas. Per prekes į ekspertų pasaulį veržiasi jėgos, siekiančios nusavinti profesijos sukauptą galią ir vertę. Kaip teigia E. Laclau ir Ch. Mouffe, jokie santykiai, jokios institucijos negali išvengti kapitalistinių taisyklių ir kapitalizmo diktuojamos tvarkos primetimo (Laclau & Mouffe, 2001, p. 161).

Švietimo suprekinimo procesai yra inicijuojami verslo lauko ir su juo glaudžiai bendradarbiaujančio politinio lauko – vyksta švietimo industrializacija, kurią atlieka leidyklos ar leidyba užsiimančios įmonės, informacinių technologijų sektorius (tiek kietosios dalies, tiek minkštosios dalies), tiekėjai, turinio gamintojai, mokymų organizatoriai, NVO bei kitos komercinės, verslo struktūros.

Organizacinė ekspertizė pasireiškia pačia vidine organizacijos struktūra, sudaryta iš darbo pasidalijimo tinklo. Pavyzdžiui, mokykla siūlo žinių perteikimo paslaugą, kurią vykdo dalykų mokytojai, vaiko socializacijos paslaugą, kurią reguliuoja mokyklos Vaiko gerovės komisija, socialinis darbuotojas, vaiko fizinio lavinimo, estetinio suvokimo vystymo paslaugas ir taip toliau. Kuo mažesnėmis operacijomis skaidomas darbo procesas, tuo jis labiau menkina eksperto galias – šis tampa priklausomas nuo organizacijos. Lieka nedidelė aukštesnio statuso ekspertų grupė, išlaikanti dominuojančias pozicijas.

Organizacijai plečiantis ir jungiantis į hierarchinius tinklus, organizacijai įtaką ima daryti viršesnės organizacijos – didesni ekspertai; pavyzdžiui, nacionalinės institucijos (tokios kaip Lietuvos Nacionalinė švietimo agentūra ir jai pavaldžios institucijos), tarptautiniai ekspertai (pavyzdžiui, EBPO), išorinio vertinimo specialistai (mokyklos išorės vertinimą atliekantys auditoriai). Profesijų atstovai, spaudžiami kapitalistinės efektyvumo logikos, reguliariai atsikrato rutininių žinių, paversdami jas prekėmis arba pavesdami jas žemesnio rango darbuotojams. A. Abbottas tokiai organizacijos struktūracijai, o kartu ir komodacijai (suprekinimui) pasitelkia M. Hallo vartotą biurokratizacijos sąvoką. Biurokratas yra mažiau nepriklausomas ir savarankiškas nei ekspertas, tad biurokratizacija plečiasi kaip siekis pažaboti profesiją.

Deprofesionalizacijos metu ekspertinių žinių ir įgūdžių susiaurinimas ir biurokratizavimas sąlygoja profesionalumo nykimą – prarandamas sprendimų

savarankiškumas, užduočių formulavimo ir delegavimo teisė. Deprofesionalizuotas asmuo, patekęs į žemiausią organizacijos hierarchijos pakopą, jau nebėra tarnautojas; jis tampa darbininku (proletaru). Šį procesą M. Oppenheimeris (Oppenheimer, 1972, p. 213–227) įvardijo **proletarizacija** ir suformavo idealų jos modelį (į kurį bet koks realus atvejis bus panašus, artimas arba užims tam tikrą padėtį šio modelio atžvilgiu). Anot M. Oppenheimerio, proletarizacija, kaip darbo formos modelis, turi keturis požymius: a) jai būdingas smulkus darbo pasidalijimas, todėl tipinis darbuotojas atlieka tik vieną arba nedaugelį užduočių bendrame procese; b) darbo tempą, darbo vietos ypatumus, produkto pobūdį, jo naudojimo būdus ir rinkos sąlygas nustato ne darbuotojas, o aukštesnė valdžia (privati arba valstybinė biurokratija); c) pagrindinis darbuotojo pajamų šaltinis yra jo darbo užmokestis, kurį lemia plataus masto rinkos sąlygos ir ekonominiai procesai (neiškiriant kolektyvinių derybų), o ne individualios tiesioginės derybos; d) darbuotojas, siekdamas apginti savo padėtį nuo prastėjančių gyvenimo ir (arba) darbo standartų, tam tikra forma pereina prie kolektyvinių derybų. Kaip teigia M. Oppenheimeris, biurokratinės organizacinės struktūros lemia proletarines darbo sąlygas ir, savo ruožtu, darbuotojų gynybines reakcijas į jas. Šias reakcijas sukelia stiprėjančios ir gausėjančios išnaudojimo formos, kurias generuoja aukščiau darbininkų hierarchijoje stovintys tarnautojai: vadovaudamiesi racionalumo logika ir siekdami kuo didesnio veiklos efektyvumo, jie iki smulkmenų reglamentuoja darbuotojų darbinę praktiką.

Kaip teigia H. Bravermanas ([1974], 1998, p. 43–45), vadyba sunaikina žmogaus gebėjimus ir meistrystę: proceso skaidymas dalimis, vadybininko nuolatinė priežiūra, kontrolė ir korekcija žlugdo savarankiškumą – dirbančiojo ekspertinis žinojimas tampa beprasmiskas. Reikalavimas kelti kvalifikaciją ir dalyvavimas mokymuose gali suteikti žinių, tačiau jos sukelia tik dar didesnę dirbančiojo frustraciją, nes įgytų žinių nėra galimybės pritaikyti praktikoje. Mokėjimas naudotis kompiuteriu ar spausdinimo aparatu nereiškia, kad žmogus tapo labiau kvalifikuotu – jis įgijo tik mechaninį įgūdį, taikomą pagal nurodymus, tampa robotizuotu gamintoju, o ne kūrybišku profesionalu. Dirbantysis dalyvauja tik proceso vienoje iš grandžių, yra atribojamas nuo galutinio savo darbo rezultato, dėl to su juo susvetimėja, nevertina jo kaip savo kūrinio, kaip objekto, su kuriuo jį sieja koks nors ryšys (Braverman, [1974], 1998, p. 39). Visas darbo procesas yra automatizuojamas, ir nesvarbu, ar jis dirbamas rankomis, ar „galva“, – jam atlikti pakanka ribotos kvalifikacijos, nes tai rutininis darbas, jį atliekantį žmogų lengva greitai pakeisti kitu. Darbuotojas, atribotas nuo asmeninio santykio su darbu, anot H. Bravermano,

gali būti prilyginamas darbiniam gyvuliui; taip plečiasi M. Weberio išvelgtas dehumanizacijos procesas (Braverman, [1974], 1998, p. 78).

Darbinės praktikos reglamentavimas neapsiriboja vien tik techniniu procedūrų reglamentavimu ir kontrole: dehumanizuojanti vadyba skverbiasi ir į pačią žmogaus asmenybę, siekdama ją pajungti darbo produktyvumo logikai. Ypač tai pasireiškia paslaugų sferoje: darbuotojui keliami reikalavimai ne tik tiksliai atlikti nurodomus veiksmus, bet ir juos atlikti su atitinkama emocija. Kaip teigia A. R. Hochschild (2012, p. 49), darbuotojai turi išmokti „savęs vadybos“, kuri apima ne tik gebėjimą kontroliuoti savo jausmus, emocijas, bet ir įsisavinti pageidaujamas būsenas kaip natūralias, įgimtas. Tokio elgesio mokomasi: iš pradžių išmokstama paviršutiniško emocinio elgesio – atrodyti patenkintam darbu, laimingam, pasiruošusiam padėti, dėmesingam, vėliau reikalaujama susiformuoti vidines „jautimo taisykles“ – ne tik atrodyti taip, kaip reikalauja vadybininkai ar organizacijos „normos“, bet ir taip jaustis – įtraukti šią jauseną į giluminius emocinius sluoksnius. Jausena ugdoma per darbinės praktikas, sukuriant įkvepiančią, ugdančią darbo aplinką – darbo sceną, įpareigojančią tam tikrai laikysenai, kalbėsenai, elgsenai. Tokios tvarkos darbuotojas skatinamas laikytis ir kitose, ne tik darbinėse, erdvėse, pavyzdžiui, namuose – darbas įsiskverbia į privatų asmens gyvenimą (Hochschild, 2012 p. 51–52). Gilios dirbtinai gaminamos emocijos reikalauja nuolatinės savikontrolės; pažeidžia psichiką, darbuotojui susimaišo privatūs ir darbiniai jausmai, tai veda į profesinį perdegimą (ten pat).

Mokytojų profesinė veikla (mokytojavimas) neturi vienos apibrėžtos pozicijos profesijų, darbo ar tarnybos sistemose. M. Hallas, atlikęs profesinės veiklos raidos tyrimą JAV XX a. 7 deš., teigia, kad mokytojai yra stipriai profesionalizuota grupė (Hall, 1968). Kai kurie vėlesni tyrėjai linkę mokytojavimą priskirti pusiau profesijoms – kategorijai, suformuluotai kylant profesionalizacijos bangai XX a. I pusėje; jai priskiriami srities, kurios dirbantieji dar neiškovojo profesijos statuso ir nėra įgiję visų profesijai būdingų požymių (Volti, 2012, p. 144). Kiti išvelgia tendenciją mokytojavimą pajungti vis didesnei biurokratizacijai, formuojant šią veiklą privataus verslo vadybos principais (Edgell ir kt., 2016, p. 313).

EBPO TALIS 2018 m. tyrimo apžvalgoje mokytojo profesinę veiklą traktuoja kaip profesiją. Anot EBPO ekspertų, mokytojo profesija laikosi ant penkių pagrindinių pastolių – ramsčių:

1. *Žinių ir įgūdžių bazės, apimančios bendras ir specializuotas žinias, taip pat profesijos prieinamumo ir konkrečių įgūdžių ugdymo*

standartus, taikomus rengiant mokytojus iki karjeros pradžios ir tobulinant kvalifikaciją darbo vietoje.

2. *Profesijos statuso ir padėties, kuriuos atspindi etikos standartai, taikomi profesijos darbuotojams atliekant intelektualinę ir profesinę darbą, taip pat mokytojams taikomos darbo taisyklės (pavyzdžiui, konkurencingas atlygis, atitinkantis profesinius standartus, karjeros galimybės).*
3. *Tarpusavio kontrolės, kuri remiasi savireguliacinėmis ir kolegialiomis profesinėmis bendruomenėmis, sudarančioms bendradarbiavimo ir grįžtamojo ryšio galimybes siekiant profesinės praktikos ir kolektyvinio profesijos identiteto stiprinimo.*
4. *Atsakomybės ir autonomiškumo, kuriuos atskleidžia mokytojų ir mokyklų vadovų savarankiškumo ir vadovavimo laipsnis kasdieniame darbe priimant sprendimus ir taikant ekspertinę vertinimą bei teikiant siūlymus dėl politikos, susijusios su profesija, formavimo.*
5. *Profesijos prestižo ir visuomeninės vertės suvokimo. (OECD 2018, VI, 2019, p. 26).*

Kaip matyti iš citatos, mokytojavimo, kaip profesijos, interpretacija artima klasikiniam profesijos sąvokos turiniui. Tačiau toks priskyrimas gali būti vertinamas tik kaip teorinis, neatspindintis (ar tik iš dalies atspindintis) mokytojo kasdienės profesinės praktikos socialinę tikrovę. Tyrimai, kaip minėta pirmiau, atskleidžia, kad profesinės veiklos nėra statiškos, jos kinta; vykstantys vidiniai ir išoriniai procesai gali iš esmės pakeisti tiek visos profesijos, tiek atskirų toje srityje dirbančių asmenų padėtį, statusą. Remiantis naujųjų švietimo kontekstų analize, esame linkę tvirtinti, kad mokytojavimas, kaip ir kitos profesinės veiklos, yra deprofesionalizuojamas – vyksta biurokratizacijos, proletarizacijos procesai. Mokytojų deprofesionalizacijos vyksmui pritaria ir kiti tyrėjai (pavyzdžiui, Tomlinson, 2005, p. 220). Mokyklinis švietimo laukas praranda savo autonomiją ir virsta aparatu P. Bourdieu sąvokos prasme – jis praranda autonomiškumą, nes yra pajungtas aukštesnių institucijų subordinacijai, kontroliuojančiai šį lauką. Pats laukas nebepriima jokių autonominių sprendimų, leidžiančių agentams turėti savarankiškumą ir patiems generuoti kapitalus, turinčius vertę ir paklausą kituose laukuose. Pagrindinis lauko kapitalas, ekspertinės žinios, profesionalų „ezoterinis žinojimas“, yra suprekinti, dėl to prieinami visiems arba jų manosi turį ir kiti agentai (pavyzdžiui, tėvai). Be to, žinios yra gaminamos ne pačiame mokykliniame lauke, o jas gamina išoriniai agentai. Mokytojas matomas tik kaip tos produkcijos vartotojas; jo vartojimas nėra laisvas pasirinkimas, o

primetamas produkcijos gamintojų – jie gamina ir mokytojo poreikius, reikalaudami į ugdymą įtraukti naujų programų, naujų dalykų, naujų priemonių. Mokyklose, įvedant įvairias paraprofesijas³⁹ (tokias kaip mokytojų padėjėjai), formuojant pedagoginius etatus, didėja darbo pasidalijimas ir plečiasi organizacinė hierarchija. Darnus jos funkcionavimas palaikomas intensyvėjančios biurokratizacijos, kurią augina ir mokyklinio lauko virtimas aparatu: biurokratizacija yra esminis mokyklinio švietimo lauko santykio su kitais laukais požymis, šio lauko agentai mokytojai tampa žemiausia biurokratinės piramidės dalimi, nes tik vykdo, o ne formuoja švietimo užduotis. Pagrįsti šiuos teiginius sieksime disertacijos empirinio tyrimo duomenimis.

Fizinės mokyklinės erdvės kaip mokytojų profesinės veiklos kontekstai. T. Gierynas (Gieryn, 2000), atlikęs plačią vietos problematikos sociologijoje analizę, atskleidė keleriopą sociologų požiūrį į vietą. Jis vyrauja nuo fizinės vietos, kaip menkėjančios svarbos faktoriaus, atmetimo iki vietos, kaip reikšmingo socialinio veikėjo, supratimo. Vis dėlto, kaip teigia sociologas, fizinė vieta, nors ir sparčiai persikeliame į virtualias erdves, išlieka reikšmingu faktoriumi socialiniame gyvenime. Geografinė, fizinė vieta kaip svarbus veiksnys pripažįstama ir švietimo sociologijoje. P. Bourdieu teorijoje vieta svarbi kaip pagrindinė kultūros sanakaupa, telkinys, kurioje ir vyksta visas socialinis gyvenimas. Postkolonializmo teorijoje vieta akcentuojama per binarinę centro – periferijos jungtį, teigiant, kad geografinis centras iškyla ten, kur susikuria civilizacijos židiny. Periferijos – kultūriškai nutolusios nuo centro teritorijos. Kuo didesnis nuotolis tarp centro ir periferijos, tuo mažiau civilizacijos pastarojoje esama. Švietimo sociologijoje taip pat yra darbų, atkreipiančių į fizinės vietos svarbą mokykliniams procesams ir pačiam mokykliniam laukui (pavyzdžiui, Meighan & Harber, 2007; Goffman, 1961; Foucault, 1998 ir kt.).

T. Gierynas vietą apibrėžia kaip erdvę, pripildytą žmonių, praktikų, daiktų ir reprezentacijų. Kai iš vietos išsiurbiamas unikalūs daiktų, prasmių ir vertybių rinkinys, ji tampa tiesiog erdve. Anot T. Gieryno, vieta, kurioje gyvenama, tampa socialinių agentų atramos tašku ne tik fizine prasme – iš tos vietos ne tik fiziškai, bet ir vertybiškai matuojama, kas yra toli, kas arti, kas pažįstama, artima, kas – svetima (Gieryn, 2000).

³⁹ Paraprofesijos terminas, kaip ir pusiau profesijos terminas, atsirado profesionalizacijos intensyvėjimo laikotarpiu, apie XX a. vid. Atskiroms profesinėms veikloms siekiant profesionalizacijos statuso, iškilo problema, kokiai kategorijai priskirti toje veikloje dirbančius asmenis, neturinčius profesionalui reikalingų sertifikatų ir liudijimų – pavyzdžiui, padėjėjai, asistentai, atskirų užduočių vykdytojai (Volti, 2012, p. 146).

Vietos nereikėtų vertinti vien tik kaip elgsenos ar veiksmo kontekstų ar kintamųjų – sociologiniai tyrimai atskleidžia, kad vieta pati yra socialinis veikėjas – pavyzdžiui, miestas savo gatvėmis, suspaustomis erdvėmis savaime skatina susvetimėjimą, atsiskyrimą, anonimiškumą (Simmelis, 2007, p. 287–288); globalūs miestai, produkuodami žinias, inovacijas, techninę ekspertizę, kultūrą, primeta visiems kitiems nurodymą „*kaip turi būti*“ – gyvenimo būdą, tempą, pažiūras (Sassen, 1991, p. 5–7, p. 335). Anot P. Bourdieu, vietos fizinės ir vietos prasminė savybės veikia autonomiškai, kaip savarankiškos ir atskiros, tačiau kartu ir priklausomai viena nuo kitos (Bourdieu, 1991). Tačiau vietos vertė ir reikšmė nėra nekintanti: kai kurios vietos ištuštėja, tampa apleistos, pasikeičia jų statusas. Kitos vietos išauga, tampa vertingos, patrauklios dirbti ir gyventi. V. Baranauskienė savo disertacijoje atskleidė migracijos iš kaimo į miestą intensyvumą šių dienų Lietuvoje (Baranauskienė, 2021). Lietuvoje, kaip ir kitur Vakarų Europoje, stiprėja periferijos – centro jungtis, kai gyvenimas, paslaugos, darbo vietos koncentruojasi centruose, dėl to jie tampa vis labiau patrauklūs kaip gyvenamosios vietos. Kuo toliau nutolusi nuo centro vieta, tuo sunkiau jos gyventojams pasiekti viešąsias, socialines paslaugas, tarp jų ir mokymosi institucijas, darbo vietas (Baranauskienė, 2021). Vietos turi galią, sudarančią sąlygas dominuoti, kontroliuoti žmones ir daiktus, esančius ar judančius toje vietoje. Ši galia remiasi geografine vieta, simboliškai vietos reikšme ir fizinėmis formomis, jei kalbame apie pastatus, geografinius konstruktus (Gieryn, 2000).

Vietos fiziniu požiūriu įtaka mokykliniam švietimo laukui, jo agentų pozicijoms ir lauke cirkuliuojantiems kapitalams pasireiškia kaip švietimo politikos, vadybos, administravimo požiūris į vietą. Naujuosiuose švietimo kontekstuose jis konstruojamas ir išreiškiamas vadovaujantis neoliberalia ideologija ir ekonominio efektyvumo bei administracinio veiksmingumo logika. Galios laukai vietą, kurioje kuriamos ir veikia mokyklos, supranta ne kaip konkretų fizinį plotą, pripildytą tam tikrų prasmų ir simbolių reikšmių, socialinių prasmų, bet kaip faktorių, socialinį kintamąjį, kuriuo galima apibrėžti ir administruoti atskiras švietimo įstaigų kategorijas. Švietimo politikos, administravimo, vadybos teorijoje ir praktikoje įsitvirtino tokios fizinė vieta apibrėžtos kategorijos: didžiųjų miestų, miestų, kaimo tipo gyvenviečių mokyklos. Pateikiant apibendrintą mokymo įstaigų, jų aprūpinimo, pedagoginio personalo, mokinių pasiekimų ir panašią statistiką, duomenų vertinimus, išvadas, vieta interpretuojama kaip klasifikacinis vienetas. Naudojant šį kintamąjį, kaimiškos Lietuvos mokyklos įvairių tyrimų duomenų analizėje ir išvadose įvertinamos kaip probleminės dėl nedidelio mokinių skaičiaus, prastų mokinių pasiekimų, mokytojų trūkumo, didelių

išlaikymo išlaidų. Geriausius pasiekimus įvairių parametrų grupėse, esą, demonstruoja bei mažiausiai minėtų problemų turi didžiųjų miestų, pavyzdžiui, Vilniaus, Kauno, mokyklos. Neatkreipiamas dėmesys, kad tokie rezultatai, pirmiausia atspindi tik žinių reprodukovimo lygmenį, mokinių akademizavimo pasiekimus. Iš tiesų jie jokių būdu neatskleidžia kitų švietimui svarbių sričių, pavyzdžiui, socializacijos, inkultūracijos. Jais dirbtinai sukuriamas priešprieša „centras“ (didmiesčiai) ir „periferija“, paverčiant mokyklos radimosi vietą dar vienu kapitalu, nelygiavertiškai paskirstomu mokykliniame švietimo lauke. Remdamiesi S. Sassen teorija, galime teigti, kad didmiesčių mokytojai ir didmiesčiuose besimokantys mokiniai įkūnija etaloninį mokymosi ir veikimo būdą, savavališkai primetamą periferinėms mokykloms. Nuo centro nutolusiose bendruomenėse veikiančios mokyklos, perimdamos didmiesčių mokyklų praktikas ir stilių, gilina susvetimėjimą su vietos bendruomene, formuoja jose veikiančių socialinių agentų dvigubą sąmonę. Jau nuo XX a. pradžios edukologas J. Dewey atskleidė, kaip svarbu ugdymo procese pasitelkti artimiausias vaiko aplinkas ir jo jau įgytas patirtis (Dewey, [1915] 2013, p. 138–140). Patirtinis ugdymas, projektinė veikla, tyrinėjimais grįstas ugdymas – žodynas, kuris tapo savastimi visiems Lietuvos mokytojams. Vieta tokiam ugdyme tampa mokymosi pagrindu, įrankiu, objektu ir tikslu. Mokymasis savo aplinkoje ir iš jos padeda vaikui įgyti priklausymo vietai jausmą. Tačiau centro – periferijos logika tokį mokymą daro nepatrauklų ir nevertingą – periferijų mokytojai kur kas dažniau organizuoja ekskursijų, išvykų į centrą – didžiuosius miestus, nei į gretimas mokyklos apylinkes. Renginiai, organizuojami pačioje mokykloje, įgyja papildomų verčių, kai juose dalyvauja svečių iš „centro“ – jų dalyvavimas, įvertinimas yra labiau pageidaujami nei vietinės bendruomenės narių. Mokyklos „įvietinimas“ fragmentuotas ir didmiesčiuose – jose esančios mokyklos dažniausiai priima mokinius iš įvairių miesto rajonų ir priemiesčių, susitelkę į akademizaciją ir mokinių pasiekimų patikrinimo kokybę, jie dar mažiau, nei periferijose, skiria dėmesio veikloms, susijusioms su artimų aplinkų pažinimu, neįtraukia jų į ugdymo procesą. Tokia mokyklos distancija tarp joje realizuojamų ugdymo turinio bei veiklos ir tarp vietinės, geografinės mokyklos aplinkos didina susvetimėjimą. Vietos bendruomenės nėra mokyklos kūrėjos ir steigėjos; mokyklas kuria ir naikina politinis galios laukas, dažnai neatsižvelgdamas į bendruomenės poreikius. Tokiu atveju, kai bendruomenės yra glaudžiai susijusios su mokykla ir minimalizavusios distancijas, bendruomenės rodo pastangas išsaugoti savo mokyklas; tačiau tokie veiksmai neduoda reikšmingesnių rezultatų (Baranauskienė, 2021).

Distanciją tarp vietinių bendruomenių ir mokyklos sukuria ir pati mokyklos vieta geografinėje erdvėje. Kaimo tipo vietovėse, miesteliuose mokyklos yra statomos atokiau, dažnai ant kalnelio – kaip galios centrų fortai. E. Goffmanas (1961, p. 72) mokyklas priskiria totalitarinėms institucijoms: jos atskirtos nuo išorinio pasaulio aukštomis tvoromis, sienomis, užrakintomis durimis; šiandien – ir stebėjimo kameromis, automatiniais perėjimais, atsiveriančiais tik identifikavus tapatybę. Patekimas į mokyklos erdves yra griežtai tikrinamas; po pamokų mokiniai, jų šeimos nariai dažnai nebegali patekti į mokyklų stadionus, aikštes (Meighan & Harber, 2010, p. 95). Mokykla, teoriškai įvardijama bendruomenės centru, iš tiesų tampa dominuojančių galių fortu, diegiančiu atstūmimo, susvetimėjimo tarp vietinės bendruomenės ir mokyklos, kaip institucijos, jausmą. Distancijos tarp bendruomenės ir mokyklos didėjimas griauja natūralius socialinius santykius, savipagalbos sistemas, bendradarbiavimą. Trūkinėjant bendruomeniniams socialiniams saitams, institucijoms vis labiau reikia politinio įsikišimo (teikti ekonominę pagalbą, sureguliuoti santykius ir panašiai). Tokia pagalba padidina institucijos biurokratinį reguliavimą ir kontrolę, kartu kurdamą naujas socialinio susipriešinimo formas, naujas distancijas (Laclau & Mouffe, 2001, p. 162). Mokykloje distancijų didėjimą atspindi įtempti mokytojų ir mokinių tėvų santykiai, žurnalistų ar kitų viešų asmenų pasitelkimas sprendžiant tarp mokyklinio švietimo lauko agentų ir vietos bendruomenių iškilusias problemas. Mokyklinio švietimo lauko produkuojami kapitalai bendruomenėms, kurių aplinkose mokyklos yra įsikūrusios, neturi didesnės vertės ir prasmės, dėl to nuvertėja ir pats laukas bei jo agentai.

Distancija tarp mokyklos ir bendruomenių dar labiau padidėja, kai padidėja jas skiriantys fiziniai atstumai – kuo toliau mokykla nuo namų, tuo mažiau ji pažįstama, sava bendruomenėms ir vaikams (Day & Midbjer, 2007). Neoliberalizmo politiniai sprendimai, pagrįsti finansinio efektyvumo ir kontrole grįstos vadybos logika, vykdo nuolatinį mokyklų tinklo optimizavimą Lietuvoje (Baranauskienė, 2021). Vadovaujantis sąnaudų taupymo retorika, uždaromos nedidelės regioninės mokyklos; įgyvendinama vadinamoji „*Tūkstantmečio mokyklų*“ programa, kai papildomas finansavimas, moderni įranga planuojama skirti tik mokykloms, kuriose mokosi daugiau kaip 200 mokinių. Tai daugiausia miestų ir rajonų centrų mokyklos. Tad kaimo ar nedidelių gyvenviečių mokiniams sukuriamą geografinę distanciją, kartu gilinanti socialinę nelygybę švietime. Vietinės mokyklos skelbiamos nepajėgiančiomis užtikrinti kokybiško švietimo nei akademizacijos, nei socializacijos prasme; esą, trūkstant konkurencijos,

mokiniai neįgis įgūdžių, būtinų konkuruoti darbo rinkoje. Tokie teiginiai sumenkina atskirų mokyklų ir mokytojų valdomus kapitalus; jais paremta politika prisideda prie mokyklinio švietimo lauko dekonstravimo – juk permainos nėra vykdomos paties mokyklinio lauko. Tai biurokratiniai sprendimai, paremti ekonomizmo logika, nebūdinga mokyklinio švietimo lauko agentams (Baranauskienė, 2021). Patraukdami mokyklą toliau, tarytum sakome vaikui – ten, kur tu gyveni, nėra kas būtų vertinga pažinti, tyrinėti, atskleisti. Mokyklas šiandieniniai mokiniai, greičiau jų tėvai, renkasi kaip draugus socialiniuose tinkluose – tik tai, kas patinka, kas vertinama jų socialinėje terpėje. Mokyklos tampa tokiais pat socialiniais burbulais, rezervatais – vienos yra geidžiamos, kitos – nelabai. Į geidžiamas patenka pasiryžę išsipjauti prisirišimo prie vietos, prie senos mokyklos, bendraklasių, emocijas; pasiryžę prisitaikyti – atsisakyti to, kas sava, perimti tai, kas diktuojama.

Mokyklų apjungimas turi reikšmingą poveikį ir mokytojams. Kai kurie jų netenka darbo. Kiti priversti susirinkti atlyginimą dirbdami keliose mokyklose, išdėliotose keliolikos kilometrų atstumu viena nuo kitos. Po mokyklas važinėjantys mokytojai nesusiformuoja jokio tvirtesnio socialinio ryšio su vietos bendruomenėmis, su mokyklos bendruomene. Mokytojas tokiu atveju tampa panašus į keliaujantį komivojažierių, siekiantį įsiūlyti savo paslaugas už teikiamą ekonominį kapitalą – atlyginimą. Siekdamas išvengti įtampos tarp nuolatinių mokykloje dirbančių asmenų, toks komivojažierius priverstas laikytis tam tikro profesinio sterilumo – nuslėpti savo nuomonę, profesines preferencijas, pasitelkti mimikrijos strategijas prisiderinimui prie aplinkos. Susvetimėjimas su mokiniais, mokykla kartu reiškia atsiribojimą nuo mokyklinio švietimo lauko, tapimą išoriniu agentu. Šiuos teiginius pagrįsime empiriniu tyrimu.

Mokyklinio lauko agentams didelę įtaką turi ne tik mokyklos vieta, bet ir jos pačios, kaip fizinės vietos, erdviškumas. Edukologo C. Day teigimu, kultūriškai svetima mokykla okupuoja vaiko kūną ir sąmonę; formuoja suvokimą apie jo bendruomenės ir kultūros menkumą, neaktualumą. Mokykla ir viskas, kas su ja siejasi, pateikiama kaip kokybė, pažanga, galia. Kas anapus mokyklos – primityvi natūra, kurią reikia civilizuoti. C. Day ir mokyklų architektas A. Midbjer teigia: „*Mokykla ir bažnyčia anksčiau buvo socialinio gyvenimo centras. Tai buvo „ypatingi“ pastatai – iš panašių medžiagų kaip ir gretimi namai ir parduotuvės, bet kitokio mastelio ir formos, <...> Šiais laikais daugelis mokyklų pastatų taip skiriasi medžiagomis ir konstrukcijomis nuo kitų tos vietos pastatų, kad jie niekaip nebėra susiję su vietos kultūros*

kontekstais <...>. *Deja, daug labiau tikėtina, kad mokykla atrodys tiesiog arogantiškai nepagarbi*“ (Day & Midbjer, 2007, p. 146–147).

Mokyklos architektūra, patalpų išdėstymas joje, klasių formos ir kiti materialūs objektai ir jų išdėliojimas erdvėse – mokytojo stalo vieta, dydis, lentos vieta, mokinių suolų išdėstymas, kita – turi įtakos ir mokytojo elgsenai bei pozicijoms tarp kitų mokyklinio švietimo dalyvių. Mokytojo stalas ant paaugštinimo simbolizuoja dominuojančią poziciją mokinių atžvilgiu; jo centrinė padėtis patalpoje užtikrina mokinių kontrolę (Meighan & Harber, 2010, p. 94–95).

M. Foucault teigimu, suskaldžius erdvę dalimis, kur kiekvienam individui garantuojama atskira, aiškiai apibrėžta vieta, užtikrinama galimybė įdiegti discipliną – tam tikrą dominavimo formą (Foucault, 1998, p. 189). Anot M. Foucault, „*disciplina – rangų menas ir konfigūracijų transformavimo technika. Individualizuodama kūnus, ji juos lokalizuoja, tačiau nepritvirtina prie apibrėžtos vietos, o išdėsto ir paleidžia cirkuliuoti santykių tinkle*“ (Foucault, 1998, p. 177). Mokytojas nėra aukščiausias dominuojantis mokyklinio lauko agentas, naujuosiuose švietimo kontekstuose jis pats yra pajungiamas vis didesnei kontrolei ir stebėjimui. Kaip teigia M. Foucault, kiekviena disciplinuojanti prievartos institucija (mokyklą jis priskyrė būtent prie tokių) yra tarytum Benthamo aprašytas panoptikonas: jo centre tūno stebėtojas, galintis matyti ir kontroliuoti kiekvieną veiksmą, poelgį (ten pat, p. 238). Hierarchinėje sistemoje stebėjimas yra išskaidomas – „*nematomais stebėtojais*“ – anonimniais ir atsitiktiniais veiklos vertintojais – gali tapti bet kuris asmuo (ten pat, 295). Mokykloje mokytojas yra ir stebintysis, ir stebimas; nuolatinio stebėjimo galimybė verčia disciplinuoti save patį – internalizuoti drausmę ir normas (Laclau ir Mouffe, 2001, p. 80). Mokykla išmoko ne tik paklusti, bet ir gyventi paklūstant; tikint, kad tai yra laisvas pasirinkimas, racionalus savęs kontroliavimas (Foucault, 1997, in Rabinow (ed.), p. 87–89). Paklusnumas, įkūnytas savęs reguliavime, yra būdingas aparate veikiantiems agentams, bet ne savarankiško lauko agentams. Kūnas, internalizavęs savęs kontrolės ir paklusnumo esamai tvarkai praktikas, paranda savo socialumą – jis pats tampa priklausomas nuo instrukcijų, vadybos, direktyvų, nurodymų; jo savarankiško sprendimo gebėjimai sunyksta, kaip sunyksta ir noras imtis pokyčių, inicijuoti permainas (Rose, 1999, p. 264–265). Struktūruojanti mokyklos erdvė prisideda prie mokyklinio švietimo agentų mokytojų socialumo naikinimo ir yra dekonstruojanti mokyklinį švietimo lauką, kaip autonominį, erdvę. Šie teiginiai bus grindžiami empiriniu disertacijos tyrimu.

1.3.3. Mokyklinio švietimo lauko agentai ir jų santykiai

Jau nagrinėdami mokyklinio švietimo lauko pozicijas socialinėje erdvėje minėjome, kad šio lauko agentūra labai plati. Masiškiausia agentų dalis – tai mokiniai ir jų tėvai (globėjai). Mokytojai ir mokyklų administracija – kita agentų grupė, kurią P. Bourdieu ir J. C. Passeronas įvardijo dominuojančia mokyklinio švietimo agentų grupe, valdančia simbolinį lauko kapitalą – žinias ir jas įkūnijančias priemones (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990). Kiti agentai, kuriuos Lietuvos švietimo įstatymas įvardija pedagoginiais darbuotojais (minėti psichologai, socialiniai darbuotojai ir kiti), mokykliniame švietimo lauke taip pat užima reikšmingas pozicijas, kurios, remiantis P. Bourdieu socialinės praktikos teorija, turėtų konkuruoti su dominuojančiomis mokytojų ir mokyklos administracijos pozicijomis. Šioje dalyje aptarsime mokyklinio švietimo lauko vidinius santykius.

Pripažindamas, kad struktūros yra aukščiau už individų interakcijas ir jas veikia bei kreipia pagal tam tikrą struktūros logiką, P. Bourdieu paliko ir savarankiško veikimo erdvės atskiram agentui. Mokytojo *habitus* turi tam tikrą autonomiškumą ir lankstumą įvairiose struktūrų sąlygojamose situacijose (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Mokytojo santykiai su mokiniiais labai priklauso nuo kultūrinės distancijos, kuri susiformuoja tarp mokytojo diegiamos ir mokinio iš šeimos atsineštos kultūros. Tai yra, tarp to, ką mokinys įgijo **pirminio pedagoginio veiksmo** metu, ir to, ką jam norima įdiegti **per antrinį pedagoginį veiksmą** (angl. *pedagogic action*). Tai vienas esminių P. Bourdieu konceptų, pasitelkiamų aiškinant bet kokią simbolinę prievartą, kuria siekiama reprodukuoti esamą tvarką (Adkins, Brosnan, & Threadgold, 2017, p. 4). Apibūdžiant plačiau, **pedagoginis veiksmas** – tai galios santykių forma, pasireiškianti kaip simbolinė prievarta, kurią naudojant primetama dominuojančių klasių kultūra kartu iškiepijant jos vertingumo pripažinimą. Šios savavališkos veiklos tikslas – įdiegti pageidaujamą kultūrą taip giliai ir tvirtai, kad ji taptų asmens *habitus* pagrindu. Pirminį pedagoginį veiksmą vykdo tėvai, kiti vaiko gyvenamojoje terpėje veikiantys ir pedagoginio poveikio galią turintys socialiniai agentai (pavyzdžiui, kaimynai, giminaičiai, pardavėjai ir panašiai). Antrinis pedagoginis veiksmas – tai institucionalizuota simbolinė prievarta, faktiškai patikėta mokykloms, mokytojo profesinės praktikos pagrindas. Plėtodami antrinį pedagoginį veiksmą, mokytojai siekia koreguoti ar perkurti pirminio pedagoginio veiksmo metu įsisavintą kultūrą. Tačiau prievartos pasitelkimas, tikėtina, gali sukelti pasipriešinimą, atmetimą. Dėl to ji nėra atvira, o simbolinė, vykdoma sukūrus teisėtumą ir pagrįstumą (ten pat, p. 8). Pirmiausia, mokytojavimas jau

nuo Apšvietos laikų pristatomas kaip tam tikras pasišventimas, pašaukimas, tad ir jo veiksmas bei kuriamas santykis matomas kaip tos kilnios misijos dalis. Antra, tai nėra atvira prievarta – ji pridengiama ir įgyja būtino, neišvengiamo, palankaus tam, kuriam yra taikoma, veiksmo bruožus. Jos vykdytojams mokytojams suteikiamas institucinis legitimumas ir **pedagoginis autoritetas**. Pedagoginį autoritetą mokytojui teikia galios laukai; šio autoriteto kilmė ir kiekis nustelbia pirminės pedagoginės veiklos vykdytojų autoritetus – mokytojas yra galios agentas, galios įrankis. Naudodamasis įgytu autoritetu, mokytojas suteikia kultūrai pageidaujamas reikšmes, jas primeta mokiniams, ugdydamas esamai socialinei tvarkai paklūstantį mokinių *habitus* (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990). Pedagoginis autoritetas, anot P. Bourdieu ir J. Passerono, visada suteikiamas ne asmeniui, o pozicijai, visada – iš anksto, visada yra būtina sąlyga pedagoginiam darbui. Pedagoginis autoritetas mokytoją santykiyje su mokiniu pakelia į aukštesnę, dominuojančią poziciją, patvirtina, kad tai, ką jis sako ar daro, yra teisėta, vertinga, ir, kas labai svarbu, daroma paties mokinio labui. **Pedagoginis darbas** – ilgalaikis mokymo procesas, kurio metu įvyksta kultūros ir esamos tvarkos internalizavimo procesas (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990, p. 31). Šio darbo produktyvumas matuojamas pagal reprodukcijos poveikį, kiek mokytojo „*formuojamas mokinio habitus išlieka patvarus*“ (ten pat, p. 33) ir geba generuoti praktiką, atitinkančią „*įdiegtus savavališkumo principus įvairiose srityse*“ (ten pat, p. 33). Kaip ir pedagoginis veiksmas, pedagoginis darbas yra dviejų tipų – pirminis, atliekamas ikiinstituciniu lygmeniu, ir antrinis, institucionalizuotas, ilgalaikė praktika, siekiant paveikti mokinius (ten pat, p. 43). Mokytojo atliekamas pedagoginis darbas susideda iš veiksmų, kuriuos mokytojas praktikuoja, formuodamas pageidaujamus mokinių *habitus*, serijų.

Būtent pedagoginis darbas ir jo rezultatai yra kriterijai, kuriais remiamasi, vertinant mokytojų profesinę veiklą. Kaip teigia A. Luke'as, nuo XX a. pab. mokytojo atliekamas pedagoginis darbas tapo sąmoningai organizuojamos kritikos objektu, ši kritika stiprėja, remiama ir palaikoma neoliberalia ideologija besivadovaujančių politikų ir spaudžiama verslo, turinčio interesų įsiskverbti į švietimą kaip rinką (Luke, in Weis & al., 2006, p. 115–120). Pavyzdžiui, politikos laukas kritikuoja mokytojus, kad šie prastai atlieka pedagoginį darbą, tvirtindamas, kad tarptautiniais tyrimais gaunami mokinių rezultatai netenkina visuomenės ir politikos formuotojų lūkesčių, nes mokytojai prastai paruošia vaikus ir netinkamai atlieka pedagoginį darbą (Gale, Mills, & Cross, 2017).

Tačiau naujuosiuose švietimo kontekstuose pedagoginis darbas yra apsunkintas vis mažiau galios laukų mokytojui teikiamo autoriteto. Situacijos,

kai išorės laukai ar agentai, suinteresuoti esamos sistemos reproduktivumu, nebesuteikia pakankamai autoriteto ir palaikymo mokytojui, P. Bourdieu neaptarė. XX a. II pusėje šis klausimas dar nebuvo aktualus (Swartz, 1997). Idėja, kad švietimas, ypač mokyklinis švietimas, yra „visuomenės progreso“ sąlyga, paruošianti vaikus „darbo rinkai“ ir vartotojų visuomenei, kaip jau rašėme ankstesnėse dalyse, nėra atmesta; tai, kad mokyklai ir mokytojams nebesuteikiama pakankamai autoriteto, suponuoja kelti klausimą, kas yra tie kiti, kuriems perleidžiamas anksčiau mokytojams teiktas autoritetas. Šio klausimo atsakymus pateiksime empirinėje dalyje.

Įvairūs teoriniai samprotavimai atskleidžia, kad sudėtingėja aplinkybės, kuriomis mokytojas gali susikurti savo asmeninį autoritetą tiesioginiuose santykiuose su mokiniais. Toks autoritetas remiasi ne paties mokytojo, kaip mokytojo, pozicijos dominavimu, bet mokytojo asmenine pastanga, bendravimo strategijomis pasiektu mokinių pripažinimu, pagarba. Viena iš tokio santykio kūrimą apsunkinančių aplinkybių – atotrūkis tarp mokytojo turimos bei diegiamos kultūros ir mokinių kultūros. Mokytojai, kaip jau minėta, diegia vakarykštę kultūrą – joje jie patys subrendo, ji yra jų *habitus* pagrindas (Bourdieu & Passeron, [1977] 1990). O mokinių *habitus* formuojasi dabarties, šiandienos kultūroje. Šiandienos kultūra išskyla kitokiuose kontekstuose. Mokinių vertybes, nuostatas, požiūrį į švietimą konstruoja ne tik mokinių tėvai ar kita pirminės pedagoginės veiklos aplinka. Poveikį daro bendravimo partneriai socialiniuose tinkluose, nuomonių formuotojai, per medijas, internetinius žaidimus skleidžiama reklama (Jameson, 2002). Tai erdvės ir sritys, kurios faktiškai yra nepažįstamos ir nekontroliuojamos nei tėvų, nei švietimo institucijų. Jų poveikis mokinio pasirinkimams, sprendimams ir elgesiui gali būti labai intensyvus ir sudaryti nuolatinę konkurenciją antriniam pedagoginiam darbui, atliekamam mokykloje (McLaren, 2002). Anksčiau ribota prieiga prie žinių, informacijos šaltinių užtikrindavo mokytojo žinojimo vertę – jo žinios, išsilavinimas buvo reikšminga kultūrinio kapitalo mokykliniame švietimo lauke dalis. Informacinių technologijų atvertos galimybės pasiekti žinias įvairiomis kalbomis ir masinis turizmas sudarė prielaidas kai kuriems mokiniams įgyti kur kas didesnę ir bendraamžių labiau vertinamą kultūrinį kapitalą, nei turi mokytojai. Medijose skleidžiama informacija yra paveiki, lengvai pasiekiamą ir orientuota į vartotojiškumo skatinimą vadovaujantis tokiomis kategorijomis kaip greitai, lengvai, be pastangų, neanalizuojant kokybinių paramentų įsigyti ir suvartoti; viskas yra naujienos, aktualu ir būtina turėti (Baudrillard, [1970], 2010, p. 25–27). Vartojimas skatinamas kuriant dirbtinius poreikius – įdiegiant žmogui, kad būtina turėti, vartoti, kad vartojimas užtikrina asmeninę

raišką – žmonės ima atpažinti save daiktuose (Marcuse, [1964], 2014). Šiuolaikinėje visuomenėje dinga plyšys tarp kultūros ir realybės; medijos, reklamos diegia, kad visas gyvenimas turi būti kaip reklamoje – linksmas, patogus, kupinas įspūdžių, vaizdų (Marcuse, [1964], 2014). Sunyko distancijos ir tarp kultūros formų – kylantis pragyvenimo lygis, platesnis išsilavinimas ir meno eksploatavimas medijose elitinį estetinį skonį padarė prieinamesnį visiems gyventojų sluoksniams, todėl menas, kaip atskirties ženklas, nuvertėjo; visi, tiek anksčiau aukštesniu visuomenės sluoksniu laikytos klasės, tiek vadinamieji žemesnieji sluoksniai ėmė vartoti tą pačią kultūrą – tapo kultūros „visaėdžiais“ (Peterson & Kern, 1996). Anot Z. Baumano, vaikų priklausomybė nuo parduotuvių prasideda vos tik jiems išmokus skaityti, o gal dar ir iki tol: *„vartotojų visuomenėje kiekvienas jaučia poreikį, turi, privalo būti vartotojas iš pašaukimo. <...>vartojimas, suvoktas kaip pašaukimas, yra vienintelė universali žmogaus teisė ir universali žmogiška prievolė, kuriai netaikomos jokios išimty“* (Bauman, [2008], 2011, p. 104). Tokioje visuomenėje vartojimas užtikrina asmens socialinį statusą, padeda atlikti socialines prievoles ir apginti savigarbą (ten pat). Tačiau vartojimas labai glaudžiai siejasi su ekonominio kapitalo ištekliais – tai pagrindinis reikalingas „kultūriniam visaėdžiui“ kapitalas (Veblen, [1924], 2007). O mokytojai mokiniams gali pasiūlyti tik kultūrinį kapitalą, dabar dalijamą kitų agentų apskrityje. Iš kitos pusės, mokytojai taip pat yra vartotojų visuomenės dalis, tačiau jų ekonominiai kapitalai yra labai riboti (OECD TALIS 2018 tyrimo duomenimis, mažu atlyginimu, neatitinkančiu darbo sudėtingumo, skundžiasi daugumos tyrime dalyvavusių šalių mokytojų - V. I, p. 45). Įvertinus mokytojų galimybes dalyvauti vartotojų visuomenės „vartojimo šventėje“ ir jų įpareigojimą diegti vakarykštę kultūrą, belieka konstatuoti, kad konstruoti ir išlaikyti mokytojo, kaip galios agento, pozicijas mokyklose darosi sudėtinga. Tokį teiginį pagrįsime empirinio tyrimo duomenimis.

Mažėjantis mokytojo autoritetas ir mokyklinio turinio atotrūkis nuo išskylančių kultūrinių, socialinių kontekstų sukuria įtemptus santykius mokyklinio lauko viduje. Mokiniai kvestionuoja mokytojų žinias, mokymo procesų organizavimo tvarką, nepaklūsta diegiamoms drausminimo sistemoms. Tėvokratija mokyklose pasireiškia tėvų šališkumu mokinių atžvilgiu konfliktinėse situacijose. Tėvai, turėdami teisę pasirinkti mokyklą ir mokytojus, reikalauja įvairių lengvatų savo vaikams. Mokyklos administracija priversta konkuruoti su kitomis mokyklomis dėl mokinių skaičiaus, užtikrinančio mokyklos egzistavimą, daro spaudimą mokytojams atlaikyti mokinių pasiekimus. Mokyklos lauko viduje vykstantys santykių

pokyčiai turi įtakos ir pagrindiniam mokyklose generuojamam kapitalui – mokymosi kredencialams. Tačiau mokykla daugeliu atvejų yra apribota vertinant mokinių pasiekimus – jie matuojami jau minėtais tarptautiniais ir nacionaliniais tyrimais, mokinių pasiekimų patikrinimais. Galių laukai, remdamiesi šių tyrimų ir mokinių pasiekimų rezultatais, konstatuoja, kad jie yra nepatenkinami.

XX a. 10 deš. tarptautinių mokinių pasiekimų vertintojai pripažino, kad mokyklos ir mokytojo darbo efektyvumas ir veiksmingumas nemaža dalimi susijęs su mokinių **socialiniais ir ekonominiais kontekstais** (SEK) – tai yra jų socialine, ekonomine aplinka, tėvų išsilavinimu, socialine padėtimi, pajamomis, užimtumu, netgi mokinių rase, lytimi. SEK parametras tapo vienu iš mokinių pažangos vertinimo elementų: iš vadinamojo žemo SEK konteksto mokinių tiek mokytojai, tiek standartizuotų testų kūrėjai tikisi lėtesnės pažangos (Scheerens, Bosker, 1997). SEK kriterijaus įtvirtinimas vertinant mokinių akademinį pasiekimų vertinimą atliepia pozityvistų nuostatą, kad mokymasis yra individualizuotas procesas, kurio metu išsiskleidžia mokinio tobulėjimo galimybės tokiu tempu, kokį jam diktuoja jo aplinkos pažanga. Jei asmuo vystosi pažengusios kultūros terpėje, jis tampa pažangos pirmeiviu; jei jo kultūrinė aplinka yra atsiliekanti, jo vystymosi, tobulėjimo tempai taip pat bus atsiliekantys. Aplinkos akcentavimas siejamas su fizine vieta, kurioje yra įsikūrusi mokykla, ir rajonais, iš kurių į tą mokyklą susirenka mokiniai. Nepalankaus SEK vietomis laikomi didmiesčių „getai“ – teritorijos, kuriose daugiausia gyvena imigrantai, mažas pajamas gaunantys asmenys, diskriminaciją patiriančios grupės (pavyzdžiui, JAV – afroamerikiečiai, lotynų amerikiečiai ir panašiai – Conchas & al., 2015), vyrauja aukštas nusikalstamumo lygis. Lietuvoje nepalankiomis SEK teritorijomis įvardijamos kaimo vietovės, tiesiogiai su šia aplinkybe siejant tariamus prastus kaimo vietovių mokyklų mokinių pasiekimus. 2020 m. atliktoje švietimo analizėje konstatuojama, kad kaimo mokyklose besimokančių mokinių akademiniai pasiekimai, atspindintys tarptautiniuose, nacionaliniuose mokinių pasiekimų patikrinimuose bei valstybiniuose egzaminuose, yra žemesni, nei miestų ir gerokai žemesni, nei didžiųjų miestų (pavyzdžiui, kaimo vietovių abiturientai pagal surinktus taškus valstybiniuose egzaminuose atsilieka nuo didžiųjų miestų abiturientų 70 taškų). Kaip viena iš pagrindinių priežasčių nurodomas žemas kaimo vietovių SEK. Nors pripažįstama, kad kaimo mokyklos ir mokytojai, mokydami žemuose SEK, sukuria didesnę pridėtinę vertę nei kai kurios miestų mokyklos ir mokytojai, konstatuojama, kad būtent galutiniai mokinių pasiekti rezultatai, o ne mokyklos kuriama pridėtinė vertė lemia tolesnio mokymosi galimybes. Tai,

esą, verčia galvoti apie sprendimus, susijusius su kaimo mokyklomis artimiausioje ateityje jas uždariant (Lietuvos miestų ir kaimų mokinių pasiekimai: skirtumai, jų priežastys, galimi įveikos būdai, 2020).

Nepalankaus SEK įtakos prastiems mokinių pasiekimams formuluojama kaip spręstina švietimo politikos problema tiek iš pozityvizmo, tiek iš neoliberalizmo perspektyvos. Vadovaujantis pozityvistiniu požiūriu, švietimas matomas kaip socialinis liftas, užtikrinantis naujųjų generacijų socialinį mobilumą visuomenėje, kai jie savo išsilavinimu pasiekia aukštesnį, nei turėjo jų tėvai, socialinį statusą ir gauna didesnes pajamas. Pozityvus (tai yra nukreiptas į progresą – gerėjantis) socialinis mobilumas traktuojamas kaip atnešantis naudą ne tik pačiam asmeniui, bet ir visuomenei – išsilavinęs asmuo labiau rūpinasi aplinka, sveikata, yra socialiai aktyvus, didėja socialinis teisingumas visuomenėje ir mažėja socialinė atskirtis (Volante & al., 2019, p. 4). Ryškus tokių nuostatų politinės deklaracijos pavyzdys – 2016 m. Jungtinės Karalystės premjere tapusios T. May išdėstyta Jungtinės Karalystės ateities vizija, kad ji norėtų paversti šalies visuomenę teisinga ir socialiai mobilią visuomene, kurioje kiekvienas, nesvarbu, kokios klasės ar kilmės būtų, galėtų išnaudoti visą savo potencialą siekdamas išsilavinimo ir pasirinkdamas profesiją. T. May pabrėžė, kad žmogaus pasiekimai turi būti sąlygojami vien tik jo pastangų ir nuopelnų, o ne socialinės-ekonominės kilmės nulemtų sąlygų (pagal Boronsky, Hassan, 2020, p. 150). Neoliberalizmo požiūriu, „konkurencingame pasaulyje labai svarbu, kad kiekviena šalis kuo geriau išnaudotų savo žmogiškuosius išteklius. Tačiau jei neturtingų šeimų atžalos nerealizuoja savo akademinio potencialo, tai vargu ar taip bus“ (Volane ir kt., 2019, p. 4). Pozityvizmo ir neoliberalizmo dominavimas šiuolaikiniame švietime sąlygojo nepalankaus mokinių SEK problemos akcentavimą ir viešai jai rodomą dėmesį: „<...> socialinė ir ekonominė jaunų žmonių akademinų pasiekimų nelygybė tapo viena svarbiausių XXI a. akademinų ir politinių problemų. Viso pasaulio viešosios politikos formuotojai dabar siekia pagerinti nepalankioje padėtyje esančių jaunuolių pažintinius įgūdžius ir sumažinti atotrūkį tarp mokymosi pasiekimų tarp šios grupės ir labiau pasiturinčių bendraamžių“ (Volane ir kt., 2019, p. 4). Tokių nuostatų įsitvirtinimas sąlygojo ir atitinkamų priemonių taikymą. Organizuojami ir atliekami vaikų SEK tyrimai⁴⁰, kuriais remiantis, mėginama paaiškinti

⁴⁰ 2019–2021 m. Lietuvoje buvo atliktas tyrimas „Tikslų laboratorija“, kuriuo siekta išsiaiškinti, kokią įtaką SEK turi paauglių tikslų, konkrečiai akademinų, formavimui. Tyrejai SEK aplinką vertino pagal 4 dimensijas. Pirmoji – šeimos materialiniai ištekliai: ar vaikas namuose turi atskirą savo kambarį, kiek šeima turi automobilių, kompiuterių, kiek kartų vyksta atostogauti į užsienį, ar gauna

mokinių motyvaciją mokytis ir jų akademinius pasiekimus. Vaikai iš žemo SEK gauna nemokamą maitinimą mokykloje, kai kurias papildomas mokymosi priemones. Nepalankaus SEK situacijose esančių mokinių integracijai į ugdymo procesą bei pagalbai sprendžiant su mokymusi susijusias problemas mokyklose steigiami socialinio pedagogo⁴¹ etatai. Motyvuojant siekiu kuo labiau apsaugoti vaikus nuo neigiamos aplinkos įtakos, priimtose privalomo dalyvavimo valstybės organizuotame ugdyme išplėtimą reglamentuojančios Švietimo įstatymo pataisos (2020 m. patvirtintos pataisos, įvedusios visuotinį ikimokyklinį ugdymą, nuo 2025 m. jis bus vykdomas nuo 2 metų; paankstintas privalomas priešmokyklinis ugdymas – nuo 6 metų. Vaikams iš nepalankaus SEK ankstyvas ikimokyklinis ugdymas tampa privalomas, kaip priemonė sumažinti neigiamą artimos aplinkos poveikį – Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, 7, 8 straipsniai).

Dar vienas kriterijus, kuriuo remiantis paaiškinami skirtingi mokinių pažangos tempai, – mokinių **specialeji ugdymosi poreikiai** (SUP). Sąvoka, pradėta vartoti Jungtinėje Karalystėje XX a. viduryje, apėmė vaikus, kuriems buvo konstatuojami įvairūs medicininiai mokymosi apribojimai, susiję su vaiko ligomis, ypač mentaliniais susirgimais. XX a. 9 dešimtmetyje sąvoka buvo praplėsta, į ją įtraukta įvairių kitų mokinių grupių. Joms priskirti vaikai,

mokykloje nemokamą maitinimą ir t. t. Kitos 3 dimensijos buvo siejamos su kultūra: kiek knygų, meno kūrinių yra namuose, kaip dažnai tyrimų dalyvis lankosi kultūros ir meno įstaigose, renginiuose, kiek mokinio šeimos bendravimui svarbi kultūra ir socialinės temos. Tyrėjai nustatė, kad Lietuvos paauglių SEK aplinka labai įvairi: ir materialiai, ir kultūriškai nepalankiomis sąlygomis gyvena 16,3 proc. tyrimo dalyvių, kultūriškai nepalankiomis – 29,8 proc. Kultūriškai palankioje aplinkoje gyvena 8,2 proc., nuosaikiai palankioje, kur ir materialinių išteklių, ir kultūrinių patirčių yra kiek daugiau nei vidutiniškai – 36 proc., visapusiškai tiek materialiai, tiek kultūriškai palankioje aplinkoje – 9,7 proc. dalyvių (plačiau: Lietuvos švietimo šuolis EBPO gerovės indekse, 2022).

⁴¹ Iš Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo: „1. Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis – padėti tėvams (globėjams, rūpintojams), kad būtų įgyvendinta vaiko teisė į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje: šalinti priežastis, dėl kurių vaikas negali lankyti mokyklos ar vengia tai daryti, sugrąžinti į mokyklą jį palikusius vaikus, kartu su tėvais (globėjais, rūpintojais) padėti vaikui pasirinkti mokyklą pagal protines ir fizines galias ir joje adaptuotis. 2. Mokykla, teikdama mokiniui socialinę pedagoginę pagalbą, bendradarbiauja su socialinę pagalbą teikiančiomis tarnybomis, sveikatos priežiūros ir teisėtvaros institucijomis ir konsultuoja mokinio tėvus (globėjus, rūpintojus) ir mokytojus. 3. Socialinę pedagoginę pagalbą teikia švietimo įstaigose, vaikų globos įstaigose ir kitose įstaigose ar organizacijose dirbantys socialiniai pedagogai, kurių išsilavinimas ir kvalifikacija atitinka švietimo ir mokslo ministro nustatytus reikalavimus“ (Lietuvos švietimo įstatymas, 1991, 20 str.),

kuriems ugdymo procese reikėjo papildomų arba kitokių paslaugų nei įprastai. SUP apima įvairius pažinimo, kalbos, motorikos, sensorikos, emocinio elgesio ir bendravimo sunkumus (Black & al., 2019). SUP kategorijai priskiriami ir mokiniai, kurie dėl lėtumo nespėja įsisavinti reikalaujamos programos ar atlikti skiriamų užduočių; taip pat tie, kurių ugdymosi procesas dėl įvairių priežasčių vyko su pertrūkiais; kuriems sunku laikytis reikalaujamo elgesio taisyklių, būti drausmingiems (Tomlinson, 2017). Sąvoka ir toliau plečiasi, jai priskiriamos vis naujos vaikų elgesio ar mokymosi savybių kategorijos. Šiandien įvairių Vakarų šalių švietimo sistemose vaikai, kuriems nustatytas SUP, sudaro nuo 20 iki 30 procentų visų besimokančiųjų. Šiandien JAV net 90 procentų įvairių fizinių, kognityvinių raidos ypatumų turinčių vaikų lanko bendras valstybines mokyklas. JAV pavyzdžiu pasekė ir kitos pasaulio šalys⁴² (Tomlinson, 2017). Tokia švietimo politikos orientacija argumentuojama humanizmo, visuomenės sanglaudos idėjomis ir visuomenės sąmoningumo augimu. Vaikų, turinčių SUP, įtraukimas į bendrojo ugdymo procesą traktuojamas kaip būdas spartinti visuomenės pažangą (Tomlinson, 2017, p. 30). Plečiantis diagnozių spektrui ir didėjant vaikų, turinčių SUP, mokyklose imtos steigti pareigybės užtikrinti tokių vaikų mokymosi pažangą. Mokyklose dirba psichologai, specialieji pedagogai⁴³, daugėja mokytojų

⁴² 2024 m. rugsėjį įsigalios Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimas ir įstatymo papildymas 45 straipsniu, kurie numato, kad kiekvienam vaikui turi būti sudarytos sąlygos ugdytis artimiausioje ugdymo įstaigoje (darželyje, mokykloje) kartu su savo bendraamžiais. Lietuvos mokyklos taps atviros įvairių fizinių, kognityvinių savybių vaikams. Tačiau kartu – tai ir iššūkis mokytojams. 2020 m. ikimokyklinėse įstaigose specialios paskirties grupėse buvo ugdoma 1180 vaikų, turinčių fizinių ar intelekto sutrikimų. Specialiose mokyklų klasėse buvo ugdomi 1288 specifinių fizinių ar kognityvinių poreikių turintys mokiniai. 2020–2021 mokslo metais mokinių, kuriems buvo nustatyti labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai, buvo 1150, dideli specialieji poreikiai – 3735 (ŠVIS duomenys).

⁴³ Specialiojo pedagogo pareigybės yra numatytos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme: „2. *Specialiąją pedagoginę pagalbą asmeniui iki 21 metų teikia specialieji pedagogai, logopedai, tiflopedagogai, surdopedagogai ir kiti specialistai, kurių išsilavinimas ir kvalifikacija atitinka švietimo ir mokslo ministro nustatytus reikalavimus. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo asmenims iki 21 metų tvarką nustato švietimo ir mokslo ministras.*“ (21 straipsnio 2 dalis). „*Pedagoginėse psichologinėse tarnybose, mokyklose dirbantys specialieji pedagogai, logopedai, tiflopedagogai, surdopedagogai ir kiti specialistai konsultuoja specialiosios pedagoginės pagalbos gavėjus, jų tėvus (globėjus, rūpintojus) ir mokytojus*“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, 21 straipsnio 4 dalis).

padėjėjų⁴⁴ (LŠMSM duomenimis, 2022–2023 mokslo metais, palyginti su 2021–2022 mokslo metais, mokytojų padėjėjų skaičius respublikoje padidėjo 26 proc. Iš viso mokyklose 2022–2023 mokslo metais dirbo 3415 tokių darbuotojų (2021–2022 dirbo 2696 mokytojų padėjėjai) (LŠMSM puslapis, Mokytojų padėjėjai). SUP turintys mokiniai mokosi pagal jiems pritaikytas programas⁴⁵, kurias, konsultuodamiesi su specialiaisiais pedagogais ir mokyklos psichologais, rengia atskirų dalykų mokytojai.

Toks mokinių skirstymas į atskiras kategorijas ir skirtingų mokymo turinio ir formų parinkimo jiems reikalavimai vis labiau skaido mokytojavimą į atskiras procedūras, kurioms atlikti, kaip matėme, įvedamos vis naujos pareigybės mažinant paties mokytojo atsakomybę. S. Tomlinson teigimu, šis skirstymas yra dirbtinis, juo siekiama pridengti mokyklos nepajėgumą suteikti visiems mokiniams vienodos kokybės mokymą. Švietimo politikai, ekspertai socialinio ekonominio konteksto poveikiu ar ribotais mokinių mokymosi gebėjimais bando pridengti savo pačių neveiksnumą, negebėjimą išspręsti švietimo problemas. Mokytojai linkę pasiteisinti, kad vaikas nedaro mokymosi pažangos, nes yra kilęs iš aplinkos, labai nepalankios mokymuisi ar tai susiję su jų specialiais mokymosi poreikiais. Tokie vaikai dėl jiems skiriamų „palengvintų“ mokymosi sąlygų ar užduočių patiria dar didesnę atskirtį, turi mažesnes galimybes įveikti sunkumus (Tomlinson, 2017).

Mokinių suskirstymas į kategorijas ir ugdymo turinio bei jo perteikimo formų diferencijavimas apsunkina pedagoginį darbą ir yra akivaizdus socialinės ir intelektinės nelygybės atviras deklarasavimas klasėje. Mokytojas

⁴⁴ LŠMSM puslapyje teigiama: „*Nepamainoma mokytojo padėjėjo pagalba per pamokas mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, paaiškinant mokytojo skirtas užduotis ir padedant jas atlikti, perskaityti tekstus, užsirašyti pamokos medžiagą, naudotis mokymo priemonėmis. Mokytojo padėjėjas padeda vaikams per pertraukas, popamokinius užsiėmimus, išvykas. Dalyje švietimo įstaigų mokytojų padėjėjų veikla aprėpia daug plačiau, darbinio ritmo mokykloje be jų neįsivaizduoja ne tik mokiniai, bet ir mokytojai. <....> 2021 m. savivaldybėms iš valstybės biudžeto buvo skirta papildomai apie 3,7 mln. eurų. Už šias ir savivaldybių skirtas lėšas 2021 m. buvo įsteigta 719 papildomų mokytojų padėjėjų pareigybių. Šioms pareigybėms išlaikyti, taikant Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašą, 2022 m. savivaldybėms skirtos papildomos lėšos*“ (LŠMSM puslapis).

⁴⁵ Pritaikyta programa – teisės aktuose numatytas Bendrosios ugdymo programos pritaikymas pagal atskirą atvejį, kai vaikui nustatomi ilgalaikiai, stabilūs specialieji ugdymosi poreikiai. Mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyko Bendrąją programą pritaiko mokytojas. Programomis siekiama „*bendrojo ir specialiojo ugdymo dermės, vieningos į kompetencijų ugdymą orientuotos šiuolaikinio ugdymo krypties, ugdymo turinio prieinamumo*“ (Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos, 2010).

akivaizdžiai parodo, kad jo perskirstomas kultūrinis kapitalas dalijamas nevienodai; kai kuriems vaikams jis apribojamas iki minimumo. Kultūrinio kapitalo vertės atveju toks nelygiavertis perskirstymas tenkintų aukštesnių socialinių grupių ar geresnių mokymosi pasiekimų asmenis, kaip suinteresuotus naudojantis švietimo suteiktais kredencialais ateityje įgyti kitų kapitalų. Tačiau, kaip teigia P. Brownas, Vakarų visuomenės ištiko švietimo kredencialų krizė – išsilavinimo pažymėjimai dėl masinio jų dalijimo tapo prieinami visiems, o darbo vietų daugėja ne taip sparčiai (dėl technologijų diegimo, gamybos perkėlimo į kitas, ne Vakarų pasaulio, šalis ir panašiai) (Brown, 2003). Krizės padarinius gerai atskleidžia D. Bell pacituoti jaunuolio, baigusio Harvardą, pastebėjimai: „*Aš mačiau, kaip atleidžia mano bendraamžius. Staiga supratau, kad nesu saugus. Galvojau, kad kitą kartą taip gali atsitikti man, ir jokie Harvardo diplomai manęs neišgelbės*“ (Bell, [1976] 2003, p. 441). Tokia situacija išprovokavo kitą reiškinį – „diplomų ligą“, kai socialiniai agentai, siekdami gauti didesnius ekonominius, socialinius kapitalus užtikrinantį darbą, stengiasi įgyti kelias specialybes liudijančius diplomus, siekia vis aukštesnio išsilavinimo (Brown, 2003). Tiek kredencialų krizė, tiek diplomų liga nuvertina pagrindinį mokyklinio švietimo lauko generuojamą kapitalą – kultūrinio kapitalo lygmenį patvirtinančius kredencialus⁴⁶.

Diplomų liga apima ir pačių mokytojų statusą ir pozicijas švietimo lauke Lietuvoje – nors deklaruojama, kad mokytojų trūksta, įvairių politinių jėgų remiami ekspertai ar nacionalinio lygmens švietimo administratoriai skelbia idėjas apie privalomo magistro laipsnio visiems mokytojams įvedimą, pasigirsta ir siūlymų kuo daugiau į mokyklas pritraukti turinčių daktaro laipsnį

⁴⁶ Ilgą laiką mokykliniam švietimui buvo priskiriama socialinio lifto funkcija – esą, mokymasis padeda asmenims kilti socialiniais laiptais ir užimti aukštesnę padėtį, nei turėjo jų tėvai. Vis dėlto tyrėjai mato, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose vidurinės klasės vaikai tokiu „liftu“ naudojasi kur kas mažiau, nei ankstesnių kartų jų klasės atstovai. Išsilavinimas liko patrauklus žemesnio socialinio statuso šeimose. Šių šeimų atžalos siekia įgyti aukštesnį išsilavinimą dažniau, nei asmenys iš vidurinės klasės šeimų. Manytina, jog taip yra dėl to, kad vidurinei klasei priklausantys tėvai jau turi aukštąjį išsilavinimą, kuris ne visada atveria galimybes pelnyti solidų statusą, ekonominę gerovę ar įgyti kitokių socialiai vertinamų gėrybių. Tad šios klasės vaikai nebėra linkę siekti to paties lygmens išsilavinimo, kaip jų tėvai, motyvuodami, kad jis nieko neduoda. Jie dažnai net nestoja į universitetus arba įstoję jų nebaigia, verčiau pasirenka įsiliesti į darbo rinką. Jie išreiškia abejonę, ar diplomai padės susirasti darbą, užtikrinantį didesnes pajamas ir aukštesnį statusą, nei turi jų tėvai. Universitetinis diplomai tik atveria galimybę dirbti stikliniuose dangoraižiuose nepastebimu klerku, turinčiu nedideles galimybes susikurti tvirtą savarankišką gyvenimą, tradiciškai laikomą vidurinės klasės požymiu (Boronsky & al., 2020).

specialistų. O didžioji dalis mokytojų aukštesnio, nei bakalauro, laipsnio neturi – Lietuvoje mokytojų amžiaus vidurkis yra daugiau kaip 50 metų, tad daugelis jų baigė studijas laikotarpiu, kuriame nebuvo tokios akivaizdžios kredencialų krizės ir diplomų ligos. Bet dauguma mokinių tėvų kaip tik yra gimę ir ugдęsi diplomų ligos laikais, todėl jų įgytas išsilavinimas, kaip kultūrinis kapitalas, dažnai viršija mokytojų turimą kapitalą, kartu suteikdamas pretekstą kvestionuoti mokytojo atliekamą pedagoginį darbą.

Šiame skyriuje suminėti naujųjų švietimo kontekstų bruožai, manytina, sąlygoja mokytojų, kaip mokyklinio švietimo lauko agentų, pozicijų vertės nuosmukį, stumiant juos į lauko paraštes, profesiniu požiūriu – verčiant juos ne galių lauko, o paties mokyklinio švietimo lauko aptarnaujančiu personalu, žemiausios grandies socialiniais agentais, subalternais – nutildytais, apie kuriuos kalbama, apie kuriuos svarstoma agentų lauko viduje ar kituose laukuose, bet patiems kalbėti neleista. Subalternų disponuotų kapitalų likučiai nebėra kitų lauko žaidėjų matomi kaip vertingi, lengvai konvertuojami į kitus kapitalus, dėl to – negeidžiami, nepatrauklūs. Tokia susiklosčiusi situacija didina mokytojų nepasitenkinimą savo buvimu mokykliniame švietimo lauke, skatina svarstyti pasitraukimą iš jo (kraštutiniu atveju) arba – permąstyti savo veikimo strategijas, įsitraukiant į „žaidimus“ dėl pozicijų lauke pokyčių. Bet kuri strategija ir bet kurie mokytojo sprendimai yra jo specifinio *habitus* socialinė išraiška, atspindinti mokytoją ne tik kaip lauko *doxa* paklūstantį ir jos nekvestionuojantį veikėją, bet ir kaip savarankiškai sprendžiantį socialinį agentą, kuriantį specifinį santykį su kitais savo ir išorinių laukų agentais. Ne visada pasirinktos mokytojo veikimo strategijos ar kuriami įvaizdžiai atitinka viešumoje paplitusį ir kitų lauko agentų įsivaizduojamą mokytojo įvaizdžio socialinį konstruktą (homunkulą). Plyšys tarp mokytojo situacijos „*kaip yra*“ ir mokytojo lūkesčių „*kaip noriu*“ sukelia įtampą, uždengiančią mokytojo savivoką šydu (Du Bois terminas), po kuriuo formuojasi dviguba sąmonė. Šios procesų ir jų paplitimo teorinės prielaidos bus analizuojamos kitame disertacijos skyriuje ir pagrindžiamos empiriniu tyrimu, pristatomu 3 dalyje.

1.3.4. Dviguba mokytojų sąmonė: homunkulo ir *habitus* įtampa

Mokytojo pozicija švietimo lauke, kurioje jis atsidūrė tiek dėl „žaidimo“ eigos lauko viduje, tiek dėl mokyklinio švietimo lauko padėties tarp kitų laukų pokyčio – kontekstiniai pokyčiai, mūsų įvardyti kaip naujieji švietimo kontekstai, – skatina kūrybišką ir lankstų jo *habitus* permąstyti veikimo strategijas, ieškant efektyvesnių kapitalo kaupimo ir jo vertės didinimo būdų.

R. Nashas atkreipia dėmesį, kad P. Bourdieu teorijoje *habitus* nėra suprantamas vien tik kaip veikiantis darinys – *habitus* tarpininkauja tarp struktūrinių principų kaip kultūrinių savybių ir struktūrinių principų kaip praktikos savybių, pats būdamas šių struktūrinių principų išikūnijimas. Dėl to galima kalbėti apie „kolektyvinį *habitus*“ (vienijantį kultūrinį kodą), „dispozicinį *habitus*“ (internalizuotą kultūrinį kodą) ir „manifestuojantį (besireiškiantį per praktiką, veikiantį) *habitus*“ (būdingo stiliaus praktiką) (Nash, 1990, p. 434).

Mokytojų kolektyvinis *habitus*, tas vienijantis kultūrinis kodas, kartu yra ir kolektyvinio *doxa* apie mokytojus pamatas. Kaip teigia V. Rutherfordas, P. F. Conway ir R. Murphy, „*kiekvienas turime įsivaizdavimą, kaip mokytojai turėtų atrodyti, kaip jie turėtų rengtis ir kaip elgtis. Tokie įvaizdžiai – tai mikroatsiminimai iš kiekvieno mūsų mokyklinių laikų ir makrokultūros sukonstruotų vaizdinių rinkinys. Šiuose daugialypiuose diskursuose susipina praeities, dabarties ir ateities įvaizdžiai, artefaktai, struktūros ir vertybių sistemos. Jie perteikia tam tikras „mokytojo“ reikšmes, kurios išsivystė laikui bėgant ir tapo tyliai sutartos, įkūnytos ir įsitvirtinusios mūsų mąstyme, reikšmių kūrime ir profesinių praktikų kontekste“.* (Rutherford, Conway, & Murphy, 2014). Toks kultūriškai, istoriškai susiformavęs sociologinis konstruktas, apibrėžiantis bendrabūvyje įsitvirtinusią mokytojo sampratą – savotišką standartą, kurio atitikimas legitimuoja mokytojo veiklą, yra įvardijamas mokytojo **homunkulu** (Litvinaitė, 2018). Mokytojo homunkulas mūsų sąmonėje yra įsitvirtinęs kaip bendras vaizdinys, apimantis visus mokytojus ir įvairias jų profesines praktikas; jis išsakomas kaip mokytojų vertinimo etalonas – „*visi mokytojai tokie*“, „*mokytoją iš karto pažinsi*“ arba – „*tu (ne)atrodai, kaip mokytojas*“ (ten pat). Kaip kolektyvinio mokytojų *habitus* kultūrinio kodo vardiklis, jis įsitvirtina mokytojų sąmonėje kaip jų profesinės praktikos ir elgsenos scenarijus – „*aš esu mokytojas*“, „*mokytojui (ne)dera taip elgtis*“ – kaip būtinas atlikti vaidmuo, turintis istorinę tradiciją (ten pat). Tačiau homunkulas, būdamas socialinis kolektyvinės sąmonės konstruktas, kiekvieno individualaus socialinio veikėjo yra internalizuojamas skirtingomis apimtimis: atitinka tai, ką R. Nashas įvardijo dispoziciniu *habitus*. Homunkulo įspaudas kiekvieno mokytojo vidujybėje yra skirtingo ryškumo ir intensyvumo, dėl to skirtingai veikia jo manifestacijas – socialines praktikas.

P. Bourdieu teorijoje kolektyvinio mokytojo *habitus* pagrindą sudaro jo, kaip vidurinės klasės atstovo, persisėmusio tos klasės kultūra, vaizdinys; jo dispozicinis *habitus* yra persisemelkęs dominuojančių galios laukų kultūra, kurią jis visomis išgalėmis siekia internalizuoti savo mokinių *habitus*

(Bourdieu & Passeron [1977] 1990). Mokytojo homunkulo, šio kultūroje išsiskiriusio mokytojo kodo, elementai atitinka tokią mokytojo sampratą. Juos galima suskaidyti į kelias kategorijas – mokytojo profesinės elgsenos ir funkcijų (santykių su mokiniais ir jų tėvais bei mokymo praktikos) elementai; mokytojo socialinės pozicijos ir viešojo elgesio (pozicionavimas viešojoje erdvėje) bei mokytojo išvaizdos ir įvaizdžio elementai.

Edukologai J. Dillon ir M. Maguire'as knygoje, skirtoje būsimiems mokytojams, kaip svarbiausius mokytojų profesinės elgsenos elementus išskiria būtinybę kurti pagarba, savitarpio supratimu grindžiamus santykius su mokiniais ir jų tėvais. Edukologai būsimiems mokytojams rekomenduoja ne tik išmokyti mokinius gerai išaiškinti pamokas ir padėti suprasti dėstomą dalyką, bet ir išmokyti jautriai klausytis, stebėti vaikus ir įsigilinti, kaip jie supranta, koku būdu jie išmoksta – mokėti skaityti savo mokinius, pastebėti ir suprasti jų neverbalines išraiškas ar kūno kalbos aspektus, gerai juos pažinti ir kurti emociškai saugią, jaukią atmosferą pamokose, investuojant savo laiką į gerus santykius su mokiniais. J. Dillon ir M. Maguire'as nesivaržydami mokytojo darbą vadina pastoraciniu, teigdami, kad mokytojas ne tik privalo išmokyti vaikus atskiro dalyko žinių, bet jis yra atsakingas už mokinių dvasinį, moralinį, kultūrinį, protinį ir fizinį vystymąsi (turimi omenyje tokie klausimai kaip seksualumas, narkotikų vartojimas, gyvenimo būdas ir panašiai). Pastoracinis darbas su mokiniais pratęsiamas mokytojui dirbant ir su jų tėvais (Dillon & Maguire (eds.), 2007, p. 5–7)

Edukologas G. J. J. Biesta pateikia detalų lūkesčių, kurių turi visuomenė, valstybė, mokinių tėvai mokytojo profesinei veiklai, sąrašą. Jame ir mūsų minėti mokytojo vykdomi mokinių socializacija (per kurią internalizuojama kultūrinė, politinė, socialinė tvarka), akademizacija (tiek žinios, tiek gebėjimai), paruošimas darbo rinkai, gebėjimo prisitaikyti šių dienų pasaulyje ugdymas, taip pat – gyvenimo įgūdžių mokymas, politinio, kultūrinio raštingumo plėtojimas, pilietiškumo ugdymas, kartu asmens, kaip individualios, subjektyvios būtybės, kuri yra nepriklausoma ir savarankiška, ugdymas (Biesta, 2016, p. 19–21).

Edukologas M. Bottery, apibūdindamas lūkesčius dėl šiuolaikinės mokytojo lyderystės, nurodė tris ydas, kurių turėtų vengti šiuolaikiniai mokytojai: pedagoginio išskirtinumo, paremto tikėjimu, kad yra tik vienas apibrėžtas, teisingas mokymo būdas; epistemologinės monopolijos – įsitikinimų, kad tam tikros krypties tyrimų rezultatai yra objektyviai „teisingi“ ir dėl jų nesiginčijama ir kad švietimas turi tiesos monopolį ir įgyvendinimo paklusnumo – įsitikinimo, kad mokytojo darbas yra ne kritikuoti teiginius apie geresnį ugdymą, bet įgyvendinti tai, kas nurodyta (Bottery, 2004, p. 96).

Mokytojas turi būti lankstus, kūrybiškas, atsižvelgti į situaciją ir priimti ją atitinkančius sprendimus (ten pat, p. 21–22)

Edukologė J. Williams, remdamasi įvairiais autoriais, pateikia tokį lūkesčių, keliamų mokytojui, sąrašą: aukštos kvalifikacijos mokytojai turi turėti gerą akademinį išsilavinimą, motyvaciją mokytį, gilų dalyko išmanymą, bendravimo ir valdymo įgūdžių, būti atsidavę profesijai; turi gebėti praktikoje taikyti žinias apie besimokančiuosius, mokymąsi, dėstomo dalyko teorines ir praktines žinias, pedagogiką, atskaitomybę ir vertinimą, gebėti palengvinti mokinių mokymąsi⁴⁷ (Williams, 2013, p. 13). „Geri“ mokytojai peržengia savo dalyko bendrosios programos reikalavimus ir praplečia dalyko turinį kitomis, mokiniams įdomiomis žiniomis – jie nepaiso biurokratinių apribojimų ir tuščių reikalavimų (Dalton, 1995).

Psichologai S. Khalilzadehas ir A. Khodi išskyrė tokias pageidaujamas mokytojų profesinei veiklai savybes: jautrumas kito poreikiams, sąžiningumas, kito palaikymas, siekis gerai sutarti su mokiniais, kitais švietimo sistemos dalyviais, atvirumas įvairiai patirčiai – esą, tai yra veiksmingos priemonės kuriant pozityvius santykius su mokiniais; savo ruožtu tokie santykiai teigiamai veikia mokinių mokymosi motyvaciją, akademinį pasiekimą, emocinę savijautą (Khalilzadeh & al., 2021). S. Chang-Kredl ir D. Colannino, analizuodamos įvairių žmonių pasisakymus socialiniuose tinkluose, išskyrė tokius teigiamais laikomus mokytojų psichologinius įgūdžius: gero humoro jausmo demonstravimas, gebėjimas pašalinti įtampą, mokėjimas sukurti jaukią, draugišką atmosferą, ekscentriškumo ir originalumo derinimas elgsenoje, paliekančioje ilgalaikį įspūdį (Chang-Kredl & al., 2017).

⁴⁷ Vienas iš dabartinių švietimo iššūkių mokykloms – multikultūrinės visuomenės susiformavimas. Tarptautinės organizacijos ir nacionaliniai švietimo administratoriai tikisi, kad mokytojai išplės savo kompetencijas dirbti su įvairių kultūrų ir įvairių patirčių mokiniais. Kaip atskleidžia EBPO TALSI 2018 m. duomenys, Lietuvos mokytojai neturi didelės darbo su mokiniais, kurių pirmoji kalba būtų kita nei dėstymo kalba, patirties – tik 6 procentai (palyginti, pavyzdžiui, Austrijoje – 42 procentai, Švedijoje – 41 procentas). Tik 18 procentų tyrime dalyvavusių Lietuvos mokytojų atskleidė, kad yra dalyvavę profesinės kvalifikacijos kėlimo renginiuose, skirtuose darbui daugiakultūroje aplinkoje (Latvijoje tokiuose mokymuose dalyvavo 28 procentai, o Jungtiniuose Arabų Emyratuose – 65 procentai tyrimuose dalyvavusių mokytojų). Tokie duomenys paaiškina, kodėl tik 67 procentai tyrime dalyvavusių Lietuvos mokytojų mano, kad pajėgtų susitvarkyti su iššūkiais, kylančiais dirbant daugiakultūroje terpėje. 95 procentai tyrimo dalyvių mokytojų Lietuvoje nurodė, kad reikia mokytį mokinius gerbti ir pozityviai vertinti kultūrų skirtumus (Pagal OECD TALIS, 2019, p. 32).

Mokytojų psichologinis pasirengimas ir gebėjimas jį pritaikyti praktikoje, santykiuose su vaikais yra laikomas pedagoginio darbo pagrindu; tyrėjai teigia, kad būtent nuo mokytojo gebėjimo sukurti palankų emocinį klasės mikroklimatą priklauso mokinių emocinio intelekto vystymasis, jų akademiniai pasiekimai, tarpusavio santykiai. Mokytojas turi gebėti kontroliuoti savo emocijas, būti empatiškas, turėti gilų emocinį intelektą, kad suprastų įvairias vaikų emocines išraiškas ir gebėtų tinkamai į jas reaguoti. Be to, jis turi būti gerai išmanyti emocijų vadybą – gebėti kontroliuoti tiek savo jausmus ir reakcijas, tiek efektyviai reaguoti į netikėtas emocines situacijas, iškylančias mokiniams (Harvey & al., 2016). „Geras“ mokytojas privalo mokėti užmegzti draugiškus santykius su visais vaikais, ypač su „sudėtingais“, atstumtais „padaužomis“; esant konfliktinei situacijai, jis turi stoti mokinių, ne administracijos pusėn (Dalton, 1995). Mokytojų psichologinės savybės, emocinis intelektas dažnai yra nurodomi kaip svarbesni nei profesinis pasirengimas, dalyko išmanymas (Chang-Kredl & al., 2017).

Tai tik keletas pavyzdžių, ko tikisi iš mokytojų, kaip mokyklinio švietimo lauko agentų, įvairūs socialiniai veikėjai. Apibendrinami juos galime konstatuoti, kad mokytojui, kaip socialiniam agentui, keliami dideli profesiniai lūkesčiai, apimantys tokias sritis kaip akademinis, pedagoginis, psichologinis pasirengimas ir gebėjimas pasirengimo metu įgytas žinias taikyti praktiškai, atsižvelgiant į mokinių, jų tėvų, valstybės poreikius, kartu imtis lyderystės sprendžiant patikėtas problemas. Šie lūkesčiai, išsakomi edukologų, švietimo politikų, medijose, formuoja ir tėvų, mokinių lūkesčius, pamažu virsdami tam tikra *doxa* apie tai, koks turėtų būti mokytojas.

Lūkesčiai keliami ir mokytojo socialinei elgsenai už mokyklos ribų. Mokytojas matomas kaip socialinis aktyvistas, įsitraukiantis į svarbių bendruomenės, socialinių klausimų sprendimą, raginantis tokiose akcijose dalyvauti ir mokinius (Picower, 2012). Iš mokytojo tikimasi jo aktyvaus dalyvavimo įvairių bendruomenių, organizacijų veikloje, ypač – įvairių kaimynystėje veikiančių kultūrinių, etninių bendrijų veikloje (Edman, 2013). Mokytojai turi pasižymėti ne tik pageidaujamomis matomomis savybėmis, bet ir turi turėti tam tikrą rinkinį išskirtinių vidinių savybių (ne tik profesinių žinių ar gebėjimų). Paplitęs įsitikinimas, kad mokytojas turi būti aukštos moralės ir patikimas (Bottery, 2004, p. 104), turėti tinkamas politines, etines, estetines vertybes – M. M. Dalton pateikia pavyzdžių, kaip kino industrijoje reguliariai konstruojami įkvepiantys mokytojų, pasirinkusių atsisakyti asmeninės gerovės ir socialinio konformizmo dėl bendrojo gėrio, vaikų gerovės,

socialinio teisingumo vaizdiniai: mokytojai kovoja su socialinėmis negerovėmis, sprendžia bendruomenėse kilusias problemas (Dalton, 1995).

Sociologės S. Weber ir C. Mitchell, tyrinėjusios mokytojų įvaizdį ir jo formavimą, teigė, kad vaikai dar ikimokykliniame amžiuje sužino, kaip turi atrodyti ir elgtis „tikras mokytojas“; lygiai kaip ir įgyja supratimą, kas yra „geras“, o kas yra „blogas“ mokytojas. Mokytojo vaizdinys yra formuojamas įvairiose vaikams skirtose ar lengvai prieinamose priemonėse: knygose, žaidimuose, filmuose, televizijos laidose ir apskritai medijose (Weber & Mitchell, 2003, p. 2). M. M. Dalton (Dalton, 1995, p. 24–25), peržiūrėjusi apie 20 įvairių žanrų filmų ir perskaičiusi keliolika filmų sinopsių iš 60 metų laikotarpio, teigia, kad mokytojo vaizdinys ir skirstymas į „geras“ ir „blogas“ mokytojas kuriamas kino industrijose ir dažnai prasilenkia su realybe – tikrovėje tokių mokytojų yra sunku rasti, bet sukurtas vaizdinys įsitvirtina tam tikrus stereotipus, tampančius mokytojo homunkulo savybėmis. Kaip teigia S. Weber ir C. Mitchell, mokytojų įvaizdžiai gali varijuoti nuo nemėgstamų, atgrasių, pašaipas sukeliančių mokytojų iki tokių, kurie yra gerbiami, kuriems paklūstama; tikima, kad jie turi ypatingų galių. Tačiau tai jau santykių charakteristikos, jų susikūrimui įtakos turi ne tik pats mokytojo elgesys ir mokinių pasirengimas bendradarbiauti su mokytoju, bet ir tai, kaip atrodo mokytojas plačiąja prasme – jo išvaizda (šukuosena, makiažas, rūbai, avalynė ir jų dėvėjimo stilius), laikysena (kūno laikysena, pozos, judesiai, veido išraiška), amžius, rasė, lytis ir kiti su mokytojo profesiniu pasirengimu nesusiję dalykai. Mokytojų fizinių savybių ir fiziškai kuriamo įvaizdžio poveikį mokinių sprendimui priskirti mokytoją „gerą“ ar „blogą“ kategorijai įrodė ir tyrimai: socialiniuose tinkluose, pagrįsdami mokytojo vertinimą, mokiniai išvaizdos elementus pasitelkdavo kaip vieną iš stipresnių argumentų (Chang-Kredl & Colannino, 2017). Mokiniai derina internalizuotus savyje mokytojų vaizdinius su vaizdiniais, kuriuos jie mato realybėje ir pagal šių dviejų vaizdinių santykį reaguoja į mokytojo atliekamą pedagoginį darbą, pripažįsta jam atitinkamą autoritetą ir pozicijas santykiuose. Jei mokytojo vaizdiniai mokiniams ir jų tėvams nėra atpažįstami, neatitinka vyraujančių vaizdinių, gali rasti įtampa, nepasitikėjimas mokytoju, jo galimybe tinkamai atlikti pedagoginį darbą (Weber & Mitchell, 2003, p. 54–56). Stereotipiniai mokytojų vaizdiniai, susiformavę dar vaikystėje, įsispraudžia ir į būsimų mokytojų sąmonę: būsimieji mokytojai dar vaikystėje per žaidimus, kai jie vaidina mokytojus, per mokyklinius susidūrimus su mokytojais formuojasi „mokytojiškus“ savo išvaizdos ir elgesio modelius, kuriuos vėliau, jau tapę mokytojais, giliau nereflektuodami diegia praktikoje. Tokius stereotipinius modelius ir jų diktuojamas profesines praktikas būna labai sunku pakeisti tiek

mokytojus rengiančioms institucijoms, tiek patiems mokytojams, kai jie nusprendžia savo praktikose ar pagaliau išvaizdoje diegti permainas (Weber & Mitchell, 2003, p. 9, 27).

Universaliai apibrėžti dominuojantį mokytojų homunkulą, nurodant, kaip jis turėtų atrodyti ir elgtis norėdamas būti pripažintas „geru“ mokytoju, yra sudėtinga – vaizdiniai keičiasi priklausomai nuo laiko ir erdvės kontekstų. M. Vickas, tyrinėdamas mokytojo vaizdinio ir jam keliamų lūkesčių kaitą per 150 metų įvairiuose rašytiniuose tekstuose, atskleidė, kad mokytojo vaizdinys (nagrinėtos įvairios jį sudarančios detalės) istoriškai reikšmingai keitėsi. Pavyzdžiui, XIX a. mokytojas buvo įsivaizduojamas kaip tiesus, tvirtas, griežtas žmogus, stovintis prieš klasę, kaip disciplinos, žinių ir autoriteto įsikūnijimas, o šiuolaikinis mokytojas – apsuptas vaikų, sėdintis šalia vaiko ir bendraujantis su juo kaip su mokymosi partneriu, siekiantis jam padėti. Mokytojo balsas, kalbėjimo maniera per nagrinėtą laikotarpį taip pat reikšmingai keitėsi: nuo griežto, įsakmaus kalbėjimo, kartais – pakelto tono, palydimo santūriais gestais – prie draugiško, palaikančio, šilto, nuotaikingo kalbėjimo (gestai išlieka), siūloma moduluoti balso skambėjimą vengiant nepageidaujamų intonacijų. Prieš 150 metų mokytojai turėjo būti puikios sveikatos, be matomų fizinių „trūkumų“, kiek įmanoma neutralizavę lytiškumo požymius; moterys mokytojos privalėjo būti kuklios, santūrios išvaizdos; tiek vyrai, tiek moterys – gracingų manierų, savo išvaizda atspindėti aukštą kultūrinį išprusimą; šiuolaikiniams mokytojams išorės reikalavimai faktiškai nekeliami – labiau reikalaujama „vidinio pasaulio“ atitikties užimamai pozicijai (Vick, 2006).

Mokytojo homunkulo ir mokytojams keliamų reikalavimų pokyčiai vyksta ir ne tokiose plačiose laiko distancijose. Tyrėjai, analizavę mokytojų vaizdinių kūrimą populiariojoje kultūroje, teigia, kad mokytojo vaizdinui didelę įtaką turi ne tik visuomenėje vykstanti kaita, sąlygojanti psichologinių, profesinių reikalavimų mokytojams pasikeitimus; reikšmingos ir mokytojų socioekonominių kontekstų permainos. Pavyzdžiui, pakito spaudos tonas diskutuojant dėl mokytojų atlyginimų: apie 1950 m. spaudoje publikuoti straipsniai išreikšdavo pasipiktinimą mažomis mokytojų algomis, nurodydami, kad dėl to „geriausi“ mokytojai atsisako darbo, o jau 1990 m. apie mokytojus kalbama kaip apie savanaudžius, reikalaujančius per didelį atlyginimą už prastai atliekamą darbą (Cunningham, 1992). Tokie pokyčiai vyksta ir politikų retorikoje, pavyzdžiui, 1944 m. Jungtinės Karalystės premjeras savo kalboje akcentavo, kad jo tikslas – užtikrinti, kad kiekvienas mokytojas galėtų vairuoti puikią nuosavą mašiną, gyventi patogiai, moderniame nuosavame name ir gauti aukštą socialinį statusą užtikrinantį

atlyginimą. 1990 m. J. Majoras savo rinkiminėje kalboje teigė, kad Jungtinė Karalystė turi tapti beklase visuomene, kurioje kiekvienas turi turėti gerą namą ir gerą mašiną; mokytojai negali būti jokia išimtis. Jo kalbą spauda interpretavo kaip pažadą nedidinti mokytojams atlyginimų (ten pat). Reikšmingumo požiūriu mokytojai XX a. viduryje buvo vaizduojami kaip profesionalai, kurių veikla turi tiesioginę įtaką visuomenės atečiai. Dėl to jiems buvo keliami reikalavimai turėti pageidaujamas moralines, politines nuostatas. XX a. pabaigoje labai padaugėjo straipsnių, kritikuojančių mokytojų profesinį pasirengimą, vaizduojančių juos labiau kaip visuomenės našta, nei realios vertės kūrėjus (ten pat).

S. Watsonas, tirdamas mokytojų pasisakymus socialinėse medijose, konstatavo, kad dabartiniai mokytojai labai dažnai sukuria „mikropopulistų“ įvaizdį, kuris susideda iš tokių vaizdinių kaip nuolatiniai nusiskundimai mažėjančiu atlyginimu, prastomis darbo sąlygomis, didėjančiu darbo krūviu, vaiko, kaip centrinės ugdymo proceso figūros, koncepcijos primetimu, kitais socialiniais, ekonominiais pokyčiais, vykstančiais mokykliniame švietime (Watson, 2020).

Mokytojo homunkulas yra „atėjęs į mąstymą“ ir užėmęs jame vertybinio, moralinio ir praktikos orientyrų vietą. Jam būdinga gausi rinktinė vertingomis laikomų savybių, neeiliniai gebėjimai, netgi dieviškumas, taip pat iš neapibrėžtų šaltinių kylantys reikalavimai dėl kalbos, išvaizdos ir apskritai mokytojo asmenybės užvaldymas. Tai tobulo rinkinys, žmogui vargiai pasiekiamas (Litvinaitė, 2018). Bet mokytojas, aplinkos ir savo paties nereflektuojamų įsitikinimų verčiamas, jo siekia ir, kaip pats jaučiasi, nepasiekia. Tai sukelia mokytojų frustraciją, nepasitenkinimą, skatina svarstyti profesinės veiklos tęstinumo klausimus arba ieškoti kitų būdų tęsti profesinę praktiką.

Besikeičiantys laiko ir erdvių kontekstai ir didėjantys reikalavimai kartu su didėjančiu spaudimu juos atitikti mokytojo *habitus* skatina išrasti naujas strategijas, generuoti kitokias profesines praktikas. Jose gerai įsisavintos elgesio schemas ne visada pasiteisina ir nebėra patikimos – apsisprendžiama verčiau improvizuoti, kuriant naujus elgesio modelius (Noble in Adkins, Brosnan, & Threadgold, 2017, p. 14).

Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokytojo *habitus*, indoktrinuotas tikėjimu misija, pašaukimu, kilniu darbu, patiria nuolatinės akistatos su stiprėjančiu Kitu, kvestionuojančiu jo diegiamos kultūros vertę ir kartu legitimumą – kaip tai darė vakarykščiai kolonistai (Memmi, 2006 p. 15–23). H. K. Bhabha Kito iškilimą ir stiprėjimą sieja su binarinio kultūrų priešiško krize. Šios krizės metu primityvus priešpriešų mechanizmas sutrūkinėja,

iškyla ištisa kultūrų įvairovė, kultūros sąveikauja viena su kita daug sudėtingiau ir painiau, nei prieš tai egzistavusi dvinarė kultūra (Bhabha, 1994). Daugiabalsiškumas, skirtingų galių iškilimas ir skverbimasis vienos į kitą netelpa „mokytojo“ ir „mokinio“ priešpriešoje. Kiekvienas kultūrinis susitikimas virsta ne savavališku kultūros primetimu, aprašytu P. Bourdieu, bet kultūriniu susidūrimu, kartais net susitrenkimu (*a clash*), skausmingu juose dalyvaujančioms pusėms. Tokioje situacijoje būdamas istorinis ilgailaikės patirties kaupinys mokytojo *habitus*, nors ir sutrikęs, išlieka aktyvus ir lankstus: pasitelkęs disponuojamų kapitalų atsargas, ieško išeities – kuria naujas prasmes, neįprastus sprendimus, papildo pats save (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). Jis geba neutralizuoti pedagoginio susidūrimo trauminį aidą ir tęsti pedagoginį darbą, nors jam ir trūksta galios laukų teikiamo autoriteto.

Iš vienos pusės, senkant pedagoginio autoriteto šaltiniui, o iš kitos pusės, didėjant mokinių kultūrinei įvairovei, Kitybės gausai, mokytojas atsiduria toje „tarp“ erdvėje, trečiojoje zonoje. Čia, veikiamas savo sinchroninio dominuojančios pozicijos pojūčio bei istoriško kultūros spaudimo, mokytojo *habitus* pedagoginiu darbu siekia perkeisti mokinių įvairovę tam tikra kultūrine mase, atitinkančia jo paties išpažįstamas vizijas. Pagal jas – geriausi mokiniai tie, kurie geba atkartoti, pakartoti mokytoją, jo kalbą, elgesį, aprangą; turi tokį patį skonį ir pojūtį kultūrinėms vertybėms (Weber & Mitchell, 2003). Bet kartu ne visai tokį, analogišką. Kitaip pati mokytojo pozicija nebebūtų dominuojanti, turinti galią skleisti aukštesnį žinojimą, civilizaciją. Beveik toks pats, bet ne visai – tai yra tobulo mokinio vizija.

Būtų klaidinga šiandieniniame mokytojo ir mokinio santykių laikytis Apšvietoje suformuluotų nuostatų, kad mokytojas sėkmingai vykdo kultūrinę vaikų kolonizaciją. Priešdėlis post- žymi kažką *po to*, kažką peržengiant (Loomba, 2015). Postkolonializmo teorijoje post- žymi binariško santykio peržengimą ir akivaizdžios galios santykio perkeitimą kažkuo užslėptu, pridengtu – mimikrišku. Mokytojo ir mokinio santykių mokytojo troškimas matyti mokinius perspektyviai tokius, kaip jis pats, nebeatlaiko, spaudžiamas pakitusio švietimo diskurso, kultūrinės įvairovės, tapatybių gamybos proveržio. Mokytojo padėtis tampa dvilypė, jis visada spaudžiamas pasirinkimo. Jis gali būti išprovokuojamas imtis tam tikros kultūrinės rezistencijos prieš save patį – imti naudoti mimikriją, kad darytųsi beveik toks pats, kaip mokiniai, bet ne visai kaip mokiniai – klausytis mokinių mėgstamos muzikos, skaityti jų mėgstamas knygas, rengtis pagal jų diktuojamas madas, keisti žodyną, paprastinti kalbą (Quigley, 2011). Produkuoti mokinių kultūrą, tapti jos dalimi, tapti „savu“ – taikstyti prie mokinių. Arba rizikuoti ir išlikti

„nepažangiu“, nuobodžiu, „robotu“, tačiau ištikimu tradicijai, kuri, atrodo, paliko jį vieną periferijoje. Bet kuriuo atveju kultūra, kurią istorinis mokytojo *habitus* jaučiasi turįs reprodukuoti, nebėra kažkieno, ji – vakarykštė, dėl to – ne visai „normali“, ne visai šiuolaikiška. (Williams & Pritchard, 2006). Mokytojas provokuojamas įžengti į trečiąją erdvę, kurioje produkuojama nauja, hibridinė kultūra. Į ją įžengęs mokytojas atsiduria *tarp*, ir nuo jo *habitus* priklauso, kuri trečiosios erdvės paraštė yra arčiau jo: tradicinė, istorinė pedagoginė veikla, turint tikslą diegti kažkada dominavusią kultūrą, ar prisitaikymo ir išlikimo veikla, kai pasirenkama gyventi simuliakrinį gyvenimą, pilną mimikrijos ir spektaklio. Mokytojo veikimo lauką apibrėžiančias ribas galime vadinti rezistencijos (Ashcroft, 2001) ir kolaboravimo riboženkliais. Mokytojas atsiduria trečioje erdvėje peržengęs rezistencijos, suprantamos kaip pasipriešinimas (įvairiais pavidalais) reikalavimui daryti tokį pedagoginį darbą, kurio iš jo tikisi galių agentai. Rezistencijos pasirinkimas pertraukia kultūros reprodukciją – mokytojas atsisako savavališko kultūros primetimo, o ima produkuoti hibridinę kultūrą. Vis dėlto jo patvarusis *habitus*, tarytum bambagyslė siejanti mokytoją su jį subrandinusia kultūra, išlaiko tam tikro laipsnio išipareigojimus ir prisirišimą prie „tradicijos“. Šio prisirišimo stiprumas ir jo raiška negali būti apibrėžtas vienu būdu: *habitus* yra skirtingi mokytojų veiklos kontekstai – paklūstantys konkrečiam laikui ir konkrečiai erdvei spaudimui. Tikėtina, kad kai kurie mokytojai perkerta saitus ir vietoj rezistencijos (kuri dažniau yra užmaskuotas, pridengtas pasipriešinimas) renkasi kolaboravimą su mokinių kultūra, įgyta per pirminį pedagoginį veiksmą. Kolaboravimas neturėtų būti painiojamas su tolerancija, kai į mokinių kultūrą žiūrima pakančiai – ji pakenčiama, leidžiama jai reikštis. Kolaboravimas – tai bendradarbiavimas, pasireiškiantis įsitraukimu, kai kurių elementų perėmimu. Peržengęs kolaboravimo ribą, mokytojas nebėra vakarykštis „tikras“ mokytojas, greičiau jo, to iš vakar, simuliakras, perdirbiny. Buvimas trečioje erdvėje ir judėjimas tarp šių dviejų riboženklių, mokytojo *habitus* taktikos ir strategijos šioje zonoje; hibridinės kultūros produkavimas – disertacijos empirinio tyrimo šerdis.

2. MOKYTOJO PROFESINĖS PRAKTIKOS NAUJUOSIUOSE ŠVIETIMO KONTEKSTUOSE TYRIMAS: METODOLOGINĖ PRIEIGA IR METODAS. TYRIMO ĮRANKIŲ KŪRIMAS

2.1. Ontologijos ir epistemologijos klausimai

Teorinėje dalyje atskleidėme, kad mokytojo profesinę veiklą suprantame ne kaip atskirų individų nepriklausomai kuriamą ir atliekamą socialinę praktiką, bet kaip praktiką, besiformuojančią dviejų socialinių dimensijų – išorinių struktūrų, kontekstų ir paties socialinio agento vidinio *habitus* – sudaromose situacijose. Toks požiūris remiasi P. Bourdieu socialinės praktikos teorija, kuri, paties P. Bourdieu žodžiais tariant, priskiriama konstruktyvistiniam struktūralizmui (Bourdieu & Wacquant, [1992] 2003). Tai gana paini, bet kartu ir plati sąvoka, apimanti principus, kurių laikydamiesi apibrėžėme tyrimo ontologiją, epistemologiją, metodologiją ir pasirinktus tyrimo, duomenų analizės ir interpretavimo metodus.

Kiekviena iš šių sąvokų – tiek konstruktyvizmas, tiek struktūralizmas – įvairių tyrėjų yra skirtingai interpretuojamos ir suprantamos, tad pirmiausia nuspręsta apsibrėžti kiekvienos jų reikšmes atskirai, o tada atskleisti kiekvienos jų raišką atskiruose tyrimo etapuose.

Konstruktyvizmas gali būti apibrėžiamas kaip pasaulėžiūra, deklaruojanti, kad individas, siekdamas suvokti pasaulį, plėtoja subjektyvią jo sampratą, suteikdamas įvairiems objektams ar reiškiniams subjektyvias prasmes. Tokiu požiūriu supratimas apie pasaulį yra daugybinis, įvairiopas; ši įvairovė atveria individualių patirčių, supratimo tyrimais ir ne kategorizuojama (Creswell, 2007, p. 20). Šis konstruktyvizmo apibūdinimas atskleidžia jį kaip ontologiją. Ja remiantis, būties prigimtis ir esmė gali būti paaiškintos karteziškai: „<...> viskas, kas yra pasauliška, bet kokia erdvėlaikinė būtis yra man, t. y., galioja man, galioja todėl, kad aš ją patiriu, suvokių, prisimenu, mąstau apie ją koku nors būdu, sprendžiu apie ją, vertinu ją, geidžiu jos ir t. t. Descarte'as, kaip žinia, visa tai vadina vienu vardu – *cogito*. Pasaulis apskritai man yra ne kas kita, kaip tik tokiuose *cogito* suvokimo būdu esantis ir man galiojantis pasaulis“ (Husserl, [1929] 2005, p. 28). Tokio absoliutaus konstruktyvizmo, skelbiančio pasaulio atsiradimą jį konstruojant per mąstymą, atsisakoma, kai imama analizuoti ne bendruosius būties klausimus, bet siauresnes žmonių gyvenimo ir veiklos sritis. Pavyzdžiui, socialinis konstruktyvizmas nėra toks radikalus: jis pripažįsta tam tikrus socialumo įspaudus atskiro individo pasaulio suvokime, matyme ir

įprasminime. Šiuos įspaudus padaro istoriniai, kultūriniai, socialiniai ir kiti kontekstiniai veiksniai (Creswell, 2007, p. 21). Bendriausia prasme konstruktyvizmas iš esmės gali būti apibrėžiamas dviem pagrindinėmis savybėmis: pirma, jis nepripažįsta, kad individai – tik pasyvūs veikėjai, veikiantys pagal išorės formuojamas sąlygas; jie aktyvūs ir kūrybiški. Antra – pripažindami, kad pasaulis yra kuriamas ir įprasminamas veikėjų, kartu pripažįstame, kad jį suprasti ir paaiškinti gali tik patys veikėjai, kartu užbaigdami diskusijas, ar interesai, ar idėjos juos paskatino veikti – kiekvienas turi savo būdą konstruoti socialinį veiksmą (Kratochwill, in della Porta & Keating, 2008, p. 86).

M. Crotty požiūriu, socialiniams mokslams nėra jokios būtinybės rizikuoti įsivelti į plačius debatus dėl filosofinių ontologijos klausimų, nebent kai tuose debatuose keliami klausimai tampa tiesioginiais tyrimo objektais. Socialiniai tyrėjai nuolat patiria rūpesčių bandydami atsieti ontologiją nuo epistemologijos; mat jų abiejų klausimai iškyla kartu – ontologinis klausimas „*kas yra ir kaip yra*“ sunkiai atskiriamas nuo epistemologinio klausimo „*kaip aš apie tai sužinau ir ką apie tai žinau*“, nes yra tik tai, ką manausi žinantis, jog tai yra (Crotty, 1998, p. 18). Dėl to jis siūlo vietoj sąvokos „ontologija“ vartoti paprastesnį terminą – teorinės prieigos, kurią sąlygoja tyrėjo pasirinkta epistemologija. Epistemologija, filosofinis pagrindas, kuriuo remiamės nuspręsdami, kokio pobūdžio žinojimas yra įmanomas ir kaip mes nustatome, kad tas žinojimas yra adekvatus ir pagrindžiamas, turi būti pirmasis tyrėjo pasirinkimas (Crotty, 1998, p. 16). Iš epistemologijos kyla (t. y. ji juos apibrėžia, sąlygoja) detalesnio lygmens pasirinkimai – teorinės prieigos, metodologijos ir metodo pasirinkimai (Crotty, 1998, p. 12).

Konstruktyvizmas, anot M. Crotty, gali būti apibrėžiamas kaip epistemologija, suponuojanti teorines prieigas⁴⁸, atmetančias bet kokias objektyvias žinias apie tikrovę ir, žinoma, bet kokią galimybę rasti objektyvią tiesą, nes „tiesa“ ir viskas, ką mes apie pasaulį žinome, yra konstruojama per individualų matymą (Crotty, 1998, p. 17). Vadinasi, tyrėjas gali paskatinti tyrimo dalyvį atskleisti tik simbolines (ne realistines) pasaulio reprezentacijas

⁴⁸ Konstruktyvizmo priskyrimo kuriai nors kategorijai sudėtingumą atskleidžia ir trečias pasiūlymas – laikyti jį tiesiog teorine prieiga, kaip siūlo D. della Porta ir M. Keatingas. Kartu jie pateikia ir gana patogų sprendimą dėl konstruktyvizmo „įkurdinimo“ kuriame nors sektoriuje teigdami, kad socialiniai konstruktyvistai neturi tikslo išsiaiškinti pasaulio ar žinojimo kilmės, pripažindami, kad klasifikacijos nėra sukurtos pagal tai, koks yra pasaulis; jos greičiau konstruojamos kaip būdai tą pasaulį reprezentuoti ir aiškinti. Pasaulis yra ne tam, kad būtų atrastas empiriniais tyrimais; veikiau žinios filtruojamos per tyrėjo pasirinktą teoriją (della Porta & Keating, 2008, p. 19).

– mimezes. Mimezė randasi, kai individas įtraukia į save jį supantį pasaulį, įprasmina ir, jį apibūdindamas, išreiškia savo vidujybę, požiūrius ir vertes (Flick, 2004, p. 90). Paversdamas šias simbolines pasaulio reprezentacijas pasakojimu, tekstu ir juos analizuodamas, o paskui – interpretuodamas, tyrėjas savo ruožtu prisideda prie naujų prasmų ir žinojimo kūrimo (ten pat, p. 90). Simbolinės pasaulio reprezentacijos gali būti išreikšiamos tiek žodžiu, per kalbą, tiek vaizdu – komunikacijos priemonėmis, kurių naudojamų simbolių prasmę tyrėjas ir tyrimo dalyvis gali suderinti, aptarti tarpusavyje, laikydamiesi bendrų kalbinių žaidimų taisyklių. Iš jų svarbu išskirti: bendrą žodyną ir bendrą kalbos suvokimą; pasitikėjimo taisyklę, kuri remiasi tikėjimu, kad tai, ką kalbantieji vienas kitam sako, yra tikra ir pagrįsta, bei pripažinimą, kad kiekvienas gali spręsti, priimti sprendimus apie savo matomo pasaulio veikimą ir aiškinimą (Wittgenstein, [1969], 2009). Pasitikime tuo, ką jau išmokome, pažinome vaikystėje ir reiškiamo per kalbą, kurios prasmės yra perimtos besimokant, sąveikaujant – tokiu būdu patvirtinama, kad esamas analizuojamas momentas nėra absoliučiai autentiškai konstruojamas; jis yra kreipiamas mūsų įsisavintų ir mummyse įsišaknijusių struktūrų⁴⁹, iš kurių kalba – pagrindinė. (Wittgenstein, [1969], 2009).

Struktūros sąvoka sudaro **struktūralizmo** pagrindą. Šios intelektualinės krypties pradininku laikomas prancūzų kalbininkas F. Saussure'as. Analizuodamas kalbą jis ją apibūdino kaip dvejetainį reiškinį, sudarytą iš kalbos, kaip sistemos, apimančios kalbos normas, taisykles, konstruktus, ir egzistuojančios nepriklausomai nuo kalbėtojų – ją jis pavadino kalba (*language*, lietuviškai verčiama kaip kalbos sistema), ir kalbėjimo įvykio, garsų produkavimo – šnekos (*parole*). Kalbančio asmens gebėjimas jungti abi

⁴⁹ Žinoma, ir struktūros sąvoka neišvengė kitoms sociologijos sąvokoms kilusių iššūkių: bendriausia prasme sąvoka „socialinė struktūra“ vartojama kaip tam tikra duotybė, tvarka, pasikartojantys socialinės organizacijos požymiai, egzistuojantis nepriklausomai nuo atskiros socialinio agento valios; dažnai struktūros suprantamos kaip „natūralūs“ reiškiniai (Valantiejus, 2006, p. 51). Bet, anot A. Valantiejaus, keliant klausimą, iš kur atsiranda šios struktūros ir kaip randasi ir egzistuoja jų kuriama socialinė tvarka, struktūros sąvoka ima darytis ne tokia aiški; sociologo nuomone, struktūras reikėtų suprasti ne kaip kažkur esamus, dėl to galimus apčiuopti, ištirti darinius, bet kaip sukonstruotus teorinius vaizdinius, intuityviai spėjamos tikrovės struktūros vaizdinius „atitikmenis“: „*Tai – analogija, arba, galima sakyti, metafora*“ (Valantiejus, ten pat, p. 52). Kaip teigia Albrow, žodis „struktūra“ dažnai vartojamas apibūdinti veiksniams, kurie skiria žmones visuomenėje, o ne santykiams, kurie juos sieja. Tokiais veiksniais gali būti laikomi profesija, klasė, lytis, amžius, gyvenamoji vieta – visa tai gali kliudyti užmegzti santykius. Vis dėlto, nors jie ir atrodo kaip dėsningumai, nė vienas jų negalėjo rasti be aktyvaus žmonių įsitraukimo į jų konstravimą ir reprodukciją (Albrow, [1999], 2003, p. 95).

šias kalbos formas į kalbėjimą (*langage*), anot F. Saussure'o, yra įgimtas. Kalbos sistemoje atskiri elementai ir atskiros dalys, kurias F. Saussure'as įvardijo signifikantais (tai, kuo žymime – kalbos faktai, ženklai) ir signifikatais (kalbos idėjomis), sudaro tarpusavio ryšius ir gali būti suprantami tik aiškinant jų santykį, atskleidžiant jų priešpriešas. Šie ryšiai formuoja kalbos faktus, kurie vėlgi yra dvejopos prigimtys – sinchroniniai, priklausantys esamai kalbos būsenai, ir diachroniniai, susiję su skirtingomis kalbos būsenomis istorijoje (Stundžia, iš de Saussure [1916], 2014, p. 19–20). Ši glausta F. Saussure'o sudėtingo kalbotyros mokslo apžvalga atskleidžia kelias jo esmines idėjas – pirmiausia, kad egzistuoja pačios save reguliuojančios struktūros, kreipiančios mūsų veiksmus ar kalbą tam tikromis kryptimis; antra, tų struktūrų pagrindą sudaro atskiros dalys, kurios, sąveikaudamos tarpusavyje, formuoja binarines jungtis, atskleidžiančias pačią struktūros logiką; trečia, kalbos sinchroniškumo ir diachroniškumo perskyra suponuoja, kad nėra egzistuojančios tvirtos realybės; yra tik per įvairius ženklus ir simbolius kuriamas subjektyvumas, išskylantis, kai mes signifikantais įprasminame mus supantį pasaulį (Crotty, 1998, p. 220). F. De Saussure'o kalbotyros principai atkreipė kitų sričių mokslininkų dėmesį. C. Levi-Straussui pritaikius šiuos principus antropologijoje, jie greitai išplito ir įsitvirtino visuose socialiniuose moksluose (Crotty, 1998, p. 221).

„Socialiniai“ struktūralistai pirmuoju struktūralistu⁵⁰ laiko E. Durkheimą, atskleidusį sistemų įtaką socialiniam veiksmui. Jis teigė, kad struktūros kreipia socialinį veiksma ir daro įtaką individo priimamiems sprendimams bei kuriamų sąveikų pobūdžiui (Bruce, & Yearley, 2006). Individa kaip asmenys arba kaip socialiniai veikėjai (A. Touraine'o pasiūlytas konstruktas, sukurtas siekiant suderinti individo pasirinkimo laisvę ir socialinio pasaulio kuriamus apribojimus), kiekvienas jų, gali būti interpretuojami kaip signifikantai, veikiantys socialiniame pasaulyje tik per santykius su kitais; tie santykiai yra struktūruojami išorinių, savarankiškų sistemų: anot E. Durkheimo, visi socialiniai faktai byloja apie visuomenes, nes iš jų kyla (pagal Albrow, [1999], 2003, p. 77). Tačiau toks struktūrų (ar sistemų) iškėlimas į pirmas priežastingumo ar socialinio veiksmo ištakų pozicijas nepaaiškina fakto, kodėl tos pačios visuomenės tomis pačiomis sąlygomis individai pasirenka skirtingas elgsenas, tuo palikdami erdvės situacijos sinchroniškumui, kuriame formuojasi socialiniai santykiai. „Pirmiau yra santykiai“, M. Albrow šia fraze apibendrino diskusijos tarp individo intereso formuojamo pasirinkimo ir struktūrų savavališko

⁵⁰ M. Crotty čia atsirandančią pirmumo dilemą pasiūlo išspręsti įvardijant E. Durkheimą protostruktūralistu (Crotty, p. 217).

struktūruojančio veiksmo konsensuą. Socialiniai santykiai kyla iš individo apsisprendimo, mezgasi tam tikruose struktūrų sąlygojamuose kontekstuose, įgyja tam tikras individų kuriamas prasmes ir dinamiką ir susieja individo aktyvumą ir struktūros savavališkumą (ang. *arbitrariness*) (Albrow, [1999], 2003, p. 77). M. Albrow aiškinimas taupiai, bet taikliai atskleidžia būdą, kuriuo struktūralizmas susaistomas su konstruktyvizmu. D. della Porta ir M. Keatingas į klausimą dėl socialinės realybės pateikė atsakymą, kuriuo pripažįstamas objektyvaus ir subjektyvaus pasaulio susipynimas, galintis būti atskleistas tik iš dalies (nepametant žmogaus subjektyvumo dėmens), įvardijo **interpretatyvizmą** – šiuo klausimu interpretatyvizmas suprantamas kaip ontologija⁵¹. Kaip epistemologija, interpretatyvizmas iškelia tikslą atskleisti, aprašyti ar paaiškinti subjektyvų žinojimą, nes visiškas objektyvumas neįmanomas tiek dėl tyrėjo, tiek dėl tiriamojo subjektyvumo; taip pat toks žinojimas yra susijęs su kontekstais ir nuo jų priklauso. Kontekstai lemia ir tiriamas situacijas, ir tyrimo metu atveriamą pasaulio supratimą (della Porta & Keating, 2008, p. 23–25). Tad interpretatyvizmo sąvoka gali būti pasitelkta įvardijant konstrukcionizmo ir struktūralizmo epistemologijų kombinaciją⁵². Interpretatyvizmas konstatuoja atskiro individo pasaulio matymą ir kuriamas pasaulio prasmes, suteikiamas reikšmes, kartu pripažindamas, kad tos reikšmės ir prasmės radosi tokios kaip tokios dėl įvairių struktūrinių įspaudų individo vidujybėje – pavyzdžiui, kultūros, išsilavinimo, kalbos, klasės ir panašiai. Tikrovė nėra pažįstama atskleidus objektyvius ją sukūrusius dėsnius; o ir tokio tikslo tyrėjas neturėtų kelti – socialinių mokslų tyrėjui turėtų rūpėti, kaip pasaulį mato tam tikras socialinis veikėjas ir kokie kontekstai šį matymą konstravo (della Porta & Keating, 2008, p. 23–25).

Tyrimu „Mokytojų kasdienės profesinės praktikos“ tikimės įrodyti, kad socialinės struktūros ir jų formuojami kontekstai daro reikšmingą įtaką atskiro individo socialinėms praktikoms – pavyzdžiui, pati švietimo sistema, kaip

⁵¹ D. della Porta ir M. Keating taip pat, kaip ir M. Crotty, nesiima socialinių mokslų sferoje griežtai atskirti ontologinės perspektyvos nuo epistemologinės, nurodydami, kad jos viena kitą sąlygoja. Pateikdami ontologinių ir epistemologinių prieigų pavadinimus, jie nevartojo nei konstruktyvizmo, nei struktūralizmo sąvokų, apsiribodami keturiomis prieigomis: pozityvizmu, postpozityvizmu, interpretatyvizmu ir humanizmu (della Porta & Keating, 2008, p. 23–25).

⁵² Interpretatyvizmas gali būti apibrėžiamas ir kaip mąstymo mokykla, pabrėžianti ne tik stebėjimo, bet ir interpretacijos svarbą siekiant suprasti socialinį pasaulį. Jo glaudžias sąsajas su konstruktyvizmu pabrėžia įvairūs tyrėjai, pažymėdami, kad žinios yra aktyviai konstruojamos, o ne pasyviai priimamos. Abu požiūriai atmeta vertybiškai neutralių stebėjimų ir universalių dėsnių veikimo galimybes, abu akcentuoja gyvenimiškos patirties, supratimo svarbą (Ormston, Spencer, Barnard, & Snape in Ritchie, Lewis, McNaughton, Nicholls, & Ormston, 2003, p. 13).

struktūra, mokykla, kaip svarbus tos struktūros elementas, socialiniai, ekonominiai, politiniai kontekstai turi apčiuopiamą poveikį mokytojų praktikai, pozicijoms, savivokai, sąlygoja jų disponuojamus kapitalus, netgi yra reikšmingi asmeninei savivertei ir dispozicijoms. Vis dėlto struktūralizmo terminas, akivaizdu, yra per siauras – vadovaujantis P. Bourdieu refleksyviąja sociologija, individas nėra pasyvus struktūrų veikiamas elementas, jis turi savo patyrimus, kuria individualias praktikas; yra vedamas bei kreipiamas savo istoriškai, socialiai, kultūriškai susiklosčiusio *habitus* (Bourdieu & Wacquant, [1992] 2003). Tad veikdamas socialiniuose kontekstuose agentas pats konstruoja ir interpretuoja savo veiksmą, santykius, praktikas – iš visų galimų pasirenka jam priimtinas formas, suteikia savo prasmes ir jas realizuoja savo kuriamose praktikose; tai yra kuria sąveikas ir socialinio pasaulio fragmentus. Būtent ši požiūrio perspektyva tampa labai svarbi aiškintis mokytojo profesinės praktikos raišką naujuosiuose švietimo kontekstuose, kylant naujai švietimo bangai. Struktūros „pasiūlo“ naujas sąlygas, tačiau mokytojas savo praktiką jose konstruoja pats. Vedamas *habitus* ir kreipiamas struktūrų, prisitaiko ir veikia konkrečiame laike ir erdvėje išradingai: kuria santykius mokyklinio švietimo lauko viduje ir su socialiniais agentais iš kitų laukų, prisiima dispozicijas ar „įsitaiso“ jam kuriamose pozicijose.

Konstruktivizmo, kaip būdo suprasti tiriamą reiškinį, pasitelkimas suteikia visam tyrimui emancipuojantį poveikį – o tai yra vienas iš tyrimo aktualumo aspektų; struktūralizmas padeda atskleisti, kad mokytojai nėra vien patys atsakingi už ugdymo kokybę ar švietimo, ar visos Lietuvos ateitį (kaip kartais demagogiškai teigiama, siekiant sumenkinti politinę ar socialinę kitų socialinių agentų atsakomybę), greičiau patys, kaip siūlo R. Meighanas ir C. Harberis, gali būti apibūdinami pasitelkiant aukos analogiją (Meighan & Harber, 2007, p. 31). Struktūrų įtaka ir apraiškos atskirose socialinėse situacijose dažnai pasireiškia latentiniu pavidalu ir ne visada yra paties socialinio veikėjo identifikuojamos, konstatuojamos (Flick, von Kardorff, & Steinke, p. 5). Pavyzdžiui, mokytojai linkę savo profesinės veiklos išorinių apribojimų sukeltamus sunkumus traktuoti kaip savo asmenines, psichologines problemas, ne kaip išorės sąlygotas jų veiklos sąlygas (Litvinaitė, 2018). Struktūrų įtakos atpažinimas, pamatymas ir interpretavimas taip pat turi emancipuojantį poveikį, įtraukia tyrimo dalyvius į A. Giddenso apibūdintą „*dvigubos hermeneutikos ratą*“, kuriame tyrėjo pateiktos tyrimo dalyvių pasakojimų interpretacijos paskatina juos naujai reflektuoti savo praktikas (pagal della Porta & Keating, 2008, p. 25). Pripažįstant minėtų prieigų svarbą ir atsižvelgiant į tyrimo lūkesčius, šios

prieigos tarpusavyje derinamos, siekiant kuo geresnio mokytojų ir mokytojavimo praktikų supratimo.

2.2. Teorinės tyrimo prieigos

Teoriniu požiūriu tyrimo projektavimas ir tyrimo duomenų analizė grindžiami kritine teorine prieiga, kurios esmę sudaro šiuolaikinio socialinio pasaulio ir jo kultūros kritinė interpretacija ir vertinimas, akcentuojantys įvairias struktūrų generuojamas diskriminacijos, priespaudos, suvaržymo, apribojimo formas atskiram individui arba atskiroms grupėms (Bruce & Yearley, 2006). Kritinės teorijos ištakos siejamos su Frankfurto mokykla, ypač su M. Horkheimeriu, T. Adorno, H. Marcuse'e. Kritiškai interpretuodami marksizmą, jie inspiravo naujosios kairės judėjimą. Judėjimas apėmė žmogaus teisių, dekolonizacijos, galios santykių dekonstravimo idėjas (Kincheloe, 2008, p. 46). Kritinės teorijos požiūriu, švietimo sistema – pačios visuomenės sukurta ir išlaikoma struktūra, kurios elementai kuria, palaiko ir produkuoja tam tikrą prievartą (Demaine, 2001). Švietimo struktūros fragmentai – mokyklos, vadovėliai, mokytojai, ugdymo turinio programos, kuriamas ir palaikomas diskursas, kalbėjimo, pažinimo, kultūros perėmimo praktikos – buvo sukurti siekiant žmonijos pažangos, socialinių, ekonominių problemų sprendimo, savotiškos „istorijos pabaigos“, žyminčios „sutvarkytą“ ir „išpildytą“ bendrą ir atskirą žmonių gyvenimą (Horkheimer & Adorno, [1969] 2006). Vis dėlto, kaip teigia kritinės teorijos atstovai, pačioje švietimo sistemoje jau slypi prievarta ir nelygios galimybės. Ji, veikianti kaip galios laukus aptarnaujanti sistema, ne sprendžia, o reprodukuoja ir galbūt daugina socialines problemas ir problemiškus santykius, nors pagal deklaruojamą paskirtį turėtų keisti situaciją socialinio teisingumo linkme (Apple, 2012).

Platūs kritinės teorijos aprėptin patekę teoriniai ir praktiniai interesai sąlygojo tam tikrus sunkumus, iškylančius mėginant detaliau apibūdinti šią teoriją. Anot J. L. Kincheloe'o, šią užduotį ypač apsunkina, nes: „(a) yra daug kritinių teorijų, o ne viena; (b) kritinė tradicija nuolat kinta ir vystosi; (c) kritinė teorija stengiasi išvengti pernelyg didelio konkretinimo, šitaip palikdama vietos tarpusavio diskusijoms. Fiksuotas charakteristikų nustatymas prieštarautų siekiui išvengti sociopolitinių ir epistemologinių įsitikinimų ribojimų“ (Kincheloe, 2008, p. 48). Toks kritinės teorijos (ar teorijų) aiškinimas atitinka ir mūsų nuostatą, atskleistą mokytojų profesinių praktikų kontekstų nagrinėjimo teoriniame konstrukte, – neapsiriboti viena kuria nors teorija, bet rinktis teorijų kombinaciją, leidžiančią suprojektuoti

skvarbesnį ir labiau atveriantį šiandienines mokytojų profesines praktikas tyrimą. Ir teorinėje kontekstų analizėje, ir tyrime „Mokytojų kasdienis profesinis gyvenimas“ pasitelkėme postkolonializmo teoriją, siedami ją su P. Bourdieu socialinės praktikos teorija. Nagrinėdami mokytojo kasdienę profesinę veiklą, mėginame atsekti, kaip naujuosiuose švietimo kontekstuose mokytojas konstruoja savo profesines praktikas, vykdydamas jam deleguotą pedagoginį veiksma, kurį jis įpareigotas atlikti turėdamas sumažėjusius išteklius (kapitalus) ir faktiškai nebegaudamas pedagoginio autoriteto. Laikomasi teorinėje dalyje analizuotos H. K. Bhabha'os teorijos, kurioje teigiama, kad stiprėjančio Kito akivaizdoje ima trūkinėti binarinės priešpriešos, dominuojantiems agentams atsisakant sinchroninės istorinės dominavimo vizijos ir žengiant į trečiąją erdvę per riboženklį, simbolizuojantį savosios kultūros uždaramą. Mokytojai, susidūrę su antrinio pedagoginio darbo realizavimo sunkumais, imasi rezistencinės praktikos savo kultūros atžvilgiu, kultūros, kurioje jie nustumti į paribius ir yra tapę subalternais. Jie žengia į trečiąją erdvę, kurioje susiduria su mokiniiais, taip pat peržengiančiais jų kultūros riboženklus, pažymėtus pirminių pedagoginio veiksmo ir socializacijos metu. Mokiniai, veikiami diachroninio istorijos spaudimo, yra atviri pokyčiui, naujam patyrimui. Jų internalizuoti mokytojų homunkulai, mokyklos vaizdiniai trečiojoje erdvėje įgyja naujus pavidalus, šitaip pertraukdami patį mokytojo, kaip socialinio agento, reproduktivumą. Mokytojas trečiojoje erdvėje – kintantis, kitoks, nei ankstesni istoriškai susiklostę mokytojo vaizdiniai. Jo lankstus *habitus* trečioje erdvėje juda autentiškomis kryptimis: kiekvienas mokytojas įsitvirtina pozicijose, kurias jo *habitus* pajėgia priimti kaip deramas. Kai kurie mokytojai priartėja prie kito trečiosios erdvės riboženkliaus, esančio šalia mokinių kultūros lauko. Priartėjimas – tai atviras kolaboravimas, primant mokinių kultūrą. Tačiau, anot A. Memmi, visiškas kultūros perėmimas neįmanomas, tai visada lieka tik dalinis aktas; tad mokytojas mokinių kultūroje irgi lieka subalternu. Nuo mokytojo *habitus* priklauso, kuri trečiosios erdvės paraštė yra arčiau jo: tradicinė, istorinė praktika, turint tikslą diegti kažkada dominavusią kultūrą, ar prisitaikymo ir išlikimo praktika, kai pasirenkama gyventi simuliakrinį gyvenimą. Šios mokytojo *habitus* pasirinkimo galimybės sukuria trečiąją erdvę. Ją apibrėžiančias ribas galima įvardyti rezistencijos (Ashcroft, 2001) ir kolaboravimo riboženkliais.



1 pav. Mokytojo profesinė praktika: judėjimas į trečiąją erdvę.

Schemoje atspindėjome, kaip mokytojas, reaguodamas į naujuosius švietimo kontekstus, įžengia į trečiąją erdvę su mokiniais. Vis dėlto manytina, kad trečioji erdvė gali būti kuriama ir su kolegomis, kaip opozicija kitokias judėjimo mokykliniame švietimo lauke trajektorijas pasirinkusiems kolegoms, administracijai. Pagaliau gali kilti priešiškus ir tarp mokytojų, pasirinkusių kurti trečiąją erdvę su mokiniais, ir mokytojų, siekiančių išsaugoti sinchroninę dominavimo viziją. *Habitus* yra nenusipėjamas, o lauko santykių konfigūracija, remiantis P. Bourdieu teorija, labai plati. Tad empiriniame tyrime siekiama nagrinėti ne tik mokytojų ir mokinių santykius bei galimą trečiosios erdvės iškilimą juose, bet ir mokytojų – mokytojų ir mokytojų – tėvų, mokytojų – mokyklos administracijos santykius, pasitelkiant trečiosios erdvės susidarymo konstrukta, pateiktą schemoje, tik pervardijant trečiąją erdvę kuriančius agentus.

2.3. Tyrimo metodologija ir metodas

Metodologijos sąvoka, kaip ir dauguma socialiniuose moksluose vartojamų sąvokų, gali būti interpretuojama ir aiškinama skirtingai. Anot A. Valantiejaus, nekritiškai vartojant šią sąvoką, ja įvardijami techniniai tyrimo parametrai ir duomenų analizės procedūros; vertinant iš kritinio požiūrio taško – ši sąvoka gana probleminė ir pliuralistinė, apimanti tyrėjo gebėjimą dekonstruoti ir kūrybiškai rekonstruoti statiškas teorinių teiginių sistemas, ir glaudžiai siejasi su konkrečiais individualaus tyrėjo profesiniais įgūdžiais, skeptišku įgyvendinamos veiklos vertinimu bei kompetencijų tobulinimu (Valantiejus, 2007, p. 274–276).

Šios disertacijos tyrime **metodologija** suprantama kaip mokslinių principų, procedūrų ir strategijų, kuriais vadovaujamasi tyrime, visuma (Gray & al., 2007). Metodologija susieja filosofines tyrėjo nuostatas, teorines žinias apie konkretų tiriamą objektą (disertacijos tyrimo atveju – mokytojo profesinę praktiką) su procedūromis ir tyrimo taisyklėmis (metodu), naudojamais tyrime (Crotty, 1998, p. 11).

Mūsų pasirinkta epistemologija ir teorinės prieigos sąlygojo tyrimo duomenų rinkimo metodologijos pasirinkimą – visais atvejais epistemologinis požiūris, kurio laikantis pripažįstama, kad esamas pasaulis ir žinios apie jį yra konstruojamos ir interpretuojamos socialinių veikėjų, kreipia atlikti kokybinį tyrimą (Creswell, 2007, p. 21). Kokybinio tyrimo metodologija yra taikoma atliekant tyrimus tiek su individais, tiek su jų grupėmis. Tokia metodologija grįstas tyrimas skatina sutelkti dėmesį į tyrimo dalyvio mentalines sąrangas ir patirtis konkrečiuose socialiniuose bei kultūriniuose kontekstuose, į tyrimo

dalyvio elgseną, sprendimus, sąveikas ir priskiriamos prasmės įvairiems socialinio gyvenimo aspektams suteikimą (Žydzūnaitė & Sabaliauskas, 2017 p. 15–16). Kokybinis tyrimas leidžia nagrinėti situaciją, atskleidžiant individo saitus tiek su materialiuoju, tiek su socialiniu pasauliu, atsekant, kaip jo elgesį veikia ir modeliuoja struktūros, ir kartu atveriant jo *habitus* išradingumą – tyrinėti, laikantis P. Bourdieu taikytų tyrinėjimo principų (Greenfield & Lebaron, 2014, p. 9). Bet didžiausią inspiraciją pasirinkti būtent kokybinio tyrimo metodologiją suteikė gana liepsninga kokybinių tyrimų ekspertų N. K. Denzino ir Y. S. Linkoln argumentacija: anot jų, socialinių mokslų mokslininkai turi siekti įveikti pavojingas neoliberalizmo, posthumanizmo, audito kultūros kuriamas struktūras, savo tyrimais atverdami naujas erdves, suteikdami balsus iki tol nutildytiems, dekolonizuodami akademiją, tyrinėdami naujus diskursus, naują tapatybės politiką, naujas lygybės ir socialinio teisingumo koncepcijas, naujas kritinės etnografijos formas sujungdami asmenines bėdas su socialinio teisingumo metodologijomis. Kritinė pasaulėžiūra, suteikianti balsus stumiamiems į paraštes – kokybinių tyrimų pagrindas (Denzin & Linkoln, 2018, p. 11–12, 17). Kartu mokslininkai pabrėžia kokybinių tyrimų terapinį bei emancipacinį poveikį tyrimo dalyviams: susikaupimas ir pasirengimas reflektuoti su asmens gyvenimu, kasdienybe, praktikomis susijusias temas jiems padeda išgryninti savo būsenas, sampratas, jausenas; galimybė būti išklausytiems ir išgirstiems sustiprina, suteikia pozityvių pokyčių viltį; atskirų asmenų reprezentacijos, buvimo įrodymai tampa revoliucija, griaušančia dominuojančius diskursus (ten pat, p. 13, 17). Tyrimo dalyvių pasakojimai, emocijos, dalijimasis patirtimi turi poveikio ir tyrėjui – interviu metu, jį transkribuodamas, tyrėjas įsipina į santykį su tiriamuoju, su jo pateikiama istorija – įžengia į „*tarp*“ zoną, trečiąją erdvę, kurioje jo paties patyrimai, supratimas yra paveikiami ir keičiami; tyrėjas pats emancipuojamas (Corbin, Dwyer, & Buckle, 2009). Tad kokybinio tyrimo metodologija praturtina ir tyrimo dalyvius, ir tyrėją.

Kokybiniuose tyrimuose laikomasi prielaidos, kad objektyvus, nuo tiriamųjų ir tyrėjo poveikio nepriklausomas pažinimas neįmanomas: tiek tyrėjas, tiek tiriamieji pateikia savo prieigas ir supratimą, sąlygojami tų pačių struktūrų poveikio jų turimam pasaulio supratimui (Žydzūnaitė & Sabaliauskas, 2017). Kokybinių tyrimų sociologijoje istorijos pradžioje (kuri siejama su Čikagos mokykla) tyrėjai laikėsi principo, kad reikėtų kuo labiau sumažinti savo invaziją į tyrimą, kartu – maksimaliai reflektuoti, kaip vidiniai tyrėjo įsitikinimai, vertybės, žinios ir kitos asmeninės ar socialinės charakteristikos galėjo paveikti tyrimo dalyvių elgseną, pasakojimus ir gautus tyrimo rezultatus; tačiau vėliau buvo pripažinta, kad tyrėjo, kaip paveikiančio

tyrimą, eliminavimas neįmanomas (Cousin in Savin-Baden & Major, 2010 p. 10). G. Cousino požiūriu, tyrėjo subjektyvumo (savitumo, ar, P. Bourdieu terminais tariant, *habitus*) neturėtume interpretuoti kaip viruso, galinčio užkrėsti tyrimo duomenis. Subjektyvumo nerimą turėtume keisti pripažinimu, kad mūsų žinios apie pasaulį visada yra tarpininkaujamos ir interpretuojamos iš tam tikros pozicijos ir vartojamos kalbos, susiejančių tyrėją ir tyrimo dalyvį. Tyrėjo „aš“ turi būti suprantamas kaip dar vienas tyrimo įrankis, sąlygojantis tyrimo teorinių ir metodologinių įrankių pasirinkimą, taikymą, tyrimo eigą ir duomenų interpretavimą. Reflektuodamas savo „vietą“ tyrime, tyrėjas pripažįsta savo internalizuotos kultūros ir kalbos įtaką tyrimo eigai ir rezultatams. Toks pripažinimas turėtų sąlygoti paties tyrėjo atidžią smulkiausių detalių, žodžių, kuriuos jis ketina vartoti tyrime, peržvalgą. Pirmiausia tyrėjas turėtų atsisakyti dominuojančios, visažinančios pozicijos, atsisakydamas neveikiamosios rūšies veiksmazodžių ar nuasmeninimų, pavyzdžiui, „tyrimas atskleidė“, „tyrimu buvo atskleista“, nes viskas, kas iškyla tyrime, yra tyrimo dalyvio ir tyrėjo sąveikos produktas. Antra, tyrėjas turėtų įvertinti, kad jo tyrimą sąlygoja interesas rasti būtent tam tikrus atsakymus ar pagrįsti kokius nors jo paties įsitikinimus – šio intereso reflektavimas yra svarbus tyrimo eigos veiksnys (Cousin, p. 11, in Savin-Baden & Major, 2010). Vadovaujantis P. Bourdieu tyrimų pavyzdžiais, „*atlikti tyrimą reiškia užmegzti santykius, kurie yra ir struktūriniai, ir vertybiniai, dėl to prieš tyrimą būtina apsvarstyti, kaip tyrimo aspektai siejasi ir su tyrimo objektu, ir su tais, kurie siekia jį tirti*“ (Greenfield & Lebaron, 2014, p. 32).

Atsižvelgdami, kad kokybinio tyrimo kritikai būtent subjektyvumą laiko esminiu tokios metodologijos trūkumu (Denzin & Linkoln, 2018, p. 11) bei reflektuodami savo asmeninę patirtį⁵³, įgytą tiesiogiai ir įvairiose pozicijose

⁵³ 1994 m. pradėjau dirbti istorijos mokytoja vienoje Vilniaus mokyklų. Mano, kaip mokytojos, karjera buvo labai įvairiapusė - kas metai vedžiau mokymus ir seminarus mokytojams, mokyklų bendruomenėms, buvau daugiau kaip 30 vadovėlių, mokymo priemonių autorė ar bedraautorė, rašiau straipsnius respublikinėse medijose švietimo klausimais, dalyvavau prezidentūros, Seimo, Švietimo, sporto ir mokslo ministerijos organizuose ar suburtose darbo grupėse, komisijose, tarybose. Aktyvi profesinė veikla sąlygojo profesinės veiklos įvertinimą mokyklos, Lietuvos Respublikos valstybiniais apdovanojimais; tam tikrą mano, kaip mokytojos, žinomumą švietimo lauke (ar laukuose). 2019 m. išėjau iš mokyklos dėl didžiulio man pačiai sunkiai paaiškinamo, bet stiprėjančio vidinio priešiško mokyklai, mokytojo profesinei praktikai – jaučiausi išsekusi, palūžusi, nusivylusi. Šios būsenos paaiškinimų, kaip ir suprantamai galimų išsakyti priežasčių, neturėjau – greičiau tai buvo daugybės smulkių nepasitenkinimų, nuovargio, nusivylimų rinkinys. Šios disertacijos rašymas – tam tikra prasme – tų

dalyvaujant švietimo apskritai ir mokyklinio švietimo laukuose, suprasdami, kad ji gali turėti įtakos tyrimui, ieškojome metodikos, minimalizuojančios tikėtiną subjektyvumą bei galimą subjektyvią invaziją į tyrimo dalyvių konstruojamus mokytojų kasdienės profesinės praktikos pasakojimus. Išnagrinėję įvairias kokybinės prieigos metodologijas, pasirinkome **vizualiosios sociologijos** metodologiją⁵⁴, kuri, mūsų požiūriu, yra labiausiai minimalizuojanti tyrėjo išikišimą, galintį pakreipti ar kitaip padaryti įtaką tyrimo dalyvio pateikiamai mokytojų pasaulio refleksijai.

Metodikos sąvoka mokslinėje literatūroje turi mažiau interpretacijų nei metodologija: metodika paprastai įvardijama tyrimo būdų ir taisyklių visuma, nustatanti atskiras operacijas ir jų nuoseklumą, ryšį. Metodika nurodo **metodus**, jų technikas ir procedūrų eigą (Pruskus, 2003, Luobikienė, 2011, p. 7). Dažnai įvairiuose metodologijos vadovėliuose ar mokslinėse rekomendacijose apie tyrimo planavimą ir atlikimą, duomenų analizę metodikos sąvoka ir jos komentavimas praleidžiami, nuo metodologijos tiesiogiai pereinant prie metodo aprašymų, įvairiems mokslininkams suprantant metodo sąvoką gana plačiai. Pasitelkėme A. Valantiejaus pateiktą sąvokos aiškinimą, kaip labiausiai atspindintį šios sąvokos platumą: „**metodas** – tai sutartinis, plačios apimties terminas“ (Valantiejus, 2007, p. 10); „jis (metodas – aut.) reiškia išsiūrėjimą. Jis įvardija sutelktą stebėjimą, vieną iš daugelio galimų teorinės žiūros, grindžiamos originaliomis išvalgomis, formų“ (ten pat, p. 22); „jis yra mąstymo, o ne tik specializuotų procedūrų forma“ (ten pat, p. 26).

paaikškinimų paieška, tam tikra terapijos forma. Išėjus man iš mokyklos, nacionalinės medijos (pavyzdžiui, LRT, DELFI, „Respublika“) paskelbė keletą interviu su manimi, kurių metu žurnalistai bandė išsiaiškinti, kodėl palikau mokyklą. Atsakymai buvo aptakūs, nes jų tiesiog neturėjau. Mano asmeninė profesinė patirtis (tebetęsiu veiklą švietimo laukuose – esu Lietuvos švietimo tarybos narė, vadovėlių ir mokymo priemonių autorė, konsultuoju įvairias švietimo institucijas ir mokytojus, kai jie kreipiasi asmeniškai, dirbu Vilniaus Ozo sporto mokykloje su nuotolinėmis klasėmis, vedu seminarus Vilniaus universiteto studentams, studijuojantiems dalyko pedagogiką) ir jos viešumas, tikėtina, gali turėti įtakos atliekamam tyrimui tiek iš mano pačios pozicijų, tiek iš tyrimo dalyvių pozicijų, jei jie nuspręstų paieškos sistemose pasidomėti mano asmeniu. Dėl to numatoma gili savistaba ir savirefleksija tiek planuojant, tiek vykdant tyrimą, kartu apmąstant, kaip minimalizuoti mano poveikį tyrimo dalyvių profesinės patirties refleksijoms.

⁵⁴ Vizualioji sociologija, kaip teigia L. Pauwlesas, iš tiesų nėra specializuota sociologijos sritis, bet labiau - tarpdalykinė tyrimo sritis, veiklos ir mąstymo būdas, darantis įtaką visam tyrimo procesui (konceptualizavimui, rinkimui ir komunikavimui). Tai ne tik „vaizdinių sociologija“ (kaip objektas), bet ir metodas, mąstymo, konceptualizavimo ir idėjų bei išvadų pateikimo būdas (Pauwles, 2010).

Mūsų tyrimui pasirinkta vizualioji sociologija⁵⁵ remiasi idėja, kad pagrįstą ir argumentuotą mokslinę išvalgą apie visuomenę galima gauti ir stebint, fiksuojant bei teoriškai analizuojant jos vizualias apraiškas: žmonių elgesį ir materialius kultūros produktus (Pauwels, 2010). Anksčiausiai vaizdas, kaip tyrimo šaltinis, buvo pradėtas naudoti antropologų (XX a. 4 deš. – Juozeliūnienė, Tureikytė & Butėnaitė, 2014, p. 8); simboline **vizualiosios sociologijos** pradžia laikomas H. Becketo straipsnis XX a. 7 deš., kuriame jis argumentuotai atskleidė, kaip dokumentinės nuotraukos ir kiti vaizdai gali būti pravartūs tyrėjui kaip informacijos šaltiniai (Harper, 2012, p. 1). Įsteigus tarptautinę vizualiosios sociologijos draugiją ir ėmus leisti vizualiajai sociologijai skirtą žurnalą, ši metodologija vis labiau populiarėjo; jos metodus ėmė taikyti kiti socialinių mokslų tyrėjai. 2002 m. *Taylor & Francis* grupė ėmė leisti žurnalą *Visual Studies*, kuriame publikuojami vizualiaisiais metodais grįstų tyrimų apžvalgos, tokių tyrimų medžiagos pagrindu parengti straipsniai (ten pat, p. 4). XXI a., kai fotografavimas tapo lengvai prieinamas dėl masiškai išplitusių telefonų su integruota fotokamera, jis daugeliui tapo neatsiejama kasdienybės dalimi: „*Frazė „nufotografuok, arba to nebuvo“ yra daugelio mūsų visuomenės jaunuolių maksima. Kai žodžiai tampa neaiškūs, galime atsigręžti į nuotraukas ir pasidalyti tuo, ko negalime pasakyti žodžiais*“ (Boucher, 2018, p. 3). Nufotografuoti vaizdai perkeliama į socialinius tinklus, įvairias medijas kurdami regimybę, kad tai ir yra tikrasis pasaulis (ten pat, p. 4). Fotografavimo ir fotografijų plitimas turi įtakos ir vizualiosios sociologijos metodų pasitelkimo tyrimams populiarėjimui. Šie metodai taikomi įvairių sričių tyrimuose, tarp kurių yra ir švietimo sociologija.

Vizualiosios sociologijos pagrindą sudaro vaizdų įtraukimas, įterpimas į tyrimą: tai gali būti tiek tyrėjo, tiek tyrimo dalyvių, tiek profesionalų daryti nuotraukos, piešiniai, schemos (žemėlapiai, brėžiniai), vaizdo medžiaga, kartais ir atskiri daiktai, kuriuos pristato tyrimo dalyviai (Harper, 2012; Juozeliūnienė, Tureikytė & Butėnaitė, 2014; Mannay, 2016). Atsižvelgiant į tai, kokie vaizdo šaltiniai yra pasitelkiami ir kokia yra jų kilmė, vizualieji metodai yra skirstomi į atskiras kategorijas ir turi savo specifiką. Į ją svarbu atsižvelgti tiek projektuojant tyrimą, tiek jo metu, tiek analizuojant surinktą informaciją (Pauwels 2010). Mūsų pasirinktas metodas – **fotobalso** (angl.

⁵⁵ I. Juozeliūnienė atkreipia dėmesį į galimą lingvistinę painiavą dėl vizualumo sociologijos ir vizualiosios sociologijos terminų neatidaus vartojimo: vizualumo sociologijos atveju tyrėjas analizuoja tyrimo dalyvio sukurtus vaizdo produktus kaip artefaktus, reprezentuojančius tyrimo dalyvio pozicijas ir būklės juos dekonstruodamas. Vizualiosios sociologijos atveju analizuojamas vizualaus artefakto konstravimas ir jis naudojamas kaip vizuali priemonė, skatinanti tyrimo dalyvio pasakojimus (Juozeliūnienė, 2014, p. 16–17).

photovoice) **metodas**. Tai tyrimo metodas, kai tyrėjo pakviesti tyrimo dalyviai siekia fotografuodami užfiksuoti savo tiesioginę patirtį ir vėliau tas nuotraukas pasitelkia interviu su tyrėju metu reflektuodami savo patirties supratimą (Bedi & Webb, 2017).

Dėl aprašyto pobūdžio fotobalso metodas priskiriamas vizualiosios sociologijos metodų grupei, apimančiai metodus, kai vaizdas (fotobalso atveju – nuotraukas) produkuoja tyrėjo paskatinti tyrimo dalyviai. Tokiais metodais siekiama atskleisti, kaip tyrimo dalyvis mato esamą situaciją; kurias jį supančios socialinės, kultūrinės erdvės detales išskiria, kuriuos santykių, socialinių sąveikų elementus akcentuoja, kaip per savo kuriamus vaizdus interpretuoja socialinį pasaulį, ką laiko svarbiausiomis savo pasaulio reprezentacijomis, kokias prasmes joms suteikia (Wagner, in Margolis & Pauwles, 2011, p. 54–55). Pirmą kartą toks metodas buvo taikytas XX a. 9 deš. JAV, tiriant apalačių genties vaikų gyvenimą bei svajones, sąveiką su aplinka, gamta, santykius su artimaisiais (Wendy Ewald'o tyrimas „*Portrait and Dreams*“). Savo ruožtu tyrėją W. Ewald'ą inspiravo kiek ankstesnis S. Worth ir J. Adair'o projektas „Navahai filmuoja save“ („*Navajo Film Themselves*“), atskleidęs daug įdomių faktų apie navahų genties gyvenimą ir jų požiūrį į pasaulį. Abu projektai patyrė sėkmę, įrodę pačių dalyvių darytų vaizdų svarbą atskleidžiant jų kasdienį gyvenimą (Harper, 2012, p. 188). C. Wang, pirmoji pasiūliusi fotobalso⁵⁶ pavadinimą, teigė, kad šiuo metodu tyrėjai ne tik surenka autentišką informaciją, bet ir įgalina tyrimo dalyvius

⁵⁶ Kai kurie tyrėjai metodą, kai tyrėjo paprašyti patys tyrimo dalyviai fotografuoja tam tikra tema, vadina fotonušvietimo metodu (angl. *photoelicit method*) (pavyzdžiui, S. Bedi & J. Webb). Vis dėlto D. Harperis rekomenduoja atskirti fotonušvietimo metodą nuo fotobalso metodo, siūlydamas fotonušvietimu įvardyti metodą, kai nuotraukas tyrimo dalyvių aplinkoje daro pats tyrėjas, o paskui paprašo tyrimo dalyvių pakomentuoti jo užfiksuotas detales, veiksmus ar kitą informaciją, atskleisti prasmes, kurias tyrimo dalyviai suteikia tyrėjo nuotraukose matomiems objektams. O fotobalse visi vaizdai yra sukurti (ar surinkti) tyrimo dalyvių ir jų pačių komentuojami – atskleidžiamos nufotografavimo intencijos, vaizduose įkūnyta informacija ar kilusios mintys, prisiminimai ir panašiai (Harper, 2012, p. 155–158). D. Blackbeard ir G. Lindegger vietoj pavadinimo „fotobalso metodas“ vartoja autofotografijos (ang. *Autophotography*) sąvoką: „*Autofotografija – tai dalyvių rengiamos nuotraukos, kurias jie daro skatinami pateiktų klausimų.*“ Minėti tyrėjai pažymi, kad šis metodas dažnai papildomas fotonušvietimo metodo, kurį jie interpretuoja kaip paties tyrimo dalyvio pasakojimą ir komentarus pagal jo padarytas nuotraukas. Tyrėjas tik užduoda klausimus (Blackbeard & Lindegger, 2015). Nors, kaip matome, metodo pavadinimas nėra nusistovėjęs, vis dėlto jo procedūrų turinys, pritaikymo būdai neturi akivaizdžių, ryškių variacijų. Vengdami painiavos ir galimų nesusipratimų, šioje disertacijoje vartosime labiausiai paplitusį metodo pavadinimą – fotobalso metodas.

reflektuoti juos supančią aplinką, kritiškai ją vertinti ir kartu teikti siūlymus esamai situacijai keisti. Šių idėjų panašumas į P. Freire'o „Pavergtųjų pedagogikoje“ išdėstytas idėjas nėra atsitiktinis – C. Wang jomis vadovavosi atlikdama Kinijos kaimo vietovių gyventojų tyrimus, kuriuose aiškinosi, kaip jos pačios siūlytų pakeisti sveikatos priežiūros paslaugų teikimą (Harper, 2012, p. 188). Glaudžias fotobalso sąsajas su P. Freire'o pedagogika nurodo ir kiti tyrėjai, analizavę metodo taikymą ir poveikį tyrimo dalyviams, pavyzdžiui, T. Fairey, remdamasi fotobalso tyrimuose dalyvavusių žmonių refleksijomis, teigia, kad metodas paskatino tyrimo dalyvius suvokti pasaulį „freiriškai“, tai yra pajauti galią kritiškai jį įvertinti bei suvokti savo egzistavimą jame, kartu ieškant būdų jį keisti. Fotobalso dalyviai išitraukia į pasaulio stebėjimą ir patys sprendžia, ką fotografuoti, kaip nuotraukas komentuoti, kartu užmegzdami transformuojantį dialogą (Fairey, 2017). Tyrimo poveikis tyrėjui ir tyrimo dalyviams atitinka tai, ką P. Freire'as įvardijo kritine pedagogika. Tai praktikos filosofija, kurioje teorija formuluojama per veiksmą ir plėtojama nenutrūkstamu ciklu: tyrėjas siekia įtraukti tyrimo dalyvius į tyrimo procesą kaip partnerius, suprasdamas juos kaip Kitą, turintį kitas pasaulio matymo ir supratimo perspektyvas. Vadovautis P. Freire'o principais – reiškia pripažinti, kad permainos, kuriomis siekiama pavergtųjų išvadavimo iš priespaudos ir socialiai teisingesnio pasaulio kūrimo, gali įvykti tik tada, kai apie jas ima kalbėti tie, kurie patiria tą prievartą – anot P. Freire'o, tik ją išgyvenantys gali apie ją visapusiškai kalbėti. Jų kalbėjimas atveria tiek tyrėjui, tiek jiems patiems būdus keisti tvarką, grįstą įvairiomis priespaudos formomis (Kincheloe, McLaren, Steinberg, & Monzó in Denzin & Linkoln, 2018, p. 424–425).

Nepaisant visų pranašumų, kurie praturtina tyrimą taikant vizualiosios sociologijos metodus, jie sulaukia ir argumentuotos kritikos – didėjant šių metodų populiarumui, gausėja ir jų kritikų būrys (Pauwels, 2010). Kritikai tvirtina, kad vizualieji metodai nesiremia aiškia ir griežta metodologija, tyrėjai skirtingai konstruoja tyrimo procedūras, nėra detalių metodų taikymo procedūrų aprašymų, jie menkai kombinuojami su kitais metodais (ten pat). Iš tiesų kritikai kelia pagrįstus klausimus, bet vargiai tuos klausimus reikėtų laikyti kritika – juos labiau vertėtų interpretuoti kaip tyrimo pranašumus. Kiekvienas metodas yra taikomas atsižvelgiant į tyrimo lauko specifiką, tyrimo tikslus ir uždavinius, nagrinėjamos temos jautrumą visuomenėje ir patiems tyrimo dalyviams. Tad įvairios pasitelkto metodo modifikacijos, atsižvelgiant į konkrečias, specifines aplinkybes, yra labiau pageidaujamos, nei laikytinos kritikos objektu (Harper, 2012, p. 183). Disertacijos tyrimo atveju pasitelktas fotobalso metodas, kaip minėjome, jau savaime, kaip

metodas, yra sujungiantis tiek vizualiąją sociologiją, tiek kokybiniams tyrimams įprasto pusiau struktūruoto interviu elementus. Tyrimo dalyvių darytos nuotraukos ar interviu metu pateikta kita vaizdinė medžiaga nėra savaime tyrimo objektas, tai priemonė, padedanti tyrimo dalyviui kurti savo pasakojimą. Pasirinkdamas, ką fotografuos ir kaip fotografuos, kuriomis nuotraukomis pasidalins su tyrėju ar kurias nuotraukas aptars ar atsisakys aptarti (tokią galimybę esame numatę), jis pats pasiūlo vaizdo diskurso tvarką, jį konstruoja interviu metu (G. Rose in Harper, 2012, p. 90). Interviu metu nuotraukos tampa pasakojimo kelrodžiais, primenančiais tyrimo dalyviui jo paties susižadintas refleksijas – tai tyrimo dalyvio vaizdo užrašai, skaitomi tyrėjui komentuojant atskiras detales ir visumą. Tai ir pagalbinė bendravimo priemonė, mažinanti įtampą, galinčią atsirasti tarp tyrimo dalyvio ir tyrėjo – nuotrauka atlieka tam tikrą mediacinį vaidmenį, sukuria malonesnį, lengvesnį bendravimą, tyrimo dalyvis jaučia didesnę galimybę kontroliuoti interviu eigą (Bedi & Webb, 2017). Būdamas kaip interviu orientyrai, pasakojimui talkinančios priemonės, dalyvių pateiktos nuotraukos atskirai tyrėjo nėra analizuojamos, jų nebūtina publikuoti ar jas pateikti tyrimo ataskaitose (Harper, 2012, p. 202), ypač jei tyrimas vyksta srityse, kuriose itin svarbu užtikrinti dalyvių anonimiškumą, duomenų apsaugą (mokyklinis švietimas – viena tokių temų, nes fotografuojama ne viešose erdvėse⁵⁷, nuotraukose gali matytis patys nepilnamečiai, jų daiktai, veikla ir jos produktai (plačiau apie tai – tyrimo etikos dalyje). Pagrindinis tyrimo informacijos šaltinis ir analizės objektas – individualus⁵⁸ interviu su tyrimo dalyviu.

⁵⁷ Fotobalso metodas dažnai pasitelkiamas tiriant viešąsias erdves – miestų gatves, atskirus rajonus ir judėjimą juose (pavyzdžiui, Alpagu, 2015), viešąsias įstaigas (pavyzdžiui, Bedi & Webb, 2017) – erdves, atviras tiek tyrimo dalyviams, tiek tyrėjui. Fotografijos, kurtos tose erdvėse, niekaip neatskleistų autoriaus tapatybės. O mokyklos teritorija, tiek viduje, tiek išorėje, dažniausiai yra uždara pašaliniam žvilgsniui: uždaros, net užrakintos durys, vartai; išorėi uždaromi langai, į vidinius kiemečius nukreipiami mokinių srautai (Duoblienė, 2018, p. 160–169). Toks uždarumas motyvuojamas mokyklos darbuotojų pastanga apsisaugoti nuo narkotikų prekeivių, kitų pavojingų asmenų, kad šie nepatektų į mokyklos teritoriją ir neužmegztų santykių su mokiniais (ten pat, p. 161). Be to, mokyklos, kaip įstaigos, yra pasitvirtinusios Vidaus darbo taisyklės (tvarkas), kurių daugelyje numatyti ribojimai mokyklos teritorijoje vykstančių veiklų fotografavimui ir viešinimui be direktoriaus leidimo. Mokytojai, pakviesti į tyrimą, ypač pageidavo išsaugoti anonimiškumą ir užtikrinti, kad jų padarytos nuotraukos nebus viešinamos ar publikuojamos – kiekviena mokykla, mokytojo darbo vieta gali turėti ženklų, leidžiančių nustatyti tyrimo dalyvio tapatybę (plačiau apie tai – tyrimo etikos dalyje).

⁵⁸ Individualus interviu dar kitaip vadinamas „*akis į akį*“ (angl. *Face to face*) interviu. Jo esmė – tyrėjas susitinka tiesioginiam, asmeniniam pokalbiui su tyrimo dalyviu;

Teigiama, kad interviu yra pagrindinis kokybinių tyrimų metodas, nes tai geriausias būdas sužinoti žmogaus istoriją iš jo paties lūpų – pasakojantis asmuo atskleidžia jo suteiktas pasauliui prasmes, iš sąmonės srauto išskiria jam reikšmingas detales. Tyrimo dalyvio prakalbinimas – tai galimybė susipažinti su jo pasaulio interpretacija, tyrimo dalyvio veiklos kontekstais ir tų kontekstų įtaka bei svarba (Seidman, 2006, p. 7–9). Individualus interviu, kaip duomenų rinkimo metodas, iš esmės yra vienintelė priemonė, padedanti suprasti tam tikrus procesus, pavyzdžiui, motyvaciją, įsitikinimus, sprendimo priėmimo būdus, padeda atverti ir suprasti giliai išsisknijusius ar subtilius reiškinius, tyrimo dalyvių reakcijas į sudėtingus procesus, jo sukauptas patirtis (Ritchie, Lewis, McNaughton, & Ormston (eds.), 2003, p. 36–37). Be to, interviu yra atpažįstamas, suprantamas bendravimo būdas – kaip teigia N. Denzinas ir Y. S. Lincoln, mes gyvename interviu visuomenėje, kurioje masinė kultūra interviu pavertė kasdieniu reiškiniu (Denzin & Lincoln, 2018, p. 892–893). Platus interviu, kaip duomenų rinkimo metodo, taikymas įvairiuose moksluose ir įvairiais tikslais sąlygojo šio metodo variacijas. Paprastai išskiriami trijų tipų interviu – struktūruoti, pusiau struktūruoti ir atvirieji (Brinkmann, in Denzin & Lincoln, 2018, p. 989). Taikydamas fotobalso metodą, tyrėjas negali tiksliai suplanuoti būsimos pokalbio su tyrimo dalyviu eigos – ji priklauso nuo tyrimo dalyvio sukurtų fotografijų. Vis dėlto tyrėjas sukuria tam tikrą struktūrą, nurodydamas fotografavimo temą, galimas kryptis. Pagal jas tyrėjas konstruoja ir galimus interviu klausimus – tam tikras pokalbio gaires, struktūros kontūrus, kurie gali kisti pokalbio metu. Tokia interviu charakteristika yra būdinga pusiau struktūruotiems interviu: „<...> pusiau struktūruotu interviu bandoma suprasti kasdienio pasaulio atskiras temas iš pačių tiriamųjų perspektyvos. <...> Jis artimas kasdieniam pokalbiui, tačiau, kaip profesionalus interviu, jis turi tikslą, jam taikomas specifinis metodas ir technika; jis yra pusiau struktūruotas – tai nėra nei atviras kasdienis pokalbis, nei uždaras klausimynas“ (Brinkmann & Kvale, 2018, p. 14). Vis dėlto įprastas interviu niekada negali įvykti kaip dviejų lygiaverčių asmenų pokalbis – tyrėjas, formuluodamas klausimus, atsiduria, tam tikra prasme, dominuojančioje pozicijoje (ten pat, p. 18). Toks nelygiavertis santykis gali varžyti tyrimo dalyvį, apriboti jo pasakojimą temomis, pasiūlytomis tyrėjo. Šią problemą išsprendžia nuotraukų pasitelkimas – jos sulygina tyrimo dalyvio ir tyrėjo pozicijas, būtent tyrimo dalyviui siūlant

kiti asmenys nedalyvauja. Tokiame pokalbyje užmezgamas betarpiškas bendravimas, tyrėjas siekia sukurti pasitikėjimo ir atvirumo atmosferą, kurioje tyrimo dalyvis nevaržomai atskleidžia savo pažiūras, jausmus, pasauliui suteikiamas prasmes (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin (eds.) 2007, p. 128).

pokalbio kryptis ir eigą. Nuotraukos – tai tiltas tarp tyrimo dalyvio ir tyrėjo, kuriuo žengdami abu tampa nagrinėjamų klausimų ekspertais (Harper, 2012, p. 134, 138, 157).

Įvertindami abiejų fotobalso metodo sudedamųjų dalių – fotografavimo ir interviu – specifiką, sudarėme tyrimo organizacinio etapo planą, kuriame detaliai apibrėžėme duomenų rinkimo etapus ir įrankius.

2.4. Tyrimo organizacinis etapas: duomenų rinkimo etapai ir įrankiai

Tyrimo kokybė daugiausia priklauso nuo tyrimo eigos suplanavimo ir tyrimo įrankių. Vizualioji sociologija visada sukelia tam tikrą riziką tyrėjui – joje daug laisvės, tyrimo dalyviai įgyja plačias interpretacijos ir tyrimo pakreipimo galimybes, tad tyrėjas ne visada vienpusiškai kontroliuoja procesą (Juozeliūnienė, 2014; Harper, 2012). Į tai atsižvelgdamas, tyrėjas turi kruopščiai detalizuoti visus empirinio tyrimo etapus.

Pirmame tyrimo organizavimo etape daugiausia dėmesio buvo skiriama empirinio tyrimo tikslui ir uždaviniams konkretinti ir pagal juos paruošti tyrimo užduotį tyrimo dalyviams. Antrame organizavimo etape daugiausia dėmesio buvo skiriama tyrimo dalyvių atrankai ir jų pakvietimui į pirmąjį tyrimo etapą – fotografuoti mokytojo kasdienės praktikas. Trečiame organizavimo etape daugiausia dėmesio buvo skiriama tyrimo dalyvių pakvietimui į interviu ir interviu atlikimui.

Pirmas organizavimo etapas. Empirinio tyrimo tikslas buvo formuluojamas atsižvelgiant į disertacijos tikslą ir uždavinius, ginamus teiginius bei atliktą teorinę mokytojų profesinės praktikos ir jai įtaką darančių kontekstų analizę. Disertacijoje siekėme atskleisti, kad naujieji švietimo kontekstai struktūroja mokyklinį švietimo lauką ir kartu mokytojo profesines praktikas, kasdienį jų gyvenimą, turi poveikio mokytojų savivokai bei jų *habitus*. Vadovaujamės teiginiu, kad naujieji švietimo kontekstai iš esmės keičia įprastas, žinomas tiek mokytojams, tiek švietimo sociologams mokytojų profesinių praktikų sąlygas ir aplinkybes. Šiuose kontekstuose galios laukai nebesuteikia mokytojams autoriteto atlikti pedagoginį darbą – tuo požiūriu mokytojai nebėra galių agentai, sėkmingai vykdytys kultūrinę reprodukciją. Taip pat konstatuojama, kad mokytojų turimi kapitalai patyrė infliaciją – yra nuvertėję. Tačiau paties pedagoginio darbo vykdymas, galios laukams reikalaujant konkrečių šio darbo rezultatų, nėra atšauktas: kaip tik mokytojų veikla yra sistemingai vertinama pagal mokinių pasiekimus, pažangą, atliekant vidaus ir išorės veiklų auditus bei kitokiomis formomis. Šie

teorinėje dalyje aptarti procesai, reiškiniai sąlygojo empirinio tyrimo **pagrindinio klausimo** (pagal kurį buvo generuojami tikslas ir uždaviniai) formulavimą: kaip naujuosiuose švietimo kontekstuose Lietuvoje įvairiose mokyklose ir įvairias patirtis turintys mokytojai (teoriškai – skirtingų *habitus*) kompensuoja vis mažiau teikiamą pedagoginį autoritetą bei mažtančius kapitalus organizuodami savo kasdienės profesinės praktikas ir atlikdami pedagoginį darbą? Remdamiesi šiuo klausimu, suformulavome empirinio tyrimo tikslą bei uždavinius:

Empirinio tyrimo tikslas: išsiaiškinti, kokias strategijas bei priemones mokytojai taiko kasdienėse profesinėse praktikose naujuosiuose švietimo kontekstuose, atskleidžiant, kokią poveikį kasdinių praktikų ypatumai turi mokytojo savivokai ir jo *habitus*.

Empirinio tyrimo uždaviniai:

- Instrukuoti mokytojus apie tyrimo eigą ir atskirų etapų detales, įkvėpti juos dalyvauti tyrime ir pasitikėti tyrėja bei patikėti galima tyrimo nauda ir svarba tiek jiems, tiek švietimo politikai, mokslui.
- Pakviesti mokytojus – tyrimo dalyvius – stebėti ir reflektuoti savo kasdienės profesinės praktikas ir savo, kaip mokytojo, profesinę savivoką fiksuojant nuotraukomis jiems reikšmingus, informatyvius, dėmesį ir refleksiją sužadinusius situacijas ir objektus.
- Atlikti pusiau struktūruotą interviu su tyrimo dalyviais, kurio metu išsiaiškinti tyrimo dalyvių pateiktų nuotraukų turinį, prasmes, reikšmę jiems ir, naudojantis nuotraukomis, rekonstruoti mokytojų kasdienės profesinės praktikos eigą, pavidalus, charakteristikas, pasitelkiamas strategijas, disponuojamų kapitalų vertes bei mokytojų savivoką ir *habitus*.
- Atlikti kokybinę interviu analizę: transkribuoti interviu; sukurti MAXQDA programa projektą, sudarytą iš interviu, interviu metu atliktų tyrėjos užrašų, pastabų; sukurti kodų sistemą; sukoduoti interviu ir atlikti interviu analizę; ja remiantis, sukurti empirinio tyrimo radinius atskleidžiantį tekstą ir suformuluoti išvadas.
- Įvertinti empirinio tyrimo pranašumus, apribojimus, kilusius sunkumus ir aptarti pasirinktus sprendimo būdus; suformuluoti rekomendacijas galimiems tolesniems tyrimams ar tyrimo procedūrų taikymui kitų profesinių praktikų tyrimuose.

Empirinio tyrimo užduotis tyrimo dalyviams buvo konstruojama atsižvelgiant į pasirinktą metodologiją ir metodą. Kadangi nepavyko rasti mokytojų profesinių praktikų tyrimų, kuriuose būtų taikytas fotobalso

metodas, pavyzdžių, buvo nuspręsta pasitelkti kitas sritis tyrusių mokslininkų pastebėjimus ir rekomendacijas dėl metodo taikymo.

Vizualiaisiais metodais, ypač fotobalso metodu, kaip minėjome, siekiama kuo labiau apriboti tyrėjo išikišimą į tyrimo dalyvio informacijos atranką ir pateikimą, paliekant teisę jam pačiam sukurti savo „vaizdo diskursą“. Manoma, kad metodas leidžia išgirsti autentišką tyrimo dalyvio balsą, kad ir kurios atstovaujamos grupės poziciją tas balsas atspindėtų – autoritetinį, kritinį, terapinį (plačiau apie tai – Juozeliūnienė, 2014, p. 10–11). Dėmesį tyrėjas turi sutelkti į tyrimo dalyvio sakymo organizavimą ir savo gebėjimą klausytis – dalyvavimo kultūros kūrimą. Šiai kultūrai būdinga tyrėjo pastanga kuo labiau apriboti savo poveikį tyrimo dalyvio nuomonei ir pasisakymams sukuriant pasitikėjimu grįstą aplinką (ten pat, p. 13–14). Tad rengdamas užduotį tyrimo dalyviams, tyrėjas turi atidžiai permąstyti jos formulavimą, vengdamas nukreipiančių teiginių, detalizavimo, suvaržymų. Svarbu parinkti tokius žodžius, kurie būtų atviri, leidžiantys užduoti klausimų, paskatinančių išsakyti matymą – tam tikros dviprasmybės, skatinančios išsakyti patiriamus skirtingus regimuosius išgyvenimus, kaip vyksta anties ir triušio paveikslėlyje (Wittgenstein, [1991], 2018, p. 34–35). Tokia tyrimo užduotis gali apsiriboti tik vienu klausimu, pavyzdžiui, tyrėjai D. Blackbeardas ir G. Lindeggeris, tirdami mokyklinio amžiaus jaunuolių kasdienį gyvenimą, suformulavo tyrimo užduotį pavadinimu: „*Mano, kaip jauno žmogaus, gyvenančio Pietų Afrikoje, gyvenimas šiandien*“ (Blackbeard & Lindegger, 2015). Žodis „gyvenimas“ – gana interpretacinė sąvoka, kiekvienam asmeniui galinti turėti labai įvairias vertes ir prasmes, kurių atskleidimas ir sudaro pagrindinę tyrimo intrigą. Minėtame tyrime jaunuoliai fotografavo įvairias su jų gyvenimu susijusias situacijas; vėliau nuotraukas aptarė su tyrėju individualiai ir sutelktinėse (angl. *focus*) grupėse. Tyrėjai, pristatydami rezultatus, pažymėjo, kad nufotografuoti objektai patys savaime įgydavo prasmes tik interviu metu – skirtingi jaunuoliai nufotografavo tuos pačius arba panašius objektus, tačiau juos interpretavo ir vertino skirtingai. Mokslininkai pabrėžia, kad, taikant fotobalso metodą, svarbiausias yra interviu, kaip suteikiantis prasmes objektams, atskleidžiantis nufotografavimo tikslą ir nuotraukoje užkoduotą žinutę (Blackbeard & Lindegger, 2015).

Kiti tyrėjai, užduodami labiau sukonkretintą klausimą, sudarytą iš ne tokias plačias interpretacines prasmes turinčių žodžių, papildė jį patikslinimais – pavyzdžiui, F. Alpagu, tirdama musulmonių emigrančių laisvalaikio praleidimo vietas Vienoje, suformulavo tik vieną užduotį: „*Prašome nufotografuoti vietas, kur praleidžiate laiką, kai išeinate iš savo namų. Prašome nefotografuoti butų*“ (Alpagu, 2015). Kaip matome

pateiktame pavyzdyje, tyrimo dėmesio centre yra miesto, ne gyvenamųjų patalpų, vietos. Vis dėlto tyrėja pastebėjo, kad tyrimo dalyvės siekė atskleisti labiau idealizuotą vaizdą – parodydavo tik tas vietas, kurios joms yra prieinamos ir draugiškos, neatskleisdamos neigiamų potyrių sukėlusių miesto erdvių (ten pat). Pateiktas pavyzdys leidžia teigti, kad konkrečiu, labai patikslintu klausimu yra sudėtinga pažadinti įvairiapusiškesnį reflektavimą (pateiktame pavyzdyje pritrūko kritinio vertinimo). Manytina, kad abstraktesnių žodžių įtraukimas formuluojant užduotį praplėstų tyrimo dalyvių refleksijas, paskatintų juos pažvelgti į nagrinėjamas situacijas iš visokių pusių.

Šie ir kiti pavyzdžiai, teorinė švietimo kontekstų analizė bei asmeninė patirtis švietimo lauke ir tyrimuose su mokytojais, leidusi daryti prielaidas dėl mokytojų profesinių praktikų ypatumų ir aktualijų, sąlygojo ir užduoties tyrimo dalyviams formuluotės paieškos kryptis. Pirmiausia buvo pasirinkta labai abstrakti formuluotė: *Fotografuokite viską, kas Jums siejasi su Jūsų profesine veikla.*

Šitaip suformuluota užduotis buvo pateikta pažįstamam mokytojui, pakvietus jį dalyvauti tyrimo bandomajame etape. Toks etapas buvo sumanytas dėl metodo mokytojų profesinės veiklos tyrimuose taikymo naujumo ir dėl mano, kaip tyrėjos, siekio išsiaiškinti galimas tyrimo dalyvių reakcijas bei elgseną tokio tyrimo metu. Pakviestas mokytojas (toliau – Mokytojas B.), turintis 6 m. darbo mokykloje patirtį, sutiko dalyvauti bandomajame tyrime kaip tyrimo dalyvis ir kartu kaip tyrimo metodo ir procedūrų vertintojas. Pateiktą tyrimo užduotį jis suprato, tačiau paprašė detalizuoti laiko, per kurį turi būti daromos nuotraukos, trukmę. Motyvacija – Mokytojo B. užimtumas, darbo krūvis reikalavo detalaus laiko planavimo. Atsižvelgus į tai, kad ir kiti tyrėjai įtraukia fotografavimo etapo trukmės sukonkretinimą, buvo nuspręsta įtraukti fotografavimo etapo trukmės ribas į tyrimo užduotį. Įvertinus mokyklos gyvenimo ritmą, buvo nuspręsta rinktis dviejų savaitių laikotarpį – per tokį laikotarpį aiškiai atsiskleidžia rutininės veiklos ir, didelė tikimybė, įvyks bent viena ne rutininė veikla. Kartu tai laikotarpis, aprėpiantis laiką, galimą reflektuoti kaip „šviežią“, lengvai atsimenamą patirtį. Vėliau, tyrimo metu, kai kurie dalyviai prašė patikslinti laiką, klausdami, ar tai dvi savaitės darbo dienomis (dešimt darbo dienų), ar ir savaitgaliai – jiems buvo pasiūlyta patiems spręsti, kiek dienų jie norėtų fotografuoti, nurodant, kad dviejų savaitių laikotarpis – tai tik preliminarus susitarimas; jam praėjus, aš, kaip tyrėja, vėl jiems parašysiu, klausdama, kaip sekasi ir parašydama atsiųsti nuotraukas.

Pasibaigus numatytam fotografavimo laikotarpiui, bandomojo tyrimo dalyvis Mokytojas B atvyko į sutartą interviu vietą. Po pokalbio apie nuotraukas buvo skirta laiko aptarti kilusius sunkumus ir galimą tyrimo užduoties korekciją. Mokytojo B. požiūriu, tyrimo metu jį labiausiai trikdė tyrimo užduotyje pavartotas žodis *viskas* – Mokytojas B. nuolat dvejojo, ar tai reiškia, kad jis turi fotografuoti savo pietus mokyklos valgykloje, savo mokyklinių rūbų lyginimą, batų valymą ir panašiai. Kartais žodis *viskas* sukeldavo neigiamas emocijas, nes „*apimdavo nepaaiškinamas pyktis, kai pagalvodavau, jog ir šitą reikia fotografuoti*“, „*ne, galvoju, šito nerodysiu, čia mano*“; „*kodėl turiu šitą rodyti, nes iš mokytojų juokiasi dėl to*“, „*ne, čia tai žiauriai blogai*“, „*bet kai kurie kolegos nenori fotkintis*“ (ištraukos iš interviu su Mokytoju B. Pajuodinti žodžiai reiškia pabrėžimą kalbant). Mokytojas B. atskleidė, kad kartais susierzinimas buvęs toks stiprus, kad netgi norėdavęsi atšaukti sutikimą dalyvauti tyrime; sulaikydavo smalsumas, asmeninė atsakomybė ir prielankumas tyrėjai. Kartu Mokytojas B. pabrėžė, jog labai trikdė nuotraukų kiekio klausimas – jis svarstė, kad didelis kiekis nuotraukų tyrėjai gali sukelti finansinių sunkumų, mat žinojo, kad nuotraukos, siekiant garantuoti anonimiškumą, bus spausdinamos namie. Pasitarus su Mokytoju B. ir peržiūrėjus straipsnius, atskleidžiančius kitų tyrėjų patirtis, buvo nuspręsta apsibrėžti dvidešimčia nuotraukų, vis dėlto pabrėžiant, kad tai nėra griežtai nustatytas ir privalomas kiekis. Dar vienas Mokytojo B. pasiūlymas – tyrimo užduotyje užfiksuoti, kad nuotraukų kokybė nėra svarbi – esą, kai kurias nuotraukas jis dvejojo siųsti, manydamas, kad jos neryškios, netinkamas fotografavimo kampas, nesufokusuoti veidai. Atsižvelgiant į tai, kad pačių nuotraukų tyrime neketinama publikuoti, pasiūlymas buvo priimtas.

Diskutuojant su bandomojo tyrimo dalyviu Mokytoju B. paaiškėjo, kad abstrakti tyrimo užduoties formuluotė buvo labiau inspiruojanti įvairiapusę savo veiklos refleksiją nei trikdanti. Vis dėlto Mokytojas B. pakomentavo, kad tokia formuluotė jam atrodė kaip papildomas darbinis krūvis, nuolat vertė jaustis nepakankamai gerai atliekančiam užduotis, skatino dvejoti, ar ko nepamiršo, svarstyti, ar tyrėjai jo pateikta informacija bus naudinga, ar bus atliepti tyrėjos lūkesčiai. Mano, kaip tyrėjos, patirtis, atliekant tyrimus su mokytojais, leidžia teigti, kad tokie svarstymai būdingi ne tik Mokytojui B., bet ir kitiems mokytojams, dalyvaujantiems tyrimuose. Tyrimo dalyvių noras patenkinti tyrėjo lūkesčius, padėti tyrėjui realizuoti jo tikslus pateikiant tokią informaciją, kuri, anot tyrimų dalyvių, yra tyrėjo laukiama, pageidaujama, plačiai aptartas ir metodologinėje literatūroje (pavyzdžiui, Juozeliūnienė, 2014 ir kt.). Siekiant išvengti neigiamų tyrimo dalyvių potyrių bei spėliojimų ir svarstymų apie galimus tyrėjos lūkesčius ir norą jai „padėti“, buvo nuspręsta

tyrimo užduotį sukonkretinti trimis pagalbiniais klausimais, formuluojant juos taip, kad jie paliktų atviras interpretacijų galimybes. Klausimai buvo sudaryti remiantis disertacijos teorinėje dalyje aprašytais kontekstų kategorijomis ir atsižvelgiant į bet kurį lauką struktūruojančius elementus – laiką ir erdvę. Laiko dimensija apibrėžiama nurodant fotografavimo laikotarpį ir kartu akcentuojant, kas galėtų būti dėmesio objektas tuo laikotarpiu. Kadangi tiriamos mokytojų profesinės praktikos, patikslinantis tyrimo užduoties klausimas buvo suformuluotas apie mokytojo veiklą⁵⁹. Kitas patikslinamasis klausimas buvo suformuluotas apie erdvę, įvardijant ją kaip aplinkas⁶⁰. Trečias klausimas suformuluotas kaip nukreipiantis mokytojo žvilgsnį į savo profesinę savivoką, jauseną, prasmines būsenas. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir bandomojo tyrimo refleksijas, galiausiai buvo suformuluota ši tyrimo užduotis:

Dvi savaites fotografuokite tai, kas galėtų atskleisti mokytojo kasdienybę. Galite fotografuoti viską, kas Jums siejasi su šia tema; o ką fotografuodami turėjote galvoje, pakomentuosite interviu metu. Nuotraukų galėtų būti apie 20. Jų kokybė nėra svarbu; svarbu, ką jūs pasakosite, remdamiesi tomis nuotraukomis.

Fotografuodami galite susitelkti į tris klausimus:

- *Ką mokytojai (ir konkrečiai Jūs) veikia? Kas tose veiklose – rutina, o kas – ne?*
- *Kokiose aplinkose veikia mokytojai?*
- *Ką reiškia būti mokytoju?*

Formuluotei sąmoningai pasirinkta paprasta, draugiška, liberali leksika, siekiant kuo mažiau apriboti, apibrėžti tyrimo dalyvių pasirinkimą

⁵⁹ Formuluojant klausimą apie veiklą, buvo svarstomas pasirinkimas tarp dviejų žodžių – *veikla* ir *darbas* (tokiu atveju klausimas skambėtų - „*Ką dirba mokytojai*“). Vis dėlto buvo apsispręsta vartoti žodį „veikla“, nes įvairiuose mokytojų pokalbiuose tenka išgirsti neigiamas reakcijas į klausimą „ką daro mokytojai“ – dažnai pateikiamas ironizuojantis, sarkastiškas atsakymas - „*ką mes darome, ogi nieko, kavutę geriam ir tą patį duodam vaikams metai iš metų*“ (frazė ir socialinių tinklų). Žodis *veikia* savo prasme labiau suponuoja aktyvumą, tęstinį veiksmą; *darbas* – atliktinį veiksmą; *veikla* yra platesnis savo prasme, nes apima įvairiausias veiklas – darbą, kūrybą, poilsį; *darbas* apima tikslingą veikimą, reikalaujantį jėgų įtempimo, nukreiptą į konkretų rezultatą (pagal Lietuvių kalbos žodyną).

⁶⁰ Svarstant erdvės klausimą, turėta galvoje, kad erdvė gali būti ne tik fizinė, bet ir mentalinė, komunikacinė, skaitmeninė. Žodis „*aplinkos*“ pasirinktas dėl jo plataus taikymo švietimo diskursuose – mokyklos kuria, gražina savo aplinkas; mokyklos bendruomenėse kuriama draugiška, įtrauki aplinka ir panašiai (pagal Lietuvių kalbos žodyną) Žodis *aplinka* daugiaprasmis, atviras, plačiau vartojamas nei galimos alternatyvos – *erdvė*, *terpė*, *sąlygos*; tad jis pasirinktas, paliekant tyrimo dalyviui pačiam nustatyti jo prasmę.

fotografuoti vienus ar kitus objektus ir kartu atkreipiant dėmesį, kad nuotraukos nėra pagrindinis tyrimo tikslas; svarbiausia – tyrimo dalyvių autentiškas pasakojimas, jų pastebėjimai ir svarstymai apie savo profesinę veiklą.

Antras organizacinis etapas. Šiame etape suplanuotas ir atliktas mokytojų pakvietimas dalyvauti tyrime apskritai ir pakvietimas atlikti pirmą tyrimo dalyviams etapą – fotografuoti savo kasdienes profesines praktikas. Analizuodami tyrėjų, atlikusių tyrimus taikant fotobalso metodą, patirtis, atkreipėme dėmesį, kad į tyrimą jie kvietė asmenis, atitinkančius vieną esminį kriterijų, pavyzdžiui, vaikus, sergančius nepagydoma liga; žmones, turinčius fizinę judėjimo negalią; žmones, infekuotus ŽIV; viename iš Europos miestų įsikūrusias emigrantes musulmones ir panašiai. Minėtais atvejais tyrėjai susitelkė į klausimus, kaip specifinės tyrimo dalyvių būsenos veikia jų gyvenimus ir santykius su aplinka ar su kitais. Mūsų tyrimo atveju tyrimo dalyviai – mokytojai. Nėra pagrindo teigti, kad profesinė praktika sąlygoja kokią nors specifinę žmogaus būseną, išskiriančią jį iš kitų žmonių. Žinoma, profesinė praktika palieka išpaudų savivokoje, socialinėje elgsenoje, tačiau neišsprendžia į atskiras socialines grupes. Mokytojai turi skirtingus *habitus*, užima skirtingas pozicijas mokykliniame švietimo lauke, renkasi savitas veikimo strategijas. Norėdami atskleisti detalesnę mokytojų, kaip socialinių agentų, mozaiką, nusprendėme į tyrimą pakviesti mokytojus, atitinkančius įvairius profesinėms praktikoms galinčius daryti įtaką kriterijus. Kaip tokius kriterijus išskyreme:

- Mokytojų profesinės patirties trukmę ir įvairovę. Teorinėje disertacijos dalyje atskleidėme, kad mokytojų profesinė patirtis ir jos trukmė turi įtakos jų profesinei veiklai ir savivokai. Pakvietėme dalyvauti pradedančius mokytojus (turinčius 1–5 m. patirtį), mokytojus, turinčius 6–15 metų patirtį, brandžios karjeros mokytojus (turinčius 15–25 m. patirtį) ir ilgametę patirtį turinčius mokytojus (turinčius daugiau kaip 25 m. patirtį). Skirstymas į grupes pagal darbo mokykloje trukmę plačiai taikomas kiekybiniuose mokytojų tyrimuose; mūsų pasirinktas grupavimas atitinka teorinėje disertacijos dalyje aptartą tarptautiniame mokytojų tyrime TALIS naudojamą skirstymą. Šiame tyrime pateikta tokio skirstymo argumentacija mums pasirodė pakankama. Taip pat, siekdami įtraukti kuo įvairesnę patirtį turinčius mokytojus, kryptingai ieškojome mokytojų, dirbusių tiek savivaldybių (valstybinėse), tiek privačiose mokyklose; dėl įvairių priežasčių nutraukusių ir vėliau pratęusių mokytojavimą; esančių

pensijoje, bet dar dirbančių, vykdančių ir kitas pareigas mokykloje (pavyzdžiui, klasės auklėtojo, metodinės grupės pirmininko ir panašiai), prisiimančių skirtingas dispozicijas mokykliniame švietimo lauke ir viešojoje erdvėje; įvertintų apdovanojimais, nominacijomis ar neturinčių jokių oficialių įvertinimų; mokytojus, turinčius skirtingas kvalifikacines kategorijas (eksperto, mokytojo metodininko, vyresniojo mokytojo, mokytojo).

- Mokyklos vietovę, kurioje dirba mokytojai. Teorinėje disertacijos dalyje atskleidėme, kad mokyklos yra skirstomos į kaimo, rajono centrų ir didžiųjų miestų mokyklas, nurodant, kad vietovė sąlygoja mokinių SEK, mokyklų aprūpinimą, ugdymo kokybę ir turi reikšmingą įtaką mokinių pasiekimams. Šis skirstymas, manytina, turi poveikio mokytojų savivokai.
- Mokyklos tipą. Teorinėje disertacijos dalyje atskleidėme, kad švietimo lauke akcentuojami skirtingi mokyklų tipai bei darbas skirtingo tipo mokyklose turi įtakos mokytojų disponuojamų kapitalų kiekiui ir vertei. Išskyrėme šio tipo mokyklas: gimnazijos (9–12 klasės), ilgosios gimnazijos (1–12 klasės), pagrindinės mokyklos (1–10 klasės), progimnazijos (1–8 klasės), pradinės mokyklos (1–4 klasės), uždaromos mokyklos (nėra formuojama viena ar kita klasė).
- Mokytojo dėstomą dalyką. Teorinėje disertacijos dalyje atskleidėme, kad skirtingų dalykų mokytojai užima skirtingas dispozicijas mokykliniame lauke. Į tyrimą pakvietėme mokytojus, sugrupuotus pagal Bendrosiose ugdymo programose pasiūlytą ir mokyklose įsitvirtinusį skirstymą metodinėmis grupėmis pagal dėstomus dalykus. Tai būtų: pradinių klasių (ir priešmokyklinių klasių); lietuvių kalbos, užsienio kalbų; socialinių mokslų (priskiriami istorijos, pilietinio ugdymo, žmogaus saugos, ekonomikos, geografijos mokytojai); matematikai, gamtos mokslų (priskiriami informacinių technologijų, fizikai, chemikai, biologai), menų (priskiriami dailės, muzikos, šokių, teatro), technologijų, kūno kultūros mokytojai.
- Mokyklų įvairovę. Teorinėje disertacijos dalyje atskleidėme, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose didėja įtampa tarp privačių ir savivaldybių (ar valstybinių) mokyklų. Dėl to pakvietėme mokytojų iš abiejų – privačių ir savivaldybės. Be to, į tyrimą pakvietėme mokytojų iš mokyklų, turinčių teisę atsirinkti mokinius stojamaisiais egzaminais, ir iš mokyklų, tokios teisės neturinčių;

mokyklos yra skirstomos ir pagal jų neoficialius reitingus, publikuojamus „Reitingų“ žurnale. Pakvietėme mokytojų iš įvairias pozicijas šiuose reitinguose užimančių mokyklų.

Pateikti kriterijai suponavo, kad į tyrimą buvo pakviesta 50 mokytojų, kartu turint galvoje, kad dalis mokytojų gali įvairiuose tyrimo etapuose atsisakyti dalyvauti: tokia galimybė yra numatyta laikantis tyrimo etikos (plačiau apie tai žr. *Tyrimo etika*), kitų tyrėjų aprašytų tyrimo patirčių (tyrėjai, kurių tyrimus, atliktus taikant fotobalso metodą, analizavome, nurodė, kad dėl įvairių priežasčių dalis tyrimo dalyvių įvairiuose etapuose pasitraukė; kartais tokia dalis būdavo ir apie 30 procentų – Blackbeard & Lindegger, 2015). Taip pat „apsidrausti“ dėl galimo nubyrėjimo paskatino bandomasis tyrimas. Mokytojas B. teigė, jog kelis kartus norėjo mesti tyrimą, bet tik asmeninis įsipareigojimas, kurį jis jautė man, kaip tyrėjai, motyvavo jį tęsti. Kadangi buvo planuojama kvieisti į tyrimą ne tik asmenis, kurie yra man pažįstami, buvo nuspręsta padidinti pakviestųjų skaičių užtikrinant, kad galutiniame etape liktų apie 40 mokytojų, sutinkančių, kad jų interviu būtų naudojamas disertacijoje. Žinoma, tai gana didelis kiekis kokybiniame tyrime; tačiau buvo labai sunku įvertinti, koks procentas mokytojų gali nubyrėti; be to, nagrinėjama tema gana plati. Tyrimo dalyvių skaičių sąlygojo ir įsitikinimas, kad mokytojų *habitus* labai skirtingi ir mokytojai renkasi gana skirtingas profesinės praktikos strategijas. Be to, esame tikri, kad tyrimas bus validus, tad kuriuo nors metu pasieksime prisotinimą (nebegausime naujos informacijos; teiginiai, vertinimai ar kiti duomenys kartosis), leidžiantį sustoti. Vis dėlto sau įsipareigojome atlikti interviu su visais mokytojais, pasiekusiais interviu etapą – pripažindami, kad kiekviena individuali istorija vienaip ar kitaip praturtina tyrėjos suvokimą ir žinojimą; kartu tyrimas yra naudingas ir pačiam tyrimo dalyviui (aptarta pirmiau).

Apsisprendus dėl tyrimo dalyvių kategorijų ir skaičiaus, buvo pradėta tyrimo dalyvių atranka. Ji vykdyta pasitelkus M. Pattono rekomendacijas, kaip kokybiniuose tyrimuose vykdyti tikslinę atranką, ir jo pasiūlytais metodais, naudojamais siekiant kuo maksimalesnės tyrimo dalyvių įvairovės (Patton, 2014, p. 401–406). Pirmiausiai buvo nuspręsta kreiptis į bent šiek tiek pažįstamus mokytojus: buvo pakviesti buvę bendramoksliai, kolegos; mokytojai, su kuriais susipažinome įvairiuose mokytojų mokymuose, laisvalaikio leidimo metu. Kiti mokytojai buvo pakviesti per socialinius tinklus: tai mokytojai, aktyviau pasisakantys socialiniuose tinkluose esančiose mokytojų grupėse. Dar vienas šaltinis – kitų asmenų tarpininkavimas. Pavyzdžiui, buvo paprašyta rekomenduoti reikiamus mokytojus mokytojų profesinių sąjungų lyderių, tyrėjai pažįstamų mokytojų, tyrėjos pažįstamų,

dirbančių srityse, nesusijusiose su švietimu, mokytojų metodinių grupių rajonų ar miestų centruose pirmininkų (dažniausiai tai irgi mokytojai, dirbantys vienoje ar kitoje mokykloje). Nuspręsta visiškai tyrėjai nepažįstamų asmenų pakviesti apie pusę tyrimo dalyvių; numatyta, kad kita tyrimo dalyvių dalis gali būti daugiau ar mažiau pažįstami su tyrėja.

Kviečiant tyrimo dalyvius į tyrimą, suplanuota pirmiau įvairiais kanalais susisiekti su tyrimų dalyviais raštu (per socialinius tinklus, elektroniniu paštu), prisistatyti ir preliminariai pakviesti dalyvauti tyrime, skirtame atskleisti mokytojų kasdienį profesinį gyvenimą. Nutarta vengti atskleisti daugiau informacijos apie tyrimą, baiminantis suklaidinti potencialius tyrimo dalyvius. Laiške buvo prašoma telefonų numerių ir pasiūlyti skambinimo laiką. Toks susitarimas svarbus atsižvelgiant į mokytojų darbo specifiką – remiantis asmenine patirtimi, pamokinės ir kitos mokytojų veiklos nukenčia, jei jas pertraukia skambučiai; mokytojai nėra linkę atviriau bendrauti telefonu apie mokytojavimą, jei jų pokalbį girdi kiti su šia viekla susiję asmenys.

Nuspręsta visus preliminariai rašytiniu laišku sutikusius tyrime dalyvauti asmenis apie detalesnius tyrimo procedūras, eigos etapus, tyrėjos įsipareigojimus ir anonimiškumo užtikrinimo priemones informuoti per pirmą telefoninį pokalbį ir papildomai raštu – nusiųsti laišką tyrimo dalyviams (žr. Priedai, Nr. 1). Laiško idėja kilo diskutuojant su bandomojo tyrimo dalyviu Mokytoju B. – jis pabrėžė, kad būtų buvę pravartu turėti lengvai pasiekiamą informaciją, primenančią detalesnius tyrimo žingsnius.

Trečiasis tyrimo organizacinis etapas. Šiame etape pagrindinis tyrėjos uždavinys – parengti pusiau struktūruoto interviu klausimus ir numatyti galimą interviu eigą bei tyrėjos veiksmus, atliekamus interviu metu. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir uždavinius, nagrinėtą teorinę medžiagą bei antrame organizaciniame etape sukonstruotą užduotį tyrimo dalyviams, buvo suplanuota interviu eiga. Nuspręsta:

- Tyrimo laiką ir vietą derinti prie tyrimo dalyvio poreikių: paprašyti jį pasiūlyti laiką ir rekomenduoti vietą, patogią susitikimui ir pokalbiui. Kadangi didžioji dalis interviu buvo suplanuoti ne Vilniaus mieste, tyrėjai kilo sunkumų dėl interviu vietos pasirinkimo. Interviu laikas ir vieta derinami antrame telefoniniame pokalbyje su tyrimo dalyviu (prieš tai dėl telefoninio pokalbio susitarus per elektronines komunikacijos priemones).
- Susitarus dėl interviu vietos ir laiko, informuoti tyrimo dalyvius telefonu arba nusiųsti tyrimo dalyviui laišką, kuriame pateiktas detalesnis interviu planas (numatomas interviu laikas, pertraukos galimybė, trumpai nusakoma eiga – žr. Priedus, Nr.2).

- Prieš interviu namuose spalvotu spausdintuvu išsispausdinti tyrimo dalyvio atsiųstas nuotraukas – taip apsaugoma nuo galimybės nuotraukoms patekti į svetimas rankas. Interviu metu tyrimo dalyviui komentuojant nuotraukas, planuojama užrašyti pagrindinę nuotraukoje atspindėtą mintį tušinuku ant pačios nuotraukos; taip pat įvardyti tyrimo dalyvio akcentuotus nuotraukoje matomus objektus.
- Interviu metu planuojama pildyti tyrimo užrašus – fiksuoti tyrimo dalyvio gestus, išraiškas, emocijų kaitą, savijautą, reakciją į klausimus.
- Patį interviu suplanuota įrašyti į diktofoną.

Tyrimo pokalbis vyko pasitelkiant pusiau struktūruotą interviu. Prieš pradedant interviu, planuojama dar kartą paprašyti tyrimo dalyvio sutikimo tęsti tyrimą, įrašyti interviu į diktofoną, padėkoti už dalyvavimą tyrime. Tyrimo dalyviui užduodami klausimai (jie sugrupuoti į tam tikras sekcijas, nes žymi atskiras interviu pakopas):

1. Kai jau Jums rašiau ankstesniame laiške, tyrimą sudarys trys etapai. Pirmame etape mes tiesiog pasikalbėsime apie buvimą mokytoju – užduosiu keletą klausimų apie Jus. Antrame etape pereisime prie Jūsų nuotraukų aptarimo – papasakosite, ką jose užfiksavote. Na, o trečiame etape aš paklausiu to, kas mane domina, bet kalbėdamiesi tos temos nepalietėme – nors, greičiausiai, nedidelė tikimybė, nes Jūsų nuotraukos labai iškalingos. Ar pritariate tokiai mūsų pokalbio eigai?
2. Ačiū, kad palaikėte mano pasiūlymą. Pirmame etape aš užduosiu klausimus, įdomius man, kaip istorikei. Prašau papasakoti, kaip nusprendėte tapti mokytoju (kaip įgijote šią specialybę; kaip susiradote pirmą darbą, kur pradėjote dirbti, kokiose mokyklose dirbote).
3. Prisiminkite savo pirmas dienas mokykloje kaip mokytojas – kokie buvo Jūsų įspūdžiai? Kas labiausiai įstrigo? Kokias pareigas turite dabartinėje darbovietėje (ar esate klasės auklėtojas, darbo grupių narys ir panašiai).
4. Ačiū už pasidalijimą prisiminimais. Pereikime prie antro etapo. Dabar, kai daugiau apie Jus žinau, bus dar įdomiau išgirsti, kas pavaizduota Jūsų nuotraukose. Paprašysiu jas sugrupuoti savo nuožiūra – tos grupės galėtų būti tolesnio nuotraukų aptarimo tam tikras panelis (skirti laiko nuotraukų grupavimui; tikslas – struktūruoti pokalbio eigą, padėti tyrimo dalyviui suvaldyti didesnę

kiekį nuotraukų; kartu tyrėjai pravartu suprasti, kurios temos tyrimo dalyviui prioritetinės, kurios – antraplanės; kokius dalykus jis grupuoja į atskiras kategorijas).

5. (Tyrimo dalyviui pabaigus grupavimą). Įvardykite grupes. Pagal ką rūšiaavote? Nuo kurios norėtumėte pradėti? Puiku – papasakokite, ką priskyrėte tai grupei; kas vaizduojama nuotraukose (vyksta visų nuotraukų aptarimas, tyrimo dalyviui įvardijant grupes, aptariant kiekvieną nuotrauką, o tyrėjai tikslinant atskirus elementus, tyrimo dalyvio išsakytas mintis).
6. Štai ir aptarėme visas nuotraukas – buvo taip įdomu, kad net nepajutau, kaip laikas prabėgo. Papasakokite, kaip vyko jų fotografavimas. Sakykite, ar pavyko nufotografuoti viską, ką norėjote? Ar buvo dalykų, kurių sąmoningai nefotografavote? Papasakokite plačiau.
7. Kaip jautėtės dalyvaudamas tyrime, kalbėdamas apie savo, kaip mokytojo, gyvenimą?
8. Pabaigai dar keletas klausimų: Ko mokytojas turėtų išmokyti vaikus? Kas švietimo sistemoje galėtų būti toks dalykas, kurį padauginus, visi mokytojai taptų laimingesni? O ką sumažinus ar panaikinus, mokytojo gyvenimas palengvėtų? Ką jums reikia būti mokytoju?
9. Mano klausimai pasibaigė – jaučiuosi praturtėjusi Jūsų pasakojimu. Bet gal dar liko, ką norėtumėte pasakyti? Ačiū už pokalbį. Stabdau įrašą.

Tyrimo dalyviui užbaigus savo pasakojimą, numatoma padėkoti jam už tyrimą ir įteikti nedidelę padėkos dovanėlę (numatyta saldinių dėžutė).

Trečiu etapu baigiamas tyrimo planavimas ir pereinama į tyrimo vykdymą.

2.5. Disertacijos tyrimo eiga. Tyrimo apribojimai

Suplanavus tyrimą, buvo pradėtas pats tyrimo procesas. Kvietimas į tyrimą buvo parašytas 56 mokytojams; atsiliepė 54 (buvo rašoma tol, kol buvo gauti 53 atsakymai, kuriuose nurodomas telefono numeris arba laikas, kada galima skambinti, jei tyrėja turėjo potencialaus tyrimo dalyvio numerį). Vienas asmuo žinute atsakė nenorintis dalyvauti tyrime, nes apie švietimą galintis pasakyti tik vieną frazę – *greičiau į pensiją*. Visiems 53 sutikusiems pasikalbėti su tyrėja mokytojams buvo paskambinta. Vidutiniškai kiekvienas pokalbis telefonu truko apie 40 minučių (pokalbio telefonu planas pateiktas

prieduose). Pokalbio telefonu metu tyrimo dalyviai iškėlė panašius klausimus: domėjosi tyrimo tikslu, jo nauda jiems, švietimui; tikslinosi, kiek laiko gali fotografuoti, kaip bus panaudojamos nuotraukos, klausė, ar svarbi nuotraukų kokybė, ar galima atsinešti kitų asmenų darytų nuotraukų, ar galima panaudoti jiems svarbias nuotraukas, rastas internete. Buvo klausama apie būdus, kuriais bus galima padarytas nuotraukas perduoti tyrėjai, kad ji galėtų jas atspausdinti. Buvo sutarta siųsti nuotraukas elektroniniu būdu. Kai kurie mokytojai uždavė papildomų klausimų dėl nepilnamečių duomenų apsaugos. Visiems mokytojams buvo rekomenduota naudotis jiems gerai žinomais nepilnamečių duomenų apsaugos įstatymais bei mokyklos vidaus tvarkos taisyklėmis. Daugelis mokytojų informavo, kad jų mokyklose su mokiniais ir jų tėvais (globėjais) pasirašomos sutartys, kuriose numatomos galimybės fotografuoti kolektyvines mokinių veiklas ir jas viešinti švietimo tikslais. Mokytojams, teigusiems, kad jie nėra tikri dėl jų mokykloje egzistuojančios fotografavimo tvarkos, rekomenduota nefotografuoti nepilnamečių veido; pasiklausti suaugusių žmonių, ar jie sutinka būti nufotografuoti nuotraukoms, kurios bus aptariamose tyrimuose. Trys mokytojai atsisakė dalyvauti tolesniame etape: du mokytojai argumentavo laiko stoka, vienas mokytojas teigė, kad nemato prasmės dalyvauti tokiuose tyrimuose, nes jie neturės jokios realios įtakos švietimo atečiai. 50 mokytojų sutiko dalyvauti tyrimo fotografavimo etape. Po pokalbio telefonu kiekvienam tyrėjui buvo persiųstas minėtas laiškas tyrimo dalyviams. Telefoniniai pokalbiai su kiekvienu potencialiu tyrimo dalyviu ir žodinis jų susitikimas dalyvauti tyrimuose užbaigė antrąjį organizacinį etapą.

Pirmas tyrimo etapas. Kaip ir planuota, pirmas tyrimo etapas truko dvi savaites. Nepaisant detalios instrukcijos, kai kurie tyrimo dalyviai savaip interpretavo suformuluotą užduotį. Trys tyrimo dalyviai jau kitą dieną ėmė siųsti tos dienos jų darytas nuotraukas – vienas siuntė jas vos padaręs, du atsiųsdavo vakarais, kaip tos dienos ataskaitą. Šie dalyviai atsiuntė vidutiniškai po 90 nuotraukų, iš kurių daugelis buvo gana panašios. Buvo nuspręsta nereguluoti šių dalyvių elgsenos, kadangi tai asmeninis jų sprendimas, neabejotinai turintis logišką ir tyrimo dalyviui vertingą argumentaciją. Kai kurie dalyviai apsiribojo 7, 9, 11 nuotraukų. Kai kurie dalyviai (tokių buvo 4) pirmas nuotraukas atsiuntė pirmos savaitės pabaigoje, klausdami, ar tai geros nuotraukos, ar tokių laukė tyrėja. Jiems buvo atrašoma, kad visos nuotraukos nuostabios, dar kartą paaiškinant, kad tyrėjai svarbiausia – ne nuotraukos, o tai, ką jie apie jas papasakos ir kad tyrėja labiausiai nekantrauja susitikti su tyrimo dalyviu pokalbiui.

Besibaigiant antrai savaitei, visiems tyrimo dalyviams, kurie dar nebuvo atsiuntę nuotraukų, buvo nusiųsti laiškai, kuriuose klausta, kaip jiems sekasi fotografuoti; paklausiama, ar jie norėtų daugiau laiko fotografavimui, ar jau yra pasiruošę siųsti nuotraukas ir tartis dėl susitikimo pokalbiui. 38 dalyviai atsiuntė nuotraukas sutartu laiku, kiti paprašė papildomo laiko. Iki tyrimo pabaigos nuotraukas atsiuntė 48 tyrimo dalyviai, tačiau vienas dalyvis atsisakė toliau dalyvauti tyrime, teigdamas, kad neturi tam laiko – jis atidėliojo planuojamą susitikimą keturis kartus, paskui paaiškino, kad prasidėjo jo atostogos ir jis norėtų pailsėti. Jo atsiųstos nuotraukos buvo sunaikintos.

Su 47 tyrimo dalyviais buvo susitarta dėl interviu ir pereita į antrą vykdymo etapą, kuriam buvo pasiruosta per trečią organizacinį etapą.

Antrasis tyrimo etapas. Antrasis tyrimo etapas pradėtas vykdyti atsižvelgiant į laiką, suderintą su tyrimo dalyviais. Stengtasi nedaryti ilgesnės pertraukos tarp pirmo tyrimo etapo pabaigos ir antro pradžios. Vis dėlto ne su visais tyrimo dalyviais pavyko iš karto suderinti susitikimus. Buvo įvairių priežasčių – tyrimo dalyvių sveikatos sutrikimų, susiklosčiusių nepalankių situacijų namuose, asmeniniame gyvenime, netikėtų darbinių užduočių. Keliais atvejais susitikimus teko atkelti dėl tyrėjos užimtumo – tyrėja jau buvo susitarusi su kitais tyrimo dalyviais ir neturėjo galimybių nuvykti tą dieną, kurią siūlė dalyvis. Su septyniais tyrimo dalyviais pirminis susitarimas buvo keičiamas dėl tyrimo dalyvių planų pasikeitimo. Interviu tikslais tyrėja automobiliu nuvažiavo beveik 5 000 kilometrų.

Kiekvienas interviu pasižymėjo vis kitokia specifika. Visi interviu dalyvavę asmenys buvo pozityviai, geranoriškai nusiteikę. Didesnė dalis jau interviu pradžioje atvirai dėstė savo mintis, dalijosi patirtimi ir emocijomis. Kai kuriuos tyrimo dalyvius reikėjo paskatinti atsiverti, įkvėpti pasitikėjimą tyrėja, kad tyrimo duomenys bus tikrai saugūs ir nuasmeninti. Du tyrimo dalyviai interviu metu paprašė išjungti diktofoną, nes norėjo papasakoti istorijas tik tyrėjai, paprašydami jų į tyrimą neįtraukti. Tyrėja išpildė pageidavimą. Interviu buvo išanalizuotos visos pateiktos nuotraukos, nė vienos nebuvo paprašyta išimti ar neaptarti. Kalbėdamasi nuolat žymėjau užrašuose. Vidutinė kiekvieno interviu trukmė – 2 valandos. Trumpiausias interviu buvo valanda ir 47 minutės, ilgiausias – 3 valandos 20 minučių. Bendras visų interviu pokalbių laikas – apie 110 valandų.

Iš viso tyrimo metu buvo atlikti 47 interviu; jų įrašai buvo detalai transkribuoti (perteikiant ne tik pažodinį pokalbio tekstą, bet ir pokalbio nuotaikas, pokalbio dalyvių reakcijas parodančias emocijas, intonacijas, nurodant interviu pertrūkius dėl tyrėjos ar tyrimo dalyvio pageidavimu daromų pertraukėlių ar dėl tyrimo pertraukimo apsilankius kitiems asmenims

patalpose ir panašiai). Detalus transkribavimas leido atkurti tyrimo dalyvių pasisakymus, pasižymėti, kur buvo vartojamas sarkazmas, perkeltinės prasmės, pajuokaujama.

2.6. Duomenų analizės metodas ir įrankiai

Kokybinės duomenų analizės ypatybė – duomenų rinkimas, analizė ir teorija yra glaudžiai susipynę. Iš karto po pokalbio su tyrimo dalyviu pagal galimybes tą pačią dieną buvo atliekamas interviu metu darytų užrašų papildymas. Užrašuose buvo fiksuojamas pokalbių laikas, trukmė, pokalbio eigos nuotaikos ir jų kaita, tyrimo dalyvių judesiai, mimikos, minties raiškos stilius, kalbos niuansai. Pirminis interviu transkribavimas buvo atliktas su pagalbine Vilniaus universiteto siūloma transkribavimo programa *Ausis*. Kitame etape mašininis interviu buvo koreguojamas rankiniu būdu tiesiogiai klausantis įrašo. Interviu metu gauta informacija buvo analizuojama taikant kokybinę turinio analizę pasitelkus programą MAXQDA. Kokybinės turinio analizės metodo pasirinkimą sąlygojo rekomendacijos metodologiniuose leidiniuose: šis metodas nurodomas kaip tinkamiausias kokybiniuose tyrimuose, ypač tuose, kuriuose reikia apdoroti didelės apimties informaciją. Taikant šį metodą, nagrinėjamas reiškiny's ar procesai traktuojami kaip vykstantys tam tikruose kontekstuose; kontekstai tampa tyrimo medžiagos interpretavimo dalimi (Denzin & Linkoln, 2018, p. 1061). Kokybinės turinio analizės tikslas – sisteminant ir apibendrinant tyrimo medžiagą, apibūdinti reiškinius, nagrinėjamus procesus ar socialinius santykius, atskleisti, kokias prasmes ir reikšmes jiems suteikia tyrimo dalyviai, remdamiesi savo unikaliomis patirtimis (Židžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017, p. 57).

Yra skiriami trys kokybinės analizės interpretacijos kontekstai: paties tyrėjo supratimas, kai jis bando glaustai suformuluoti, ką reiškia dalyvių pasakojimai ir kaip jie patys supranta komentuojamus reiškinius, procesus; kritinis supratimas, kai tyrėjas naudojasi bendrosiomis žiniomis apie tyrimo dalyvių teiginių kontekstą, kad juos apibendrintų platesniuose kontekstuose; teorinis supratimas, kai tyrimo duomenų interpretacija pateikiama platesnėje teorinėje perspektyvoje (Ritchie & al., 2003, p. 201).

Anot S. Kvale'o, vienas iš pagrindinių principų, kuriais turi vadovautis kokybinius duomenis analizuojantis tyrėjas, – ieškoti ne socialinių faktų patvirtinimo, bet suteikti naujo žinojimo, atskleisti naujus faktus ir išgyvenimus, kuriuos perteikė tyrimo dalyviai (Kvale, 1994, p. 171). Tad nagrinėdami interviu, siekėme ne tiek pagrįsti ar įrodyti teorinėje dalyje kitų

autorių formuluojamus teiginius, bet rasti atsakymus į iškeltus klausimus ir pagrįsti ginamuosius disertacijos teiginius.

Pasitelkiant teorinėje dalyje atskleistas sąvokas, visa tyrimo metu surinkta medžiaga (transkribuoti interviu tekstai, dalyvių darytos nuotraukos, interviu metu ir po jo daryti užrašai) su MAXQDA programa buvo sukodutuota pirminio kodavimo sistema, taikant atviro kodavimo prieigą. Šiais kodais tyrimo medžiaga buvo kategorizuojama į atskiras kategorijas, sudarytas iš mažesnių subkategorijų. Kiekviena kategorija ir subkategorija buvo įvardytos atskirais kodais (ir subkodais). Sukūrus pirminį duomenų analizės modelį, buvo atliktas bandomasis kodavimas. Atlikus šį kodavimą su 4 interviu, pirminė kodų sistema buvo koreguota, kaip nepakankamai kokybiškai leidžianti surūšiuoti visą turimą informaciją. Su patobulinta kodavimo sistema buvo atliktas pirminis ir antrinis kodavimai.

Tyrimo rezultatų apibendrinimas. Kadangi tyrimas remiasi kokybine duomenų rinkimo ir apdorojimo strategija, atliekant apibendrinimą, pasitelkti kokybiniam tyrimui naudojami apibendrinimo principai: tyrimo radiniai apibendrinami pagal teorijas, o ne populiacijos parametrus; kokybinio tyrimo metu nagrinėjami atvejai padeda patvirtinti ir (ar) sustiprinti teorinį pagrindimą. Pristatant tyrimo duomenų apibendrinimą, pateikiami tiek manifestaciniai (tiesiogiai tyrimo dalyvių išsakyti teiginiai, pastebėjimai), tiek latentiniai (paties tyrėjo įžvelgti, nustatyti ryšiai, panašumai, prasmės) teiginių argumentai.

Kokybinio tyrimo apibendrinimo ir išvadų taikymo platesnei populiacijai galimybę nustato ne tyrėjas, o kiekvienas, susipažinęs su tyrimu ir jo rezultatais. Todėl tyrimo aprašymą siekiama pateikti vaizdžia kalba, teiginius, jų argumentus iliustruojant kokybinio tyrimo metu užfiksuotomis raiškiomis informantų frazėmis, teiginiais ar informatyviomis stebėjimo detalėmis. Tekstas yra iliustruojamas citatomis iš interviu. Analizėje siekiama atskleisti kultūrinį ir socialinį aplinkos, kuriose veikia mokytojai, kontekstualumą, pačią tyrimo eigą, sudarant sąlygas asmeniui, susipažįstančiam su tyrimu, kuo labiau priartėti prie pojūčio, tarytum jis pats būtų dalyvavęs tyrime.

2.7. Tyrimo etika

Bendrajai prasme tyrimo etika gali būti suprantama kaip teorinė nuostata dėl to, kas turėtų (arba neturėtų) būti daroma. Etikos sąvoka aprėpia kolektyvines gaires dėl gerais ar teisingais laikomų veiksmų. Etinių sprendimų priėmimas yra procesas, kurio metu nustatomos, įvertinamos situacijos, galinčios kelti problemų, turinčių etinį aspektą. Tokiomis

problemomis laikomos visos problemos, susijusios su žmonėmis, ypač situacijose, kuriose susidaro galimybės daryti žmonėms poveikį (Anderson & Corneli, 2018, p. 2). Atsižvelgdami į kelių vizualiosios sociologijos metodus taikiusių tyrėjų komentarus apie šių tyrimų daromą poveikį tyrimo dalyviams (žr. šios disertacijos 2.3 skyrių), nusprendėme laikytis etinio universalizmo – nuostatos, kad tyrėjas tyrimo metu turi būti ypač atidus ir jautrus visoms galimoms probleminėms situacijoms. Fotobalso metodas reikalauja ypač griežto etikos sprendimų laikymosi – nes šiuo metodu tyrėjui tampa prieinama ne tik žodinė, bet ir vaizdinė informacija, atskleidžianti kartais ir labai asmenišką tyrimo dalyvių gyvenimo ir praktikos detales. Griežto etinių nuostatų laikymosi reikalauja ir tyrimo objektas – su švietimu susiję tyrimai visada laikomi ypač jautriomis sritimis ir, juos atliekant, etikos klausimai akcentuojami visuose etapuose (Shavelson, & Towne, 2002). Etikos universalizmas apima nuostatą, kad bet koks etikos principų pažeidimas yra neteisingas moraline prasme ir kenkia ne tik konkrečiam tyrimui, bet ir apskritai visai tyrimus atliekančių mokslininkų bendruomenės reputacijai (pagal Bryman, 2012, p. 133). Tad, planuojant šį tyrimą, prisiimamas įsipareigojimas principingai laikytis universaliųjų etikos principų, iš kurių ypač akcentuojami šie:

1. Laikytis 2018 m. Lietuvoje įsigaliojusio Europos Sąjungos Bendrojo duomenų apsaugos reglamento (BDAR); Asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymo Nr. I-1374 pakeitimo įstatymo; Asmens duomenų tvarkymo Vilniaus universitete tvarkos aprašo.
2. Laikytis anonimiškumo ir konfidencialumo principų, vykdyti įsipareigojimus tyrimo dalyviams dėl informacijos panaudojimo. Įsipareigojama pateikti tyrimo dalyviui informaciją apie tyrimo tikslus, tyrėją, duomenų panaudojimą, viešinimą, prieinamumą, saugojimą. Anonimiškumas pasiekiamas tada, kai nei tyrėjas, nei su tyrimu susipažįstantys asmenys negali pagal konkrečius atsakymus, teiginius identifikuoti juos išsakyusio tyrimo dalyvio. Konfidencialumas užtikrinamas, kai tyrėjas gali identifikuoti tam tikro asmens atsakymus, bet įsipareigoja to nedaryti viešai (pagal Babbie, 2010, p. 67).
3. Laikytis žmogaus orumo, asmens privatumo gerbimo, teisingumo, sąžiningumo, žalos vengimo principų. Tyrėja įsipareigoja laikytis kuo didesnės pagarbos, empatijos ir atidumo tyrimų dalyvių atžvilgiu; netęsti tyrimo, jei tyrimo dalyvis pareiškia nebenorintis dalyvauti tyrime; gerbti tyrimo dalyvio įsitikinimus. Jei dalyvis pageidauja, sudaryti sąlygas susipažinti su tyrimo medžiaga. Nesinaudoti tyrimo dalyvio silpnumu ar sutrikimu, emocijomis būsenomis; nedaryti

spaudimo; neprovokuoti atlikti veiksmų, kurių įprastai tiriamasis nedarytų. Stebėjimo metu (interviu metu) laikytis kuo mažesnio tyrėjo pastebimumo taisyklės.

4. Laikytis tyrėjo objektyvumo ir nešališkumo principo. Be abejo, pasiekti visišką objektyvumą neįmanoma – tyrėjo vertybės pasireiškia visuose tyrimo žingsniuose, tiek teorinėje, tiek empirinėje dalyse. Siekiant neutralizuoti subjektyvumą, disertacijoje pristatomas pačios tyrėjos asmeninis ir profesinis santykis su nagrinėjama tema; atskleidžiama turima profesinė ir akademinė patirtis, asmeniniai požiūriai ir vertybės nagrinėjamų klausimų atžvilgiu. Viso tyrimo metu įsipareigojama taikyti savirefleksiją, kaip tyrimo procedūros higieninį veiksmą.
5. Laikytis tyrėjo neutralumo tyrimo dalyvių atžvilgiu principo. Tyrimo metu gali atsirasti įvairūs požiūris į tyrimo dalyvius – kokybinių tyrimų metodologinėje literatūroje aprašomas tokių situacijų įmanomumas. Sąmoningumas šiuo požiūriu leidžia didele dalimi kontroliuoti asmenines dispozicijas; nepavykus to padaryti, iškilus emocijoms ar situacijoms, galinčioms paveikti, iškreipti tyrimo rezultatus, ketinama arba nutraukti tolesnius tyrimus su informantu, su kuriuo bendraujant susidarė ši situacija, arba neįtraukti tos sąveikos metu surinktos informacijos, arba įtraukiant ją detalai pakomentuoti.
6. Laikytis tyrimo moksliskumo principų – atlikti tyrimą pagal aiškiai suplanuotas procedūras, sąmoningai neiškraipyti tyrimo duomenų, nenuslėpti svarbios tyrimo informacijos, atskleisti reikšmingas tyrimo proceso detales.

3. EMPIRINIO TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ

Šioje disertacijos dalyje aptariami ir interpretuojami empirinio tyrimo duomenys, surinkti kaip tyrimo dalyvių mokytojų pasakojimai, refleksijos, atskleidžiantys požiūrį į mokytojus ir mokytojavimo sąlygas naujuosiuose švietimo kontekstuose, mokytojų savivoką, disponuojamus kapitalus, santykius su kitais mokyklinio švietimo lauko dalyviais, kitų laukų agentais, mokytojavimo praktikas, veikimo lauke strategijas.

Laikydami tyrimo etikos, tyrimo dalyvius anonimizavome, t. y. kiekvienam jų suteikėme kodus. Pirmą tyrimo raidę žymi tyrimo dalyviui priskirtą asmenvardį (tyrėjos duotą vardą), antra raidė – tyrimo dalyvio lytį (prieš tyrimą nemanėme, jog tai gali būti svarbu, tačiau tyrimo metu paaiškėjo, kad tyrimų dalyvių reprezentuojama lytis kai kuriems profesinės praktikos aspektams turi reikšmę), trečia (ir kai kuriais atvejais – ketvirta) raidė – tyrimo dalyvio mokytojavimo sritį (PU – pradinis ir priešmokyklinis ugdymas, L – lietuvių kalba, D – dorinis ugdymas, K – užsienio kalba, S – socialiniai mokslai (geografija, istorija, pilietinis ugdymas), M – matematika, G – gamtos mokslai (fizika, biologija, chemija; šiai grupei taip pat priskyrėme informacines technologijas, nes kai kurie šių specialybių mokytojai dėstė ir jas), ME – menai (muzika, dailė), T – technologijos, KK – kūno kultūra. Jei mokytojas dėstė du ar daugiau dalykų, žymėjome tik pagrindinio dalyko (kurio krūvis pamokų skaičiaus išraiška sudaro didesnę dalį jo viso darbo krūvio) kodą.

Skaičiai žymi mokytojo profesinės veiklos trukmės grupę – nusprendėme klasifikuoti pagal išdirbtus mokykloje metus, ne pagal tyrimo dalyvių amžių, manydami, kad profesinės veiklos patirtis yra svarbesnis parametras, leidžiantis sieti buvimo mokykliniame švietimo lauke trukmę su mokytojo savivoka ir profesinėmis refleksijomis. Pagal mokytojavimo metus išskyrėme keturias grupes ir užkodavome skaičiais (1 – trumpiausią mokytojavimo patirtį turinčių mokytojų grupė, jai priskirti mokytojaujantys nuo vienerių metų iki 5 m.; 2 – mokytojai, dirbantys nuo 6 m. iki 15 m.; 3 – mokytojai, dirbantys nuo 15 m. iki 25 m.; 4 – nuo 25 m. ir daugiau metų mokytojaujantys mokytojai (tyrime dalyvavo ir mokytojų, kurių patirtis prašoko 40 m. mokytojavimo ribą). Tokį suskirstymą suponavome ne tik įvairiuose su mokytojais susijusiuose tyrimuose aptinkamas panašus skirstymas, bet ir pačių tyrimo dalyvių refleksijos: iki penkerių metų mokytojaujantys tyrimo dalyviai save linkę laikyti jaunais, pradedančiais mokytojais, dažniau svarsto apie profesinės veiklos keitimą (*mokykloj tai teko, pirmais metais buvo viena klasė, kur neklausė (t. y. nepakluso – T), buvo drausmės problemų, aš*

galvojau, kad jeigu dar bus kelios tokios, išėsiu. Bet buvo tokia viena klasė iš dešimties, tai tuos metus pabaigiau, ir jinai išėjo, o aš likau (NVS2)); o perkopę penkerių metų ribą teigia, kad turi pakankamai patirties (Kai aš metus pradirbau, metus pradirbau, aš galvoju: nu va, dabar turbūt jau mokytoja. Ne. Ir pirmą kartą aš save galėjau pavadinti ir pasijutau kaip mokytoja, kai pradirbau ir prasukau tą ratą nuo penktos iki dvyliktos, kai aš išleidau pirmus abiturientus, paruošiau juos egzaminams. Va tada aš pagalvojau, va, dabar jau turbūt dabar jau galiu (BMM3)). Mokytojai, patekę į trečią mokytojavimo patirties laikotarpį, buvo tie, kurie nurodė patiriantys daugiausia su mokytojavimo tęstinumu susijusių dilemų (aš, kaip buvau tą (kūno dalį – T.) susilaužius, nes aš prieš tai labai galvojau kažką daryt, aš turiu kažką keisti. Matyt, va, buvau pavargus ar kažkoks, nežinau, vat, vis tiek turėjau labai daug laiko. Aš kokius X mėnesius gydžiaus, biuletenis buvo, viskas. Turėjau labai daug laiko ir aš pergalvojau, nu, kad aš, aš noriu dirbti mokykloje (SMS4)). Peržengę „kritinį“ laikotarpį jaučiasi tie mokytojai, kurių stažas didesnis kaip 25 metai: jie yra apsisprendę mokytojauti bent iki pensijos (Nu, jau čia įkalta, čia jau viskas. Nu, iš tikrųjų, aš iš tos mokyklos nesiruošiu bėgt, mes pašnekam, va, taip „reikėtų bėgt – čia baisu“. Bet nemanau, kad tas mokytojas, kuris 30 metų pradirbęs, jisai bėgtų. Reikėjo bėgt jaunesniam. Daug kas pabėgo. Bet aš, pavyzdžiui, jau nenoriu bėgt. Aš jau noriu užbaigt, nes aš kol kas save matau tik tokį darbą dirbančią ir viskas, o kitokios – neįsivaizduoju (MMS4)) Žinoma, tokios ribos yra labai sąlyginės, į jas gali patekti ir tyrimo dalyvis, turintis kitokią poziciją mokytojavimo atžvilgiu, tačiau manome, kad toks grupavimas padeda apčiuopti mokytojų profesinės patirties įtaką jų pažiūroms ar mokytojavimo tęstinumo projekcijoms.

Kaip atsispindi pirmiau pateiktose citatose, cituodami tyrimo dalyvius, citatas išskyrėme kursyvu; citatos pabaigoje nurodome tyrimo dalyviui suteiktą kodą. Citatose juodai paryškinti žodžiai, kuriuos tyrimo dalyviai išraiškingai pabrėžė, akcentavo intonacija, pauzėmis. Tais atvejais, kai citata gali atskleisti bent dalį informacijos, leidžiančios pagal kodą identifikuoti mokytoją, kodo nusprendėme nerašyti, pažymėdami tokį informantą raidėmis TD (tyrimo dalyvis) (pavyzdžiui, tyrimo dalyvis dalyvavo kuriant savo dėstomo mokykloje dalyko BUP (paprastai dalyko BUP kūrimo grupėje buvo tik 2–3 mokytojai), vadovavo regiono mokytojų dalykininkų grupei ir panašiai).

Pateikiamose citatose Tyrėja (citatose, kai cituojame tyrėjos užduotą klausimą, tyrėją rašome T.) įsivardijau save, šios disertacijos autore. Visi kiti tyrimo dalyvių paminėtų asmenų asmenvardžiai anonimizuojami neutraliais pseudonimais, apimančiais tyrimo dalyvio nurodytą informaciją apie kalbamą

asmenį – lytį, amžių, pareigas; jie rašomi iš didžiosios raidės (pavyzdžiui, Direktorė, Pavaduotojas, Vardė, Pavardis, Mergaitė, Vaikas, Tėvas, Mama, Kolegė ir panašiai). Vietovardžiai anonimizuojami panašiu principu: Miestas, Kaimas, Gyvenvietė, Gatvė, Didmiestis, Rajonas ir panašiai; teritorijos kategoriją nurodydavo patys tyrimo dalyviai, išskyrus Didmiesčio kategoriją – didmiesčiais vadiname Vilnių, Kauną, Klaipėdą, Šiaulius. Rajonu vadiname administracinį vienetą – rajoną, rašydami didžiąja raide (Rajonas), kai tyrimo dalyvis pavartoja konkretų jo pavadinimą, ir mažąja raide, kai šis žodis vartojamas kaip bendrinė sąvoka. Mokyklos pavadinimus paslėpėme po Mokykla iš didžiosios raidės žodžiu; kitų mokytojų darboviečių, pavyzdžiui, privačių mokyklėlių ar darbo projektuose, leidyklose pavadinimus užkodavome žodžiais, rašomais iš didžiųjų raidžių ir leidžiančiais suprasti, apie kokio tipo įstaigas kalbama, bet nesuteikiančiais informacijos, kokia konkreti įstaiga slepiasi po tuo žodžiu (pavyzdžiui, Leidykla, Nuotoliniai kursai, Kalbų mokykla ir panašiai). Minimus kitus pavadinimus, galinčius bent iš dalies atskleisti tyrimo dalyvio tapatybę, pakeitėme žodžiais, padedančiais suprasti, apie ką kalbama, ir rašytais iš didžiųjų raidžių (pavyzdžiui, Muziejus, Dirbtuvės, Parduotuvė, Įmonė, Parkas ir panašiai).

3.1. Naujieji švietimo kontekstai ir mokyklinis švietimo laukas juose: mokytojų požiūris

Disertacijos pirmoje dalyje naujuosius švietimo kontekstus aprašėme remdamiesi įvairiais teoriniais darbais. Šioje dalyje pristatysime, kaip šiuos kontekstus apibūdino ar kaip jų įtaką patiria tyrimo dalyviai – tiesiogiai juose veikiantys ir jų veikiami socialiniai agentai. Atskleisime, kokias naujai iškilusių kontekstų savybes, charakteristikas jie išskyrė, kaip įvertino kontekstų poveikį savo profesinėms praktikoms ir apsisprendimui dėl jos tęstinumo ateityje.

Naujuosius švietimo kontekstus atskleisime iš dviejų perspektyvų. Pirmoji – istorinė. Šios perspektyvos ėmėmės vadovaudamiesi P. Bourdieu socialinės praktikos teorijoje argumentuotu teiginiu, kad istoriškumas yra persmelkęs tiek laukų tarpusavio santykius, tiek įvairių laukų vidinius „žaidimus“, tiek atskirų socialinių veikėjų *habitus*. Istoriniai kontekstai, mūsų požiūriu, – įdomūs ne tik praeities tyrinėjimui kaip buvę ir primiršti laikai. Tai – naujuosius švietimo kontekstus formavusi ir juose nusėdusi sąmonė, generavusi žinojimą, kas yra švietimas, kam jis yra ir koks jis turi būti.

Antroji perspektyva, iš kurios nagrinėjome tyrimo duomenis, – dabarties, tai yra pačių naujųjų švietimo kontekstų, kaip mokytojavimo sąlygų,

apibūdinimas ir vertinimas, charakteristika, akcentuojant ryškiausius pokyčius, atskleistus tyrimo dalyvių lyginant su ankstesnėmis mokytojavimo sąlygomis ar požymiais – laikotarpiais, kai jie patys buvo mokiniai; rinkosi mokytojo kvalifikaciją suteikiančias studijas arba pradėjo mokytojo praktiką (jei tyrimo dalyvis turi ilgesnę mokytojavimo praktiką). Nagrinėjant iš šios perspektyvos, siekiama išskirti pokyčius, kuriuos įžvelgia mokytojai laiko dimensijoje; atskleisti, kaip jie juos interpretuoja ir vertina, kokias mato tolesnes kontekstų raidos tendencijas. Naujųjų švietimo kontekstų supratimas ir vertinimas yra reikšmingas norint išsiaiškinti, kaip naujieji švietimo kontekstai ir numanoma jų raida yra priimami ir vertinami jų *habitus*, kaip sąlygoja interesą veikti mokykliniame švietimo lauke, mokytojų pasirinkimus dėl pedagoginio darbo strategijų, savijautą.

3.1.1. Istorinių kontekstų palikimas ir jo raiška mokytojų profesinėse praktikose

Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokytojai, kaip teigėme ir teorinėje dalyje, savo kasdienėje praktikoje įvairiais pavidalais yra sukaupę švietimo istoriškumą, nors ir nebūtinai jį tiesiogiai transliuoja.

Didelė dalis tyrimo dalyvių yra internalizavę ankstyviausią ir tvariausią modernaus švietimo nuostatą, kad per mokymąsi, išsilavinimą yra perteikiamos esminės civilizacijos, bendražmogiškosios vertybės, generuojama pažanga ir kuriamas geresnis ateities pasaulis (*Tai, mokytoju būti... Nebūtinai vaiko, bet kito žmogaus vedliu į kažkokią geresnę, kad ir kaip <...> komunistiškai ir nepolitkorektiškai skambėtų, bet į šviesią, gražią ateitį* (EVS1)).

Remdamiesi tokia nuostata, tyrimo dalyviai linkę apibūdinti švietimą kaip misiją, kurios tikslai (minėjo vieną ar kelis iš paminėtų) – ugdyti žmogų (*Nu, pirmoj vietoj tai man vis tiek – vaikas. Jo jausmai. Pirmoj vietoj – žmogus. Turi būti žmogus. Matematiką išmoks, jeigu norės. O pirmoje vietoj turi būti žmogus. Turime išugdyti su vertybėmis žmogų* (GMM4)); perteikti sukauptas žmonijos žinias, akademizuoti būsimas generacijas (*Taip, ir aš noriu tą darbą daryti. Ir kartais nuleidi rankas, nu, bet galvoju, nu, vis tiek aš jus, parazitai, išmokysiu... Nu, vis tiek kažkas tai liks galvoje* (JMS4)). Kai kuriuose pasisakymuose buvo akcentuojama, kad mokykla ugdo būsimus valstybės gynėjus, piliečius (*Na, ką išmokyti turi, kaip tėvynę mylėti, kaip gyventi, etiketo, padorumo, tam tikrų normų, žodžio laikymosi* (EVS4); *kad ne vykdytoją ugdytų, o problemų sprendėją – kad jis pats priimtų sprendimą, ką jam daryt, kaip išspręst tą problemą, kuri, na, atsirado. O ne kad laukti, kol*

*ten kitas pasakys, kaip reikia padaryt (GVTD4)); mokykla padeda išsaugoti nacionalines vertybes, kalbą, tautos dorovę, etiką (Tai tą tik aš esamąjį laiką ir taranduoju, taranduoju apie jį, bet, galvoju, **nu tikrai**, galvoju, jau išmoks apie jį, jau aš turiu laiką žinot, jau **e** tikrai neparašys su ia, ia (juokas) ir galūnės kokios ir kas rašyboj turi įsidėmėti tai. (MML1); Dar vienas dalykas. Dabar Ministerija sako, kad pradinių klasių mokiniams nereikalingos istorijos pamokos, nereikalinga. Tik penktoje klasėje ir visa kita. Aš jums, va, čia yra įrodymas. Jiems įdomu nuo pirmos klasės, kas buvo Lietuvoje, kas vyko. Jeigu jūs pradėsite juos mokyti nuo penktos klasės, nieko nebus. Šaknys nesuleistos. Va, šaknys Lietuvos stovi (rodo dviejų ketvirtokų nuotrauką –T.) (JMPU4)).*

Tyrimo dalyviai taip pat išskyrė istoriškai švietimui priskiriamas funkcijas, kurių realizavimas – būtina visuomenės tęstinumo, pažangos sąlyga (*Sako, keičiasi laikai, keičiasi vertybės. Taip, laikai keičiasi, bet aš manau, kad pasakyti „ačiū“, „prašau“, „atsiprašau“. Tai čia visais laikais – tai turime padaryti, taip kad vertybės nesikeičia. Pagarba, ištikimybė, meilė, šeima, sveikata, šitos vertybės, aš manau, niekada jos neturi prapulti ir mes turime ugdyti, nors ir kaip beviltiškai, kaip tas Sizifas – rideni, rideni akmenį, paskui vis tiek jisai... (JMS4); Per sveikatą mokau labai. Bet kur – kad žiūrėtų aplinką, kad mokintųsi, nes, sakau, tokių daugėja pas mus ir tokių bus, sakau, jeigu rūkysit, prisiveipinsit visokių nesąmonių, sakau, ar jūsų vaikai bus sveiki? Jūs norėsit susilaukti palikuonių sveikų? Kokie jie bus? Va, per šitą, va, mokau (KMME4)).* Kai kurie tyrimo dalyviai atskleidė keliantys sau, kaip mokytojų, siekius, ragintus kelti kritinės pedagogikos atstovų, pavyzdžiui, siekius duodant išsilavinimą suteikti vaikui didesnes galimybes ateityje (*Tai va, tai o aš ir pati čia, mūsų kaimynų berniukui, žiūriu, jie ten, didelė ta šeima. Tėvai abudu dabar pas psichologus lankosi, ten vienas narkotikuose paskendęs, o tas vaikas buvo labai fainas. Ir aš jam sakau: „Varduk, stok į pedagoginį, į informatiką“, nes jam gerai sekėsi, sakau, „gausi stipendiją, baigsi ir tu eisi savo keliu, nes, nu, ta prasme, neisi tu į tą mokyklą ir nedirbsi“ (KMS4)).*

Pateiktos citatos atskleidžia tam tikrus istoriškai susiformavusias ir mokytojų *habitus* įsisavintos švietimo *doxa* bendrus elementus. Vis dėlto kiekviena istorinė švietimo banga paliko tik tam tikrus įspaudus mokytojų *habitus* ir jo diktuojamose mokytojavimo praktikose. Jų detalesnis atpažinimas ir jų pripažinimo, raiškos naujuosiuose švietimo kontekstuose įvertinimas yra reikšminga sąlyga atskleisti naujųjų švietimo kontekstų „naujumą“ – vykstančių pokyčių mastą ir radikalumą.

Pradinė modernaus švietimo banga, nors chronologine prasme labiausiai nutolusi nuo naujųjų švietimo kontekstų, ideologiniu ir deklaruojamų vertybių požiūriu yra glaudžiai su jais susijusi. Ketvirtosios pramonės revoliucijos sumanytojai ir vykdytojai (žr. I disertacijos dalį, 1.2.6.) perkėlė Apšvietos idėjas į dabarties sąlygas, pakartotinai paskelbę racionalumo įsitvirtinimo visose gyvenimo srityse būtinumą.

Tyrime dalyvavę mokytojai įvairiais teiginiais atskleidė pritarimą idėjai, kad mokant, lavinant yra sukuriamą geresnė visuomenė, užtikrinamas tiek asmeninis besimokančiojo, tiek visos visuomenės progresas, geresnė ateitis; mokytojas yra vedlys į tą ateitį ir kartu palydovas joje (*ir aš, žinai, ten, kažkada vaikystėje, rodė tą filmuką, kur berniukas ir begemotukas ir ten vaikai, kai bandė jį skriausti, tą menamą „begemotuką“ šalia <...> ir, aš galvoju, kai jie išeina ir aš matau tuos savo vaikus... Ten ir žinau – ir gydytojas, ir psichologės, ir staliai visokie, žinai. Ir aš, nu, ... tokį pasididžiavimą, galvoju, čia aš – „begemotukas“, nematomas, bet, nu, aš esu prie jų vos prisilietus, ir man, nu, taip faina. Nu, aš taip jais džiaugiuosi, kad jie tokie* (KMS4)).

Mokykla, mokymo klasė matomos kaip erdvės, kurios pačios savimi įkvepia mokytis ir mokytis – užtenka tose erdvėse būti. Dėl to mokytojai jas įvairiais būdais įkrauna švietimo elementais (*Ir, va, čia yra kabineto fonas. Yra paveikslėliai. Va, čia Paryžiaus katedra iliustruota kadaise, jau seniai išėjusių mano mokinių. Nu, specialiai. Gražus. Ir, va, čia Paryžiaus katedra – kitos kartos iliustruota, nes su tais – ir su viena, ir su kitais – mes skaitėm ir labai detalai nagrinėjom. Nu, ir, žodžiu, čia toks išbandymas. Vaikam ir sunku, ir nervinasi, ir nepatinka, bet paskui ir patinka jau labai. (juokiasi) Ir aš nesigailiu* (AML4); *Kai gavau kabinetą, aš jį gavau labai nykų. Labai tokį... Nu, labai neįkvėpė jisai manęs ir viskas ten buvo blogai su juo. Tai... Sako direktorė: „Gali daryt, ką nori. Gali spintą išmest.“ Nes buvo tokia juodo lako sena, fanerinė tokia spinta – labai blogai atrodė viskas. Tai aš pasidariau. <...>. Persidažiau pati sienas* (TMPU1)).

Mokytojai pateikė daug pavyzdžių, kaip jie entuziastingai laikosi A. Comte'o suformuluoto principo – ugdyti mokinių dorą, moralę ir lavinti protą (*dabar ta Mokinė man irgi sako: „Tai, mokytoja, daugiau jokių konkursų nebus? Mes niekur nevažiuosim?“ Tai mano širdis dainuoja: „Nu, Mokine, žinok, kol kas – tai ne. Lauksim kitų metų arba, jeigu bus vėl tam Muziejuje, važiuosi? Skaitysi?“ Sako: „Būtinai“* (MMS4)). Abi šios kryptys tyrimo dalyvių išskiriamos kaip realizuojamos per jų profesines praktikas, tačiau skirtingai interpretuojama jų reikšmė tolesniam mokinio ir visos visuomenės gyvenimui.

Mokinių moralės ir doros ugdymas tyrimo dalyvių yra išskiriamas kaip reikšminga mokytojavimo dalis. Pedagoginiu darbu, naudodami įvairias pedagoginio poveikio priemones, jie vykdo mokinių inkultūraciją ar akultūraciją (kurią iš jų – priklauso nuo mokytojo turimo ir mokinių atsinešto kultūrinių kapitalų skirtumų ir sąveikos dalyvių apsisprendimo dėl kultūrinių mainų).

Kultūros sklaidos ir diegimo procesai vykdomi įvairių mokyklinių veiklų metu: pamokinės veiklos metu diegiant oficialiąsias Bendrąsias ugdymo programas, mokantis papildomai pagal mokytojo rekomendacijas (*Jie klausia rekomendacijų. Ypač tokie, jau tokie labai save intelektualiais matantys vaikai. Jie skaito net ir ne pagal savo mažų, pavyzdžiui, kokie 10-okai Kamiu pradeda skaityt. Jie, aišku, dar ne iki galo supranta, tai jie ateina, pasiklausia, nori padiskutuoti, išsiaiškinti, ar jie gerai suprato. Klausia, ką dar rekomenduočiau iš panašios literatūros. Tai ir programines skaito, ir papildomai skaito (NVL2)), popamokinės veiklos metu (Nu va, kažkas ten tokio. Mokslininkų skaitykla – gal taip vadinasi. Nu, žinokit, bijau pameluoti. Bet studijų laikais mes ten nepatekdavom, va, pavyzdžiui, į kitas eidavom, o į šitą – neidavom. Čia tokia naujai suremontuota. Ir per ją tiesiog man patiko, va, šitas vaizdas, galvoju... <...> Taip, su mokiniiais atėjom. Mes juos į universitetą vedamės, kad pamatytų viską (AML4)).*

Mokytojai kultūrini mokinius savo asmeniniu įvaizdžiu, reprezentuodami pageidaujamą kultūrą per savo asmenį (*Ir, ir pagalvojau, kad mokytojas yra matomas. Tu net nežinai, kada, reiškia, tu bet kada, kad ir kaip bebūtų, tu nežinai, kas tave tam darbe ištiks. Ar tik vesti pamoką, ar kažkas užeis ir pradės filmuoti. Tu visada turi būti pasitempęs, pasiruošęs. Visada. <...> nes tai, ką mes matom, mūsų tie pojūčiai ar ne, matau, girdžiu, užuodžiu. Va, tai reiškia, kad ir kaip bebūtų, turi mirti, bet atrodyti gerai. Tai yra mūsų darbo dalis. Mes privalom atrodyti gerai, nes, visų pirma, į mus žiūri. Į mus žiūri paaugliai. Va, kad ir kas bebūtų, turi būti pasitempęs (BMM3)).*

Tačiau mokytojai kartu pažymi, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose daugėja atvejų, kad mokinių iš namų, jų aplinkos atsinešta kultūra ir jos sampratos ryškiai skiriasi nuo mokytojo turimos ir skleidžiamos kultūros. Mokytojai pateikia pavyzdžių, kaip inkultūracijos procesai mokykloje dėl pakitusių visuomenės normų užleidžia vietą akultūracijai (*Tai kaip jie sveikinsis? Va pavyzdys – eina vaikas su mama... Gal penktokas ar ketvirtokas koks buvo, penktokas gal, na tokio amžiaus. Eina ir mama jam sako: „Taigi tavo mokytoja.“ Tai tu pati sakyk „laba diena“ ir vaikui net nereikės sakyti, ar ne? Taigi beždžionei rodo, skina pati vaisių ir jis gi mato, nesako: „Dabar skinsim vaisių.“ Kaip mes savo vaikus auklėjom, ar ne? Nėra ką šnekėt. Tai*

vat, tėvų va... Mes susiduriame, kad mes negerbiame. <...> Savo brangiausią turtą – vaiką atvedam. Į darželį atvedę tėvai... Mano gi kolegės, gi draugės (sako – T) – atveda į rūbinę, įstumia ir net įkišęs galvą nepasisveikina. Savo vaiką, atiduoda jis savo vaiką žmogui... Tai va, čia yra net ne pedagogikos klausimai, čia va, ta mokykla ir ta visa mūsų visuomenė (EMME2)).

Naujuosiuose švietimo kontekstuose įprasta praktika tampa situacijos, kai mokiniai atsisako priimti mokytojo siūlomas kultūros, moralines normas, prieštarauja tvarkai, kurią mokytojas bando diegti klasėje ar popamokinių renginių metu (nu žodžiu, labai svarbu išvaizda. Jinai, pavyzdžiui, važiavo į ekskursiją su lapės kauke, va – iki tokios vietos (rodo iki krūtinės – T). Ji ir per pamoką su kauke sėdi, sakau: „Tau nereikia jos, tau spaudžia galvą“, – ji: „Ne, man reikia“, – sakau: „Nu, sėdėk dėl manęs.“ Bet jinai turėjo tokią palaikymo grupę anglakalbių, irgi su tom kaukėm tokiom vaikščiojo, su uodegom prisisegę žvėreliai (MMPU4)). Mokiniai atkakliai gina savo susikurtą pasaulį, ignoruoja mokytojų, aplinkinių pastabas, kritiką (Va, čia va, buvo Vytis, Vytis. Jo, toksai. Čia liko, va, toks daiktas. T. Aš galvojau, kad čia koks etno gal... M. Ne, čia yra kalpokas, kalpokas nuo mašinos rato, o buvo Vytis toj vietoj. Tai va, čia jie, jų beribis patriotizmas gal reiškiasi, nežinau. Dvyliktokų klasėj. Dvyliktokai pasikabino. Abiturientai čia. Čia abiturientai. Kalpoką rado, Vytis dingo, neklausiau kur, reiks paklausti, gal kur spintoj užkištas, jie pasikabino kalpoką toje vietoje (NVL4)).

Normas laužantys, keičiantys mokiniai neretai sulaukia bendraklasių palaikymo (Bet ta mergaitė priėjo prie manęs taip, kad jinai mane sekioja mokykloje, jinai per mano pačios pamokas labai negražiai elgdavosi: keikdavosi, dėl... Aš, sakau, tarnybinių parašysiu. Gerai, man. Nu vat, ir, suprantat, prie visų. Ir tada jie mato tą pavyzdį, kad jinai gali, jai nieko už tai nėra ir tada jie taip pat pradeda elgtis. Tai vat buvo tokių atvejų, kad atsirasdavo ta šaika palaikymo toj klasėj. (ŽMM1)), mokinių tėvų paramos (Na, pavyzdžiui, atėjo pirmokas. Jis kaip ir kalba lietuviškai, viskas gerai, ateina tėvas jo pasiimti ir... Pradeda kalbėti **angliškai**. Ta mokytojas ir sako: „Nu, ką jūs darot?“ „Jis nenori kalbėti lietuviškai su manim, mes kalbėsime angliškai.“ Tai, va, tėvai gadina vaikams gyvenimus kiek dar (DMK3)).

Kai kurie mokytojai priima tokią mokinių raišką kaip esamą faktą ir nesiima jokių veiksmų (Neįsivaizduojate, kiek aš visą laiką uždarau duris, nes nu jau neįmanoma su jais kovoti, tai dėl to ir jau tada, ai, jau tada, suprantat, atšąla tie visi jausmai būti čia motina visiems. Nes, ta prasme, atėjau, vis vien, iš pat pradžių su tokiu rimtumu, kad aš čia, vat, padarysiu tvarką. Vos ne, tai va, o dabar, ne, jau dabar viskas nu, keikiasi, nu, tai tegul keikiasi (ŽMM1)); kai kurie – mėgina „perauklėti“ – vykdyti jų akulturaciją (Eikim prie tos

nuotraukos. Va. Tujinimasis ir mokytojų leidimas, kad juos vadintų vardais. Aš suprantu, kai kolegos vadina vardais, bet aš matau, kaip penktokai, ir ne tik mano, ir kiti penktokai „Vardas mum liepė!“, „Ai, ten Vardas mum kažką parašė“, „Ir vėl Vardas kabinėsis.“ Aš sakau: „Mes turim naują klasės draugą?“ „Tai ne. Čia mūsų auklėtojas.“ „Tai mokytojas Vardas“ „Nu, jo, čia tas, tas.“ Bet tą toną užvedė pats mokytojas, kad jį taip vadintų. Aš reikalauju, kad vadintų, jeigu kreipiasi į mane vardu, turi būti mokytojas Vardas. Ir kai aš bendrauju su vaikais, jeigu aš miniu kolegas, aš sakau, mokytoja Vardytė, mokytoja Varda, pavaduotoja Vardelė, direktorius Pavardžius, mokytojas Vardas. Jiems dar keista. Nu, man tas... Vadinkit mane senamadišku; vaikai neturi tokios teisės kaip mokytojas, mūsų atsakomybė yra kitokia, mūsų gebėjimai yra kitokie, mūsų darbas yra kitoks. Aš suprantu intenciją, kai mokytojai leidžia save vadinti vardu, suprantu intenciją, bet vaikai – jie nejaučia ribų. Turi būti ribos labai aiškos (KVS1)).

Bet kokia mokytojo laikysena akultūracijos atžvilgiu gali sukelti neigiamas kitų lauko dalyvių reakcijas. Pavyzdžiui, mokytojo susitaikymas su mokinio saviraiška išprovokuoja tėvų nepasitenkinimą, esą, mokytojas neatlieka savo darbo; kitų mokinių pasipiktinimą (Pavyzdžiui, matau, kad jau ateina ryte į mokyklą. Ateina su pliušine lape. Vadinasi, rytas buvo sunkus ir, nu, tokio nusiramino duoda, saugumą, nu, vat ir, pavyzdžiui, vėlgi buvo. Mes susitarėme, kad nesinešame žaislų į mokyklą. Jinai negali be jo. Ir vaikams vėl kalbame „kodėl – nes jai tai saugu ir dėl to yra ramu, todėl ji gali būti draugiška su jumis, nes kaip būna jai baisu, kai jinai bijo, kai nesaugu, ji tada būna pikta. Ar norit, kad jinai būtų pikta?“ „nu, nenorim“, sakau, „sutinkame, kad jinai gali ją atsinešti?“ „nu, sutinkam“ tada, nu (SMPU1)).

Dėl patiriamo kitų agentų spaudimo, ribojančio mokytojų iniciatyvas kultūrinti mokinius, pagrindinė inkultūracijos ir akultūracijos priemonė tampa paslėptosios ugdymo programos įvairiais pavidalais. Mokytojai pateikė pavyzdžių, kad taiko nulinę paslėptąją programą, nuslėpdami tam tikrą informaciją nuo mokinių; paslėptą įsisąmonintą programą, kuria siekia įdiegti mokiniams jų išpažįstamas vertybes, nuostatas (Aš per pamoką ir nukrypstu, ir apie Dievą papasakoju jiems, ir visokių, visokių „bajkų“ pripasakoju ir nukrypsta ten kalba, kad viskas, viskas turi, sakau: „Žemė yra apvali. Apsisuka, vaikeliai, ir grįžta ratu.“ Apie muziką, kaip muzika yra. Sakau, kaip ir mūsų žodžiai, tai yra energija. Ir yra eksperimentas japonų, ten tokio mokslininko, kuris nufotografavo ir aš jiems pasakoju, kas yra keiksmazodžiai, kas yra „Hard Rock’as“, kas yra klasikinė muzika, kad tai yra tam tikro lygio energija, garsas yra energija. Ne veltui Biblijoj, kad pirma buvo žodis, o žodis ir buvo tas... <...> Ir rodžiau tą eksperimentą, kai buvo

stiklinė su vandeniu ir vienai stiklinei kalbama: „I hate you“, „I love you“, paskui leidžiama muzika – Mocartas, Bethovenas, sunkusis rokas. Ir staiga užšaldomas tas vanduo, ir paskui tam tikros aparatūros būdu nufotografuojamas tas ledas, tie kristalai ir į kokią jį pavirto snaigę. Tai tos snaigės kur sakė, kad aš tave myliu ir klausoma klasikinės muzikos, tai buvo graži, harmoninga snaigė. Kur buvo sakoma, kad aš tavęs nekenčiu, tai kaip vėžys koks, kažkokie tai va... sunkusis metalas, kažkokie tai. Tai va, sakau, ir keiksmožodžiai, ir visi dalykai mus viduje griauja. Neužtenka, kad tu kitam sakai, bet tave patį taip pat naikina iš vidaus (EMME2)).

Įsisąmonintomis paslėptomis programomis mokytojai siekia suformuoti jiems vertingas atrodančias normas, kurių tiesiogiai ugdymo programos neakcentuoja (*Aš labai praktikuoju tokį dalyką, tarkim, darbas porose, taip. Bet aš tas poras, nu, vis tik, kai aš formuoju poras, tai aš taip, kas kam tinka, ir, paprastai, suporuojau berniukus ir mergaites. Jie patys neišdrįsta, o aš suporuojau (BMK4); O čia taip, aš į renginius prašau mokinių, kad jie užsidėtų, bet, aišku, man nesužiūrėjus, kai jie atėjo ant scenos debatuoti, jų tą švarką, va pavyzdžiui, mokinys nusimetė ir aš jau negalėjau vidury jo pozicijos įstot „kur tavo švarkas?“ Nu, ir tada gavosi kaip gavosi... Aišku, irgi mes turėjom po to dar pokalbį dėl jų, apskritai, elgesio šiek tiek per renginį, nes jau buvo, galbūt, per daug laisvės, bet jeigu laisvės debatai, tai, matyt, vaikui reikia būt laisvam. Aišku, šiek tiek priminti, kad kartais laisvė turi būti šiek tiek kartu su atsakomybe (EVS1); netgi elementariai ant stalo, ypač pirmokai jau būna ir po stalu ir ant stalo, dar kažkur, turėtų kažkaip tai taip, taip pat ir su tėvais šneki, dvišalis pokalbis: „Kaip atrodo stalas?“ – „Galiu nufotografuoti, sakau, parodysiu“, – nes būna ir ten knygos ant žemės ir kojos dar ant knygų tenai tik. Dažniausiai prieš pat ten pamoką apžvelgiu aš tą vaizdą, kaip kas atrodo ir tada susitvarkom, susidarom viską ir tada pradedam, kad nebūtų tokiame vat kažkokiame chaose ten, aišku, nereikia ten taip kažkaip, kad ten viskas, ten su liniuote taip, bet vis tiek turėtų būt, aš tai kažkaip esu už tai. Nesu aš pedantė, bet turi būti tvarka, negaliu tokiame vat chaose, kažkokioj netvarkoj taip, erzina mane tiesiog (BMPU4)).*

Neįsisąmonintos paslėptosios programos atspindi pačių mokytojų vertybines nuostatas, moralinius įsitikinimus (*Tai sakau: „O kuris dabar žmogus tau yra svarbus?“ Vat, mokykloje kai kas, vat, irgi elgiasi, kad valytoja, va, čia ar kažkas pasako: „Ai, taigi, čia valytoja...“ O tai ką valytoja? Sakau: „O tai tu kažką pats esi sukūręs savo, kad tu gali skirstyti, jog valytoja, ne valytoja? Kiekvienas darbas yra svarbus. Jeigu nebūtų valytojos mokykloj, tai mes šiukšlių krūvoj vaikščiotumėm.“ Čia nuo jūsų požiūrio priklauso, kaip jūs žiūrit į kitą žmogų, o ne, kad ji valytoja ar ne*

valytoja (EMME2)); *Mes kada einame rankų plauti, mes sustojome traukinuką, ir aš matau, kad ne, per tas mergaites, ten per galvas lipa, galvoju: „aha, nu, negražu“. Nu, kokia pagarba, sakau: „Mergaitės į priekį, berniukai už mergaičių.“ Ir dabar jau pasakau vaikams, stojome traukinuką. Anie: „Ir kur čia mergaitės, sustatykime jas. Jūs ne taip stovite. Mažosios mergaitės į priekį, tada didesnės“. Viskas. Jau berniukai žino: mergaitės – pirmos, mes mergaitę turime praleisti (ŽMPU2)).*

Inkultūracijos (ar akultūracijos) procesai reikalauja nemažai mokytojo pastangų, kantrybės, nuolatinio dėmesio (*Ir parašyta su, nežinau, aštuoniais šauktukais ir pabraukta, kad į vadovėlius mes – nerašome! Nes tai nėra asmeniniai vadovėliai. Ta prasme, nežinau, iš tų vadovėlių jau, kurie antrus metus buvo nauji, tai jie atrodo kaip lavonai – pripaišyti, apiplėšyti visi. Tai va. Nes vis atsiranda tokių, kur sugalvoja, kažkodėl rašo ir dar su koku tušinuku į vadovėlį. Aš nesuprantu, ką jie sau galvoja iš tos pusės. Taigi – ne jų turtas. Nežinau. (ŽMK1)). Kai mokytojo pastangos, įdėtas darbas keičia mokinių, jų tėvų elgesį, kai jie priima diegiamas normas, mokytojai tai vertina kaip savo sėkmę, apibūdina tokias situacijas kaip keliančias pasitenkinimą (*Jie nesisveikina eidami mokykloje koridoriais, jie įeina į klasę... Tai dar aš juos auklėju. Įėjo į klasę, susėdo, atėjo virš 20 vaikų, sakau: „Aaa, užėjo tik du.“ Žiūri jie, nesupranta. Tai sakau: „Dabar išeikit ir užėikit visi 20.“ Tie du sako: Jooo, mes nepasisveikinom...“ Atėjo dar kartą. Jie eina koridorium ir sveikinas tik tą dieną, kai pamoka, įsivaizduojat? Čia iki kokio lygio mes dasigyvenom. Sakau: „Jūs zombiai pasidarėt, jūs pasidarėt zombiai.“ Ta dabar vyras juokiasi, mes einam gatvėj: „Laba diena“. Vyras klausia: „Nesupratau, kas čia buvo?“ Sakau: „Žinok, per tiek metų jau išauklėjau“ (EMME2)).**

Mokytojo pastanga vykdyti akultūraciją gali būti traktuojama kaip mokinio teisių pažeidimas, interesų nepaisymas (*vaikų negali priverst susitvarkyt, nors, man atrodo, būtų sąmoninga, jeigu vaikas pats prišiuokšlina, išmokyti jį tvarkytis ir susitvarkyt su savo pačio pasekmėm neatsakingo elgesio, bet, aišku, tam prieštarauja tiek tėvai, tiek kai kurie administracijos darbuotojai. Tai tos nevalyvės (klasės – T.) nenorėjau jos fotografuoti (EVS1)); pedagoginių kompetencijų stoka, kaip nemokėjimas suprasti vaiko (reikalavimai keliami mokytojų, bet ne mokiniui. Tipo, jisai nesimoko, nes jam neįdomu. Jisai nesimoko, nes... tu turi rasti ir pieštuką, ir knygą, ir tušiuoką, ir jį tada sudominti. Jisai pavėlavo, tu turi pasiklausti, kodėl jisai pavėlavo. Ne mokinytis turi paaiškinti, bet mokytojas turi atrasti kodėl. Tai jeigu aš turiu, pavyzdžiui, per dieną 120 mokinių, tas esu, kas tada aš esu? (KVS1)); arba kaip bandymas primesti mokiniui netinkamas, iškreiptas*

pažiūras (pas mokinius ir mokinių tėvus atsiranda daugiau klausimų. Kam mergaitei mokėt vinį įkalt, sakysim? Nes jai, kur reikės, įkals jos vyras... Ar ten kažkokį buitinių prietaisų pažiūrėt, suremontuot – kam to reikia? Vyras sutvarkys – labai viskas paprasta (IVT4)). Mokytojams pastabas apie „netinkamą“ akultūraciją teikia mokyklos administracija (Na ir ateina direktorė. „Tavo Auklėtinė be švarko“, sakau, „taip, direktore, ji be švarko“, sakau, „ji jo nenešioja“, „ką tu padarei?“ (DMK3)), išorės audito vykdytojai (ir po audito apie tai, kad turi leisti vaikui kūrybiškai skleistis ir jokių ribojimų, tai ir galvoju. Tai va, tai reiškia, septynis metus be reikalo mokinau elgesio etiketo. Pavyzdžiui, prie stalo any žino, kad mes sėdame, nugaras tur būt **tiesios**, rankos tur būt **ant stalo**, kad kap tur lėkštė būt padėta, iš kurios pusės šaukštai (ŽMPU2)).

Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė pritariančius teiginiui, kad mokytojas neturi auklėti vaikų, formuoti jų nuostatų, vertybių ir turėtų apsiriboti vien tik akademizacija (dalykininkų pagrindinė yra tai už ką, kokį diplomą jis yra specialistas savo srities. Jis nėra diplomuotas psichologas. Va. Jisai yra susipažinęs su psichologija, jis nėra kvalifikuotas auklėtojas ar, ar dar kažkas. Šalia viso to, pagal poreikį, be jokios abejonės, nes tai yra neatskiriamos dalys, nes mes dirbame su gyvais žmonėmis, bet pirmiausias dalykas – jis turi išmokyt dalyko. Pirmiausia, tai išmokyt dalyko, o visą kitą pastiprint. Nu, mano tokia nuomonė (BMM3)). Kai kurie mokytojai linkę tokiai pozicijai pritarti dėl to, kad ji – saugesnė (mums direktorė nuolat kartoja – jūs dalykininkai, Dalykininkai. Auklėti vaikus ne jūsų darbas. Išdėstėt, kas priklauso – ir nemoralizuokit, neauklėkit. Nes – kitaip nukentėsit ir nuo tėvų, ir nuo vaikų, sako, aš jūsų neišgelbėsiu (TD)). Kai kurie tyrimo dalyviai, net pritardami tokiems teiginiams, nurodo, kad įvairios situacijos mokykloje neleidžia jiems likti nuošalyje (Šiaip labai gerai, tarp kitko, va, vaikas kažkoks prisidirbo, sakau iš karto mamytei – turiu mesendžerį, bambt, nusiunčiau ir aiškinkitės, tai labai nuima nuo tavęs, kaip sakant, daug atsakomybės. Tai tas technologijas ir reikia įgalinti, ir mama iš karto jau gauna va, jo, ten nedirba ar ką, tai dabar va, tą jau irgi pradėjau, ypač su auklėtiniais labiausiai, tai, reiškiasi, va, nedirba, sakau „mamai rašau“ ir viskas, nu, ką tu padarysi, reiškiasi, nu, nežinau, nu, kažkiek tai gal ir padeda, aišku, jisai nenori, kad tu rašytum mamai (BVS2)).

Akademizacija, kaip asmenį prusinanti, intelektualiai lavinanti veikla, didesnei daliai tyrimo dalyvių yra universali *doxa*, natūraliai, istoriškai mokyklos esmė esanti veikla. Be jos mokykla nebūtų mokykla (Mano metodika yra paprasta: mes su jumis mokomės – ateinam čia, kad išmokti (NMM3)). Akademizacija yra vykdoma tiek pačios mokyklos, kaip ugdančios

kultūrą vietos, tiek mokytojų tiesiogiai pamokų metu, popamokinėje veikloje, dalyvaujant įvairiuose konkursuose, olimpiadose ir panašiai (*Kontekstualios pamokos yra pamokos kitose erdvėse. Ir pas mus, dukart metuose, yra tokios pamokos, kad būtų jos įvairios. Gali būti pamoka muziejuje, pamoka zoologijos sode, pamoka gamtoje, pamoka parke. Bet tą pamoką turi mokytojas susiorganizuoti, susidėlioti. Pas mus dar yra pamokos žaliose erdvėse, jau mes esam susiplanavę. Tai kontekstualios pamokos – aš vaikus vežiau, vedžiau į žygį (KMKK4).* Į akademizacijos vykdymą mokytojų iniciatyva įtraukiami ir mokiniai (*pasakei, kad visi privalės praveisti po vieną pamoką, ir viskas. Pasakei „privalėsite“ ir jie žino. Dabar aštuntokų klausi: „ar norėsite?“ „nenorėsime“. Aha, supratau, neteisingai užduotas klausimas. Aš negaliu jų klausyti – jeigu jūs norėsite. Kitais metais, kai eis į devintą klasę, aš pasakysiu: „Šiomet jūs privalėsite visi praveisti po vieną pamoką“, bet atsitinka taip, kad kai kurie vaikai nori ir po kelias pamokas praveisti (KMS4)), kiti mokyklos darbuotojai, mokinių tėvai (*Tai jeigu taip žiūrint paeiliui, tai buvo viena diena, kada vyko ugdymo karjerai diena, atėjo mama, kuri dirbo tris metus Valstybėje, Diplomate ir buvo išvykę ten gyventi su šeima. Tai tą dieną vaikai dalyvavo protmūšyje, susipažino su Diplomato darbu ir susipažino su inžinierės darbu (NVS1)), kitų laukų agentai, pavyzdžiui, kviestiniai svečiai, gida, edukatoriai (*Ir grynai plus minus iki 6 klasės, pačiam Vietovės muziejuje edukacijos idealiai paruoštos, idealiai – su visais pabandymais, su dalyvavimais pačių mokinių, su išbandymais visuotinio akmens amžiaus. Nu, vat, išimk iš laužo, vat, kai puodų nėra, kaip užvirinti vandenį, odiniam maiše, gerai, atsakėt, o kaip tu ten odiniam užvirinsi, jeigu negalima ant laužo dėt, įkaitintą akmenį, tai gerai, išimk tą akmenį. Kiši ranką, tuoj nudegsi tą ranką, o kaip tu nenudegdamas rankų išimsi akmenį iš verdančio vandens? Tai su lazdom. Vat, būtent per tokius praktinius dalykus. Ten labai... sakau, kiek yra edukacijų dabar Lietuvoj gerų paruošta, pasakiškai, tik važiuok (EMS4)).***

Nors akademizacija laikoma reikšminga, ją tyrimo dalyviai interpretuoja plačiau, nei ji buvo suprantama Apšvietos laikotarpiu ir plačiau, nei ją supranta išoriniai mokytojo veiklą reguliuojantys ir kontroliuojantys socialiniai agentai. Tyrimo dalyvių požiūriu, akademizacija nėra vien tik žinios ir proto lavinimas, ji aprėpia visapusišką mokinio ugdymą. Jos metu formuojasi tam tikrų veiksmų atlikimo, praktiniai žinių taikymo įgūdžiai (*Nežinau, ar išmokyt kažko galima, jie turi išmokti patys. Aš, turbūt, nieko jau taip neišmokysiu, bet jeigu jie išeina po ketvirtos klasės... žinodami... Kaip jie mokosi, kokie jie esą, apie save pirmiausia. Jeigu jie save kažkiek tai pažino ir žino savo silpnybes, savo stiprybes, jeigu jie žino, ką su jomis daryti, kaip*

jiems pakreipti, kažką surasti, kažkaip tai... Kažkokių momentus netgi, tarkim, kaip jiems lengviau sekasi skaityti, kaip jiems kiekvienam lengviau sekasi uždavinius spręsti, jeigu jie jau žino save, savo strategijas, savo kažkokių tai sunkumus ir kaip juos gali įveikti, kas jiems pagelbėja, kokie įrankiai jiems pagelbėja, tai yra gerai, jeigu jie moka bendrauti, moka draugauti, tai jau yra gerai. O vat, kad išmokyt kažkokių dalykų... tai turbūt ne, tiesiog jie išmoka žinodami kaip tai daryti (BMPU4)). Mokiniui įsitraukus į akademizacijos procesus, formuojasi jo reguliaraus darbo, stropumo, kruopštumo įgūdžiai (Tai va, aš tą bandau įrodyti. Sakau: „Aš ne savo rankomis jums tuos laurus skinu. Jūs žiūrite, kas lape darosi, ir jūs taip, va, dabar visi pas mane krepšyje dabar, kiekvieną pamoką vien tie lapai su mėliais (nuspalvintas mokinių pažangumas sporto šakose – T.). Jie nešvarūs, bet jie gražūs ir aštuntos klasės pabaigoje aš mergaitėms ne aštuntos baigimo pažymėjimą fizinio pamokoje, aš joms įteikiau ledų ir įteikiau tuos lapus, nes per ketverius metus jos mato, va, šitą grožį. Man tai labai gražu. Labai gražu. Ta tokia, žinai, misija – vaikus sudominti. Kad tik sistemingas darbas, tegul būna pamokose. Tai tau padeda (KMKK4)); asmens brandai svarbios savybės, pavyzdžiui, atsakingumas, sąžiningumas ir panašiai (Mokytojas turi išmokyt vaikus gyvenimo įgūdžių. Įgūdžių gyvenimui... Tas gyvenimas yra įvairialypis, tai va. Jei neišmokyt, tai bent supažindint, kad taip gali būt... Kad taip bus... Kad tau šitų žinių, šitų įgūdžių reikės gyvenant... Jeigu tu nori gyvent, tai tu turi viską šitą žinot, mokėt... Ir... Dar tokia... Mano tokia... Kad ne... Kad ne vykdytoją ugdytų, o problemų sprendėją – kad jis pats priimtų sprendimą, ką jam daryt, kaip išspręst tą problemą, kuri, na, atsirado. O ne kad laukti, kol ten kitas pasakys, kaip reikia padaryt. Nes, kol lauksi, gali ir nesulaukt... (IVT4)). Kartu su įgyjamomis žiniomis įsisavinamos pageidaujamos vertybės, perimamas reikšmingu laikomas kultūrinis kapitalas (Nu taip, vėl, žodžiu, vėl einame per tą pažinimą. Čia mes, čia mes rinkom medžiagą apie Sibire buvusius žmones. Buvome pas tokią moterį. Jinai buvo šimtametė jau ir važiovome į Rajono Centrą pristatyti medžiagos ir vėl galvoju: „Nu, negalėčiau dirbti su suaugusiais, kaip tos mano mergaitės gražiai viską... kaip susuko tą interviu, kaip parodė tą filmą ir kaip jos pristatė, kad irgi, jisai ten buvo... aš nebepamenu pavardės, svečias, žmogus, buvęs Sibire, jis pažinojo tą Tremtinę, apie kurią mes tą filmą... ir Švietimo skyriaus inspektorė, kuri kuruoja mus ir ten dar mačiau žmonių, kurie verkė (KMS4)). Tyrimo dalyviai teigė, kad mokymasis ir išmokimas sustiprina mokinio pasitikėjimą savimi, didina jo savarankiškumą, padeda pasirinkti būsimas studijas, profesinę veiklą (Ekspertas čia mūsų, ten matematika, sakė, čia skaičiuotuvą, čia ekspertą pasaulio pažinimo, žodžiu, čia, kitaip tariant, turi

kiekvienam vaikui rasti profesiją. Čia – mūsų žmogus. Čia mūsų anglas. Jis angliškai geriau šneka nei lietuviškai, nors yra lietuvis (JMPU4); Tokia Vardė sėdi, visa pasipūtus. Sakau, Varde, menininkė. Sakau, einam į restauravimo centrą, ten yra nepaprastos edukacijos. Sakau, būk restauratorė. Jinai žiūri į mane, piešia puikiai, su galva viskas gerai, nu, abejoja, chemijos ten reikia, nu žodžiu. Žodžiu, suorganizavau ekskursiją, susirinkau žmones, Vardė susirgo. Bet nuėjo Mergina, kuri sako, tai aš noriu tyrinėti paveikslus. Tai vienuoliktokė, skambina išėjus – tėvui. Tėvas jau man skambina ir sako, kas atsitiko, Merginai, jinai vienuoliktokė, išėjo iš to, jinai jau rėkia, kad žino, kuo nori būti. Nu va, stebuklai, kokie (SMG4)). Akademizacijos metu patiriamos pozityvios emocijos – įdomumas, smalsumo patenkinimas, atradimų džiaugsmas (O dar čia mano vienas toks irgi metodas. Tai aš, tiesiog, va taip paimu, atnešu tą knygą, padedu ten ant tos palangės ir nieko nešneku. Tai, pavyzdžiui, būna, ateina vaikai pasiprašo, reiškiasi, kad paskolinčiau tai tą berniuką dryžuotą, paskui tą Autoriaus „Pavadinimas“. Vienas paėmė, sukramtė, sako, su tėvu. Liečiau perskaityt, tai „su tėvu skaitėm“ ir panašiai. Tai irgi toks nu, nes tu gali ateiti ir sakyti, taip, kaip va, reklama – čia knyga, žinai. O aš ne – aš ateinu ir padedu ant palangės, ir tegul jis kada nors susidomės, pavartys, arba net tas speciukas, reiškiasi, sėdi, sėdi, nieko nedaro, o gal pavartys... (BVS2); ir vaikai pamokoje žaidžia įvairius žaidimus, kalbinius, kalbinius žaidimus. Ir tie kalbiniai žaidimai atrodo labai paprasti. Suveikia nuostabiai, nes vaikai gyvai dirba. Ta prasme, tai yra gyvas darbas. Pavyzdžiui, va čia yra. Vaikai sėdi ratu. <...> Ir vienas mokinys pasako, kitas pakartoja jo pasakytą frazę, prideda savo, tas pasako, vieną, antrą ir prideda savo. Ir taip jie keliauja. Aha, bet tam, kad vaikams būtų lengviau, nes, visgi, tai yra užsienio kalba, aš sakau: vaikai, jūs siekit žodžių junginį su žmogumi, jūs atsiminkit ne žodžių junginį, o ką šitas žmogus pasakė. Ir čia yra 14 mokinių ar ten 13, kiek jų yra, ir jie visi prasuka šitą ratą pasako 14 žodžių junginių, ir mes pradedame antrą ratą <...>. Vienu žo. Aš užsiimu, va, tokiais dalykais. Vaikams žiauriai patinka, žiauriai patinka (BMK4); Jeigu daryti tyrimus, eksperimentus... Taip, dirba. Bet, aišku, triukšmo daug, bet jau tada dirba, jau tada jiems įdomu viskas (NMT4)). Pabrėžiamas akademizacijos metu įgyjamų žinių praktinis naudingumas, susijęs su įprastų situacijų gilesnės analizės įgūdžių taikymu, atsakymų į būties, prasmės, vertės suradimą (dabar su penktokais einam maistą, mes trečiadienį išeinam į senamiestį Miesto, einame į „Kavinę“, užsisakinėsime kavą angliškai. Jie bandys užsisakyti kavą, arbatą, nes barmenai labai jauni ir ten labai fainai kalba angliškai. Paskui, pasidarę tas kavą, arbatą ar kokteilius išsinešimui, oras labai super geras, mes einam ant suoliuko, prie Upės, prie bibliotekos ir

aptariam savo pamoką (DMK3); Ir žmonės nebetenka prasmės. Jau yra baisios krizės – psichologinės, dvasinės, visokios ir masiškai tas eina, masiškai... Tai ir va, ir iš to, ką aš girdžiu, ką, pavyzdžiui, studentai savo patirtis pasakoja. Prasmės klausimas eina į pirmą vietą, o tai yra etika, tai yra filosofija, tai yra tikyba. Tai vat. Jeigu šitie dalykai iš to dugno ateitų arba koja kojon su visais kitais dalykais, o gal net ir pirmi tą vėliau nešty, kad pirmiausia mes apie prasmę turime kalbėti. Tai mantra (TMD2)).

Siaura akademizacijos samprata, pagrįsta P. Freire'o kritikuotu bankiniu ugdymu (žr. disertacijos I d.), mokytojų laikoma pasenusia, neefektyvia (*Aš galvoju va, čia reikia. Tai aš pradėjau tas tiesiogiai verstiti tas užduotis, tokias nu, visiškai kitokią ir kai duodu mokiniui, žinokit, būna taip, kad tie, kurie ten gali viską išmąstyti iš esmės. Tu gauni viską, tik mąstyti, tu ant delno. Žinokit, būna, kad tie stiprūs mokiniai, kurie iškala, gerai parašo kontrolinius darbus pagal seną tą mūsų švietimą, tame plaukioja ir labai plaukioja, o tie, kurie, nu kaip čia pasakyti, tokie oro stumdytojai ir sienų ramstytojai, tai tik pokš atsiskleidžia. Žiūri – žmonės visai mąstyti, pasirodo, gali, visiems sudomina (SVG2)). Tyrimo dalyviai teigia, kad faktinės žinios nebėra tokios svarbios motyvuodami smarkiai išplėtotais ir lengvai prieinamais informacijos šaltiniais (*O vaikams sakau: svarbiausia, mokėkit susirasti informaciją, mokėkit pasiklausti, mokėkit susirasti, mokėti pasirinkti kas svarbiausia, o ne viską į galvą susidėti (EMT4)). Svarstydami apie žinių svarbą mokinio ateičiai, mokytojai vertina mokyklinį išsilavinimą kaip nepakankamą, ribotą, pritardami nuostatai, jog žmogus turi visą laiką mokytis, tobulėti. Beveik visi tyrimo dalyviai akcentavo šia nuostata besivadovaujantys patys – nuolat mokydami, plėsdami savo akirati įvairiais būdais (nu čia, vat prie tos paskaitos šeštadienį, kuri man buvo labai įdomi. Paskaita buvo apie lietuvių kalbą, ir paskaita buvo apie lietuvių kalbos tyrimus. Paskaita buvo labai įdomi. Ir, vėlgi, aš galvoju, pas mane yra devintoj klasėje tema apie kalbas ir tai, ką aš sužinojau čia, aš papildysiu savo turimą medžiagą ir, galbūt, kai ką pakeisiu (BMK4)).**

Pateiktieji pavyzdžiai atskleidžia, kad akademizaciją mokytojai, pirmiausiai, supranta kaip kultūrinio kapitalo kaupimą ir persikirstymą, visapusišką mokinių ugdymą (*Nu bent jau, suprantu, kaip išmokyt, išmokyt tą informaciją kažkaip susirasti, ar išmokyt mąstyti, galų gale, kritiškai mąstyti, vertinti. Kad ten įkalt jam daugybės lentelę, tai jis pats išmoks, čia velnias nepaims, va, bet, nu gebėt... galų gale, grožinį tekstą kokį, kad ir paprastą perskaityti, pajauti, suprasti, nu duot kažkokį įrankį į rankas tam vaikui. Neįkalt, bet kad jis galėtų pats, jam kaip čia šita (NVL4)). Mokytojai, sukaupę pakankamas to kapitalo atsargas, per įvairias veiklas jį dalina vaikams. Kartais*

mokiniai šį kapitalą kaupia ir ne tiesiogiai per pamokas: jie ir be mokytojo paraginimo yra linkę skirti daug dėmesio akademizacijai, yra apsiskaite, igiję žinių, supratimo. Kai kurie jų linkę tokia informacija dalintis su bendramoksliais (*Čia yra žmogus, kuris labai rūpinasi ekologija. Žmogus, kuris rūpinasi Lietuvos ateitimi, kad būtų švaru, kad būtų tvaru, kad būtų, žodžiu, ten... ir jis visada ruošėsi pasaulio pažinimo... nu, kai jau jam tinkanti tema – jis ruošėsi pasaulio pažinimo pamokoms. Čia yra mūsų mokytojas. Jis veda pamokas ir kitų klasių vaikams. Jeigu jį pakviečia (JMPU4)).*

Vis dėlto mokytojai pateikė apščiai pavyzdžių, kad akademizacija naujuosiuose švietimo kontekstuose yra labai apsunkinta. Nemaža dalis mokinių, kaip nurodė tyrimo dalyviai, nėra nusiteikę įdėti pastangų ir skirti daugiau laiko mokymuisi (*aš kaip tokius užduočių lapus, ypatingai, kai rašome kontrolinius, įdedu lentelę. Ir ten, toj lentelėje, jie man turi pažymėti. Ir aš jiems duodu tas lenteles. Jie turi pažymėti, kiek laiko, pavyzdžiui, jeigu kontroliniam darbui ruošiasi, ar ne, kiek laiko užtrukau ruošdamas kontrolinį darbą ir koks yra mano lūkestis. Tai aš, pavyzdžiui, ne vieną ir ne devynis ir 100 vaikų turiu, kurie rašo: „nulį laiko ruošiausi ir mano lūkestis yra keturi“ (KMS4); Nu, tai čia tokia, žinai, viena iš, iš tokių skaudesnių problemų nusirašinėjimo, reiškiasi, nuo to greito rezultato gavimo, neįdedant pastangų, nu, čia labai plati, plati tema ir problema, tai dėl to irgi tau įmečiau (BVS2)). Kai kurie mokiniai neišsivina akademizacijos metu perteikiamo turinio, greitai pamiršta, ko mokėsi, nėra suinteresuoti dalyvauti su akademizacija susijusiose veiklose. Mokytojai nurodė, kad tokių mokinių kartais klasėse būna keli, kartais visa klasė būna nenusiteikusi mokytis (*Vienas vos rašo. Kitas nuolatos klausia kažko, trečias vis kažko juda, kruta, juda, kruta... nu, tokių įvairių yra. Bet aš ateinu, žinokit, ir šiandien buvo pirma pamoka. Ateinu, atsistojau prieš klasę ir visi žiūri į mane. „Labas rytas“, jie – „labas rytas“. Koks didelis man pasiekimas, kad jie jau moka pasisveikinti. Moka atsisėsti ramiai. Nesakau „stokitės“, nes jeigu atsistos, vienam gal kuprinė kokia nukris, kitam kokia knyga. Kitas dar iš suolo išgrius, jau kaip sėdi, taip ir sėdi, sakau, „ačiū, kad sėdite ramiai, išsiimate vadovėlius, nes ne visi dar turite“, patuksenu per stalą – „neturi, čia neturi...“ Visi išsiima ir klauso. Čia didelis pasiekimas, kad jie žiūri į mane ir vadinu aš juos „laisvaisiais klausytojais“ (GMM4)). Mokiniai nesiekia įsisavinti žinių, nes mano, kad pakanka mokėti naudoti technologijas (*Problemos su žodynu. Jie, kadangi, nu, žinot... Žino, kad moka Užsienio kalbą, kam jiems tas žodynas, kam jiems tuos žodžius mokytis, užsirašinėti į sąsiuvinį, į jų žodynėlį... Kam? Taigi išgooglinsi viską... Kam? Kam daugiau žodžių? (ŽMK1)).***

Kita tyrimo dalyvių išskirta aplinkybė, apsunkinanti galimybes mokytojams vykdyti akademizaciją taip, kaip jie mano esant tikslinga ir svarbu – akademizacijos biurokratizacija ir detalizuota kontrolė. Mokytojai atskleidė esantys įvairiomis formomis įtraukti į mokinio akademinių rezultatų planavimą, akademinės pažangos skatinimą, vertinamą eiliniaais, trimestrų (pusmečių) pažymiais, įvairiais nacionaliniais ar tarptautiniais patikrinimais (egzaminais, standartizuotais testais ir kita – žr. disertacijos 1.2.5.) (*Jo, kad tai va, čia, reiškiasi, žiūrėk, kaip yra. Jis paima už rugsėjį užpildyti rugsėjį, tiesa, neturėjo pažymių, nes ir taip to, kam nėra rugsėjį, vat kito mėnesio pirma klasės valandėlė, čia visi auklėtojai tą patį daro, reiškiasi, čia jau administracija, jis užsipildo šitą ir va, dabar matom atėjo 9 ten 9, 3, 3, vadinasi, pakilo. Vat, pavyzdžiui, čia jau nusimokė matiekoj (rodo mokinių pažangos vertinimą – T) (BVS2)). Šis mokytojų darbas sistemingai tikrinamas (Ir toks jausmas – ateis mus tikrinti, nes ateina, pliusus minusus rašo. T. O kas ateina? M. Pavaduotoja mūsų muzikos. Arba, jeigu sumąstys, ateis kažkas kitas stebėt pamoką iš mokyklos administracijos. Ir jie sakys: „Tu to punkto nepadarei. Tu to nepadarei. Čia vaikai vėlavo tiek ir tiek laiko.“ Nu, jie, žinokit, taip labai... <...> Būna rudenį – pirmokų ir penktokų adaptacija. Tai būna ir tada ateina jie žiūrėti, sako: „Vaikus ateinam žiūrėti.“ Nu, ką vaikus – mokytojus ateinat žiūrėti (AMME2)).*

Buvo pateikta pavyzdžių, kad akademizacijai trukdo pažymys – mokinių pasiekimų vertinimo priemonė (tyrimo dalyviams laikantis nuostatos, kad akademizacija – nuoseklus, laipsniškas procesas, ne siekimas sukaupiti tam tikrą pamatuojamą pažymiais žinių kiekį). Nurodoma, kad mokiniai labiau linkę mokytis ir įsivertinti pasiekimus, kai pažymys nėra rašomas (*Mes, matematikai, turėdavome tokią tradiciją. Mes padarydavome šeštadienį vieną, „kas norit, kas norit, vaikučiai, pabandom“. Jei patiks, įrašysime pažymį. Jei nenorėsit, to pažymio nerašysime. Bet paskui per pamokas bus tikras, jau privalomas bandomasis. Tai jo pažymį įrašysim ir, neįtikėtina, bet labai daug ateina šeštadienį (AMM3)).*

Reikalavimas reguliariai tikrinti mokinių žinias mažina spontanišką, į aktualias situacijas orientuotą ugdymą (*Man atrodo, kad aš nesu visai tipiška tokia mokytoja. Nes aš, apskritai, nelabai noriu mokyti. Aš noriu būti su vaikais, nukreipti, uždegti, kartu veikti. Nes, žinai, toks tradicinis mokytojas man pačiai nėra malonus. Žinoma, tai neišvengiama, ir aš sakau – atsiverskit tą vadovėlį, turim tokį pratimą, ten padarykit arba ten rašysim kontrolinį darbą, pakartokit tą ir tą. Žinoma, žinoma, bet man patinka bendravimas. Man patinka improvizavimas, bet viso to draivo, improvizacijų pagrindas yra žinios, metodika, logika (BMK4)).*

Nors mokinio pažangos stebėjimas yra tapęs privaloma procedūra daugelyje mokyklų, mokytojai dažniausiai tam nepritaria (*T. O kas čia? M. Kas čia buvo? Mokiniams didelės pažangos fiksavimas per Dalyko pamokas... T. Kas čia dabar? M. Eik tu, nu čia nesigilink. T. Ne, nu man įdomu. M. Košmaras čia (juokiasi). Nu vat, supranti, eee dabar gi tas dalykas, kaip individualios pažangos fiksavimas. Tai kaip tą individualią pažangą fiksuoti, nu tai (GVS4)*). Pažangos stebėjimas ir fiksavimas iškreipia tradicinį, istoriškai susiklosčiusių mokinių pasiekimų akademizacijoje vertinimą („*Ką man siekti, kad aš ir taip geriausia*“, ir tu negali sakyti, kad „tu pašokai“, pavyzdžiui, „metrą 10“, kai kita mergaitė du metrus penkis – draudžiama lyginti, draudžiama lyginti. Auklėjamojo klasė draudžiama lyginti vidurkį, kad „mūsų penki vaikai turi aukštą vidurkį – 9,8. Negali sakyti, nes tas, kuris 7,7, jis labai nusimins. Ir aš niekaip... aš, kadangi tarybinių laikų vaikas, aš niekaip nesuprantu, kaip tą vaiką reikia stumtelti į priekį, kad sakytų: „Jėzau, aš negaliu, aš atsilieku, man reikia stengtis, mano klasė taip gerai mokosi, man reikia susiimti. Ne, pas mus yra lapai asmeninės pažangos, vėlgi, asmeninės pažangos, kaip šiais laikais mes visur žiūrime „asmeninė pažanga“, reiškia, kiek aš pats tobulėju (KMKK4)).

Nors deklaruojama, kad nacionaliniai ir tarptautiniai patikrinimai (egzaminai) yra skirti įvertinti ilgalaikius mokinių akademizacijos rezultatus, tyrimo dalyviai atskleidžia, kad jie – labiau priemonės, kuriomis kontroliuojamas mokytojas, bet ne mokinių pažanga (*Nu, matematikoje gal jis biškį stipresnis buvo, bet nu, va, jis tiesiog gali atkopi juoti visiškai. Nu, va, tai direktorė buvo labai pikta dėl to, nes tai yra krepšelis ir kad jis liko, kad jis liko kartot ir buvo labai, labai pikta, kad daugmaž „ką, ar tu viską padarei, kad jisai bent jau tą patenkinamą lygį pasiektų?“ (SMPU1)*). Pirmiausia, abejojama minėtų patikrinimų kokybe – jie vertinami kaip prastai sukonstruoti ir tikrinantys ne tai ir ne taip, ką ir kaip mokiniai mokėsi (*mes iškart su mokiniiais pažiūrėjom, aptarėm – jie kaip tik buvo trečiam sraute, mano dvi klasės, ir aš pajungiau, jie žiūri, sako: „Ką? Už tai tašką duoda?“ Sakau: „Duoda.“ „O šitam neduoda?“ – „Neduoda.“ Nu, sako: „Nesąmonė.“ Jie patys, vaikai, dešimtokai, mato, kokia yra neteisybė. Tai sako: „Kam tada mums čia mokytis, jeigu už kažkokį šūdmalyno parašymą, atsiprašant, tašką duoda?“ Arba tu moki, arba tu nemoki, galų gale. Tai va, sakau, po tokių atvejų aš nematau prasmės savo darbe (NMM3)*; *O jie yra daromi (nacionaliniai pradinio ugdymo pasiekimų patikrinimai – T.) vienas iš tų dalykinių niuansų, kas juos liečia – jie yra daromi kompiuteriu. Mes realiai neturime galimybių ir, apskritai, galvoju, ar tikrai yra daug mokyklų, kurios turi galimybes, kad kiekvienas vaikas turėtų galimybę prisėsti prie*

kompiuterių, mokslo metų eigoje, ir tiesiog praktikuotis dirbti su kompiuteriu. Namuose jie dirba su planšetėmis. Jie realiai net pelytės nemoka... su pelyte normaliai elgtis. Taip, pradinukai. Jau nekalbu apie... (SMPU1)); egzaminų užduotys nuobodžios ir besikartojančios, dėl to skatinančios bankinį ugdymą (bet padariau... mmm... apžvalgą ir pamačiau, kad kartojasi klausimai ten – kas nutiko Smetonos valdymo metu, Stulginskio, Brežnevo, Gorbačiovo, kokie praeina ir tie patys klausimai copy paste būna, reiškiasi, to valstybinių brandos egzaminų (BVS2)). Antra, teigiama, kad jie neatskleidžia realių mokinių akademizacijos pasiekimų, nes tikrina tik siaurai žinias. Tarp mokinių paplitusi nuostata, kad egzaminas – laimės (sėkmės) dalykas, kartais egzaminų rezultatų visiškai nesieja nei su pasiruošimu, nei su savo turimomis kompetencijomis (Bet aš pernykščius turėjau B lygio mokinius. Taip buvo tragedija su tuo, kad jie nesimoko, nesimoko... „Ai, neisiu į tą egzaminą, nenoriu“. O tą rytą atsibunda ir sako: „Ai, pabandysiu“. Nors jau mėnesiais nieko nesimokė ir nekartojo. Nu, tai va, šitų „aš pabandysiu“, nes, nu, atestatai neparašys kada išlaikė. Tai, va, šitų „ai, pabandysiu“ irgi yra labai didelė dalis (AMM3)). Tokį požiūrį paskatina tarp mokinių sklindanti (o kartais ir mokytojų palaikoma) nuostata, kad egzaminų vertintojai parašo užkeltus, neadekvačius parodytoms žinioms vertinimus, maksimaliai sumažindami neišlaikiusiųjų skaičių (Tai aš gi prisimenu kai taisydavau jau pakartotinę sesiją, nes pirmininkaudavau ten porą kartų, Rajone, prisimenu, pas Vadovą. Tai... o, matematikas mano kolega dirbo tenais, dirbo, dabar Įstaigoje. O, žiūriu, visi iš Mokyklos? O, gerai, kolegai parašysiu, tututu... parašau Kolegai, sakau čia darbų yra jūsų, „Oi, tai gerai, tu ten kaip nors, žinai, iki ketverto.“ Nu, iki ketverto ištempdavau. Nu, va tai tokia situacija (TD)).

Dar viena tyrimo dalyvių išsakytų nepasitenkinimo išorės laukų primetamos akademizacijos kontrolės pobūdžiu priežasčių – mokytojai atskleidė, kad vertinimai nedaro kokio nors motyvuojančio poveikio mokiniui siekti išsamesnių žinių, labiau mokytis; jie siekia tik didesnio skaičiaus – pažymio (ir tai – ne visi). Mokiniai, kuriems pažymys aktualus, kuo didesnio mokinių įvertinimo yra linkę pasiekti priemonėmis, nesusijusiomis su akademizacija (negali tie vaikai.. Jiems, sakau, jiems yra svarbu įvertinimas kaip skaičius. Nu kaip skaičius tikrai tikrai. Nu, jie dar neturi tos brandos, va, tokios iki galo, to suvokimo. Jie va čia ir dabar dėl to trumpalaikio įvertinimo, tikrai nusirašymų yra. Tikrai, tikrai turi vaikščioti visą pamoką, kaip, kaip cerberis ir žiūrėti va ten va, nes nu taip, taip tikrai, tikrai (BMM3)). Kartais mokytojai taip pat įstumiami į situacijas, kuriose priversti rašyti didesnius vertinimus mokiniams (Bet, sakau, nu, labiausiai tai vis tiek yra aptariami

mokslo metų pabaigoje, po trimestrų mokyklos, nu, mokyklos susirinkimuose, tie visi rezultatai, nu, vis tiek ir matosi ir tada, nu, vis tiek kažkaip norisi ir save apsiginti, nu, kad – čia ne mano kaltė. Tai kad ten, tarkim, nu, tikrai vaikų nėra geri rezultatai ir, nu, toks, nu, vat, vis tiek norisi ir direktorė tą dažnai akcentuoja, kad, nu, tikrai norisi, kad mokykla, nu, būtų žinoma kaip savo gerų rezultatų pasiekianti mokykla ir vaikai. Tai va (SMPU1)).

Vadinasi, įvairūs pasiekimų ir pažangos matavimo įrankiai iškraipo akademizacijos, kaip kultūrinio kapitalo perskirstymo ir kaupimo, esmę: pagrindiniu kapitalu tampa ne įgytos žinios ir įgūdžiai, bet pažymys, kuriam įgyti nebūtinai reikia būti sukaupus gausesnį kultūrinį kapitalą (jei nelaikytume kultūriniu kapitalu apsukrumo, gebėjimo nusirašyti ar padaryti spaudimą vertintojams: *Ne, kad ten, ten Dieve... ten iš tos visos tos gaujos Vyrukas buvo, kuris, nu, suprato, mąstantis, Mergina ir Mergina*². *Trys tikrai, o jų buvo 18, o visi kiti ten grąšino „Mes jums ratus pradursim, mes jums tą padarysim, stiklus išdaužysim, išmušim ir t. t. mašinos, kur jis dėl mašinos, ten 12-okai. Tai va. Aš jiems, suprant, duodu užduotį, dirbu su jais, ruošiu valstybiniam egzaminui, o jie po valstybinio egzamino man fakes siuntinėja. Taip, taip (NVL4)); O čia po pandemijos gi tie vaikai, kurie aukštus pažymius nuotoliniu būdu gavo. Tai visokių tų variantų yra. Ir kai tu pradedi asmeniškai su juo kalbėtis, tu matai, kad jis profesionalus nusirašinėtojas, bet pats suvokimą tai labai ribotą turi. Diagnostinį parašiau, tai man tenai keturi vaikai po vieną, po du balus surinko (AMM3)).* Tokios situacijos iškreipia pažymio vertę, jis nei mokytojų, nei mokinių nebevertinamas kaip objektyvus akademizacijos kokybės rodiklis (*Tai aš norėčiau tokio objektyvumo visur. Kodėl vaikas pakeičia mokyklą – vienoje mokykloje jis mokėsi dešimtukais, o kitoje – ketvertą išsiveda (RVM2)).*

Atvejais, kai išorinis akademizacijos vertinimas prasilenkė su realia mokinių įgyta kultūrinio kapitalo verte mokinių naudai, tyrimo dalyvių buvo nurodomi kaip pragaištingi švietimo sistemos ir akademizacijos, kaip kultūrinio kapitalo perskirstymo, praktikoms (*Gi, PUP'as vyko šiandien, tai iš 19-os dešimtokų, tai keturių ar penkių nebuvo, jis tiesiog neatėjo. Jie nėjo į PUP'ą. A jam pa barabanu, jisai žino, kad į 11-ą ateis, sumokės tėtis pinigėlių, jisai vienuoliktoį sėdės, nes tokių 11-ojų yra – sėdi 11-oj neišlaikę 10-os. <...> didžioji dalis yra, yra tie prevenciniai. Sąmoningai, piktybiškai nesimokantys, piktybiškai žinantys, kad čia galima va tai va. Paskui drausmės problemų turintys, nu... (NVL4)).*

Neatitiktis tarp mokytojams priimtinos ir jų praktikuojamos akademizacijos ir išorinių laukų ar kitų agentų primetamos akademizacijos sampratų ne tik sukelia neigiamas mokytojų reakcijas, sumenkina

akademizacijos vertingumą, bet ir menkina visų mokyklinio švietimo lauke cirkuliuojančių kapitalų vertę (*Tėvai irgi. Nu kaip, negaliu sakyti, kad nereikalauja to rezultato, jiems pakankamai svarbu yra. Bet dabar ką pastebėjome, kad tėvai nededa daug pastangų į savo vaikus, kad papildomai pasimokinti su jais, kad, nu, jeigu kalbame apie rezultatą iš testo, ta prasme, kuris nėra ten labai jau geras, nu, vis tiek, nu, man, kaip mamai, būtų įdomu, tiesiog pažiūrėt tas užduotis, ta prasme, paspręsti jas, paaiškinti dar kartą vaikui, nu, tiesiog, kad tas, nu, kad išlygintų jis tas spragas...* (SMPU1)). Mokiniai (o kai kuriais atvejais ir tėvai) nebetiki mokymosi nauda, prasmingumu (o čia: „Mokytojau, čia gi nedarykit“, – nu, sakau, dabar darysime kažkokius fizinius pratimus, „O gal ne, gal rytoj?“, – vėl va toks.. Turi prieiti, vėl turi, kad (jie) nenori; nori, kad paleisti, kad nepadaryti, bet, vėl, turi būti motyvacija... Kuo toliau, tuo jie nėra tokie motyvuoti, aš negaliu sakyti, kad visi (KVKK3)). Akademizacija tampa ne nuosekliu ugdymosi procesu, o pasiruošimo egzaminui fragmentu, būtinumu norint gauti geresnį pažymį ar pasiekti geresnius egzamino rezultatus (*Tie, kas A lygyje, dažniausiai gana kruopščiai mokosi visus. Yra tokių, kur reikia stabdyti, kad išsimiegotų. O yra tokių, kur „aš turiu korepetitorių“ ir man per matematiką A lygyje daro kažką kitą – telefone susilenkę, istoriją išsitraukia daryti, lietuvių kalbą išsitraukia daryti. Tai aš sakau: „Kas darosi?“, „Aš turiu korepetitorių“, atsakymas. Bet tai, sakau, tau yra 6 savaitinės matematikos, o korepetitoriaus tu gal 2 tikrai turi, tu pasinaudok nemokamai. Vat, ta nemokama pagalba jiems neatrodo taip vertinga. Tu turi kovoti, kad jisai, būdamas dvyliktokas...* (AMM3)). Iškreipta akademizacijos esmė, mokinių atitrūkimas nuo mokyklinio ugdymo procesų skatina juos abejoti pačių egzaminų reikšmingumu (*Čia, vat, tas, vat, keistas tas atsakomybės arba, nu, savo atsakomybės suvokimas, pasirodymo, atsiskaitymo, vat, egzaminų suvokimas, vat, tas įdomus labai dalykas. Vat, vyresnė karta jaučia tą, jaunesni – ne, nu, neišlaikysim dabar, išlaikysim paskui, ot problema* (EMS4)); pagaliau ir pačiais akademizacijos skleidėjais – mokytojais ir jų perteikiamo turinio kokybe (*supranti, kad vaikas, vaikas nemoka, vaikas nesimoko, vaikas nieko nedaro, vaikas nemoka, tai kaltas mokytojas, dėl to, kad nu, jis, tiesiog, nu jis kaltas, nes ne vaikas kaltas, kad nesimoko, bet mokytojas kaltas* (NVL4); *Nes Berniukas yra amerikonas. Jis grįžęs. Kai jam 3 metukai buvo, jie grįžo į Lietuvą ir jis labai viską moka. Ir jis nori mokytis „american english“ ne „british“. Ir jeigu aš pasakiau „trousers“, jis tau sakys „pants“. Jeigu aš pasakiau „futbolas“, tai jis sakys „soker“. Amerikietiškas anglišką žodis, žinai, jie turi kai kurie čia ir viskas. Knygoj – vien klaidos. Vardas ketvirtokas yra ekspertas, nes knygoje vien klaidos, nes visi žodžiai –*

angliškai, o ne amerikietiški (DMK3); Ji sako: „Man matematika nerūpi, man nereikia“. Aš sakau: „Jums gal ir nereikia, bet jūsų mergaitei tai tikrai reikės“, „O tai jūs tiek metų dar dėstysit mano dukrai?“, „Šiemet ką tik pradėjau, ko gero, dar 3 metus teks su manim dar pabendrauti“. Sako: „O, tai kodėl šita matematika dabar tokia reikalinga, ar taip, ar taip neišlaiko čia egzaminų“, „Nu, neišlaiko kažkaip vaikai, bet reikės išlaikyti, nes negalėsit eiti į gimnaziją“. Sakau: „Ateis laikas, kai reikės laikyti egzaminą arba taip vadinamą standartizuotą testą ir jį reikės išlaikyti, nes jeigu jūs neišlaikysite, turbūt teks kartoti kursą“, „Tikrai, iš kur čia jūs ištraukėte?“, „Televizijos neklausote, matote, nu, visokie pokyčiai vyksta“ (GMM4)).

Apibendrinami galime teigti, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose įvairūs išorinių laukų, o kartais ir paties mokyklinio švietimo lauko agentai įvairiomis priemonėmis siekia apriboti, suvaržyti, kontroliuoti mokytojų pagal jų internalizuotas sampratas vykdomas inkultūraciją ir (ar) akultūraciją bei akademizaciją, šitaip siaurindami mokytojavimo aprėptį nuo pedagoginio poveikio, kuriuo turi būti instaliuojama mokiniams dominuojančių klasių kultūra, iki agento, turinčio tik akademizuoti bankinės akademizacijos prasme naujas generacijas. Tačiau mokytojo *habitus*, instaliuotas istorine mokytojavimo misijos suvokimo programa, tam nepritaria ir linkęs įvairiais būdais prisiimti visas istoriškai priskirtas atsakomybes. Tai papildoma mokytojo pastanga, reikalaujanti energijos ir laiko ištekliai; apsunkinanti veikimą ir sudaranti sąlygas įtampoms ir nusivylimams mokykliniame švietimo lauke tarpti.

Masinio mokyklinio švietimo plėtros banga taip pat paliko įspaudus naujuosiuose švietimo kontekstuose ir mokytojų *habitus*. Šiuo laikotarpiu suformuota valstybės kontroliuojama švietimo sistema sudaro ir dabartinės švietimo sistemos pagrindą. Didelė dalis tyrimo dalyvių išreiškė nepasitenkinimą esama sistema, valstybės vykdomu reguliavimu, reguliavimo institucijomis, veiklą kontroliuojančiais dokumentais. Tai bene negatyviausiai visų tyrimo dalyvių vertintas mokytojavimo aspektas (*Aš sakau, būčiau Prezidentas, aš švietimo ministeriją išvaikyčiau į visus galus. Einat, patys padirbat, sukuriat programą, ją patys pritaikot, pasižiūrit ar suveikė, va, tada siūlot mokytojams. Turi būti medžiaga, turi būti programa, mokytojas turi gauti įrankį. Bet dabar gaunasi, va, su ugdymo programom* (KVS1)). Valstybės vykdomas mokytojų ir mokytojavimo reguliavimas nurodomas kaip augantis, besiplečiantis ir naujuosiuose švietimo kontekstuose aprėpęs visus mokytojavimo aspektus (*Nežinau, gal tokie skuboti pokyčiai, man atrodo, iš tikrųjų, neapgalvoti kažkokie, kažkokie tokie primesti dalykai,*

nežinau, ten dabar bus taip, o dabar bus taip, o dabar bus anaip... Nežinau, man atrodo, to tokio pasitikėjimo mokytoju, daugiau laisvės, daugiau kažkokių tokių... tiesiog, gal tikrai tikėti ir pasitikėti mokytoju, kad nebūtinai taip, o galima ir taip, tai va tų tokių, nežinau... Griežti tie rėmai, vat lygiai taip pat netgi su pamokos va, ta laiko vadyba, kaip: „45 minutės, gink dieve, po skambučio negalima savirefleksijos. „Nu, kaip taip? Nu palaukit, dabar nutrauksiu vidury žodžio vaikus, sakysiu, stop, nes man 5 minutės dabar refleksijai? Nu tai vat, ir tada jau minusas, nes mokytoja nespėjo ir ten prirašo tenais visokių... Nu tai vat, kažkokio tokio lankstumo tokio, nežinau (BMPU4)).

Reikšmingas nacionalinės politikos reguliuojamas aspektas – **mokyklų tinklo reguliavimas**. XIX a., diegiant privalomą ugdymą, mokyklų tinklas (pirmuoju etapu – pradinių mokyklų) buvo sistemingai plečiamas. Mokyklos atliko kultūrinio kolonizatoriaus vaidmenį; jose dirbantys mokytojai buvo pagrindiniai valstybės pageidaujamos ideologijos diegimo agentai (žr. disertacijos 1.2.4.). Naujuosiuose švietimo kontekstuose vyksta atvirkštinis procesas – turima galvoje valstybės politika, kai, padidinus privalomą mokinių skaičių klasėje, uždaromos mažesnės mokyklos gyvenvietėse (*Tai va, grįšiu dabar prie to Seimo nutarimo – priimta, kad 21, o paskui 30 gal turi būt. Tai, iš tikrųjų, bus regionų naikinimas. Aš žinau, kad savivaldybių asociacijos irgi ten buvo pasisakymai, čia gal prieš metus laiko, kad taip neturėtų būt, kad reikia keisti, nes gimstamumas, galų gale, reikia atsižvelgti į tą visą demografinę situaciją Lietuvoje, nes visi, kas tik gali, bėga į Vilnių. Nu, dabar ir Kaune daugėja, bet faktiškai yra Vilnius ir yra visa kita Lietuva, tai tikrai du skirtingi dalykai. Viskas visiškai labai skiriasi. Tai reiktų keist, nes čia bus regionų naikinimas. Ir Lietuvoj tada, va, gimnazijų mokyklinių tada iš viso jų, nežinau (MMS4)*). Mokytojų nuomone, tokia politika taps kliūtimi kai kuriems vaikams įgyti išsilavinimą – esą, vietinės mokyklos deda visas pastangas surasti netgi atokiai gyvenančius vaikus, o centruose esančios mokyklos, turinčios pakankamą vaikų skaičių, tokios pastangos nedės (*Paskui dar veža tuos vaikus, kaip ir sakiau ten, iš miškų, kur, nu, ten tikrai tiems vaikams, jeigu čia uždarytų tą mokyklą, reiktų į Miestelį 4 arba į Miestelį 5. Tai kas žino, ar autobusiukai ir mokykliniai važiuotų, ir tuos vaikus iš miškų gūdumos paimtų? <...> Tai irgi – iš miškų, miškuose, vienkiemiuose, vidury miško. Važiuoji, važiuoji, „o, sodyba“. Pavažiuoji kelis kilometrus – dar viena sodyba, vidury miškų. <...> Vat, kada vasarą atvažiuot, žinai, vat, pravežti tais miškais, iš kur tie vaikai buvo atvežami į mokyklą. Nu, stengėsi, žiūrėjo, kad ta mokykla išliktų. Nu, bet... bet tokia politika ir tu nieko negali... T. O jūs mėginot, žmonės, kokius raštus rašyti ar ką? M. Beprasmiška buvo. Atvažiavo*

meras, atvažiuo administracijos direktoriaus... ne, nebuvo. Švietimo skyriaus vedėja, kas ten, administracijos direktoriaus pavaduotoja? Vicemerą atvažiuo ir pasakė: „Vyriausybės toks sprendimas, visas mokyklas, kur yra jungtinės klasės, uždaryti“, ir viskas, ir mes nieko negalime padaryti (JMS4)). Akivaizdu, kad mokyklos, kaip pageidaujamos kultūros plėtros įrankio, reikšmė naujuosiuose švietimo kontekstuose sumenko. Anot tyrimo dalyvių, šią paskirtį dabar atlieka technologijos – geriau, greičiau ir pigiau pasiekiančios kiekvieną vaiką. Pagrindinė tokia technologija mokytojai nurodo telefoną: mokiniams tai ir žinių, ir informacijos, ir komunikacijos šaltinis, netgi galima uždario priemonė (čia dar mokytojo padėjėjas ir jie supranta, kad mokytojo padėjėjas yra pas tuos vaikus, kurie, kaip jie sako, „durneliai“, nors jie, nu, ne durneliai. Jie mąsto. Jie viską... Pavyzdžiui, jie mobiliam telefone, ten nardo kaip reikiant. Jie žaidžia tuos visokius žaidimus. Jie, va tą, va, sugeba. <...> Bet kiti jie... va, ir penktokai, sakau, „mokykitės, jūs per vėlai suprasite, kad reikėjo mokytis“, „ai, mes čia kompe užsidirbsime“, sakau, „palaukit, ką jūs užsidirbsite, kaip jūs užsidirbsite?“, „tai mes čia tuos žaidimus...“, čia ta, ta, jie influenceriais bus, sakau „palaukit, pirmiausia reikia, va, čia turėti žinių, kad jūs galėtumėte kažką tai pristatyti, nuomonę formuoti, galų gale, kad jūs galėtumėte ten žaidimus kurti ar žaisti ir laimėti, ir pinigų susikrauti – reikia žinių, o ne tokių žinių, kur jūs dabar va, penktokai turit“ (JMS4)).

Dar vienas tyrimo dalyvių nurodytas pokytis, susijęs su mokyklos tinklo reguliavimu naujuosiuose švietimo kontekstuose, – mokymo proceso ir kartu mokyklų skaidymas ketverių metų trukmės pakopomis, kai aukštesnės pakopos mokyklos koncentruojamos didesnėse gyvenvietėse, rajono centruose. Dalis tyrimo dalyvių šį pokytį vertina neigiamai dėl kelių priežasčių. Teigiama, kad per ketverius metus sunku pažinti vaiką, užmegzti su juo glaudesnius santykius, sukurti specifinį ryšį, būtiną pageidaujamai akulturacijai, socializacijai, indoktrinacijai (kažkaip tie vaikai tokie savi atrodė, suprant, santykiai buvo, tie santykiai buvo paremti, paremti pasitikėjimu. Vat ko dabar nėra, ateini, formaliai atbubini, viso gero, geros dienos. Va, o tada buvo, kadangi vis tiek tu juos, tuos zuikius ir, ir iš dalies pažindavai, ir ten su tėvais tas bendravimas vyko, aišku, tai atimdavo ir laiko, bet tokia būdavo šiltesnė atmosfera. Ir mano, ir jie tave pažindavo tada jau, kadangi tu, tu juos ten, nu, tuos septintokus iki dvyliktos vedžiau, jie egzaminus ten labai neblogai išlaikė, ar dėl to, kad ten ta sistema egzaminų kaip tik... jie laikė, mano laida, mano laida pirmą valstybinį egzaminą, kai valstybiniai tikrai atsirado. Nu, tai jie laikė neblogai, jiems tai pavyko. Nu, tiesiog, bendravimas su žmonėmis buvo, smagu buvo (NVL4); Aš, žinai, labai

gailėjausi, kad sukapojo mokyklas ir, nu, padarė gimnazijas, progimnazijas. Žiauriaiigailėjausi. Kai tu nuo 5-os paimdavi, kitaip yra (MMS4)). Mokymasis pakopomis iškreipia ir nuoseklaus ugdymo procesą. Pradinių klasių mokytojai nerimauja, kad jų įdėtas darbas pradinėse klasėse pradingsta, nes dalykinėje sistemoje mokytojai neskiria tiek dėmesio kiekvieno vaiko poreikiams, kiek jie buvo įpratę gauti. Kai kurie pradinių klasių mokytojai stengiasi kiek galima labiau neutralizuoti galimas perėjimo į aukštesnę pakopą grėsmes (bet aš, pavyzdžiui, kai sako: „Vaikam darai specialias užduotis, kitokias“, o aš noriu, kad jie būtų su visais kartu, tai aš tas pačias užduotis, aš, aišku, vis tiek pasižiūriu, ar vis tiek mes tokias praėję esam užduotis, tuos pačius testus darom, tik jie daro, nu, sakysim, pusę jo ir iš to pusę vertinu. Tai aš įsivaizduoju, kad va, 5 klasėje, jeigu auklėta, nu tos kitos mokytojos duos jiems darbus, jie sugebės prisitaikyti mažesniui, mažesnėm apimtim. Aš paruošiau tam dalykui, kad, nu, nebus streso, nes atskirai kai duodi užduotį, atskirai kai duodi, vaikai iškart pastebi, kad jie kitokie, kad elgesys kitoks, tai jie moka priimti (MMPU4)). Gimnazijų mokytojai priekaištauja progimnazijų mokytojams, kad jie apleidžia akademinį dalyką ir susikoncentruoja tik į ugdymą kaip pramogą ar terapiją (Progimnazija nusiplauna rankas. Gal dabar, kai atnaujintos programos tos bus, gal bus paprasčiau viskas. Nes, kai atnaujintos programos, sako, kad po aštuonių klasių, jeigu mokiniai neišlaiko tą PUPP'ą, jie, vienu žodžiu, nepraeina į devintą klasę. Jų niekas nepriima. Gal tada atsakingiau žiūrės. O dabar – kad tikrai greičiau praeitų. <...> Jie tenais, jo, išleidžia tik dėl to, kad jie išeitų ir, kaip sakant, nervų jiems daugiau negadintų. Tai sako: „Mes niekad nespręsdavom, namų darbų net neatlikinėdavom.“ Tai sakau: „Kaip tai?“ – „Iš fizikos mums niekada neužduodavo namų darbų. Ką – mes turėsime namuose kažką daryti?“ Sakau: „Taigi jūs turite spręsti – dėl to jūs išmoksit, tą uždavinį suprasit“ (ŠMG4); Žinokit, aš taip supratau, kad yra baisus atotrūkis. Tiesiog – praraja. Tarp progimnazijos ir gimnazijos. Man kol kas taip atrodo subjektyviai. Nu, kiek aš, va, matau, bet aš nežinau, kaip yra (AML4)). O progimnazijos mokytojai, jausdami tiek pradinių, tiek gimnazijos pakopų mokytojų priekaištus, tvirtina, kad jiems tenkantis sunkiausias krūvis, nes jie dirbantys su sudėtingiausiu amžiaus grupe. Įtampą kelia ir mokiniai, ir tėvai, kurie nenori pripažinti galimų mokymosi spragų, atsineštų iš pradinės mokyklos, ar tiesiog nepriima mokytojų dalykininkų. Įtampą sustiprina faktas, kad nuo 5 klasės mokinių žinios vertinamos pažymiais (pradinėse jie nerašomi): (tai jie manęs, visų pirma, nenorėjo, ir jų, kaip vaikų, požiūris tikrai čia buvo tėvų išsakytos tos nuomonės, kad visi čia kažkokia, tai ne jauna, o naują maždaug viską davė čia mums <...>. Ir jie tiesiog kartais pamokoje, tai va, tiesiog sėdi ir manęs

nesiklauso <...>. Buvo pirma tėvų diena, atėjo viena iš tų nesiklausančių berniukų mama ir sako: „Bet jis jūsų, mokytoja, negirdi.“ <...> Sakau, o kaip jis mane girdės, kad jis ir nesiklauso, jis tai užsisuka... Kai su žmogum kalbi, tai ir demonstruoja jam, kad, va, tu klausai, jei aš čia kažkur kalbinėčiau, tai aš jai sakau, nu taip ir rodau, kad jei aš čia žiūrinėčiau, sakau, nu ką tai reiškia, tu dėmesio gi va čia neišlaikai su kuo tu kalbi. Sakau, tai rakinėja, tai jisai rašo... Aš pasakiau, kad turi spragų, tikrai tas vaikas turi spragų... Dabar, va, direktorei, kai buvau šitame pokalbyje, sakau: „Sulauksite skambučio.“ Aš pagalvojau, kad tikrai turiu nueiti, nes jinai – „mes rašysime tikrai, manau, kad geriausia bus, kad jūs čia su jais nedirbtumėte, pas jus rankose ginklas“ (MML1)).

Tačiau daugiausia nepasitenkinimo tyrimo dalyviai išreiškė valstybės politika, kuria **reguliuojamas ugdymo turinys** įvairių tipų (tiek savivaldybių (valstybinėse), tiek privačiose) mokyklose. Šis turinys formuojamas vadovaujantis nacionaliniais dokumentais, kurie yra privaloma ugdymo dalis (*mokykloje, aišku, yra programa, tu turi išlikti programos rėmuose, negali ten išsišokt. Aš per papildomus duodu dalykus, ko, iš tikrųjų, mokykloje nedarome. Mes turime tokį papildomą ugdymo centrą* (SVG2)). Kaip atskleidžia citata, pagrindinis dokumentas, kuriuo reguliuojamas ugdymo turinys, – Bendrosios ugdymo programos (BUP). Jos nurodomos kaip reikšmingai mokinių akademizaciją formuojantis dokumentas (*buvo sugadintos programos apie 2008 ar kada ten metus. Kažkokia reformytę ten darė ir aš tada čia atėjau dirbti į šitą mokyklą, ir mes gauname naujus vadovėlius – devintoms, dešimtoms, atsiverčiame. Net žodžio „funkcija“ bijo panaudoti. Sako, „reiškiny“ , kad vaikučių neišgąsdintume. Pasižiūrime į tas temas – stipriai nubukintos, numazintos. Aišku, tas buvo su visais padaryta. Buvo toksai, kad „jam gyvenime nelabai čia reikės“, tai čia kažkoks toks buvo. <...> Po tų 2008-ųjų tokių uždavinių neliko, stiprių, kurių gali mokiniui paduoti ir tau dar ir iššūkis, ir mokiniui iššūkis. Viskas, jie nebeapžioja. Ir kiek dabar paskaičiuokime nuo 2008-ųjų praėjo? Tie mokiniai atėjo laikyti egzaminų ir jie kasmetėjo vis silpnesni, silpnesni, nes šitie atėjo – kai kurie tą programą turėjo nuo dešimtos, dar jie laikėsi, o tie, kurie atėjo jau nuo pirmos, mokėsi, vat, 12 metų gi praėjo, maždaug. Ir jie pradėjo labai silpnai laikyti. Jie yra blogos programos aukos. Aš taip įsitikinęs, jie yra blogai paruošti, nes jų programa buvo numenkinta* (AMM3)).

Nuo 2023–2024 mokslo metų visose mokyklose (išskyrus dirbančias pagal tarptautines programas) imtos diegti atnaujintos BUP. Tyrimo dalyviai išsakė skirtingą požiūrį į naujųjų programų turinį, tačiau vieningai sutarė, kad jų įgyvendinimas atvesiąs sistemą į suirutę (*ir nesutinku čia nei su Garsiu*

*Direktoriumi, nei su Valdininku I, nei su dar, kurie peza, kad Lietuvoje nėra žmonių, gebančių parašyti programą. Tų žmonių yra, sumokėt, paduok normalią sumą ir mes parašysim, bet, reiškiasi, visi nori pigaus rezult... NU. Už pigiai, bet rezultato, nu, tai to nebus. Tai, matyt, mes dabar tokioj jau, jau, jau pasiekėme stadiją, kad visai bus **chaosas** (BVS2)).*

Nors tyrimo dalyviai išsakė nepasitenkinimą minėtų BUP pokyčiais, vis dėlto dauguma konstatavo, kad ketina jas diegti ir įgyvendinti (*Mes turim rašyt, kurt planus. T. O medžiagą kažkokią, šaltinius? M. Nu, tai ten, ten jau skaidres paruošę duoda, yra Švietimo ministerijoje, puslapyje ten yra sudėta jau tos atnaujintos programos. <...> Tai ir vadovėlių net nėra. Sako, tai nereikia dabar ir labai, na, ir viskas turi būti labai per informacines sistemas. Ir raštų ten kūrimai, ir viskas. Nu, labai daug ten su kompiuteriais. Bet, sako, mes gi neturime tokių klasių įrengtų. Gimnazijoje jau atnaujinta. Tai ten turi kompiuterių klasę. Tai ministerijoje numatyta yra didelė suma pinigų. Tikimės atnaujinti. Tai nuo rugsėjo pradedame dirbti pagal atnaujintas. O kada atnaujintas klases sukursime? (EMT4)). Tik pavieniai mokytojai deklaruoja neketinantys laikytis naujųjų programų, nes jos neatitinka mokytojų ir mokinių poreikių. Jie ketina organizuotai priešintis (*Čia irgi turėti viltį, kad mes dar galim kažką pakeisti. Bet čia tas ir yra, kad sisteminio kažkokio pokyčio, nežinau, ar tai įmanoma pakeisti. Nes mano mąstymas, kad kažką gali pakeisti tik tai savo pavyzdžiu, savo asmeniu, man atrodo, galimybė yra. Tai va, čia toksai asmeninis tikslas ir yra, nu, nepasiduoti visai šitai manijai. Palikti dar tam tikrą terpę humanizmui, kertele, tokių nišų, kur tu dar matai žmogų ir dar bandai jį išlaisvinti iš tokio, va, mechanizmo, kuriame jis tampa tik tai politikų ir valdžios marionete arba vartotoju – pas juos toks tikslas (NVL2)).**

Kai kurie tyrimo dalyviai deklaravo, kad programos –šiolaikiškos, padėsiančios pakilti dalykui į aukštesnį lygmenį (*Dėl programų, tai plius minus tai panašiai į tarptautinį bakalaureatą. Kai kas panašiau, kai kas toliau nuo to. Aaa... bet iš esmės tai geriau. Tai yra geresnė programa. Tik man nepatinka gal tas bėgimas (SVG2)). Bet, kaip atskleidžia citata, bėda jų įgyvendinimas – teigiama, kad jis sukels tik krizę dėl netinkamo proceso organizavimo (*Kadangi aš pati dabar dirbu Nacionalinio švietimo agentūroje, aš matau, kokia ten yra pelkė baisi (juokas). Tai aš sakau, kad reikia visą tai tiesiog likviduoti ir, ir surinkti iš naujo, nes nu tai, nežinau, ar čia galima sakyti, kad čia yra „iškirpimas“. Čia yra tiesiog, nu, reiktų iš pamatų sudėlioti naujai, nes, nu, tiesiog yra nesibaigianti krizė. Ir, nu, ką dabar jau čia, bandė atnaujinti programas, nu ir vėl patekome į naują baisią krizę. Ji dar tik gilės čia dar tik, dabar dar neatėjo rugsėjis. Kas rugsėjį bus? Tai jo, tai žodžiu,**

nežinau, čia nepadės nei ministrės iškirpimas, nei... nes aš pati matau tam tikrus žmones, kurie ten yra – viceministrai, pavyzdžiui, yra puikūs, protingi, labai protingi žmonės, kurie turi geras idėjas ir ten jie yra irgi bejėgiai. Ta prasme, ten juos visi tįso į skirtingas puses. <...> Mąstymas kažkoks supuvęs mąstymas, kur ranka ranką plauna (TD)).

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad mokytojai iki 2023 m. rugsėjo turėjo paruošti pamokų planus pagal šias programas ir nuo naujųjų mokslo metų pradėti jas įgyvendinti. Mokytojai piktinosi, kad laikas, skirtas naujųjų BUP įgyvendinimui, yra numatytas vasarą, jų metinių atostogų metu, jie neturi jokių įrankių, padedančių planuoti būsimą ugdymą – nei vadovėlių, nei papildomos medžiagos (*ai, nu tai vat, čia mes tą kalbėjom – problema apie tuos vadovėlius, nes čia vat „pasirašyk vadovėlius pats“ nuskambėjo ta vos ne frazė, reiškiasi. Tai nu, aš dabar tikrai per vasarą, žinok, nesėdėsiu, negvildensiu. <...> Niekas tikrai tavęs neįvertins, paminklo tau nepastatys, jeigu tu ten sėdėsi visą vasarą, tas nagrinėsi programas ir kas iš to. Tu turi pailsėti, gerai jaustis, ateiti rugsėjį, kaip sakant, ir kas bus tas bus (BVS2)).* Mokytojams ypač kėlė nerimą pagal naująsias BUP numatomi tarpiniai mokinių pasiekimų patikrinimai (*Čia buvo pabėgimo, šitas gi, išlikimo kambarys. Ir tenai kaip tik... išlikimo kambarys ir, va, dabar savotiška, vat, pagalvojau, kad ta nuotrauka man labai asocijuojasi su dabartinių vienuoliktokų situacija. T. Ką turi galvoj? M. Dabar ką turiu galvoj... Jus nuvedė į tą išlikimo kambarį ir sako, turėsite atlikti užduotis, o, sako, „kur jos yra“? O, sakau, pasėdėkit, pagalvokit ir pažiūrėkit, kur čia tos užduotys yra. Ir kaip jas spręsti. Jos buvo ir – kokio dalyko – jokio, logika. Tai dabar vienuoliktokai... Bus tie tarpiniai, nebus, mokytis, nesimokyt, išplėstinio nebus, ta prasme, bendrinio nebus to kurso. Vėlgi bus tik tai toks kursas, paskui... nu, apskritai, savotiška nežinomybė jiems yra, savotiškas išlikimas (EMS4)).*

Naujųjų BUP įgyvendinimą mokytojai vertina kaip jų darbą destabilizuojantį, sutrikdanti procesą, neigiamai paveikiantį ne tik juos, bet ir mokinių mokymąsi ir savijautą (*Tos temos, kurios anksčiau buvo devintoje klasėje ir devintos klasės vadovėliuose, dabar jų nėra. Kai kurių nėra, nes jos nukeltos į kitą koncentraciją. Pridėta naujų temų. Klausimas, kaip dirbti mokytojui? Nėra medžiagos, apskritai nėra jos. Nėra. O aš turiu dirbti pagal seną vadovėlį. Ministerija meluoja ir sako: tai vat, yra ant senos temos, seni vadovėliai, ir ten kai kas gali būti pritaikyta. Tai dirbkit pagal senus vadovėlius. Tai kam man atnaujintos programos, jeigu aš vis tiek dirbsiu pagal seną vadovėlį? Jeigu aš dirbu pagal seną vadovėlį, tai aš ir dirbu pagal vadovėlį, ar aš dirbu pagal programą? Jeigu aš, man programa yra,*

reguliuoja mano darbą, tai kur yra mokymo priemonės? Ir, suprantanti, ministerija, išstačiusi kiaulės akis, aiškina visai Lietuvai, kaip dirbti pagal atnaujintas programas. Visi mokytojai sako, visi, yra pridėta naujų temų (BMK4)). Mokytojai nesupranta, kodėl BUP įgyvendinamos (ir kas dar juokingiausia, kas mane vis, visais metais mane čia tas, nu, nuo pat pradžių, kai ir dabar gi, aišku, dabar seminarų ciklas, mokymai, kaip visa tai daryti, ir visi pavyzdžiai yra pradinukiški. Visi pradinukiški yra pavyzdžiai. Absoliučiai. Dabar tas, tos atnaujintos programos, kur orientuotos į kompetencijas, o iki šiol mes kompetencijų neugdėm? Reikia parašyti ant popieriaus lapo ir parašyti, vat dabar ir tik tada. Iki šiol vaikai visi nekompetentingi ir mes patys niekad neugdėm jokių kompetencijų, nes nebuvo parašyta popieriuje. Tai va, dabar parašė ir iš karto kompetencijas ugdysim, suprantanti. Va ir, ir, ir nu tai tai tai va. Tai va, tas va, tai vat, tas tampymas į įvairias puses (BMM3)). Ši situacija patvirtina disertacijos 1.2.6. aptartą išorės galios agentų, pasivadavusių ekspertais, vykdomą mokyklinio švietimo lauko dekonstravimo, jo galios atėmimo procesą (*Mūsų vaikai yra žlugdomi mūsų švietimo sistemos rankomis. Dar vienas pavyzdys – šalies olimpiada. Į šalies olimpiadą važiuoja tie vaikai, kurie laimėjo savo mokykloje ir mieste, reiškia, vaikas ir mokytojai ruošėsi, dirbo, laimėjo mokykloje, laimėjo mieste. Ir vaikas iškovoja teisę važiuoti į šalies olimpiadą. Pavyzdžiui, Kito miesto savivaldybė išsiunčia į visas mokyklas raštą, kur parašyta, kad į rusų kalbos olimpiadą vaikai siunčiami nebus. Ministerija organizuoja olimpiadą. Ministerija organizuoja olimpiadas. Vaikui draudžiama dalyvauti olimpiadoje. Kaip jaučiasi vaikai, kaip mes jaučiamės?* (TD)).

Valstybė, kilus masinio mokyklinio švietimo bangai perėmusi ugdymo turinio kontrolę, svarbiausiu ugdymo uždaviniu paskelbė **mokinių socializaciją** – jų parengimą patenkinti valstybės ir darbdavių lūkesčius (žr. disertacijos 1.2.4). Tinkamai socializuotas mokinys suprantamas kaip asmuo, pasirengęs paklusti esamai tvarkai, įpratintas prie tam tikros rutinos ir disciplinos, besilaikantis priimtų elgesio normų. Tokios nuostatos dėl mokinių socializacijos laikėsi ir dalis tyrimo dalyvių (*tai va, čia, va, tokie krūmai. Vaikams gi reikia socialines valandas surinkt per metus. Reikia 10 valandų turėt per mokslo metus, tai skatiname, raginame už dalyvavimą renginiuose, už pagalbą mažesniems, ten už parodas, už dar ką. Nu, bet yra tokių, kur jie nesurenka tų valandų. Tai atėję: „Mokytoja, tai gal ką duosite, mums reikia jau valandų, jau baigiasi mokslo metai“, sakau, „tai va, auga krūmai, tarp krūmų labai daug žolės, nepasiekia nušienauti, einam ir ravim“. Nu, gerai, ir ėjome, ravėjome. Biškį buvau, kiek turėjau laiko, bet jei nebūsiu, tai ir neravės. Vieną kartą daviau šiukšlių maišus, sakau, apie mokyklą šiukšles*

rinkit, tai manau, kad vieną kartą pakels, kitą kartą, tai sekantį kartą gal ir draugą sudrausmins, kad nemėtyk (EMT4)). Kaip atspindi citata, socializavimas yra įformintas ir oficialiai, kaip mokinių privaloma veikla. Mokytojai nurodė socializaciją vykdančias įvairių veiklų metu, per pamokas, pertraukas, išvykas (Tai per pertraukas labai dažnai mokytojai budi, nes ten vyksta tų incidentų su tais vaikais. Ten ir, ir susipliekia būna toje mokykloje, o tai, žodžiu, tas budėjimas visai jau. Na, pavyzdžiui, aš budžiu lauke vieną dieną, kitą – čia. Anoje mokykloje dvi dienas dirbu, ir visas dvi budžiu. Tai aš iš penkių dienų aš keturias dienas budžiu per kiekvieną pertrauką. Tai, žinai, tai dar reikia kažką... žemėlapi pasikeisti, kažką. O pertrauka ir eini budėti praktiškai (EVS4)).

Patys mokytojai socializaciją supranta labai plačiai. Viena iš labiausiai paplitusių socializacijos sampratų – deramo viešo elgesio mokymas, siejant jį su pilietine, tautine atsakomybe (*Viskas. Mes susitarėme. Jeigu keiksmas koks nors arba kažkas tokio, žurbingalviui reikia atnešti saldainį, įdėti, įmesti, nu, žodžiu, ten buvo toks kaip meškiukas, užsisuka dangtelis, žodžiu, žurbingalvis mūsų, pas mus gyvena. Ir jeigu tu nusikeikėi ar dar kažkas – žurbingalviui turi atnešti saldainių. Jis suvalgo už tave. Ir mes prikaupiamė, paskui švenčių proga išsidaliname, visi suvalgome tada turtą. Jis sako: „O mano mama su tėvu, tai visada keikiasi“. Tai palauk, sakau, „tai jie seniai ėjo į mokyklą, jie tiesiog“, sakau, „nebeatsimena žurbingalvio“, sakau, „tu supranti, tu turi būti aukštesnio lygmens“, sakau, „tu eini dabar į mokyklą, tu žinai“, sakau, „tu supranti tokį dalyką – žmonės vartoja, tu girdėsi, tu matysi, tačiau maža ką žmogus vartoja. Bet tu turi suprasti, kad to daryti negalima. Tu turi būti protingesnis“, sakau, „už suaugusį žmogų, tu supranti?“ , sakau, „nes tu būsimoji“ ten, nu, žinok, ten „Lietuvos ateitis“ ir visa kita, „kuris rūpinasi švaria lietuvių kalba“, tu supranti? (TD)). Be deramo viešo elgesio, mokytojai ugdo būtinas, anot jų, kiekvienam visuomenės nariui savybes, pavyzdžiui, pilietinį aktyvumą (*Atėjo, o, šitas berniukas ir sako: „Mokytoja, aš girdėjau, kad vienuolikos metų mergaitė pagimdo, ir, suprantat, reikia padaryti klasės valandėlę, reikia įspėti mergaites, kad jų niekas nenuskriaustų“. „Būtinai“, sakau, „gerai, padarysim klasės valandėlę, sakau, inicijuosi tu“, žodžiu. „Gera, aš.“ Žodžiu, viskas. Ir sako: „Reikia joms pasakyti, kad jos niekur nevaikščiotų, kad niekas, kad niekas nenuskriaustų“, paskui kažką, kad neatsitiktų, žodžiu, kas nors mergaitėms, mūsų klasės.“ Taip ir padarė. Taip ir padarė ir, žodžiu (JMPU4)). Svarbus mokytojų nurodytas socializacijos aspektas – pageidaujamo santykio su aplinkiniais kūrimo principų įskiepijimas (*Ten veda tie, kurie nelabai primato ir nelabai prigrindi... Prieš tai instruktažą perskaičiau. Sakau, vaikai, elkitės padoriai, nes tie žmonės,***

kurie veda šitą renginį, jie nelabai mato... Bet jie jaučia viską ir moka elgtis tamsoje ir išmokys jus elgtis tamsoje, bet tik nelakstykite, elkitės padoriai. Berniukai, gi mano ten trijulė tokia. Jiems gi smalsu, kaip ten iš vienos vietos pereiti į kitą ir panašiai, ir panašiai. Bet jie, žinokit, viską stebi ir viską mato. Aš nežinau kaip, bet viską mato toje tamsoje. Tai norėjau pasakyti, nu, vaikus nuvesk į tamsą ir iš karto suprasi, kuris toks kručiausias. Buvo tokie trys, tai paskui pokalbį tokį turėjau. Sakiau, negalima šitaip elgtis. Atsiprašė (GMM4)); Tai dabar supratau, kad pirmiausia mokytojas turi juos išmokyti kultūringai elgtis, gerbti pirmiausia save, savo klasės draugus, ir jeigu ta pagarba bus pačiam sau, tada gerbs ir visus kitus. Jisai supras, nu, kad jis irgi asmenybė, nes jie save asmenybėm laiko. „Aš tai esu aš.“ Tai aš manau, kad pirmiausia reiktų mokyti to, ko neišmokino tėvai, nes gražus elgesys, kultūringas elgesys, tai aš manau, kad čia – tėvų duona. Tėvai turėjo išmokyti, o ne mes. Mes tik – toliau ugdyti, o jau paskui – mokymas. Taip išeina, kad mes pirmiausia kaip auklės, o jau paskui kaip mokytojai mokiname kažko tai, tam tikrų žinių (JMS4)). Be pageidaujamo elgesio ugdymo, socializacijos metu siekiama užkardyti ir nepageidaujamą elgesį – ypač tai siejasi su naujiesiems švietimo kontekstams būdingu svaigalų plitimu tarp mokinių (Matote, kokią prevenciją mes darome penktokams. <...> Bet čia, iš tikrųjų, tai kalbėjome apie tuos žalingus įpročius. Vedėm vaikus visus, penktokus, šeštokus. Visa mokykla ėjo, buvo paskirstytas laikas. Ir visa mokykla – į prevencinį šitą... Prevencinė paskaita, žalingi įpročiai, kvaišalų vartojimas (GMM4)).

Antrinei mokinių socializacijai priskyrėme ir mokytojų pastangas indoktrinuoti mokinius nacionalizmu, patriotizmu, ugdyti jų tautiškumą ir lojalumą valstybei, pasiryžimą aukotis jos labui. Šios nuostatos, kaip vertybės, diegtinos normos yra priimtinos daugeliui tyrimo dalyvių, įvairių dalykų mokytojų *habitus* (Bet dar kitas dalykas, nu, kad vaikai užaugtų gerais žmonėmis. Jie gali gerai nesimokyti – negali visi gerai mokytis ir gabūs negali visi būti, pasiimtų tų žinių pagal savo gebėjimus, nu, bet kad užaugtų gerais žmonėmis. Kad vėl kažkas tą Lietuvą mūsų kurtų, žinai, ir kad mes tą kartą, nu... Toliau valdytų valstybę ir kad išsilavinusi ta karta ateitų, ta tolimesnė karta, nes mes vėlgi visai kita karta esam, žinai. Dabar, pasižiūrėk, rinkimai, sakom, nebus gal už ką balsuot ar panašiai. Tai va, nes visiškai kitas tas jų supratimas to gyvenimo, tos vertybinės sistemos tokios (MMS4)). Mokytojai pateikė pavyzdžių, kaip ugdo būsimuosius valstybės gynėjus (žmogų patriotu mes norime puoselėti, nes, iš tikrųjų, dabar mums reikia patriotų. Nes jų kaip ir nėra, jie išsislapstė visi. Nors dabar, aišku, su Ukraina, šis karas tai parodė, kad jų yra vis dėlto yra, bet jie išsislapstė kažkur tai. Mažokai. Pas mane

dabar penktokai. Aštuoni šauliai. Tai aš per susirinkimą tai sakiau: „Žemai lenkiuosi, tėveliai, kad jūs leidote tokius mažus vaikus į šaulius“, kad jie jau važiuoja, kad jie jau pratybas turi, kad jie jau nakvoja miškuose, nu, vat, įsivaizduojat? Aštuoni mokiniai, penktokiukai. Tai aš tėveliams sakau: „Leiskit visus, yra šešiolika vaikinių ir visi turi būti šauliai“, juokiasi tėvai, pasistengsim. Stenkitės sakau, stenkitės (GMM4)); Tai, va, čia vieną mergaitę iš šaulių būrelio aš parvežu iki Miestuko 4, nes autobusas veža anksčiau ir paskui, po aštuonių pamokų, ją vieną vežti, nu, jau jiems per didelę prabangą. Tai jeigu jau jinai neina į būrelį... ir jinai visą rudenį nėjo. „O kodėl tu neini? Tu nenori?“, kad sako, „tai man paskui nėra su kuo parvažiuoti“. Tai sakau, „aš tave parvešiu“. Nu, kiek man čia – nu, nuo čia iki Miestelio 4, iki jos namų šeši gal kilometrai. Nu, tai aš ją... „Tu lik būrelyje, aš tave parvešiu į namus“. Nu, tai va, tai dar, va, taksistu dirbu (JMS4)); žadina pasididžiavimą reikšmingomis valstybės nepriklausomybei asmenybėmis, svarbiais įvykiais (pavyzdžiui, jeigu Vasario 16-oji, pas mane yra informacinis standas apie Vasario 16-ąją padarytas. Jeigu, pavyzdžiui, nu va, pavyzdžiui, čia Sausio 13-ajai standas. <...> Čia Kovo 11-oji, čia kažkokia pilietinė iniciatyva, žinai, skirta irgi Lietuvai (MMS4)). Tyrimo dalyviai akcentavo, kad jie jaučia atsakomybę, kokia bus Lietuvos valstybės, lietuvių kalbos, istorinės atminties ateitis (Aišku, mmm... su X būrelio mokiniais aš drąsiai reiškiu savo politines pažiūras, nors žinau, kad gal šiek tiek nekorektiška, bet aaa... galvodamas apie Lietuvos ateitį aš bandau vis tiek padėti suprasti, kuria politine jėga pasirėmus galima siekti geresnės ateities. Ir šitam piešiny galima matyt, kad yra šiek tiek ne ta jėga, apie kurią mes iš tikro kalbam kaip apie teigiamą politinę jėgą, nes nuotraukoje matomas asmuo tikrai daro, mūsų X būrelio daugumos nuomone, netinkamą... įtaką galimai arba turi per didelę įtaką vieniems ar kitiems procesams, tai mes šį asmenį vertinam kritiškai (EVS1)). Naujuosiuose švietimo kontekstuose iškyla ir naujos vertybės, kuriomis indoktrinuojami mokiniai, pavyzdžiui, ekologijos, gamtosaugos ir panašiai (T. O čia rūšiuojate šiukšles? M. Be abejo, taip... Be abejo, rūšiuojam, rūšiuojam, būtinai rūšiuojam (JMPU4); Taip, pavyzdžiui, ruošėme... ten buvo kažkas su ekologine situacija. Nu, tai, va, ten dirvožemio tarša, oro tarša (JMS4)).

Ypač indoktrinacijos klausimai minėtomis vertybėmis tampa aktualūs susidūrus su didėjančia globalizacija ir su ja siejama gyventojų tarptautine migracija. Mokytojai atskleidė sunkumus, iškilusius susidūrus su į Lietuvą grįžusių lietuvių ar atvykusių gyventi užsieniečių šeimų mokiniais – jie patiria sunkumų dėl lietuvių kalbos. Mokytojai jaučiasi neturintys nei priemonių, nei pakankamai laiko padėti jiems pasivyti bendraklasių (Tai va, tai va, ir sakau, ir vaikai manęs irgi klausia: „Mokytoja, kaip mums su juo kalbėti?“, sakau,

„nu, ženklais“". O kaip kitaip, neaišku, aš nežinau. Nu, aš irgi, „kaip matote, aš jam rodau pirštu“, sakau, „einame valgyti“, a, nu „ok“ ir nueinam, nu, vat, į lauką – pro langą rodau. Nu, va, taip, va mes su juo šnekame. Jis kažkada ten gal norėjo į tualetą nueit ar ką. Šiaip pasiėmė telefoną ir išvertė man. Tai va, žodžiu, jam mama yra surašiusi jo kalba ir lietuvių kalba (SMPU1)).

Dar viena problema, susijusi su globalizacija, – kad mokiniai vartoja anglų kalbą bendraudami tarpusavyje (*Mano grupėj, klasėj yra 5 tokie vaikai, anglakalbiai, aš juos vadinu, anglakalbių grupė, jiems yra smagu pakalbėti angliškai, kadangi viena mergaitė yra iš Salos, tokio Salyno, kaip jinai aiškino, tai ištisai kalbėdavo angliškai, bet kadangi dabar mama grįžo į Lietuvą ir abi seserys, tai jinai lietuviškai visai gerai šneka, aišku, jaučiasi šioks toks akcentas, bet jinai, pagrinde, tai angliškai šneka ir jinai visus, tą būrelį tą sukooperavo ir jie kalbas. Aš sakau: „Vaikai, kalbėkit lietuviškai, nes galūnių nederinat, nemokat rašyt“ (MMPU4)). Mokytojams kelia nerimą mokyklos administracijos, išorės laukų laikysena anglų kalbos plitimo ir įsitvirtinimo atžvilgiu (*Direktorius pasakė per susirinkimą – visi ateityje kalbės angliškai. Nes lietuvių kalba – lūzerių kalba. Įsivaizduok, direktorius prie visų pasakė (KVS1)).* Kita problema, kurią sprendžia mokytojai, – ukrainiečių šeimų mokiniai. Mokytojai siekia sukurti kuo palankesnę, juos palaikančią ugdymo aplinką (*Ir, sakau, šiais metais, kad rusiškų dainų nebūtų. „Kodėl?“ Sakau: „Todėl, kad mes ukrainiečių turim klasėse. Ar jūs matėt, kad mes kalbam rusiškai, mes nenusiteikę prieš rusų kalbą, nes mes šitos kalbos pagalba dabar su tais vaikais kalbamės, bet ši kalba dabar yra agresoriaus kalba. Mes jos, va, šitokiu būdu nepopuliarinsim. Kur reikia kalbėtis, tai mes kalbamės (EMME2)).* Kai kurie pavyzdžių su ukrainiečių mokymu lietuviškose mokyklose pateikę tyrimo dalyviai apgailestavo, kad jiems nesuteikiama pakankama pagalba deramai mokyti tuos vaikus (*2 ukrainiečiai, pavyzdžiui, kurie nekalba lietuviškai. Dar, tarp kitko, direktorė liepė versti, versti, kad labai būtų gražu, versti rusiškai, tvarkaraščius daryti, namų darbus rusiškai rašyti. Sakau, „aš nemoku, kaip aš versiu, aš neturiu programos“. Tai, vat, iki tokių dar daeina (DMK3));* patys vaikai sunkiai integruojasi, jiems sunku įsilieti į susiformavusias klases dėl kalbos, patirtų karo, priverstinės migracijos traumų (*Sakė, kad nei batų, nei nieko nespėjo atvežti, tai aš ten Carito kambarėlį ir palikau atrakintą, tai žinot, ten drabužių dabar nelabai ima žmonės, tai palikau atrakintas ir sakau – imkit, rinkitės, puoškite. Imkit viskas, kas tinka. Tai man ir sutvarkė ten, sudėliojo, rūbus, peles išvaikė, taip kad dviguba nauda. T. O vaikai juos draugiškai priima? M. Taip, draugiškai. Pradžia gal buvo sunkesnė. Dabar, žiūriu, ir bendrauja, ir rusiškai, ir lietuviškai, visai (NMT4)).**

Reflektuodami sunkumus, patiriamus indoktrinuojant mokinius patiems mokytojams svarbiomis vertybėmis, nuostatomis, kai kurie mokytojai konstatavo, kad sunkumai yra pasikeitusių laikų, pasikeitusių vertybių, interneto, socialinių tinklų rezultatas (*Bet, šiaip, tai visi vaikai nori turėti pinigų, nori gražiai gyventi, gražiai rengtis, ypač merginos. Bet dirbti tai nenori* (JMS4)). Mokytojai, kurie jautėsi sėkmingai indoktrinuojantys mokinius, nurodė, kad jų sėkmė tiesiogiai siejasi su pasitikėjimu, kurį jie įgijo tarp mokinių pagarbiai su jais bendraudami, rodydami pagarbą jų nuomonei (*mokytojas, vis dėlto, gali būti lygiavertis, kažkoks gal globėjas, patarėjas, padėjęs, o ne grynai mokytojas, atėjo ir pasakė „šventa“, kas man yra labai priešiškas požiūris. Nes mano manymu, mokytojas tikrai turi pakreipt mokinį, parodyt, patart, padėt, paklaust, galbūt, pasiūlyt, bet nenurodinėt, neįsakinėt ir neaiškint to, ką mokins atkartos* (EVS1)); su veikla, užsiėmimais, peržengiančiais mokyklinio ugdymo ribas (*nei jiems kas čia nei kainuoja nei, nei ko, kaip vaikam pramoga. Ir tiek. Paskui dar tokia trečia tokia veiklos kryptis tai darom tokius, nu, pėsčiųjų žygius. Nu, pažink. Vat, pavyzdžiui, kai čia matote, mes Miške, prie X apygardos partizano Vado štabo bunkerio, netoli ten, netoli Upės, tai, žodžiu, apžiūrime bunkerius. Kadangi čia daug penktokų, o su penktokais šviežiai apie partizanų kovas būni. Mes čia buvom balandžio pačioje pabaigoje ar gegužės pačioje pradžioje, kažkur va taip. Tai va, tai. <...> Mūsų autobusas pavežė iki to Miško ir tada mes šešis kilometrus nuėjome ten. Apžiūrėjome ten tokią qžuolų giraitę, paskui vėl grįžom* (EVS4)); su mokinių patiklumu, būdingu pradinių klasių mokiniams dėl jų silpniau įsitvirtinusios pirminės socializacijos (*man patinka būti pavyzdžiu, man patinka, kad aš galiu tai, ką aš turiu, aš galiu perduot tam kitam vaikui. Nes aš, aš visą laik norėjau būti tokia pavyzdinga ir kaip prikaupus, tokių visokių, tokių, tokių įdomių dalykų ir kai aš galiu perduot tam kitam vaikui, kad tai yra etiketo tos taisyklės ir ta, sako: „Kur tu, auklėtoja, tiek visko žinai?“, nu, tai knygos. Ir kad aš jau matau, kad jie irgi jiems įdomu, tai man tas, kad aš galiu būt kažkam pavyzdžiu, man tas yr toks, kažkoks, atrodo, tokia pilnatvė, kad, vat, aš esu pavyzdys ir kad, kad tikrai vaikams yr su manim gerai. Svarbiausia, kad jie jaustų ramiai, saugiai* (ŽMPU2)).

Tačiau mokytojauti, vadovaujantis įsitikinimu, kad jie turėtų socializuoti mokinius, nėra paprasta: mokiniai atsisako laikytis mokytojo reikalavimų elgtis pagal diegiamas taisykles, ignoruoja mokytojo reikalavimus dėl drausmės (*Va, su savo penktokais du kartus buvau išvažiavus, ir abu kartus – ne, tris kartus... Ir visus tris kartus tokią gėdą apturėjau dėl jų elgesio. Jeigu ir gidas jau pasako, kad jau, nu, kaip jūs elgiatės, kaip ką. Ir paskui grįžę aptarėme. Čia viskas tvarkoje, o ką jie darė, jie nieko nedarė. O kad gidas*

kalba, pasakoja, buvome Muziejuje ir jie neklauso. Tai čia viskas tvarkoje? Ten pasiūlė tokių dovanų. Kas ten – pieštukai gal buvo, paskui... Kas dar, pamokų tvarkaraščiai. „Ne, mums čia nereikia.“ Nu, lyg čia kažkokį š pasiūlė. „Mums nereikia.“ Tai vienam sakau, tai paimk, gal sesei parveši, jeigu tau nereikia. Nu, vat iš karto, nu vat, kaip jaustumėisi, kai tau pasako – „man čia nereikia“ Nu, tai va, tokie ir... jau sakau, jeigu ir neįdomu, tai sakau, apsimeskit, kad įdomu, ir paklausykit. Žmogus daugiau žino. Taigi ir važiuojame tam, kad jūs sužinotumėte. Taigi atmintis jūsų gera. Tai, nu, vis tiek išliks kažkas tai galvose. Tai vieną kartą jau moralas buvo (JMS4)). Toks atsisakymas dažnai siejamas su neatitikimu tarp pirminės ir antrinės socializacijos normų, keliamų reikalavimų (O dabar, vat, rugsėjo mėnesį, užsiroviau, tiesiog, ant vienos motinos, kur tas vaikas darė visiškas nesąmones. Ji man tokį laišką atrašė, žodžiu, kad jos vaikas yra teišus ir gal čia su mano metodais yra kažkas negerai. O dabar, vat, prieš porą savaitių ant antros motinos užsiroviau, irgi parašiau pastabą aštuntokui, ji man atrašė, kad jos vaikas per aštuonis metus nėra gavęs nė vienos pastabos ir kad, žodžiu, nu kas čia, kas čia vyksta ir kodėl? Kas čia su manimi negerai, kad aš jam parašiau tą pastabą? Žodžiu, taip taip, tai čia dar, ko gero, dar labai mažai nukentėjau. Nes, šiaip, tėvai puola ir tą mokyklą, kad tik nebūtumei paklausus, kad kam tu parašei pastabą tam mokiniui, sako: tu matytumei, kokie tėvais. Būtent tave perspėjo, kad nerašyk tu ten, nes iš karto užsirausi, nu. Labai aršūs tėvai, ir tą vaiką gina kaip, nu, ta prasme, kad tas vaikas – tobulus, geriausias (TMD2)). Kai kurie mokiniai atsisako paklusti ir savo tėvų reikalavimams nors kiek laikytis drausmės, rutinos, susitarimų (Socialinis pedagogas man – ar gali aprašyti šitą mokinį? Aš sakau, Varde, nesupratau, kame prasmė? Sako, ir aš nežinau, iš Vaikų teisy, bandom galvoti. Paskui aš pasikalbėjau, girdžiu, čia jau man vaikai pasakė – iškviėtė Vaikų teises mamai. Jie ir klausia, koks elgesys mamos, ar rūpinasi vaiku? Ar ne išsiskyrusi šeima? (GMM4)). Paprastesniais drausmės stokos atvejais mokytojai turi sukūrę įvairių priemonių tvarkai atkurti, pasiekti pageidaujamo rezultato (yra nusiramino kėdutė, tai yra vaikai, kurie kelia elgesio problemų, jiems pasiūlom pasėdėt, pakvėpuot ramiai, tai dar čia toksai irgi yra, būna dažnai ten prie sofutės, kitoj vietoj kėdutė, nes jeigu nori sėdėt ant sofutės, turi pasėdėt ant kėdutės, nusiramint, pakvėpuot, paskaičiuot... ir tokia visai, na tokia irgi kėdė, bet šiek tiek atskirta nuo klasės, nes tu turi šiek tiek pagalvot, ar tikrai mąstei tinkamai, jeigu šitokių problemų sukėlėi, kad tave reikėjo šiek tiek pasiūlyt pasėdėt. Ir, kaip aš sakau, nusiramino kėdutė, nes žmogus pats nusiramina, ne mokytojas jį nuramina, bet mokytojas pasiūlo vaikui nusiramint, o jau vaikas pats sėdi ir nusiramina (EVS1)). Susidūrę su

sudėtingesniais drausmės atvejais, mokytojai mažina reikalavimus (*aš kažkaip taip dabar labai į viską žiūriu šalčiau, stengiuosi kaip tie medikai, apsišarvuoja. < > Na, pavyzdžiui, dabar ten, tarkim, parašai kažkam ten tą pastabą, žinai, kad ten jisai pasiskųs tai motinėlei, ta motinėlė rašys tai administracijai, ten dar kažką nuteis, nu tokių, žinai, visokių būna nesąmonių, bet stengiesi kažkaip tai nuo savęs tuos nu nu nuimti, nes nu, sveikatos tau tai neprisidės, reiškiasi, nu ir stengiesi elgtis teisingai. Kaip tau atrodo, reiškiasi, pagal tavo moralę, pagal tavo sąžinę, o ten, kai sakau, nu labai iš šaltumo jau dabar biški neša (BVS2));* keičia iki tol galiojusias taisykles (*Šiaip vaikai bendrauja, bendrauja, tikrai linkę bendradarbiauti, linkę. Bet yra. Yra ir tokių. Bet kažkaip vat, šįmet, kur dariau, tai man nepasitaikė nei vienas, bet yra vaikų, kur vienišiai, kur nori dirbt vieni. Nu, nu ir gerai, aš jų nelaužau. Daryk tą patį, bet vienas (BMM3))* ar iš viso atsisako tęsti socializaciją tokiu būdu, kaip jie ją supranta (*Nu, septintoks. Nu bus, kas bus, tas telefono tegu būn. Atein, po kokių 15 minučių: „Nu, ar atiduosit telefoną“, va taip, tokiu tonu (pademonstruoja: kategorišku, aštriu – T). „Pasiimk“, sakau. Jau galvoju – pasiusi, pasiimk, atidaviau, atidariau stalčių, pats pasiėmė – „jūs neturi teisės paimiti telefoną mano“. Tyliau, galvoju „eik, eik sau“ (nusivylusiai – T) (SMS4)). Kokios nors pagalbos iš kitų institucijų mokytojai nesitiki sulaukti (*Pavyzdžiui, mūsų Vaiko teisės, nu, mūsų rajono Vaikų teisės, tai ką – kreipiesi į jas – „o ką mokykla padarė?“ Galinis klausimas. Ir tu lieki atgal toj pačioj situacijoj. Tai ko dabar į ją kreiptis? (EMS4)).* Atvirkščiai – įvairios institucijos, teoriškai turinčios bendradarbiauti su mokykla ir jai padėti sudėtingesniais atvejais, atsakomybę permeta ant mokytojo pečių (*Klausia manęs teisėjai, įsivaizduokit, teismo metu manęs klausia: „Kaip Jūs galvojate, su kuriuo tėvu vaikui būtų geriau gyventi?“ Sakau: „Žinot ką? Kaip aš galiu pasakyti, su kuo gali gyventi vaikas?“ Aš sakau: „Aš jums galiu papasakoti kitą situaciją, <...> tas vaikas labai norėjo dėmesio, jis pamokos metu sėdėjo galiniam suole, prisirišo šaliką ant tos rankenėlės ir imituoja savo pasikorimą. Ir net pasakodama verkt įsivažiavau ir pradėjau verkt, sakau: „Jūs... Kas yra daroma su vaiku? Manipuliacija. Tėvas mamos žinutes liepia perduoti tas, anas.“ Sakau: „Ką jūs darot su vaiku? Ir jūs dar manęs klausiate, su kuo vaikas turi likti. Vaikas turi turėt abu tėvus“, – aš pasakiau. Dar provokuoja, įsivaizduokit, teisėja... Aš, auklėtoja, turiu nuspręsti. Ai, jūs man norit, kad man atsakomybę, kad aš kalta likčiau prieš kažką, ar ne? Na, viršūnė (TD) arba papildomai apkrauna mokytojus darbu (*ten (Viešojoje) teritorijoj yra tokie šachmatai, tokie didieji, tokia lenta, ir jie gi, proto bokštai, paėmė ir daužėsi, mėtėsi iš tų šachmatų ir sulaužė, o mieste stovi kameros savivaldybės ir filmavo. Na ir ką, vis tiek aš rašau charakteristikas, viską***

(EMME2)). O mokytojai nurodė neturintys jokių įrankių ar priemonių, kuriuos pasitelkę galėtų vykdyti tokią socializaciją, kuri tenkintų visus įvairių laukų dalyvius (*Tai tas vaikas narkotikus platino, o paskui į vieną mergaitę įsimylėjo, ėmė ją persekioti... Tai tas mergaitės tėvas pasakė, užmuš Vaiką... O Vaiko Tėvas atėjo į mokyklą tvarką įvesti, su kirviu... Per pamokas, mes pamokas vedėm, sakė, mergaitę užkapos... Tai po kirvio taškymosi ir tai, Vaikų teisės pasakė, kad mokykla kalta, nes mokykla nesugebėjo sutvarkyti šitos šeimos, nors jie yra ir stebimi, ir asociali šeima, ir Vaiko teisės juos stebėjo ir taip toliau, ir panašiai. Tai bet paskui, kada pradėjo tėvai mokyklos rinkti parašus, tada jau merui nebebuvo kaip, ką daryt, tuos Šeimą išvežė į kaimo mokyklą. Jie paliko mūsų mokyklą. Tai va, tas, va, toks dalykas kaip drausmės visokios pažymos arba išmesti vaiką iš mokyklos yra „misija neįmanoma“. Nežinau, ką turėtų padaryt, kad... nu, neįmanoma – Vaikų teisės to neleidžia padaryti – išmesti vaiko iš mokyklos už bet kokią elgesį, praktiškai jis galėtų susprogdinti mokyklą ir turbūt neišmestų jo (TD)).*

Pateikti teiginiai atskleidžia mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų traktavimą kaip visus laukus privalantį aptarnauti lauką, ar, labiau, aparatą, nes, anot tyrimo dalyvių, jie neturi jokios svaresnės sprendimų teisės nei dėl ugdymo turinio, priemonių, nei dėl mokinių drausminimo ar jų elgesio koregavimo. Istoriskai susiklosčiusios vienos iš mokytojavimo praktikos susilpninimas, „išmušimas“ iš mokytojo rankų mokytojų vertinamas skirtingai: vieni pritaria minčiai, kad, keičiantis visuomenei, keičiasi ir vaikai – vadinasi, natūralu, kad turi keistis ir mokytojavimas (*kuo jisai skiriasi (naujas mokymas – T.), kad mes turim paskui vaiką eiti, o ne vaikas paskui mus, nes kai projektas vyksta, tai mokytoja ateina ir sako: „Darysim tą, imsime medžiagą apie tą“; o čia vaikai išsigrynina potemes, kas jiems įdomu, ko jie norėtų tyrinėti. Ir, iš tikrųjų, man pačiai buvo toks irgi iššūkis, kai eini paskui vaikus, o ne tu vedi, ką jie nori, nežinai kur pakrypsi. Jie nori su kiaušiniiais, tą daryt, jie nori tą, tavo vizija visai kitokia, na gerai, šito jiems nereikia, bandai kažkiek pagal programą ten pasireguliuoti, bet, iš tikrųjų, jie tave vedžioja, ir čia yra tokia, iš tikrųjų, stiprybė, vat, šito dalyko, vat, ką mes išmokom (BMPU4)). Manoma, kad tradiciniai mokytojavimo metodai, grįsti drausme, mokytojo autoritetu yra pasenę, netinkami, turi būti keičiami kitomis sąveikų formomis (*Taip, tai čia mokinys ima iš manęs interviu, labai smagu, kai mažas šeštokas tikrai lygiavertiškai kalbasi apie dalykus, kelia klausimus, analizuoja. Filmavomės mes kartu mokyklos laidoje. Ir tikrai labai smagu, kaip matosi sėdėjimas tam pačiam aikštyje, ne kad kuris iš aukšto, bet tikrai va, lygiavertiškumas, partnerystė, bendradarbiavimas, man tai labai (EVS1)).* Keletas tyrimo dalyvių dėl sumenkusios galimybės socializuoti mokinius taip,*

kaip diktuoja jų *habitus*, patiria frustraciją (*Nu, tiesiog ne jiems, būna klasių, kur patinka, susiorganizuoja, vaidina, šoka, groja, ką nors daro, ką nors moka. Tai maniškiai nieko nedaro, nieko nemoka. Šiaip ne taip radau klasę du muzikantus, bet tas muzikinis pasirodymas buvo liūdnas. Tai va, tai jo. Tai vat. Turėjau labai, labai daug vargo, nes aš vienas parašiau visą scenarijų, visus anekdotus vienas sugalvojau. Visos dekoracijos, aišku, įdarbinau mokinius padaryt tas dekoracijas, bet man, realiai, man nepadėjo niekas, ir niekas nepasakė ačiū (RVM2)) arba nusprendžia elgtis pagal aplinkybes – tiesiog prisitaikyti ir nereaguoti į nederamą, jų požiūriu, mokinių elgesį. Tokia elgsena didina mokytojų susvetimėjimą su savo darbu, yra apibūdinama kaip dehumanizuojanti sąlyga.*

Kitas masinio mokyklinio švietimo bangoje į valstybės kontrolę perimtas aspektas – **mokytojų rengimas ir jų profesinės veiklos vertinimas**. Iki tol neakcentuotas, tikint, kad pats mokslas ir žinios savaime yra ugdantys vos prie jų prisilietus, XIX a. mokytojų rengimas tapo valstybės reglamentuojamas ir prižiūrimas. Tokia tvarka išliko dominuojanti ir naujuosiuose švietimo kontekstuose. Vis dėlto, kaip nurodo tyrimo dalyviai, mokytojų išsilavinimo apimtis ar kokybė įvairių su švietimu susijusių agentų yra labai nevienodai traktuojami; išsilavinimas labiau panaudojamas kaip priemonė lauko agentų pozicijoms lauke apibrėžti (*Nes aš su dvyliktokais negaliu dirbti, nes aš neturiu magistro laipsnio, tai va. Tai va, taip va ir visą laiką ir dirbu su antrokais ir dešimtokais, bet dabar aš jau dirbu tik su antrokais, aštuntokais, nes pas mus yra progimnazija ir mes dešimtokų neturim (DMK3); Bet paskui Vardo gimnazijoje mažino etatus, jie atleido mane kaip mažiausią kvalifikaciją turintį žmogų. Tai aš likau tuomet tiktai progimnazijoje. Ir paskui... Laukė tie Privatūs, kuo aš labai džiaugiuosi. <...> Pasikvietė į pokalbį, ten, manyčiau, kad labai profesionaliai viskas buvo. Pirmas dalykas, aišku, ten prisistatai tradiciškai. Bando išsiaiškinti, kaip tu žiūri į mokymo procesą, kaip tu ten, pavyzdžiui, skatinsi skaitomumą, kaip tu elgsiesi tam tikrose konfliktinėse situacijose. Nu, ir, aišku, kita dalis buvo pokalbis anglų kalba. Nes, vis dėlto, tai yra metodinė medžiaga angliškai, paskui – seminarai visi angliškai. Tu turi pakankamai gerai gaudytis. Ir komunikuoti ta kalba. Kadangi man kalba ne problema, tai... Jie mane pasirinko. Iš kelių kandidatų mane pasirinko (TD – X mokslų daktaro laipsnį turintis asmuo); Tai va, tai, žodžiu, ir, aišku, jis (mokinys – T) sako – „ką čia ta vokiečių, kam man tos vokiečių reikės – nereikės.“ „Nu palauk, palauk“, sakau, „žinok, aš irgi, gal, sakiau, kad man nereikės tos vokiečių“, sakau, „paskui studijavau Vokietijoje“. Jisai sako: „Jūs studijavote, Dalyko mokytojui reikia kažką studijuoti?“ Sakau jo, sakau,*

žinok, aš sakau, „žinok, studijavau, ir dar labai daug“. Tai va, tai ir jiems, nu vat, jeigu jiems...Nu, jų tokia realybė yra, jiems taip atrodo (TMD2)).

Valstybės reguliuojamą mokytojų rengimo sistemą tyrimo dalyviai vertino nevienodai. Nemažai tyrimo dalyvių teigė, kad jokia institucija negalinti paruošti asmens būti geru mokytoju, mat pagrindinis mokytojo pasirengimas vyksta per praktiką (T. Norėjau paklausti, kaip to išmokstama, kada? M. Nu, čia su patirtim, gal įgijau, pirmais metais tai buvo sunkiau. T. O pedagoginiam, buvo kažkokia tai treniruotė tam? Kursų kažkokių apie tai? M. Geriausia išmokau patirtimi, čia kaip tu išmoksti plaukti, kai tu skęsti (NVS1); Tai aš vos vos galo negavau per tuos mokslo metus, bet aš prasilaužiau per juos labai stipriai. Ta prasme, buvo viskas taip blogai, kad jau blogiau būti negali. Ir tada tu pradedi kažkaip eksperimentuoti ir pradedi kažkaip galvoti, kaip čia kitaip padaryti. Ir ir tada kažkaip aš pradėjau labai kūrybiškai žiūrėti ir pradėjau per ten dar, per visokius tokius kitokius dalykus ir kažkaip prasilaužiau, žiūriu, kad jau visai ir nieko, jau ir jie visai susidomėjo, jau olimpiadoje nori dalyvauti ir tas, ir anas, ir aš užsikabinau. Paskui man pasidarė įdomu galvoti, kaip čia dar galima padaryti kitaip jau, koks vienas metodas veikia (TMD2)). Teigiama, kad institucinis mokytojų rengimas būtų kur kas efektyvesnis, jei studentai turėtų daugiau praktikos užsiėmimų ir jiems dėstytojų mokytojai ar dėstytojai, mokytojųaujantys ar turintys pedagoginio darbo patirties (Universitete man yra per mažai praktikos, ir tikrai aš matau, pavyzdžiui, kaip studentai reaguoja, kai, kai veda, pavyzdžiui, mokytojas praktikas, nu, dėstytojas, kuris yra ir mokytojas, tarkim, ar ne, paskaitą ir dalinasi patirtimi, ir kai jiems yra dėstoma visiška teorija, ir jie pamato nuėję į praktikas, kad ta teorija, nu, nebūtinai veikia, kaip čia pasakyti, ar nebūtinai, vat, tau jinai kažkuo padeda čia ir dabar. Gal tau ir padės po metų, bus kažkokia situacija, kur tau padės ta teorija. Bet, bet tu ateini į tą mokyklą, tave užgriūna viskas ir tau ta teorija niekaip nesusisieikia su tuo, ką matai (TD, dirbantis ir dėstytoju X universitete)).

Keli mokytojai ypač piktinosi buvusio pedagoginio (vienu metu – edukologijos) universiteto uždarymu (tas vat Pedagoginiam, tai ta pati Privačios mokyklos Steigėja, gi, pasibaigė grįžusi į šitą... nu, iš jin VU neapsigynė, atvarė į pedagoginius su Profesoriumi ir apsigynė pedagoginiam. Tai paskum biški, man tas nepatiko, kad stumia ant to Pedagoginio, tai palauk, tai tu tada nerašyk niekur prie savo... visur mėgsta. Jo, tada yra tai, tai aiškiai, konkrečiai deklaruok, o nu va, tas toks, žinai, veidmainiškumas geras... (BVS2)). Kai kurių tyrimo dalyvių nuomone, dabartinė mokytojų rengimo tvarka yra prasta, nepadedanti tapti geru mokytoju (Aš sakau, bakalauro darbo metu visaip tyčiojasi iš savo specialybės, kurią pats studijavau. Aš

jiem pasakiau, kad jūs už penkių ir daugiau metų užsidarysit ir žlugsit... Tai su valstybės pagalba, kada jie panaikino tą matematikos bakalaurą, jie užsidarė už dviejų metų. Tai va... Ir bakalauro darbo metu aš dariau tyrimą <...> t. y. visiems savo grupiokam daviau parašyti tą patį matematikos egzaminą, kurį jie rašė prieš keturis metus, būdami dvyliktokais. Visi jį parašė blogiau, negu būdami mokiniais. Tai čia yra po keturių matematikos metų studijų ir didžiausias įvertinimas buvo 80 proc., o vidurkis buvo apie 50. Tikimės, klausti, ar verta priimti jauną matematikos mokytoją – tai štai kodėl man tokia buvo, toks kritiškas požiūris. Aišku, jų yra gerų, gali rasti, bet tie geri tampa, o neišeina iš universitetų (TD)). Kai kurie tyrimo dalyviai teigia, kad įvairios pertvarkos mokytojų rengimo sistemoje sąlygojo kai kurių dalykų mokytojų trūkumą (Jeigu dabar man reikėtų būti mokytoju, buvo metas, kai nebedalino bakalauro diplomo. Pavyzdžiui, jeigu nori baigti istoriją – tai tu gauni istorijos pedagogiką, bet negauni istorijos bakalauro. Baigi matematikos pedagogiką, bet negauni matematikos bakalauro, ir tai nutiko porą metų po to, kai aš baigiau universitetą. Jeigu būtų buvę man tokia lemtis, nebelieka atsarginio varianto, nes aš supratau, kad mano gebėjimai nėra labai kažkaip dideli matematikoje. Bet aš turiu atsarginį variantą. Matematikos bakalauras buvo mano atsarginis variantas (RVM2)).

Sutrikus mokytojų rengimo procesui ir ėmus mokytojų trūkti, naujuosiuose švietimo kontekstuose reikalavimo, kad mokytoju dirbtų tik atitinkamą išsilavinimą turintis asmuo, ne taip griežtai laikomasi. Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kad kai kuriose privačiose mokyklose iš viso neprašoma mokytojo kvalifikaciją liudijančio diplomo (Aš nežinau, ten, sakė, neklausia tų dalykų. Ten neklausia. Lituanistė Vardas gal prieš šešetą metų pradėjo dirbt, manęs, sakė, nei diplomo, nei kažko, nei kvalifikacijos nieko, sakė, neklausė. Lituanistė, taip, viskas gerai (NVL4) arba mokytojai dėsto ne tą dalyką, kurio diplomą turi (Ir, ir ta mokykla man labai patiko. Mane jie kvietė paskui dirbti ten anglų kalbos mokytoju, bet aš sakau, aš jau gavau darbą kaip istorikas, žinokit, man neišeina (TD); dailė irgi buvo paspirtukas: kas nori – tas nuspiria. Dailę dėstydavo chemijos mokytojai, dailę dėstydavo fizinio mokytojai, dailę dėstydavo visi mokytojai, kam tik trūkdavo valandų (IVT4)). Buvo pateikta ir pavyzdžių, atskleidžiančių, kad mokytoju priimami dirbti asmenys ir neturintys aukštojo išsilavinimo (Rajonas mažas, mes čia kiekvieną asmeniškai pažįstam. Tai, sakysim, kur aš dabar išėjau iš technologų vienoj mokykloj, dabar ten dėsto ne specialistas, nors toj mokykloj prieš tai reikalavo, kad būčiau, kad aukštąjį turėčiau, technologinį išsilavinimą. Dabar visiškai ne specialistas, visiškai be aukštojo išsilavinimo, nes jam reikėjo užkišti skylę (TD)). Buvo pateikta pavyzdžių, kad, siekiant

pritraukti jaunų mokytojų, jiems mokami priedai – tokia tvarka ypač piktna seniau įsidarbinusius mokytojus (*Ir dirba, pavyzdžiui, mokykloj mokytojai, kurie gauna tokius atlyginimus arba tokius priedus, kur aš taip sėdžiu... Ir jis gauna, tiesiog, ne dėl to, kad geras specialistas, o dėl to, kad atėjo į mokyklą. Ir viskas, ir tai jau yra. Ir taip galvoju: nu, gerai... (TMPU1)*)).

Mokytojai skeptiškai vertina atsiradusias galimybes „dėstyti bet kam“, ypač jei žmogus neturi aukštojo išsilavinimo. Manoma, kad tokia tvarka gali sužlugdyti mokytojo specialybę, iškreipti pačią mokytojavimo esmę, paskirtį; be to, susilpninti mokytojų pozicijas derybose dėl atlyginimų, sąlygų gerinimo. Kai kurie tyrimo dalyviai mano, kad tokia sisteminga mokytojavimo deprofesionalizacija rengia dirvą ateityje mokytojus pakeisti robotais (*va, ir mes prieinam prie... dirbtinis intelektas – žmogus monstras. Aš manau, kad mes einam į tai, aš tikrai tuo tikiu. Aš nesakau už, aš matau ir plusų, ir minusų, vat, kaip kalbėjom pradžioj, kad gyvas mokymas, kad žmogus žmogui bus prabanga. Bus labai brangu, galės tiktai pasiturintys, o visi kiti bus... va. Bet, čia plusas kuo, kad vaikas negalės sakyti, kad manęs nemėgsta ar to, nes jisai jausmų neturi. Jisai pasakys viską, duos pilną instruktažą. Tu, jeigu seksti, tu padarysi, tu jei neseksi, tu nepadarysi, jis tave vertins be jokių myliu, nemyliu (KVS1)*)).

Mokytojo diplomą įgijęs asmuo įgyja teisę dėstyti tik tam tikrą dalyką; norėdamas dėstyti kitą dalyką, jis turi persikvalifikuoti. Kartais tai būna labai trumpi, fragmentiški kursai. Juos gali apmokėti mokykla (*Taip. Ir dabar, kai aš perėjau tuos kursus, sako, dabar atsiranda ta gyvenimo įgūdžių ugdymas, ir, kadangi nėra specialistų, tai tie, kurie praėję lion quest, jie gali vesti tą discipliną. Nes gyvenimo įgūdžių ugdymas vyks pagal lion quest programą. Man taip buvo paaiškinta, yra visa medžiaga, sako, tai tu pažiūrėk, planą susidarai ir va... T. Tai sužinai apie tuos kursus ir į juos nueini. Kiek jie truko? M. Tris dienas. T. O kiek kainavo, kas mokėjo? M. Mokykla (KVS1)*)). Tačiau tokie atvejai nėra taisyklė – dažniau mokytojai už naujos kvalifikacijos įgijimą moka patys (*Tai kainavo tęstiniai šitie. Nemažai kainavo. T. O kas mokėjo? M. Aš mokėjau. Iš savo kišenės... Nes... Vienoj progimnazijoje, prieš tai švietimo ministrė keitėsi, ir išėjo vienais metais, kad ne specialistas negali dėstyti tam tikros disciplinos. Tai aš, sakykim, buvau dailės specialistas, ne specialistas, bet su didele patirtim technologijose, tai sako: „Tu turi baigt.“ Nu turi baigt ir viskas, turi baigt ir viskas... Turėjai susirast pinigų, turėjai sumokėt, turėjai studijuot ir viskas (TD)*)).

Persikvalifikavimo problema ypač aktuali rusų kalbos mokytojams – tyrimo dalyviai rusų kalbos mokytojai teigė, kad jie dėsto mirusį dalyką, kad nebėra jokios perspektyvos jį dėstyti ateityje (*Ministrė sakė, ir ten tas*

viceministras sakė, tegul rusų kalbos mokytoja ale eina ir persikvalifikuoja. Jie dabar skalambija, kad rusų kalbos mokytojos turi persikvalifikuot. Gerai, nesvarbu, gerai, aš galvoju, man (6 dešimtis – T.) metai, kur aš galiu persikvalifikuoti? Aha, tai ką, aš pradėsiu dabar studijuoti, gyventi iš stipendijos ir kai man bus šešiasdešimt dveji, aš būsiu šviežiai iškepta nauja specialistė? Ir Viceministras – užteko jam naglumo pasakyti: mes neleisime pasirinkti kažkokių dalykų. Vat, mums reikia švietimo pagalbos specialistų. Labai gerai. Ir aš galvoju apie save. Mano stažas beveik 40 metų. <...> Nu, vienu žodžiu, mano kvalifikacija labai aukšta. Aš galėčiau dirbti daug kur, ir aš manau, kad Viceministro vietoje aš būčiau efektyvesnė negu jisai pats. Aš jaučiuosi kaip tas aifonas. Žinai, žinai, galima įkalti vinį plaktuku, o galima aifonu. Dabar aš jaučiuosi kaip tas aifonas, kuriam sako: o dabar tu gali dirbti švietimo pagalbos specialiste, kur nereikia, apskritai, **jokio** išsilavinimo. Sėdėti prie vaiko ir sakyti: aaa dabar parašyk a, o dabar b. Tai pati ministrė, jeigu ją atleis, tegul nedirba ir eina dirbti švietimo pagalbos specialiste. Žinoma, čia irgi kalbam apie valstybinį mąstymą. Kiekvienas mokytojas dabar jau Lietuvos rinkoje yra svarbus. Taip? Tu turi išnagrinėti rinką. <...> Ką tu gali pasiūlyti? Ir atkreipk dėmesį į tai, kad tu kalbi ne apie 20 -mečius ir net ne apie 30-mečius. Nes visi mokytojai, beveik visi, yra 50 plius 60 plius (TD)).

Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad mokytojų parengimas yra sureikšmintas. Jų nuomone, mokytojui nėra būtinas kažkoks ypatingas, aukštesnis išsilavinimas, ypač jei ketinama dirbti su mažesniais vaikais (mokslai nebuvo mano ten patys, patys geriausi. Tai va, o paskui, kadangi daug laiko savanoriauau ir savanoriauju Organizacijoje, tai irgi ten taip, žodžiu, įtraukė į veiklą su vaikais stovyklose ir žiūriu, kad vieni metai visai faini, antri metai ir paskui, va, taip netyčia, netyčia... Tas, nu, kažkaip galvoju, visai, nu, pavyko su jais irgi susikalbėti ir kažkaip, nu, tiesiog pačiai faina būti su jais. Galvoju, tada buvo klausimas – su kuriais vaikais? Dideli, galvoju, nu, reikia žinot vieną sritį pakankamai taip stipriai, galvoju, aš nesu tokia, kad vieną sritį labai gerai žinočiau. Tai, kaip ir tas atkrito. Na, tada galvoju, pradinis ar darželis (SMPU1)). Teigiama, kad mokytojas turi mokėti bendrauti su vaikais, juos suprasti, norėti būti su jais – o tai, labiau, esantys asmenybės bruožai, nei išsilavinimo metu įgytos kompetencijos (Aš mėgaujuosi tuo. Man iš tikrųjų yra nuoširdžiai įdomu, ką jie galvoja. Aš, turbūt, nesugebėčiau nedirbti su vaikais, nes aš... Nu va, turiu draugų, kurie, va: „Kaip tau? Kaip tu gali su jais bendraut? Nu, man jie išvis, sako, užliptų ant galvos, aš nieko nesugebėčiau.“ Bet man yra žiauriai įdomu: ką jie galvoja, kaip jie mąsto, kas jiems yra teisingumas, kas jiems yra sprendimas

– ar jie supranta, ar nesupranta. Ir aš tikrai galvoju, kad su jais galima daug ką išsiskututuoti, išsiaiškinti. Jie daug ką gali suprasti, jeigu tu kalbi nuoširdžiai. Ir kalbi paaiškindamas, o ne sakdamas: „Taip ir ne kitaip. Viskas“ (TMPU1)).

Apibendrinami masinio mokyklinio švietimo bangos atgarsius naujuosiuose švietimo kontekstuose, konstatuojame, kad šioje bangoje formuotos nuostatos yra labiausiai išjudintos, netgi pakirstos, naujuosiuose švietimo kontekstuose. Viena pagrindinių priežasčių, kaip atskleidė tyrimas, yra ta, kad mokinių pirminė socializacija bei neinstitucinė socializacija (įgyjama kitose erdvėse, ne mokykloje) reikšmingai nesutampa su socializacija, mėginama diegti mokykloje (*Tai čia apie tą, tą pačią visuomenę mes kalbam, jeigu visuomenės tas pasikeistų, pats žmogus kaip visuomenė ta, tai tada daugiau šviesos būtų. Tai jisai reaguotų, ar tu mokytojas, ar tu gydytojas, tas požiūris vienas į kitą. Nežinau, auklėti tuos tėvus, koku būdu juos auklėti, aš neįsivaizduoju* (EMME2); *Tai jau atėję į tą gimnaziją, iškart, jie jau į devintą klasę iš įvairių (mokyklų) ir su kitom mokytojom netgi sakom – „su džinsais nesportuok“. Jie jau čia persirengt, jie gal išklauso, bet esu girdėjęs kažkokį ne tokį žodį, „ai tai čia nusišneka“, nors viskas darom tolerantiškai <...> „jeigu reik, atlikau“, jeigu jau visai (mokiniai) nenori, tai, žiūri, išvis ir į pamoką neatėjo* (IVKK3)). Šis neatitikimas didina įtampą, susvetimėjimą, verčia mokytojus keisti požiūrį į mokytojavimą. Atvejais, kai požiūrio keitimas yra priverstinis, mokytojai išgyvena frustraciją; kai pakeisti požiūrio neleidžia mokytojo įsitikinimai, susiformuoja susvetimėjimas su darbu. Problemine sritimi tapo ir indoktrinacija: tradicinės vertybės (siejamos su XIX a. susiformavusiomis nacionalinėmis vertybėmis ir kultūrų hierarchiškumu) naujuosiuose švietimo kontekstuose yra išstumiamos įsigalinčių vertybių (*Ir mes vaikam pasakom, kad tu laisvas, bet jis neturi jokios atsakomybės, ir jisai už nieką neatsako, ir tai visiškai iškreipia... Negalima taip elgtis. Čia yra žalojimas jų sąmoningas. Tu turi tiek laisvės, kiek tu sugebi būti atsakingas. Už tave atsako tėvai, atsako mokytojai, vadinas, labai aiški subordinacija. Kodėl mokytojui leidžiama daug daugiau arba tėvai – nes jie neša atsakomybę kitokią, jie atsakingesni. Tau leidžiama mažiau, nes tu neturi dar atsakomybės. Kai tu turėsi tokią atsakomybę kaip tavo tėvelis, kaip mokytojas, tada tu turėsi tą teisę kaip tėvas, kaip mokytojas ir dalyvauti visame kame. Bet dabar kai mokytojas, kuris atsako už viską, ir vaikas sako, kad tu jam lygus, nu, nėra taip. Mes meluojam tiem vaikams* (KVS1)). Vieni tyrimo dalyviai nurodė priimančys tai kaip neišvengiamybę ir susitaikantys, kiti – mėginantys su tuo kovoti, bet, bet kuriuo atveju, šis pokytis mokytojams sukelia dvejonų mokytojavimo prasmingumu, aktualumu. Mokykla matoma

labiau kaip mūšio laukas tarp mokytojų ir mokinių (*Nu nežinai, kaip bus, nežinai, kas tai laimės toje pamokoje, ar tu, ar mokiniai. Ar pasiseks pamoka, ar viską spėsi, nes kai būdavo pirmos pamokos, galvodavai, o tai ką reiks daryti, jeigu liks dešimt minučių ir mes būsime viską padarę. O atsakymas yra toks, kad niekada visko nepadarysi. T. Ką reiškia laimės mokiniai? M. Nu, gal čia taip šiek tiek ironizuodamas, jeigu jie ten maištauja ir išsidirbinėja, ir tu ten nenuraminsiu jų, čia gal jų pergalė bus, drausmės (NVS1)*). Sumenkinus mokytojų kompetencijas, atribojus mokytojų galimybes generuoti kultūrinį kapitalą, konstruoti ugdymo turinį ar patiems reguliuotis mokytojavimo praktikas, naikinamas mokyklinio švietimo lauko autonomiškumas.

Naujuosiuose švietimo kontekstuose požiūris į mokytojų kvalifikaciją tapo labai liberalus: motyvuojant mokytojų trūkumu, mokytojais leidžiama dirbti ir be specialaus diplomo ar leidžiama dėstyti kitą dalyką; perkvalifikavimo kursai gali būti labai fragmentiški, nebūtinai apmokami darbdavio. Tokie požymiai rodo vykstant nuoseklią mokytojų deprofesionalizaciją. Mokytojo sukauptas kultūrinis kapitalas, jo kredencialai nebūtinai užtikrina jam geresnes pozicijas mokykliniame švietimo lauke; jo specifinis „žinojimas“, vienas iš kertinių profesionalumo požymių (žr. disertacijos 1.3.1.), tampa nereikšmingas konkurencijoje dėl darbo vietos.

Apibendrinę tyrimo dalyvių pasisakymus apie mokyklų tinklo pertvarkymus, galime teigti, kad jame vykstantys pokyčiai neigiamai paveikia tiek mokytojavimo procesą, tiek atskirų mokyklinio švietimo lauko agentų santykius. Vietinių mokyklų naikinimas, mokyklinio ugdymo suskaidymas pakopomis kiekvienai pakopai steigiant atskiras mokyklas didina susvetimėjimą tarp visų lauko dalyvių; susvetimėjimą su pačiu mokymosi procesu.

Meritokratinė švietimo banga taip pat formavo naujuosius švietimo kontekstus. Tuo laikotarpiu įsivyravęs principas, kad mokinių gabumai ir įdėtos pastangos atversiančios jiems palankesnes galimybes ateityje, atsiskleidė ir tyrimo dalyvių pasakojimuose. Tačiau mokytojai konstatuoja, kad vaikų nusiteikimas mokytis yra sumenkęs – mokytojai dėl to apgailestauja, nes tebesilaiko meritokratijos bangoje susiformavusių nuostatų, esą, mokymasis atveria geresnes perspektyvas (*Žinok, nedirbantys vaikai. Va, mano – sėdi ir sėdi, ir sėdi. Aš ten viduje tikiuosi, kad vienas šimtukas turėtų būti. Aišku, ne istorijos, bet lietuvių kalbos, nes, kai bandomieji, tai vieno taško trūko iki šimtuko pas mokytoją. Kitą kartą gal 90 ar 89 surinko, tai va, tai faktiškai aš manau, kad vaikas turi dirbt. Turi, turi dirbt. Daug turi įdėti darbo. Ir, jeigu vaikas yra dirbantis, rezultatas turėtų būti labai geras,*

mokytojas turėtų pagalbininkas būt. Va, ta užsiugdyta pareiga už savo mokymąsi (MMS4)).

Mokytojai palankiau vertina mokinius, kurie pasiduoda jų daromam pedagoginiam poveikiui ir noriau priima pedagoginio darbo metu skirstomą kultūrinį kapitalą. Jie skiria tokiems mokiniams daugiau dėmesio (*Aš esu labai greitas kontrolinių taisytojas, aišku, jiems kontroliniam beveik nežymiu jokių klaidų, ypač privačioje šitoje mokykloje. Labai dažnai kiekvienam mokiniui kiekvieną uždavinį ten išsprendžia, ką jis blogai ten išsprendė. Nieko panašaus nedarau, nes tie mokiniai nieko neskaito. Aš atidžiai vertinti tokius tų mokinių... Atidžiai vertinu visų, bet parašau klaidas, parašau kaip turėtų būti ar dar kokį komentarą tikrai tiems mokiniams, kur žinau, kad skaito. Tikrai žinau, kad domisi ir skaito, nu, tai šitiems atidžiau (RVM2)).* Motyvuojant šviesesnėmis ateities perspektyvomis siekiama mokinius įkvėpti mokytis, siekti geresnių rezultatų (*nu ir aš ruošiu tuos vaikus, čia surašau sąrašą. Ir direktorius išsikviečia mane, nu, galvoju, kas čia. <...> Čia tą vežiesi, tą vežiesi, ką šitas čia veikia? Sakau, ką veikia, važiuoja į konkursą. Sako, jis devintokas. Nu taip. Į dešimtokų konkursą. Nu taip, sakau. Nu tik, kad ten toks konkursas, duosim ten, sakau. Neblogai, važiuoja. „Kaip jis neblogai važiuoja, sako“, „jis turi keturis kitų dalykų neigiamus“. Sakau, „kaip jis turi keturis dalykus neigiamus?“ Sako, „turi matematikos, istorijos, dar kažkokio lietuvių, neigiamus pažymius, o tu vežiesi į konkursą“. Nu, sakau, vežiosi, jis gerai mokosi Dalyką. „Tai jis tikrai ten vertas važiuot“? Sakau, vertas. Tai buvo tas Vardo respublikinis konkursas. Jis atvažiavo, devintokas, į dešimtokų konkursą, reiškiasi, jau šiek tiek apsilęs ir dešimtokų kurse, ir jis buvo 20-as tarp šimto dalyvių (SVG2)). Mokytojai akcentuoja mokinius, negailinčius pastangų kuo daugiau ir geriau išmokti; labai didžiuojasi tais, kurie demonstruoja labai gerus jo dėstomo dalyko pasiekimus (*aš kiekvieną Xdienį turiu tris valandas, tiesiog specialiai tam skiriu ir vadinu jį „Pavadinimas Xdienis“. Reiškias, į tą ir ateina dabartiniai antrokai, kurie nori kažką daryti rankomis. Ir kai ateina pirmokai, tai aš visada pasiūlau tokią veiklą, ir, nu, aš investuoju ten po dvi tris valandas kiekvieną savaitę, bet vieną dieną. Ir ten mes... Olimpiadoms gi reikia pasiruošti, reikia ir eksperimentus pasiplanuoti... Ir būna startas tų pirmokų, nes man reikia komandą susirinkti. Na va, ir aš susirenku tą komandą, tada jie pradeda, nu, po tas olimpiadas eiti, tai iš pradžių mes ten kažką skaičiuojam, kažką darom ir tas rinkinys tų vaikų, jis nuolat kinta. Ir atsirūšiuoja tie žmonės, kurie jau antram kurse irgi kažką veikia, kažkas išeina į olimpiadas. Ir dabar, konkrečiai, na, va šiuo kalbamuoju momentu, yra susibūrusi, nu, nereali grupė (SMG4)).* Mokiniai, laimėję olimpiadose, puikiai išlaikę egzaminus, įstoję į geidžiamas*

specialybes, tampa mokytojo įkvėpimu, sustiprina mokytojavimo prasmingumo pojūtį (*O čia tai mano pasiekimai rajone – mano dvi pirmos vietos Dalyko olimpiadoje. <...> Tai šiaip tai aš turiu daktarų. Aš, sakykim, turiu, ir sporto daktarė pas mane yra. Tai va, tai, žinokit, ir mes turim vaikų – ir daktarų, ir dabar viena bus mokslų daktarė mano, ir, nu, visokių turim. Ir, pavyzdžiui, gauni žinutę iš vaikų, sakykim, kad sudominau mokslu, tai labai malonu, iš tikrųjų.* (SMG3)). Mokytojai negaili laiko ir pastangų darbui su tokiais mokiniais – kartais pasilieka po pamokų (*Kurie tikrai iš tavęs išsiurbė viską. Ne, tris turėjau. Jo, tris turėjau. Kurie, kaip pasakyti, jie žinojo, ko jie nori, ir po pamokų net pasilieka – laukia už durų, kol pamokos baigsis – ir jie ateina, ir sako: „O man dar šitas įdomu.“ Nu, ir tada aiškinamės, kas ten kaip. Lendam į internetą ir kartu aiškinamės, nes ne viską ir aš galiu pasakyti, nes tokius suktus klausimus kartais pasako, kad aš jau pasimetu pati. Tai va, bet jiems įdomu* (ŠMG4)), palaiko ryšius, padeda buvusiems mokiniams, studijuojantiems aukštosiose mokyklose (*jisai čia mokėsi pas mus mokykloj, oj, oj, oj, kaip čia jautru, žodžiu. Va ir tada jisai baigė Kembridžą, farmakologiją. Tada jisai, nu žodžiu, nuvažiavo iki to, jau pasirinko tą savo doktorantūros vietą, ir taip vat mes taip kažkaip vis pakalbėdavom, ir suprantat, reiškias, vieno pokalbio metu, ir turiu tokių pasakymų: „Nu, dažniausiai Amerikoje visi užstringa ir ta mano doktorantūrą gali labai užsitęsti.“ Tai va, ir aš tada sakau, nu žiūrėk tu savęs, čia taip neausk, žodžiu, ir aš jam pasiūliau sukaupusi. Gal galime tada susiorganizuoti 100 dienų pokalbius? Kas 100 dienų susiskambinkime ir tu man papasakosi, nu ką tu per 100 dienų jau padarei savo. <...> Aš jam parašiau, nes jis tiesiog užsidirbęs ir jis užmiršo, ir tada jisai sako „uoj uoj, aš jau užmiršau“, sakau, nu viskas tvarkoj, bet tu, žmogau, nu kaip, laikykis disciplinos. Tai čia toksai, labai toksai gražus* (SMG4)). Nors ir labai didžiudamiesi mokiniais, siekiančiais kuo didesnių laimėjimų, geresnių mokymosi rezultatų, mokytojai nepriima visų nuopelnų sau; jų požiūriu, geri mokinių pasiekimai siejasi su jų įdėtu darbu ankstesnėse pakopose (*Kažkas prasimušė, kažkas pasidavė, bet, šiaip, truputėlį jau į pabaigą. Sakau: „Tikrai niekas nieko nesiruošia skriausti. Ne tikslas man čia ateit – jus skriaust. Nu, tai, kad tempą laikau – taip, nu, reikia jus prie tempo pratint. Taip turi būti. Tam tikri sunkumai užduočių...“ Realiai, jie atėjo – jų pagrindai iš progimnazijos. Pagrindų – nerasta, suprantat? Jie negali toliau kilti. O tai čia aš kažko nepadariau? Aš paėmiau juos vienuoliktoj klasėj* (NMM3)).

Tačiau meritokratijos laikotarpiu įsivyravusi nuostata, kad mokinių pasiekimai – pirmiausia jų darbo rezultatas, naujuosiuose švietimo kontekstuose susvyravo, vienu atveju atsakomybę už mokinių pasiekimus

perkeliant kitiems mokyklinio švietimo lauko agentams, kitu atveju – aiškinant, kad pasiekimus lemia tam tikra aplinkybė ar kelių aplinkybių visuma. Mokytojai akcentuoja, kad vienas reikšmingiausių veiksnių, nulemiančių vaiko sėkmę mokykloje, yra tėvų suteikiami kapitalai; tačiau ir jų nesuabsoliutina (pateikiama pavyzdžių, kad atvirkštinėje situacijoje – tėvams nesuteikiant kapitalų, mokiniai, gal ir sunkiau ir lėčiau, bet išmoksta – *Jie (Tėvai – T.) supranta, kad mokytojas privalo išmokyti, privalo tą padaryti, privalo aną padaryti, o net su pradinukais paskaityti knygos neturi laiko. Nei paskaityt, nei rašyt. Antrokai, šių metų vat, antroj klasėj vaikai, jie pusė klasės buvo neskaitantys, dar iki Naujų metų. Sakau: „Vaikai... Košmaras! Mes knygą turim, mes turim pratybas, daineles mokomės“ (EMME2)).*

Tyrimo dalyviai pateikė ir pavyzdžių, kaip puikias sąlygas mokiniui sudarę ir įvairių kapitalų teikiantys tėvai nesugeba įtikinti vaiko mokytis; mokinys gali pasirinkti visiškai priešingą elgesį (*Kad jie... jie nu, kaip 12-okai jie, vienas dalykas jie retai ateina, kitas dalykas, jie jeigu ateina, tai jie mobiliakuose būna panirę. Yra keli, kurie te, kaip mes sakom, yra Pavardžius, Pavardis ir Pavardenis, bet ten ne Pavardžius, ne Pavardis, ne Pavardenis, bet ten Pavardžiuvienė, Pavardienė ir Pavardenienė. Motinos už plaukų ryte atvelka, pasodina, paskui po pamokų pasiima. Na, tai va. Visi kiti viskas, palaida bala, be šansų. Tai šiemet aš nežinau, kiek bus neišlaikusių (NVL4)).* Aiškindami nesimokymo situacijas, tyrimo dalyviai konstatavo, kad pagrindinė sėkmingo mokymosi, socializacijos procesų sąlyga esanti drausmė, rutininės mokymosi praktikos, kurias sukuria ir palaiko abiejų pusių – mokyklos ir tėvų – bendradarbiavimas ir susitarimų dėl bendro mokinių reguliavimo modelio laikymasis, bet jį sunku pasiekti (*bet jau kelintą kartą dabar, va, rašėm, oi kaip ten sunku, vaikas sustresavo, ir ta mama – „Jūs buvot kalbėję vieną temą, bet pasakėt, kad rašysit iš kitos“.* Sakau, „miela ponio, iš kur tokia informacija, sakau, čia dezinformacija, sakau, apie ką kalbėjom, apie tą rašėm. Būdvardžiai, įvardžiuotiniai, sakau, mes kalbėjom ir visas kalbos dalis dar kartą nagrinėjam, sakau, dar kartą jas aptariam, ko nežinom, silpniausias vietas, daiktavardžių darybos būdai, buvo primiršę, aptarėm. Būdvardžius, įvardžiuotines, būdvardžiai, nes buvo tikrai primiršę, įvardžiovimą ten visą kitą. Sakau, tai mes apie tai ką kalbėjom, vat, užsiciklino įvardžiuotiniai būdvardžiai. <...> Nu, sakau, aš puikiai atsimenu, kad net nesiklausė (MML1)). Tačiau ir drausminiai susitarimai, konstatuojama, ne visais atvejais esanti paveiki priemonė: tyrimo dalyviai nurodė ir vaiko įgimtus gebėjimus, charakterio savybes, polinkius, kritiškai vertindami meritokratinės bangos laikotarpiu dominavusį požiūrį, esą, mokinio pastanga ir įdėtas darbas lemiantys rezultatus ir pasiekimus.

Minėti teiginiai taip pat atskleidžia, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose ima dominuoti nuostata, kad mokinių pasiekimai tiesiogiai susiję su mokytojo kompetencijomis ir (ar) mokytojo taikomais metodais. Dalis tyrimo dalyvių pritarė šiai nuostatai (*Nu, man pamoka turi praeit vau – greitai ir kad būtų įdomu. Ir pas mane, sakykim, pasiekimas yra tas, kad vaikai netriukšmauja per pamoką, nes jie manęs nebijo. Bet jiems įdomu klausytis. Ir jie būna, kad visai neskaito vadovėlių, bet jie šneka mano žodžiais. Bet viską tu turi pasiruošt ir sudėt, nu, jūs suprantat* (SMG3); *Čia, kai ruošmės Mamos dienos. Taip. Ir, žinot, kaip dabar su darbeliais, va, nupiešė, sakysim, tik kontūrus, sakau, „reikia spalvų, reikia fono“, „nereikia, man gerai“, į šoną. Ir aš dabar nesiginčiju: „nu, gerai tau, tai gerai“. Aš pasidedu, savaitę išlaukiu, ateina kita pamoka, aš vėl – tą darbą: „nu, pasižiūrėk, va, čia to reikėtų“, ir va taip va, išsireikalauju darbų. Tai buvo paroda mamų dienai, nu, išsireikalavau, išgavau tuos darbelius* (EMT4)); mokiniams pasiūlytomis ugdymo formomis, kuriose pagrindinis mokymosi vaidmuo tektų besimokančiajam (*Mechanikos labai daug galima daryti tokių praktinių užduočių, laboratorinių trumpalaikių. Nu, galima kažką atlikti. Nu, jie nedaro, o po to – ateina. Kai aš pradedu reikalauti, jie žiūri į mane: „O tai jūs nedarysite?“ Toks klausimas. Aš, maždaug, kaip mokytoja darau, jie tik užsirašo atsakymus. Tai sakau: „Tai koks čia laboratorinis? Jūs patys turite daryti ir gauti rezultatus“* (ŠMG4)).

Nuostatos, kad mokinių pasiekimai priklauso nuo mokytojo darbo, tam tikrose situacijose laikosi ir kiti mokyklinio švietimo lauko agentai. Pavyzdžiui, mokiniams pademonstravus prastus pasiekimus, mokytojai yra kaltinami neįdėję pakankamai pastangų į vaiko pažangą (*tie visi rezultatai, nu, vis tiek ir matosi, ir tada, nu, vis tiek kažkaip norisi ir save apsiginti, nu, kad – čia ne mano kaltė. Tai kad ten, tarkim, nu, tikrai vaikų nėra geri rezultatai ir, nu, toks, nu, vat, vis tiek norisi ir direktorė tą dažnai akcentuoja. <...> Ir man paskui sakys: „kodėl tavo klasės tokie prasti rezultatai?“* (SMPU1)). O gerų rezultatų parodymo atvejais mokytojo reikšmingesnis vaidmuo neakcentuojamas (*Buvo tais metais ir tų šimtukų, ir viską, tai man krito į akis, sakau, vienintelį kartą buvau dėl tų vaikų, paskui nei pernai, nei šiais metais aš, tikriausiai, nevažiuosiu, tai labai dėmesys vaikui. Kažkaip mokytojai į antrą planą. Nes, jeigu vaikas gauna šimtuką, tai ne tik vaikas – pasako tik mokytojos pavardę – bet, kad pakviestų ant scenos, įteiktų kokią gėlę ar ką, nu, man tai... Nu, nebuvo taip, kad vaikas – premijos, nu, tėvus apdovanoja, viską, bet pasako tik mokytoja tokia, tokia, žinai. Ir kad mokytoją pakviestų ant scenos, nes, nu <...>, tai nežinau* (MMS4)).

Perėmę didelę dalį atsakomybės už mokinių mokymosi pasiekimus mokytojai imasi įvairių priemonių, kuriomis siekia gerinti mokinių motyvaciją ir pasiryžimą mokytis. Nepaisant to, didėja mokinių abejingumas mokymuisi (*reiškiasi, irgi tu, „niekas neįdomu“, tu ieškok pirmiausia, kas jam įdomu, reiškias, tai aišku, jau blogiausia, kai jis jau negeba įvardinti „o kas tau įdomu“. Nu yra tokių mokinių, irgi, teko būti – „man tas neįdomu“, reiškiasi, sakau tau, tu pasakyk, kas tau yra įdomu, o tada, kai jau negeba įvardinti, tada jau, jau žinai, sudėtinga (BVS2); Nu, vat tas, greitai čia gal kartos (generacijos – T.), kad viskas turi būti lengvai pasiekama ir jeigu man kažkaip sekasi sunkiau, viskas man, aš negabus, aš to nemoku, man to nereikia, aš to negaliu. Tas įdirbio įdėjimas... Jeigu kažkokia užduotis reikalauja įdirbio, jinai iškart atmetama kaip jam netinkanti ir jį vos nežalojanti. Kodėl man čia reikia skaityt, aš čia nieko nesuprantu (KVS1)) ar tiesiog nepajėgiančių mokytis ir priimti siūlomas mokymosi, ugdymosi galimybes (*Jie paprasčiausiai tingi. Dar pačioje pradžioje aš jiems sakau: „nespėjot per pamoką, ok, rašykite iki 23 valandos. Man rašykite. Ir yra keli vaikai, kurie analizuoja, kurie klausia, kurie rašinėja rašinius. Nesvarbu, ar aš baliuj, ar aš važiuoju. Man mokinys parašo – aš visada atrašau, mano reikalas yra, kad jisai... Aš viską atiduosiu, kad tik jisai skaitytų ir mokytųsi. Bet yra vienetai (KMS4)). Mokyklos ir mokytojų teikiamas kultūrinis kapitalas nebėra laikomas vertu kokių nors pastangų jį įgyti nei kai kurių mokinių, nei tėvų (*Nu, nevertina dabar jie to, nereikia... Bet mokomės dabar kol kas (EMT4)).***

Viena iš galimų nesimokymo priežasčių – mokymosi pasiekimų vertinimo sukeliamą painiavą. Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad ji sumenkina tiek mokinių, tiek mokytojų motyvaciją, iškreipia mokymosi, kaip nuoseklaus tobulėjimo, esmę (*Jeigu paimsime aštuntos klasės PUP'ą, ne PUP'ą, o tą mokinių tikrinimą, 8 klasės patikrinimą, vėlgi, visų pirma, jie jį rašo prie kompiuterio. Nors pamokų metu gyvenime nei per matematiką, nei per lietuvių nesėdėjo prie kompiuterio. Tai kaip čia dabar? Tai tu visus 8 metus sėdėjai prie sąsiuvinio, o tau patikrinimas prie kompiuterio. Tai ką jūs čia tikrinat? Tada. Jis yra ne pagal programą. Pavyzdžiui, aštuntokai šiemet egzaminą laikė. Aš nežinau, vasarį, kovo pradžioj – labai anksti. Iš visos aštuntos klasės kurso, nors dar liko mokytis tris mėnesius. Tai ketvirtadalis užduočių yra iš tų temų, kurių jie dar nesimokė. Ir skirtingose mokyklose, iš skirtingų vadovėlių, vaikai nesimokė skirtingų temų. Taigi dabar pasiimi aštuntokų rezultatus ir sakai: tas vaikas nemoka statistikos. Iš tos mokyklos vaikai nemoka statistikos, o iš tos mokyklos vaikai nemoka, nežinau, lygčių*

spręsti. Bet taip yra dėl to, kad dar mokslo metai nesibaigė ir tie vaikai dar nesimokė lygčių, o tie vaikai dar nesimokė statistikos (RVM2)).

Mokytojai pateikė pavyzdžių, kad mokiniai traktuoja mokyklinį išsilavinimą kaip nekokybišką, bevertį, dėl jo neapsimoką eikvoti jėgų. Jie atmeta mokykloje įgyjamo kapitalo vertingumą pagrindžiančius teiginius, motyvuodami, kad mokytojų deklaruojama vertė – tikrovės neatitinkantys teiginiai (*T. O jie, šiaip, mokytis nori? M. Ne. Jie nori žaisti, jie galvoja, kad jie bus... Tik-tok'eriai, bitkoin'tai, modeliai, aityšnikai. Yra tas visiškas, kad nereikia žinių, viskas turi būt čia ir dabar, ir rezultatas, bet tam nereikia jokių pastangų* (KVS1)). Tad mokyklos vykdytas kultūrinio kapitalo perskirstymas, reprodukuojant dominuojančių klasių kultūrą, ką vykstant XX a. antroje pusėje teigė P. Bourdieu, akivaizdu, naujuosiuose švietimo kontekstuose pastrigo.

Kaip vieną iš kultūrinio kapitalo perskirstymo pastrigimo priežasčių mokytojai nurodė sumenkusias galimybes susikalbėti su mokiniais. Šią problemą išvelgė ir analizavo švietimą meritokratijos bangos laikotarpiu kritikavęs B. Bernshteinas. Tyrimo dalyviai teigia, kad mokinių (netgi besimokančių atrankinėse mokyklose, į kurias patenkama tik išlaikius stojamuosius egzaminus) kalbinis kapitalas yra nepakankamas suprasti elementariausiems dalykams (*Pradedam devintoj klasėj nuo tokių raidžių, nes, nu, kaip mokytis Dalyko? Arba kaip bet ko mokytis? Nes reikia skaityt pirmiausiai. Sakau, jie nemoka. Jie neįsiskaito sąlygos, va, tiksluosiuose moksluose dažniausiai būna. Va, ir Dalyko2 mokytoja man tą patį sakė, sako: „Jie porą žodžių perskaito: „O tai ko reikia čia? Čia kokie duomenys duoti?“ Iki galo neperskaito, nesuvokia. Sakau: „Skaityk dar kartą. Nu, dar kartą.“ O po to: „Kokia raide žymisi?“ – „A“ – „A, tuoj pažiūrėsiu“* (ŠMG4)); mokytojai ne visada iš karto pastebi, kad mokiniai jų tiesiog nesupranta; mėginimas supaprastinti atviro kodo kalbėjimą reikalauja ir mokytojo pastangų, ir laiko (*Nu, ir, va, žinot, čia, pavyzdžiui: „Kokios medžiagos pažymėtos skaičiais?“ Medžiagos. Jis man rašo – šaknys. Ir jis gauna nulį. Ir aš pataisius iš karto jam iki aštuonių grąžinu darbus, kad kitą dieną atėję į mokyklą pasižiūrėtų, kur jų klaidos. Ir, jeigu jie nesutinka, mes galim diskutuoti, bet aš per pamoką atsidarau ir sakau: „Ar šaknys yra medžiaga? Kokia čia medžiaga? Nu, ne medžiaga. Reiškia, nemoki skaityt klausimo. Ne to visai prašo“* (SMG3); *Dabar šeštokams... aš, pavyzdžiui, kiekvienais metais penktokams, šeštokams darau užduotis... „Tu per tiek metų nepasiruoši.“ Aš, pavyzdžiui, ką aš pernai daviau šeštokui, šiemet aš negaliu to paties duoti, nes jam per sudėtinga. Dar tas šeštokas, kur pernai įkando, dabartiniui – per*

sudėtinga (KMS4)). Mokytojo įdėtas darbas ne visada pasiteisina, nes mokiniai pasyviai reaguoja į mokytojų pastangas išaiškinti, paaiškinti.

Kartais mokymo, kaip kultūrinio kapitalo perdavimo, vertės nebemato ir patys mokytojai – jie svarsto, kad nesimokymas, galbūt, ir nėra tokia rimta problema, nes, esą, ko jiems reikės, vaikai anksčiau ir vėliau išmoks; mokykla turinti tapti, pirmiausiai, vieta, kurioje vaikai gerai jaučiasi (*mane tai veža, man patinka, aš labai džiaugiuosi, kad gerai praeina pamoka, man labai patinka, kai man pabaigę vaikai parašo, va, tokias žinutes, kad jie man dėkoja, man patinka, kad, nu, sakau, kad pasieki tikslą, kad mano vaikai neskriaudžia gyvūnų, gal jie neatsimena tos kraujotakos ir nereikia, bet, jeigu yra geri žmonės, jeigu jie padeda, jeigu jie pagelbėja, tai pareigingi, tai čia didžiausias mano tikslas ir dar mano tikslas, kad pamokoj vaikas nenorėtų miego, nes jei vaikas, aš gale pamokos klausiu: „Vaikai, ar greitai praėjo pamoka?“ Ir jeigu nors vienas vaikas pasako: „Oi jau kaip lėtai eina pamoka.“ Nu, tai reiškia, kažkas negerai, jau negerai, o jeigu vaikai sako: „Oi, greitai, greitai šiandien.“ Tik kas čia greitai, tai tada reiškia viskas tvarkoj ir dar kažką padarėm, taigi, vis tiek nesėdėjom, ar ne, ir pamoka greitai praėjo, tai reikia džiaugtis* (SMG3)). Mokytojams svarbu, kad mokiniai įgyja kultūrinio kapitalo nebūtinai iš atskiro dalyko žinių, bet iš bendro kultūrinio išprusimo, įgyjamo per mokykloje vykstančius projektus, popamokinės veiklos renginius (*Čia mes darėme paskutiniam skambučiui dvyliktokam. Tokia kaip ir dovanėlė. Čia auklėtiniai darė. Jie, mano trečiokai. T. Tiems vaikam rankdarbiai gana įdomūs yra? M. Įdomūs, jeigu tu su jais dirbi kartu. T. Kartu, ar ne, nori, kad būtų? M. Jo. Jeigu jiems patiems, jie nelabai noriai šitą dalyką daro. Bet jeigu kartu darai, tai, va, jie tada įsijungia, nes, nu, jiems, va, kad ir tą arką daryti, nu, bet ką jiems daryti, jiems reikia ir suaugusio, kad su jais pabendraut, pajuokaut, pasibūt. Nu, kitoj aplinkoj. Tai va, jiems trūksta šito* (ŠMG4)). Šie teiginiai atskleidžia, kad tebevykdoma meritokratinės bangos laikotarpiu įsivyravusi funkcionalizmo nuostata, jog mokykla turi atlikti netiesiogines funkcijas, pavyzdžiui, apsaugoti vaikus nuo buvimo be priežiūros (*Daugėja kasmet, nuosekliai, dabar yra vienas vaikas, kuris yra ten, nežinau, kuo jis neserga, bet aštuntoje klasėje skaičiuoja iki penkių, vaikšto, bet sunkiai. Aš klausiu, kokios (yra) Lietuvos kaimynės, sako – Klaipėda. Tai va, taip ir mokomės, tai yra labiau užimtumas, vaiko nemokamas užimtumas* (NVS1)). Mokytojai akcentavo, kad jiems pavesta vaikų priežiūros funkcija naujuosiuose švietimo kontekstuose labai išsiplėtė (*Susipykome, sako (tėvai – T), viskas, telefonas išjungtas. Vaikas nekelia. Būdavo tokių ir dešimtą nėra. Ir ką daryti? Tada skambina auklėtojai. Taip, tada aš per vaikus surandu. Taip, tada aš skambinu kitiems. Telefonus gi turiu*

visų – ir vaikų, ir tėvų. Taip, skambinam ir surandam. Sėdi su išjungtu telefonu. Susipyko su mama ir nenori kalbėti su ja. Arba mama nieko neleidžia. Pamiršo įjungti garsą ir panašiai (GMM4)). Tačiau pagrindo teigti, kad mokytojai tikėtų savo ir mokyklos galia atlikti primestą funkciją *paruošti vaikus gyvenimui*, išmokyti juos būti naudingus visuomenėje, paruošti juos kokioms nors pozicijoms, statusams ateityje, tyrimo dalyvių pasakojimai nesuteikė. Atvirkščiai, mokytojai mokyklą mato kaip tam tikrą etapą gyvenime. Kai kuriems mokiniams – jis svarbus, reikšmingas, padaręs įtaką, jie jaučiasi dėkingi (*Tu po vasaros ateini ir budinčioji Vardelė sako: Varde, tau turiu lauknešėlį. O tau supakuota nuo buvusių dvyliktokų, kurie jau tu jiems nu. Nu, iš tikrųjų, tu jau jiems niekas. Va, o jie tau atsuntė, va paliko, kad tau būtų malonu. Nu, ir tai žavi. Jau jiems gi, jie gi nuo manęs visiškai, jiems nereikia nieko, nei pažymio, nei nieko, kad galėtumėte kažkokį interesų konfliktą išvelgti, kad ten nori įsiteikti* (BMM3)); bet yra ir tokių, kurie, teigiama, mokyklinį laikotarpį siekia tiesiog atbūti, kaip nors pragyventi (*Tai va, tai kokybės... Ten niekam nereikia. Politika administracijos yra tokia – tegul atsėdi, tegul atbūna. Nesimelskim vadovėliui, nerašykim kontrolinių, nes mokinius pažįstam... aaa... Jeigu tave pasiunčia N (rusiškas vulgarus keiksmazodis – T), mane porą kart, vieną, atsiprašau, kartą siuntė akivaizdžiai, tai, galbūt, mokinio nuotaika bloga* (NVL4)). Remiantis kai kuriais tyrimo dalyvių pasisakymais, galima išvelgti, kad tiek mokiniai, tiek mokytojai tikrąjį gyvenimą, reikalaujantį savarankiškumo, asmeninės atsakomybės, sprendimų priėmimo, apsirūpinimo išvelgia prasidedant tik po mokyklos baigimo ir to būsimo gyvenimo kokybės mokyklos teikiami kapitalai niekaip nepaveikia. Didesnės dalies (tyrimo dalyvių požiūriu) mokinių įsitikinimu, mokykla nėra liftas, padedantis pasiekti aukštesnę pakopą gyvenime (*O ir vaikai, tikrai su vaikais buvo tikrai labai, labai sudėtinga situacija, nes ten penktokai man gal tą kokią antrą savaitę pasakė: „kam man to reikia, aš vis tiek Norvegijoje žuvis galvas kaposiu“, jau penktokas yra susidėliojęs sau tokį vaizdinį apie savo ateitį, kad... Nu tai va taip, kontekstas ten buvo toks, kad mus ten mokė daryti mokymosi bendradarbiaujant grupes, kad būtų vienas silpnesnis, kitas ten per viduriuką, kitas stipresnis, tai ten nebūdavo ką daryti – jie vieno tipo ir viskas* (GML1)). Tokie pavyzdžiai atskleidžia, kad dalis mokinių į mokyklinį švietimą reaguoja panašiai kaip P. Williso tyrinėti darbininkų klasės vaikai. Nors atrodytų, kad toks mokyklos vertinimas turėtų išprovokuoti kritiką, protestus (kaip, pavyzdžiui, meritokratinės bangos laikotarpiu), panašu, kad jis labiau sukelia abejingumą, pasyvumą, bodėjimąsi tuo, kas vyksta mokykloje, tiek mokiniams, tiek mokytojams.

Apibendrinami meritokratijos bangos laikotarpį, galime teigti, kad šio laikotarpio nuostatos naujuosiuose švietimo kontekstuose patyrė krizę. Pirmiausia, mokinio mokymosi pasiekimai nebėra traktuojami kaip jo darbo vaisius; atsakomybė už juos mėtoma nuo vieno mokyklinio švietimo agentų prie kitų: mokytojai tikisi tėvų pagalbos, tėvai linkę ją užkrauti mokytojams, mokyklos administracija, kiti švietimo laukų agentai elgiasi pagal situaciją: kai mokiniai mokosi puikiai, atsakomybė už mokymąsi pripažįstama jiems; kai mokiniai patiria nesėkmę, kaltinami mokytojai (*Na, o dabar prasidėjo, dabar kitokios kartos tų mokinių. X ir Y visokie... Čia jau visai kiti reikalai. Anksčiau požiūris buvo paprastesnis: jeigu, sakysim, mokinys nesimoko – tai reiškia, kad mokinys nesimoko, o jeigu dabar mokinys nesimoko – mokytojas nemoka sudominti* (IVT4)). Praktikoje situacija atsiskleidžia kaip kompleksinė – kaip pasakoja tyrimo dalyviai, mokytojai, mokinių tėvai stinga argumentų, kuriais galėtų motyvuoti mokinius mokytis. Patys mokiniai tuo labiau tokių argumentų nesuranda. Jiems mokykloje dėstomas turinys nuobodus, kartais jie nesupranta kalbinių kodų, kuriais jis perteikiamas. Nemotyvuoja mokytis ir supratimas, kad mokinio darbas, nuopelnai mokymesi tik iš dalies turi ar visai neturi įtakos jo sėkmei, palankesnėms galimybėms ateityje; tuo, panašu, neabejoja ir įvairūs mokyklinio švietimo lauko agentai. Dažniausiai vienintelė mokymosi motyvacija lieka mokytojo pastangomis generuotas įtraukiantis turinys ar neįprasti metodai. Bet, kaip atskleidė tyrimo dalyviai, tokia pastanga reikalauja jų kapitalų investavimo, pastangos. Dėl to mokytojai nelinkę prisiimti visos atsakomybės už mokinių ugdymą (*Nes, sakau, visi turime tas pareigas ir turime atsakomybes, ir tiek vaikai, tiek tėvai, tiek mes, mokytojai, turime laikytis ir pareigų, ir atsakomybių, o dabar viskas numesta taip kaip mokyklai viskas, kad už viską turi atsakyti* (GMM4)). Kai kurie mokytojai laikosi nuostatos, kad mokinių pasiekimai siejasi su vaikų pastangomis; kiti mano, kad mokinio pasiekimai susiję su jų įgimtais gebėjimais, socialiniu-ekonominiu kontekstu (SEK), mokytojo darbu. Kad ir kokių nuostatų laikosi mokytojai, mokinių ugdymas naujuosiuose švietimo kontekstuose yra apsunkintas; mokymosi metu įsisavinamų kapitalų vertė, palyginti su ankstesniais laikotarpiais, yra smukusi. Nesėkmės stengiantis, kad mokiniai mokytųsi, skatina mokytojus persiorientuoti labiau į mokyklos, kaip mokinių užimtumo ir priežiūros funkcijas atliekančios institucijos, kūrimą – koncentruotis į mokinių savijautą, sudominimą, įtraukimą į mokiniams patrauklias veiklas, užtikrinti jų saugumą tam tikrą dalį dienos.

Tėvokratijos banga – plačiausiai atskleista tyrimo dalyvių pasakojimuose. Tai gali būti siejama su faktu, kad ši banga chronologiškai yra

arčiausiai naujųjų švietimo kontekstų. Tėvokratijos bangoje švietime įsitvirtinusios ekonominės sąvokos labai gyvybingos, nors tyrimo dalyviai jas vertina, interpretuoja nevienodai – ir vartoja patys, kaip specifinį mokytojo žodyną, ir jas kritikuoja, kaip sukeliančias neigiamų pasekmių. Pavyzdžiui, kritiškai vertinama nuostata, kad švietime svarbiausi siekiniai – pažanga (*jos kaip daug metų pradirbusios tam kaimuke, kur yra labai vat, sakau, žiūrима ta mokytojų pažanga, pamokos kokybės pažanga* (GML1)); nepritariama įsitvirtinusiame požiūriui, kad mokytojai ir mokykla tampa paslaugos teikėjais mokiniams ir jų tėvams (*Nežinau, kaip čia nuo tos visuomenės požiūris, kad mes esam paslaugų tiekėjai. Ir, reiškiasi, aš galiu iš tavęs reikalauti atėjęs ir aiškinti, kaip tu turi dirbti, tai va, šita situacija dar. Net negera yra ir, va, kai pasikeistų požiūris, nors aš nesakau, kad visi tėvai* (NMM3). Mokytojai priprato, kad jų darbo kokybę matuojama įvairiais rodikliais (*Tai, bet kaip rodiklis, vienas iš rodiklių ginantis, kažkokių olimpiadų laimėtojai, laureatai, o jeigu tu visą gyvenimą dirbi su spec. poreikių vaikais, kur tą laureatą turėti?* (MMPU4); kad asmenybės, tiek mokytojai, tiek mokiniai, tampa žmogiškaisiais ištekliais (*Mes, žmogiškieji ištekliai* (KMS4)); kad ugdymo kokybė apibūdinama efektyvumo, produktyvumo, našumo sąvokomis (*nes iki dvyliktos tai vis tiek, tiek pat reikia išmokyti, kaip ir anksčiau, vis tiek į aukštąsias reikia paduoti tą patį, tą patį produktą* (AMM3)).

Mokytojai pateikė daugybę pavyzdžių, iliustruojančių tėvokratijos bangos laikotarpiu įtvirtintus mokyklinio švietimo požymius. Tėvų galios stiprėjimą mokytojai konstatuoja kaip augantį, besiplečiantį į įvairias sritis (*mokytojas yra lengvai pasiekiamas. Ir lygiai taip pat gali, ir tie elektroniniai laišukai, gali parašyti ir savaitgalį, ir naktį, dar kažkas, ir ir. Ir tai vat, tai ir tu šitos būsenos, ir tu to neperteiksi, neperteiksi. Nu kaip parodyti, kaip tu jautiesi po pokalbio su tėvu? Kokia nuotrauka tą turėtų parodyti? Neparodys, ar ne? Arba tai, kad tu jautiesi per stipriai pasiekiamas, kad tu jautiesi nesaugus, nes tavo asmeninės ribos, jos yra mažinamos. Mažinamos. Tu netgi uždaręs mokyklos duris neišeini iš darbo, nes sugrįžęs namo gali gauti N laiškus* (BMM3)).

Tėvai yra įtraukiami į įvairias mokyklos institucijas ir dalyvauja priimant sprendimus (*Iš tikrųjų, pirmininkas yra viena mama. Du tėvai mokyklos taryboje, du mokiniai, mokytojai – 2. Viena iš jų esu aš. Iš viso taigi tiek, kiek reikia mokyklos taryboje mokytojų, kad jinai pasidarytų, sakykime, gautų pliusą prie krūvio. Kiek reikia atestacijos komisijai. Tenai, atestacinėje komisijoje, yra direktorė, yra du tėvai, o mokytojų yra trys, nes vienas iš jų – aš esu* (JMPU4)).

Tyrimo dalyviai nurodė, kad tėvai naudojami tėvokratijos metu įsigalėjusia jų teise spręsti dėl ugdymo turinio apimties ir pateikimo formų konkrečiai jų vaikui sutikdami kreiptis dėl palengvintų arba individualizuotų programų į atitinkamas tarnybas (*Tam vaikui taip sunku ir aš jos prašiau: „mamyte, miela, jam sunku, jam kažkas nesigauna, ar ne laikas jums pasirodyti toje tarnyboje, tegu patikrina jo visus... Nu, žinot, kažkas tai... Gal reikia jam pritaikytos lengvesnės programos, tada žiūrėsime į tą vaiką kitaip, nereikalausime šitiek, kiek reikia reikalauti“*). Bet jinai jokių būdu – „ne, mano sūnus viską moka, viską geba, ne, ne, ne... O kaip paskui, o kokia jo bus ateitis?“, „o kokia ateitis – normali ta ateitis – daug vaikų dabar baigia su pritaikyta programa ir nieko, ir išauga paskui. Galbūt, tos ir matematikos jam nereiks... Tai reikia kažkaip vaikui palengvinti tą gyvenimą (GMM4)).

Mokinių tėvai priima sprendimus, kokią mokyklą lankys ir netgi pas koki mokytoją (mokytojus) mokysis jų vaikas. Pasirinktas mokytojas vertinamas palankiau, juo pasitikima (*man, kažkaip taip, vat, nutinka, kad mano klasėje susirenka tokie motyvuoti tėvai. Vienas dalykas, jie dažniausiai ateina ir kažkaip pageidauja čia kad būtų, tai vis tiek, kažkaip, renkasi mokytojus, renkasi mokyklą ir jie ateina su tokiu tikslu, nu, kad kažkaip draugauti, bendradarbiauti, nu, nėra tokių, kad atvedžiau ir man vienodai (BMPU4); pas mane klasė yra ne elitinė, bet dabar jau tokia mano keistuolių daugiau klasė yra. Tokie... ekologija, ekologiška gyvensena, žinai, nu, tokie vaikai sueina tokie, gamtos, žinai, visokie. Nu, jie jau žino vienas per kitą, žinai, ir jie atranda mane per FB, žinai, taip įdomiai parašo, pavyzdžiui, nei iš ko, iš kažkur, žinai. Dėkoja. Jeigu aš tau parodysiu, kaip man rašo ir kokias. Kaip tėvai dėkoja, kad Dievas davė man... Aš kaip dėkoju. Pirmoko motina rašo: „aš dėkinga už susitikimą, jog Dievas man...“*). Kas jai ten yra, galvoju, nušvitimas kažkoks, žinai (EMPU4)).

Kai kurie tėvai deklaruoja savo galimybes nuspręsti dėl mokytojo ar mokyklos vadovo pakeitimo, jo galimybės dirbti toliau (*Netgi ir yra ir teisininkai, ir advokatai, kurie „lėksi tu iš čia“ – direktorei – tiesiai šviesiai ir gavus ne vieną kumštį. „Lėksi, tavo kaip dulkes, aš tik čia, tik susitvarkysiu reikalus, tu dingsi iš čia.“* Nu, kiek yra gavusi visko. Siaubas (KMCK4)). Tėvų nuomonės paisoma, kad ir kokiais pavidalais ji būtų išsakoma (*Aš sakau, dar man valdžia yra valdžia, dar gali tenai į kompromisą išeiti, dar pasiaiškinti, pasiginčyti ir dar kažkur, kažkas. O su mamom tai neįmanoma. Nežinau, pavyzdžiui, taip. Nebegali nieko padaryti. <...> Dažniausiai rašo, į susirinkimus neateina. Jos, dažniausiai, rašo (DMK3))*).

Susidūrę su „nekokybišku“, tėvų požiūriu, ugdymu, tėvai labiau linkę aiškintis su mokytoju (*Kai kurie ateina ir, ir matosi, kad jie atėjo su tavim*

kovoti. Matosi. Tu jau matai. Matai iš veido, matai iš visos vat, kaip jisai suspaudęs kumštį nevalingai nu, kad jis jau yra, pats, reiškia įsitempęs (BMM3)). Kartais tėvai su pretenzijomis dėl mokytojų kreipiasi į mokyklos vadovybę (Labai prieštaraujančių tėvų mokyklai yra, labai prieštaraujančių. Ir čia bene daugiausiai. Aš nežinau, ar yra Vilniuje kur taip – jie visi žino, kaip ką daryti. Direktorė gauna po 30, po 40 laiškų per dieną, skundimų su pasiūlymu. Tėvas net nesiteikia bendrauti su mokytoju, iškart – direktoriui – „išmeskite tą mokytoją iš darbo“. Taip, tikrai taip ir tokių 50 proc. Ir sako „aš nežinau situacijos, kodėl aš... visų pirma, eilėje nelaukia už durų, mokytojų. Jūs neturėsite ir fizikos, ir matematikos, ir lietuvių, ir anglų, ir jau pradinių klasių, jūs neturėsite“, sako, „nes niekas nelaukia“. „Nu ir kas, mano vaikui jis blogas, jis netikusiai padarė“ (KMKK4)). Kartais tėvai pasitelkia į pagalbą įvairias institucijas, poveikio priemones (tėvai puola, paduoda mus, skundžia mokyklas ten maždaug, kad mokytojas tą padarė blogai, mokytojas aną. Ir, maždaug, direktorės kenčia nuo šito. Direktorė turi aiškintis. Ir tada mes neturime to, to daryti arba tą turime taip, taip daryti, nu (AML4)). Tokiais būdais jie bando „sutvarkyti“ problemą pagal savo supratimą; tokie atvejai minimi kur kas dažniau, nei tėvų sprendimas dėl „netinkamo“ mokymo atsiimti vaiką, perkelti jį į kitą ugdymo įstaigą. Netgi situacijose, kuriose patys mokytojai siūlo perkelti vaiką į geresnę mokyklą argumentuodami, kad esamoje jų vaikas gali „nusimokyti“, tėvai retai priima sprendimą to patarimo paklausti (Vieniems tėvams pasakiau, taip pašnibždom, „bėkit, sakau, imkit tą vaiką“. Toks protingas vaikas, berniokas, žinai. „Imkit tą vaiką, bėkit, veskit jį į kitą mokyklą, sakau, šakės jam bus čia.“ Sakau, jūs matot situaciją, jūs vis tiek, turbūt, žinot, Sūnus ten papasakoja parėjęs kaip, kur, kas. „Na taip, užsimena, užsimena, bet va, jam čia, jis kažkaip gerai jaučiasi.“ Tai sakau, jis gerai jaučiasi, nes aplink čia kvailiai visi. Tai jo, mokačiam septynetui ar šešetui, jis iškart šoktelėjo iki 10-uko, nes smagu būt tarp durniukų protingesniui (NVL4)). Vertinant interviu laiko, skirtą vienam ar kitam klausimui aptarti, kiekį, tėvų klausimo aptarimas dažnai užima didžiąją interviu dalį; nors buvo keli interviu, kur apie tėvus buvo kalbama labai minimaliai.

Dėmesys tėvams reikšmingai susijęs su jų teise „balsuoti kojomis“ – tai yra, pasirinkti, keisti mokyklas ar mokytojus, jei netenkina mokykla, kuri pagal ankstesnius potvarkius buvo priskiriama tam tikrai gyvenamai teritorijai. Nors oficialiai tėvokratijos bangos laikotarpiu buvo deklaruojama, kad toks tėvų elgesys parodo realią mokyklos ir mokytojų veiklos kokybę, tyrimo dalyviai atskleidžia, kad tėvų sprendimą perkelti vaiką į kitą mokyklą sąlygoja įvairios kitos priežastys. Mokyklos pasirinkimo kriterijai yra labai

įvairūs (dabar, ko iš mokyklos nori? Nu ko? Tėvai, dalis tėvų. Kad grynai vaikas išeitų iš namų ir savaitei neknistų proto, gyventų bendrabuty. Yra tokių tėvų. Kiti nori, kad ateitų vaikas į mokyklą ir mokintųsi. Treti nori, kad, nu, mokykloje gerai praleistų laiką. Nu, kaip dabar yra... Visokių yra tėvų (EMS4)). Tėvai mokyklas renkasi pagal gyvenamąją vietą, nors ir turi sąlygas leisti vaiką mokytis kitur – pavyzdžiui, dirba didmiestyje ir galėtų nuvežti vaikus, bet renkasi mokyklą gyvenvietėje (aš kaip tik atėjau, žinojau, kad yra tokia penkta klasė, kur tėvai labai įnoringi, mieste labai aukštas pareigas, čia labai svarbūs, Gyvenvietėje labai žinomi, iš kartų į kartą jie ten buvo mokomi, tai ne kartą esu paklausta – o ką, jūs nežinot, ten tokia pavardė, jūs nežinot? Nežinau... Kodėl aš turėčiau žinoti, sakau, mano tėtė ten pavardė tokia ir tokia. Dabartinė kuratorė, sakau, o tu ar žinai tokią pavardę? Nu jo, sako žinau, kadangi Gyvenvietėje, tai, sako, žinau. Nu, o mano tėčio, sakau, tokia, nežinojai, sakau. Tai ar čia jau labai turiu žinoti, tai ar tam įtakos turi turėti kažkoks pažymys ar kaip jie mokosi taip ir. Bet. Sužinojau, kad kai kur mokymosi rezultatai turi tam įtaką (MML1)). Tėvų pasirinkimą leisti vaikus arčiau namų palaiko ir mokytojai (Man tai labai, labai svarbus aspektas, kad mokykla kuo arčiau namų, nes kai vaikai važinėja toli... Tarkim, valanda iki mokyklos, valanda namo, tai yra dvi valandos per parą, kurios yra išmetamos, t. y. dešimt valandų per savaitę, tai yra 40 valandų per mėnesį. Tai labai daug gaunasi per metus. Tai gali miegoti, gali mokytis, gali dirbti, gali žaisti, gali lavintis. Nežinau, tai man tas laiko aspektas yra labai, labai svarbus, aš ieškočiau mokyklos kuo arčiau namų, kuri tenkina mano poreikius. Jeigu nerasčiau geriau arba rasčiau kažkur labai, labai gerai. Taip, aš aukočiau laiką dėl to gerbūvio, bet jam turėtų būti akivaizdžiai geriau arba arti namų – turėtų būti labai prastai (RVM2)).

Regionuose mokyklos keitimą dažniausiai sąlygoja didėjanti grėsmė, kad mokykloje nebebus formuojamos (ar jau nebėra formuojamos) kai kurios klasės dėl pakitusios demografinės situacijos – tėvai perkelia vaiką į kitą mokyklą, motyvuodami, kad kuo anksčiau jis pripras prie naujos aplinkos, tuo lengviau jam bus mokytis toliau (T. O kodėl jie nori išvežt? M. Todėl, kad taip jie įsivaizduoja: jeigu po 10 ateisi į 11 klasę, tam vaikui bus sudėtinga labai pritapti ir taip toliau. Dabar visi jie vienodi, iš visų progimnazijų sueina į tą mokyklą, ane. Jie visi naujokai, visi pradeda kartu. Nu, kaip pasakyt... Švarų lapą, ir tada lengviau, bet man bent taip aiškino (SMS4)). Kartais tėvai perkelia vaikus į kitą mokyklą dėl pasikeitusios darbovietės, gyvenamosios vietos (Ne, čia jie naujakuriai. Nu, ta prasme, nusipirko namą ir čia gyvena (NMT4)); iš Didmiesčio nemažai nusipirkę Miestelyje namus, kad sako: „Mes norime nuo miesto, nuo triukšmo, nuo tų visokių blogybių, mes norime, kad

mūsų vaikai čia mokytusi. Pasižiūrėjome, kad mokymosi rezultatai tų vaikų, kurie baigę mokyklą, jie yra geri“. Nes ir mano Sūnus Miestelyje baigė. Sūnus 2 nuėjo į Pavadinimas, o Sūnus baigė Miestelyje. Ir jis tikrai tuos egzaminus gerai išsilaikė, ir tas paruošimas buvo geras. Ir, nu, nieko nėra ten blogo, kad jau... Tai, va, tai ir sako, ką mums dabar daryti, sako, atvažiuome, čia apsigyvenome ir mokyklon eikime (JMS4)). Yra atvejų, kai pasirinkę mokyklą pagal kitus kriterijus, tėvai ar mokiniai supranta klydę ir ima mokytis arčiau namų esančiose mokyklose.

Vyresnėse klasėse kartais mokykla pasirenkama pagal vaikų pageidavimus, madą, diktuojamą įvairių kapitalų troškimo (Tikrai, labiau vaikai nori... Aš esu tą pastebėjęs. Jie tėvam pasako „noriu į tą mokyklą“. <...> Mes tokių visokių vaikų turim labai daug. Tai, va, toks mūsų kontingentas. Įdomus pasidaręs, sako, čia menininkų mokykla. Čia visai ne menininkų mokykla. Mes nieko su menais daugiau nedarome negu kitur. Nu, taip, dailės mokytoja pas mus labai kieta. Paaiškėjo, kad iš mūsų labai daug įstoja į Dailės akademiją. (TD)), pagal tam tikrus mokytojus, kuriuos norėtų matyti savo vaiko mokytojais (Nu ne guminė ta klasė, nuo 26 ten tuos vaikučius kažkaip sudėjo. Iš tikrųjų gavosi taip, kad, nu, su tokiais truputėlių ir pykčiais, kodėl tie, kodėl ne anie? Nu vat, taip truputėlį, sakau, ir tėvam sakau: „Žinokit, yra taip, kad, sakau, jeigu kažkam, kažkokiai šeimai tiko, pavyzdžiui, mano būdas, mano ten metodikos, nebūtinai jums tiks ir jūs gal turit kažkokių lūkesčių, kad, va, tiem buvo, bet sakau, jų gal kiti lūkesčiai buvo negu dabar jūsų šeimos.“ Tai aš kiekvieną kartą: „Jūs kiekvienas atėjot su mano pavarde, bet nė vienas manęs nepažįstat, nematėt manęs, sakau, gyvenime, sakau, kur broliai, sesės ateina, tada man yra toks pasitikrinimas, reiškia, kažką padariau geriau, jeigu atvedė man dar vieną vaiką. Bet jūs, kiti, sakau, tiesiog parašot pavardę, manęs akyse nematė, tik iš gandy.“ Ir aš iš karto nuteikiu, kad sakau: „Tai nebūtinai bus viskas kaip jūs norit, kaip sviestu patepta“ (BMPU4)). Yra atvejų, kad tėvai ir mokiniai renkasi mokyklą dėl jos specifikos, pavyzdžiui, dėl siūlomo religinio turinio ar specialių ugdymo klasių, kuriose yra sustiprintas kurio nors dalyko ugdymas (T. O būna tėvelių, kurie atvirkščiai – gal jų vaikas nelabai į tą muzikinę klasę, bet tėveliai? M. Būna. Nu, ir būna, kad solo nori, kad dainuotų, bet aš sakau: „Nu, žinokit...“ Turiu mergaitę, kuri yra penktokė, tėveliai puikiai gyvenantys, žodžiu, privačiai ateina dainuoti. Intonacija pas ją – prastoka, bet jai užėina – padainuoja. Užėina – nepadainuoja. Va, tokia nestabili mergaitė, ten su intonacijom tokiom. Ir ta nervinė jos sistema jaučiasi, būna ir tikų padažnėja, ir visko, nu, bet kalbam, bendraujam. Šeimoj ten reikaliukų yra visokių, tai va, vaikui persiduoda labai (AMME2)); dėl aukšto mokymosi lygio – bet tokios

mokyklos įvairiomis formomis atsirenka vaikus ir priima tam tikrą jų kiekį (*nes į Mokyklą yra stojamasis egzaminas. Ir jisai būna kiekvienais metais ir aš, kaip mokytoja, kiekvienais metais dalyvauju, na, kaip vykdytoja, nes man reikia stebėti tuos mokinius* (TD)).

Remiantis tyrimo dalyvių teiginiais apie mokyklos pasirinkimą darosi akivaizdu, kad neoliberalų teiginys, esą, tėvų galimybė pasirinkti mokyklą tiesiogiai skatins mokyklas konkuruoti dėl mokinių skaičiaus pasiūlant geriausią kokybę, nėra pagrįstas. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad tokia politika tik apsunkina mokytojų ir mokyklų veiklą įvairiuose regionuose ir įvairiose mokyklose (*kadangi mokinių skaičius mažas, jos buvo uždarytos. Ir liko tokios mokyklos, kurios jau po biškį link uždarymo. Bet kur administracija dar turi kažkokias iliuzijas, kad jos išliks. Ir, ko gero, dėl to tokia įtampa yra. Pavyzdžiui, konkrečiai – šita mokykla. Nu... Tai šitoj mokykloj labai mažas mokinių skaičius, tai kitais metais neturės, čia dešimtmetė, pagrindinio ugdymo, tai kitais metais neturės gal. Man atrodo, dviejų klasių iš pagrindinio ugdymo. Šiomet vienos klasės neturim, nu, po biškį tendencija. Nes žinau iš tų uždarytų mokyklų patirčių, kad ir kaip ten besiplėšytų, paskui viskas priklauso nuo vietinės valdžios, ta prasme, rajono savivaldybės valdžios. Nuo švietimo skyriaus. Švietimo skyrius pavaldus, sakysim, mero aplinkai, sakysim, ką sugalvoja – tą padaro. Tai čia apie optimizavimą. Nu, ir tas optimizavimas ir gaunasi, kad, sakysim, vienoj mokykloj – šeši šimtai mokinių ir šešiasdešimt mokytojų, ten sunku dirbti, nes dirbau vienuolika metų panašioj mokykloj. Žiauru...* (IVT4)). Citata atskleidžia faktą, kad mokinių skaičiaus, kaip kriterijaus vertinti mokyklos ir mokytojų darbo kokybę, pasitelkimas išbalansuoja mokinių pasiskirstymą, taip labiau apsunkindamas visų veiklą – vienus laiko įtampoje, kitus – perkrauna dideliais krūviais.

Miestuose, kur mokinių skaičius yra didesnis, populiarios, madingomis laikomos mokyklos yra perkrautos, nors mokytojai nemato aiškesnių priežasčių, kodėl pasirenkama jų mokykla, nebent, kaip minėjome, sklandantys mitai, išgarsėjimas kurioje nors veikloje ar atskirų mokytojų reputacija. Tokiose mokyklose dirbantys mokytojai nurodė, kad jos, kaip ir mažiau populiarios mokyklos, turi tas pačias problemas, nėra niekuo ypatingos (išskyrus mokinių atranką vykdančias mokyklas). Netgi, kaip teigė kai kurie populiariose mokyklose mokytojaujantys mokytojai, problemų kyla kur kas daugiau. Perkrautose mokyklose didėja susvetimėjimas (*tėvai nenori klausyti mokytojo, ką sako. Buvo tokių variantų, kur aš įtarinėėjau, kad kažką vartoja, sako: „Ne jūsų reikalas. Nelįskit.“ O po to – į ligoninę paguldė tą vaiką. Nu, aš matau, kad eina per tave kaip per spintą. Tu dar pasitrauki biškiuką, nes tavęs nemato tiesiog. Akys yra, bet tavęs nemato. Sako: „Čia ne*

jūsų reikalas. Jūs čia apkalbat mano vaiką. “ Buvo pas direktorę nueita – buvo tokių variantų. Buvo tokių, kur irgi perspėji, kad, nu: „Neginkit taip savo vaiko, nes bus jums problemos. “ Buvo problemos kitais metais, nes vaikas per daug išpopintas patapo (ŠMG4)), jose sunku dirbti dėl nuolatinės grūsties, triukšmo (bet vis tiek – šaukia, rėkia, komentuoja, garsiai kalba. Skambutis, sakykime, ar ne? Į pamoką. Kaip jie eina, nuotraumose yra pavaizduota. Jie, žinokit, eina... Tai vienas kitą stumdo, vienas kitam kažką replikuoja, kažką ten bando įžeisti, kažką tai pasakyti, pastumti, kažkas tokio, bet vyksta... Kaip elektromagnetinės bangos tarp vaikų kažkokios. Ir paskui, vat, juos, įsivaizduokit, reikia susodinti į suolus visus, kad jie nurimtų, kad susikauptų ir pradėtų dirbti, vat, čia yra sunkiausias dabar atvejis mokykloje. Susodinti vaikus, visus tuos 30. Klasėse beveik visur 20, 30. (GMM4)); mokytojai nespėja taisyti mokinių darbų, pasiruošti pamokoms (Tai va, apie matematikos mokytoją, kuri iki šiol neištikrinus vasario mėnesio darbų. Tai jinai vėl, tipo, supyškins pabaigai ir sugadins vidurkius. Nu va, taip buvo parašyta (NMM3)); sunkiau užtikrinti drausmę ir mokinių saugumą (visko pasitaiko. Papiktnaudžiauja. Dabar ypač tos elektroninės cigaretės – didžiausia bėda. Nes jeigu per vieną savaitę staiga trys epilepsijos priepuoliai buvo, tai mes visi suprantame, kad ne visi jie buvo epilepsijos. Jau kažkas buvo ten parduota ne to jiems parūkyti. <...> Tai va, tai žinai, sako, tiesiog nebijo jie mokytojų, administracijos. Sako – policiją kviečiam, kad pabudėtų, pabūtų, nes, sako, mes negalim budėti, o jis (kvaišalų platintojas – T) trinasi ir viskas, o, žinai, jam – rinka, jam čia pardavimai. Pats dar su bėda yra, priklausomas, jis turi parduoti kažkiek tai. Nežinau, ką Didmiestis darys. Girdėjai, Didmiestyje visi suolai buvo užteršti. Taip, 28 mokyklas tyrė Didmiestyje. 27-iose rado likučių. Baisu (AMM3)); mokytojams neužtenka darbui patalpų (Čia man labai didelis skaudulys, dabartinėje mokykloje. Ir nuotrauka yra apie tai. Tai aš savo dabartiniam darbe neturiu darbo vietos. Nu, ta prasme, aš neturiu kėdės ir stalo, kur galėčiau atsisėsti. Paruošiamojo, nieko, nieko neturiu. Šitoje mokykloje mokiniai sėdi savo kabinete, mokytojai vaikšto pas juos (RVM2)); jie priversti dirbti didžiuliais krūviais (mes ir taip dideliais krūviais dirbam. Pas mane yra 30 kontaktinių valandų (NMM3)).

Mažesniuose miestuose ir gyvenvietėse matomas mokinių skaičiaus mažėjimas taip pat visiškai nesiejamas su ugdymo kokybės ar mokytojų pastangų sukurti geresnes sąlygas stoka; tai ekonomizmo logika grįstos politikos padariniai (Atvažiavom, mokykla bene tokia pat dydžio, kaip mano Rajono Centro mokykla, bet toj mokykloj mokėsi su pradinukais, 64 gal mokiniai, nors ji, šiaip, talpina apie 800 mokinių. Na, kažkas tokio, gal šiek tiek meluoju, bet tradicinė didelė mokykla. Yra pavaduotojos, pavaduotojas

tokiam kiekiui vaikų, na, žodžiu, man labai ten nemalonu buvo, nes aš supratau, kad na, taip, čia kaip ir regiono palaikymas, vis tiek – darbo vietos, kad yra žmogus, kuris tau raktuką paduoda, o ne tu pasiimi iš mokytojų kambario savo kabineto raktą. Tai man dar čia buvo toksai – tai štai apie ką mes kalbam, kad neefektyviai naudojamos švietimo lėšos, būtent tokį pastatą šildyt, tokį pastatą išlaikyti, žmonių daug ten pakankamai dirbančių buvo, labai nenašu (GML1)).

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, atskleidžiančių sėkmingą mokinių mokymąsi mažose mokyklose (*labai priklauso, ką pastebėjau, nuo šeimos, kur tiktai yra šeima normali ir tėvai, nu, ne tai kad spaudžia, bet kontroliuoja vaikus, iš karto yra mokymosi rezultatas ir sako, „oi, kaimo mokykla“, nu ir kas, kad kaimo mokykla? Jie lygiai tokie patys konkurentai yra miesto mokyklom ir, pavyzdžiui, mes labai džiaugiamės, kad nuvažiuom į Konkursą ir laimėjom rajone pirmą vietą iš karto. Ir vaikai kokioje euforijoje grįžo ir kitais metais sakė „tikrai dalyvausim, ta pati komanda, dalyvausim ir dar vieną komandą susiformuosim ir imsime ir pirmą, ir 2 vietas“. Aš, aišku, nežinau, ar tai bus, bet realiai jie gali mokytis, moka mokytis, jeigu tiktai nori, gali kur tiktai nori mokytis (EMS4)). Tyrimo dalyvių nuomone, didesnis mokinių skaičius klasėse jokių būdu nedaro įtakos mokymo ir mokymosi kokybei, vaikų savijautai; didinti mokinių skaičių klasėse buvo sumanyta siekiant uždaryti mokyklas, šitaip siaurinant teikiamas viešąsias paslaugas, piginant švietimą. Mokyklų uždarymu piktinasi ir mokytojai, ir mokinių tėvai, bendruomenės. Mokytojai pateikė pavyzdžių, kaip toks uždarymas vykdomas labai ciniškai, pranešant tik prieš Rugsėjo pirmąją – išvakarėse mokiniai, tėvai sužino, kad mokyklos, į kurią jie turėjo eiti, nebėra; mokytojai sužino liksiantys bedarbiai (*tai Rugsėjo pirma buvo ketvirtadienį, tai penktadienį, prieš tą ketvirtadienį, penktadienį direktorė pasakė, kad mokyklos ir pradinės nebus. Pradinukes pasikvietė ir pasakė, kad įspėkite tėvus, kad tegul veža vaikus kur nori, nes mokyklos nebebus pradinės. Atseit, ministrai apžiūrėjo, kad per mažai vaikų, kad čia, nu, vienu žodžiu, mes nežinome, kas ten atsitiko. Ir pirmadienį – tėvų susirinkimas, ir pirmadienį visiems pasako, tuo tarpu ir pradinukėms, kad jos neturi darbo, o vaikus veža kas kur nori. Nes ir pradinė mokykla likviduojama. Paliekama, va, tik paruošiamoji ir tie mažiečiai, nes nuo trejų metų pas mus buvo grupė ta tokia jungtinė. Tai vat. Tai tėvai, aišku, kas į Miestelį 1, į Miestelį 2, į Rajono Centrą. Į patį Rajono Centrą nepriėmė už tai, kad jau viskas, ten suformuotos klasės. Tai vat, į Miestuko Pavardės mokyklą... Ir pradinukės liko be darbo. Nors buvo konkursai, galėjo dalyvauti kažkur tai, jeigu jie iš anksto būtų žinoję, kad nebus čia mokyklos (JMS4)). Mokytojams nesumokamos pakankamos išeitinės (negavau išeitinių dėl to,**

*kad mūsų mokyklos, kaip išaiškino, neuždarė, paliko, prijungė prie Miestuko Pavardės. Taip, prijungė prie Miestuko Pavardės, ir, jeigu aš pereinu į Miestuko Pavardę, tai man išeitinės nepriklauso. Tai, vat. <...> Taip, aš pagal įstatymą, man nepriklausė, nes ir Buhalterė skambino, ir į Darbo inspekciją, viską. Nu, sakau, nu kaip **neuždarė** mūsų mokyklos? Nu, uždarė, bet nu – ne. Bet teisiškai jos neuždarė, skyrius tas liko, nes liko, nu, tie mažiauikai vaikai, darželinukai. <...> o mano 29 metai darbo. Tai man šešios išeitinės šešių mėnesių priklausė (TD)); jie priversti įsidarbinti keliose rajono mokyklose, kad jiems susidarytų bent minimalios pajamos, būtinos pragyvenimui (T. Nuo kurios nuotraukos norėtumėt pradėt? M. Nuo šitos. T. Kas čia yra – nesupratau? M. Čia yra vienas krepšys, kitas krepšys, trečias krepšys ir asmeninis kompiuteris. Čia viena mokykla, čia kita mokykla, čia trečia mokykla. Pirmadienį aš važiuoju su šitu, antradienį aš važiuoju su šitu, trečiadienis pas mane – laisvas, ketvirtadienį ir penktadienį važiuoju su šitu... Kad nereikėtų persikraustinėti kiekvienos mokyklos popierizmo (IVT4)). Kartais tos mokyklos būna kituose, gretimuose, rajonuose, atstumai tarp jų gali siekti ir 30 kilometrų, už tai nemokama arba mokama minimaliai (Taip, jis atvažiuoja vienai dienai ir viskas, nes žmogui kiek kelias kainuoja atvažiuoti. Tai, supranti, reikia sudėti tas pamokas taip, kad žmogus dirbtų vieną dieną, tu nesudėsi jam dvi ir tris pamokas, vieną dieną dvi, kitas tris. Metodškai būtų geriau, negu dvi iš eilės, bet žmogus nevažiuos, jam kelias daugiau kainuos, negu jis uždirbs. O, pavyzdžiui, mūsų rajonas, aš nežinau, aš pavydžiu kitiems rajonams. Mūsų rajonas, jis nededa pastangų, aš dabar <...> čia dirbu dvi dienas, ten dirbu tris dienas. 20 km iki Gyvenvietės, bet jie moka man tik aštuonis devynis centus į vieną pusę už kilometrą. Tu grįžk atgal tu kaip nori. Man 20 km. Arba ta pati Kolegė iš to savo Kaimuko, tai jinai, moteris, iš viso kursuoja, va, čia, tai kiek jinai pravažinėja. Tai jeigu devyni centai į vieną pusę kilometras, o grįžt atgal, o kuro kainos keičiasi, niekam neįdomu (SMG3)); savivaldybė ar mokykla nemoka ir už mokytojų važinėjimą į vadinamuosius filialus (buvusi savarankiška mokykla, dėl mokinių stygiaus prijungta kaip filialas prie didesnės; paprastai – pradinė arba pagrindinė mokykla ar tik kelios pagrindinės mokyklos klasės – Tame pačiame mūsų Miesto rajone 48 kartus vienas tarybos narys Pavardenis pylėsi kurą. Per mėnesį 1800 eurų išleisti ant kuro. Jo žmona tarybos narė. Tai tu pagalvok. O mes, mokytojai, jeigu aš važiuoju autobusu, bilietus pristatau, nu, tai mano daugiausia būna 16 eurų. 100 procentų nesumoka. Aš gaunu 85 procentus nuo tų 16 eurų. Dar man nuskaičiuoja ir aš negaunu viso 100 procentų. Tu įsivaizduoji, kokie? O mokytojai, kurie važinėja su mašinom, tai arba 4 centai už kilometrą, arba, jeigu 8 centų nori, tai tada ten kelionės lapus*

pildo, ten tuos čipus kažkokius įsidėję, kad ten tuos kilometrus nurašo, nu, žodžiu. Tai, žinok, yra kažkoks pasityčiojimas. O jie ką daro? Tai, žinok, ir čia dar piktinasi, kaip čia ką. Tai, žinok, yra baisu. Taigi tarybos posėdžiai nevyksta kiekvieną dieną. Man, žinok, yra baisu. Šitiek išvaryta pinigų, kaip ir dabar šita Švietimo Ministras. 14 tūkstančių eurų ir paskui surašyta, nu, padaryta Word'inė lentelė ir žiūri, žinias gi matei, kur čekiai, kur viskas, kur irodymai yra? (MMS4)). Uždarytų ar planuojamų uždaryti mokyklų mokytojai teigia, kad mokyklos uždarymas tiesiogiai paveikia demografinę gyvenvietės situaciją – kai kurios šeimos nusprendžia išsikraustyti. Pasitaiko atvejų, kad mažoje mokykloje lieka tik tie vaikai, kurių tėvai nesidomi vaikų mokykliniu gyvenimu, mokykliniais pasiekimais, šeimose nėra sukaupta didesnio kultūrinio kapitalo (Pavyzdžiui, mūsų mokykla turi 3 autobusiukus ir vežam vaikus iš netgi iš Rajono, Kito Rajono į Miesto rajoną. Dabar nieks jų nevežios. Iš tų visų kaimų vaikai turės kažkaip atsibelsti iki... Nu, arba tėveliai veža, dažniausiai. Ir išeina tie vaikai, kuriuos tikrai tėveliai nuveš, bet šiaip tu turi iš to kaimo, už 7 km, ar ten jis yra už 2 km, už 5... Turi atsibelsti į, sakykim, nu vat iki to kelio, to pagrindinio kelio, ir kur stotelės yra ir tada važiuoti, taip (SMS4)).

Apibendrintai galime teigti, kad tėvokratijos bangos įsisiūbavimas, kaip atskleidėme I dalyje, tiesiogiai siejosi su neoliberalizmo ideologijos įsivyravimu bei neoliberalų sumanytomis ir įgyvendintomis švietimo reformomis. Vakarų pasaulyje jos buvo imtos įgyvendinti XX a. 9 dešimtmetyje, Lietuvoje – dešimtmėčiu vėliau, tačiau taip pat nuosekliai, entuziastingai formuojant naujuosius švietimo kontekstus, kuriuose įžvelgiame mokyklinio švietimo lauko galių atėmimą, jo vertimą aparatu, atliekančiu susiaurintas, ribotas (palyginti su mokyklinio švietimo lauko vykdytomis veiklomis) ugdymo požiūriu veiklas. Teiginys, jog tėvai, įgiję teisę pasirinkti mokyklą, tiesiogiai turės įtakos jos veiklos kokybės gerėjimui, yra nepagrįstas; labiau tai demagogija, iškreipianti mokyklinę realybę ir pateisinanti mokytojų išnaudojimą bei suteikianti galios laukams pasiteisinimą dėl mokyklinio švietimo lauko kapitalų nusavinimo. Teiginys, kad mokyklos, kuriose yra mažas mokinių skaičius, prastai dirba, tik sustiprina erdvinę diskriminaciją, nuosekliai formuojamą švietimo politikos, grįstos ekonomizmo logika. Erdvinė diskriminacija yra tiesiogiai nukreipta prieš kaimo mokyklas skleidžiant žinią, kad jos neefektyvios, jų mokinių pasiekimai ir ateities galimybės yra riboti, o mokytojai – neprofesionalūs. Nepaisant priežasčių, dėl kurių atskirose mokyklose daugėja arba mažėja mokinių ir toliau tvirtinama, kad tai vyksta dėl tėvų apsisprendimo keisti mokyklą nesitenkinant mokymo kokybe. Mokytojai pateikė daugybę

pavyzdžių, atskleidžiančių galios laukų skleidžiamą demagogiją, kad mažose klasėse negali būti kokybiško ugdymo; mokytojai tokius teiginius paneigė, pateikdami argumentų, kad didžiausią kokybę pasiekiantys tada, kai dirba su mažesnėmis klasėmis (*žodžiu, kadangi mūsų skiriami pogrupiai per pusę, man atiteko, kažkodėl, vėlgi, 16 mokinių. Mokytojai, kuri yra pavaduotoja matematikė – 14 mokinių (ŽMM1); dar mum gerai, nes mes turim po pusę klasės. Kaip kiti mokytojai su visa klase susitvarko – aš neįsivaizduoju, nes aš kaip pavaduoju, pavyzdžiui, kolegė serga, tai aš visai klasei vedu. Ir tada jaučiasi toks skirtumas. Tada kiekvieną dieną grįžtu, nežinau, su skaudančia galva ir dar kuo. Kažkaip, nes, nu, vis tiek, ne tai kad tu išdėstai medžiagą, ten kažką papasakoji ir kažką užduodi. Tu turi kiekvieną išmokyti gramatikos, tų žodžių, patikrint, suprast, ką jis supranta. Ačiū Dievui, po pusę klasės mokom. Neįsivaizduoju, kaip nuolatos būtų Kalbos mokyti, gal ne mokyti, o išmokyti, pilną klasę, būtent, turint (ŽMK1)*); didelėse klasėse jie jaučiasi nepajėgūs skirti dėmesio visiems mokiniams (*Sėdi klasėje ir man, pavyzdžiui, ta pagalbininkė, aš, tiesiog, jeigu fazė užėina vienam, tai prašau, kad prie to – nedirba, nedaro, nesupranta: „Nedarysiu, nenoriu, aš durnas, man niekas nesiseka“, – tai tada gesinti po biškį, po biškį, po biškį, taip šneki ką nors, truputėlį dirbtų ir kitiems netrukdytų. Arba nors sėdėtų ir tylėtų, kitiems netrukdytų su savo kalbėjimu, tai iki tokio lygio, tai išmokiau sėdėti ir netrukdyt kitiems (MMPU4)*). Sprendimai uždaryti mokyklas nėra susiję nei su vietos bendruomenėmis, nei su mokinių tėvais – tai politiniai sprendimai. Priešingai, nei teigta tėvokratijos bangoje, naujuosiuose švietimo kontekstuose į tėvų pageidavimus politikai neatsižvelgia.

3.1.2. Naujieji švietimo kontekstai: mokytojų patirtys

Nors naujieji švietimo kontekstai yra absorbavę istorinį švietimo kontekstualumą, kurį suformavo visos aptartos bangos, tyrimo dalyviai įvairiais liudijimais grindžia teiginį, kad mokytojo pozicijos ir mokytojavimo sąlygos labai skiriasi nuo anksčiau buvusių (kai jie patys buvo mokiniai ar tik pradėjo savo profesinę veiklą – maždaug, 20–30 metų). Lygindami „anksčiau“ ir dabar“, mokytojai linkę dabarties situaciją apibūdinti kaip sudėtingesnę tiek mokyklinio švietimo lauko agentų santykių, tiek pedagoginio darbo prasme (*nu kaip pasakyt, dabar ta karta, žinai, Ž ar kokia čia jie karta? Tai jau, jau nelengva susikalbėti su jais, iš tikrųjų. Sako, „treneri, kodėl aš dabar turiu daryt šitą pratimą? Ką jis man duos, kokios naudos?“ Sakau, išmoksi tą ir tą, „tai gi aš jau moku, kas čia per nesąmonė? Aš taip nedarysiu“*). Tada surandu video, sakau, „žiūrėk, Anglijoj, futbolo šaly,

treneris taip pat treniruoja, kaip aš treniruoju, tu abejoji jų treneriais?“ „A, nu gerai, tai ir aš tada darysiu“, nu ir ten, žinai, ištisai, va, tokie variantai, jie ten, nu, labai jie tokie, kaip, sakykim, nu. Nu vat, jie tokie, jie biškelį kitokie. Mums, vaikams, nekildavo klausimas, kodėl reikia taip daryt – liepė ir darai. Žinai, dabar turi įrodyt, paaiškint, motyvuot (TD)); Kito požiūrio, bet, aišku, ten supermamytės, bet jų anksčiau nebuvo, tų supermamyčių. Anksčiau tų supermamyčių, būkim. **Tikrai tiek nebuvo.** Ten ateidavo, kažką kukliai pasakydavo mama ir viskas, išsigandus. O dabar – draskosi visos (DMK3); kartais, kai pagalvoju, galbūt, jie tai yra mokytojai, kurie tais tarybiniais laikais baigė, praėjo didžioji dalis, nors, bendrai, pusė, bendrai ne, didžioji pusė jų dirbo tarybiniais laikais, pusė, dabar jie moka, galbūt, palygint, mato skirtumus ir jie, galbūt, dar tikisi, kad galima viską padaryti gerai, bet mato, kad to, realiai, pavyzdžiui, kaip, nu, dabar, nu, mato, kad pusė darbų – beprasmingi protokolų rašymai, pavyzdžiui. Nu, gerai, kad jie mato, kad nori tiem vaikam atiduoti daug, o tie vaikai neima, jie nori padaryt gerą renginį, o vaikai nenori. Ir jie jaučia tą didžiulį diskomfortą tarp to, ką jie, galbūt, intuityviai pasąmoningai nori ar gali padaryti ir su ta realybe susiduria tokia, kur tėvų požiūris yra, nu, toks labai abejingas, kur vaikų požiūris abejingas ir paskui ir dabar, tarp kitko, jau mokytojai pradeda taip, nu, dar kol kas pajuokavimo lygmeny, kalbėt, „ai, tai visiems vienodai, tai ir man gali būti vienodai“. Atėjau, atidirbau, uždariau, užmiršau ir nesinervuoju. Bet jie dar negali taip gyventi, o, vat, kur jaunas mokytojas, kaip ten buvo Dalykininkė pas mus labai jauna, iniciatyvi, tikrai su jaunimu galėjo dirbti, bet visai kitas požiūris, visiškai kitas. Jinai nesinervuoja dėl rezultatų, „o koks mano reikalas, atėjau, pasakiau, išėjau, viskas, o koks mano reikalas ar jis išmoks ar ne“. Jinai gyvena ramiai (EMS4)); per tėvų susirinkimą, dabar jau nebuvo, dabar tų susirinkimų negali būti, nes tu negali prie visų viską šnekėti. Nu atsiprašau, tai ko rinktis? Ko tada rinktis? (EMME2); atsakomybės yra – vaikai tokie lepesni, lepesni, išties, ir nebėra, nu, sakau, nuo tarybinių skiriasi. Aš nenoriu sakyti, kad tarybiniais laikais geresni buvo, bet drausmingumo klausimas tai buvo „easy“, palyginus su dabar (KMKK4)); kai aš atėjau po dekretnių atostogų, tai aš pajutau skirtumą labai didelį. Labai. Aš supratau, nu, kad pasikeitė visuomenė, pasikeitė vaikai. Kad... Žodžiu, vaikai nebėra tie, kurie reaguoja į mokytoją, nebėra tie, kurie klauso mokytojo, kurie vertina, kurie mandagiai elgiasi su mokytoju, kurie klauso. Aišku, visokių yra, bet, nu jau kad taip... Ir aš turėjau tokią, praktiškai galiu pasakyti – traumą (AML4)).

Šios citatos, kaip ir anksčiau mūsų vardyti istoriškai susiformavusių nuostatų ir praktikos švietime pokyčiai, pagrindžia disertacijoje ginamą teiginį, kad dabartinės mokytojavimo praktikų sąlygos yra kitokios, naujos; jų

susidarymo ir stiprinimo pradžia siejama su XX a. paskutiniu dešimtmečiu–XXI a. pradžia (žr. 1.2.6). Tačiau būtų netikslu teigti, kad naujieji švietimo kontekstai – tik tam tikru laipsniu pakitusios istorinės mokytojų ir kitų mokyklinio švietimo lauko agentų pozicijos, mokytojavimo praktikų sąlygos ar pedagoginio darbo formos, pedagoginio poveikio priemonės. Naujuosiuose švietimo kontekstuose susiformavo ir visiškai naujos švietimo politikos kryptys, dominuojančių laukų nuostatos ir elgsena mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų atžvilgiu, o per juos – vyko ir vyksta ir paties mokyklinio švietimo lauko kaita.

Vienas didžiausių ir reikšmingą įtaką turinčių pokyčių Lietuvoje naujuosiuose švietimo kontekstuose – **privačių mokyklų ar mokymo** paslaugas teikiančių organizacijų atsiradimas ir spartus jų skaičiaus didėjimas. Kitose šalyse, kuriose nebuvo komunistinio režimo, draudusio privatų verslą, privačios mokyklos turi galias istorines tradicijas. Tačiau tik naujuosiuose švietimo kontekstuose privatus mokymas peržengė siauras elitizmo ribas ir tapo prieinamas beveik visoms socialinėms grupėms įvairiuose regionuose, tapdamas masiniu reiškiniu (*Pirmiausiai, vis daugiau turtingų žmonių, galinčių susimokėti. Aš su savo žmona galėtumėme savo vaiką leisti į privačią mokyklą, tokią, kokioje aš dabar dirbu. Aš esu tiesiog mokytojas, jinai yra tiesiog (specialybė – T.) dirbanti, beje, valstybinėje įstaigoje, ir mes turėtumėme vieną vaiką išleisti į privačią mokyklą, finansiniu požiūriu. Aišku, mūsų pajamos yra didesnės negu vidutinio mokytojo, vidutinio (specialybė). Bet mes sau galėtumėme tai leisti. Nereikia būti nei verslininku, nei ten kažko ypatingo. Tai tokių žmonių didžiuliuose miestuose yra vis daugiau. Tų turtingų žmonių. Irgi – yra vis daugiau kvietimų, gali ir daugiau vaikų išleisti į privačią mokyklą. Čia, mano manymu, pagrindinis aspektas (TD); tėvai, matai, vaikai pripratę, vaikam gerai, vaikai puikiai jaučiasi, tai, Dieve mano, tėvai numeta tuos 300 eurų ir ramiai sau mano, kad vaikas tobulėja (TD)). Manome, netikslu teigti, kad masinis privataus mokymo plitimas yra specifinis lokalus reiškinys. Skirtumas nuo kitų šalių gali būti konstatuotas nebent teigiant, kad Lietuvoje nėra galias istorines šaknis turinčių elitinių privačių mokyklų (jei tokiomis nelaikytume Lietuvoje veikiančių pasaulinių privataus švietimo tinklų mokyklų, pavyzdžiui, Jėzuitų, Valdorfo, Montesori ar atskirų mokyklų – užsienio šalių elitinių privačių mokyklų filialų ar dirbančių pagal tų mokyklų programas). Be to, šis faktas nedaro reikšmingos įtakos mokykliniam švietimo laukui; kita vertus, tėvai iš Lietuvos, norintys ir išgalintys leisti vaikus į galias tradicijas turinčias elitines mokyklas, taip ir padaro – išsiunčia vaikus į užsienį, nes paprastai tokios mokyklos turi bendrabučius ir priima mokinius iš įvairių šalių.*

Faktiškai visi tyrimo dalyviai, dirbantys didesniuose miestuose, susidūrė su privataus mokymo sektoriumi iš įvairių pusių. Kai kuriems tyrimo dalyviams tai įstaiga, kurioje jie mokytojauja ar mokytojavo: keturi tyrimo dalyviai tyrimo metu dirbo privačiose mokyklose, trys dirbo ir privačioje, ir valstybinėje, du buvo grįžęs iš privačios atgal į valstybinę. Visi tyrimo dalyviai, turėję ir darbo savivaldybių (valstybinėse), ir darbo privačiose mokyklose patirties, savo refleksijose lygino abiejų kategorijų ugdymo įstaigas. Bendra jų visų išsakyta nuomonė – visur yra panašiai, yra gerų valstybinių, yra gerų privačių; privačios, skirdamos daugiau dėmesio reklamai, marketingui, sukuria įvaizdį esančios kažkuo ypatingos, geresnės (*tiesiog paskambino, pasiūlė. Ašėjau į tris vietas pokalbiui. Ašėjau į privatų sektorių, nes tikėjau, kad ten yra kitaip. Va, ir nieko ten ne kitaip, nieko ten. Yra savų labai gerų dalykų, bet ne. Ten irgi, iš esmės, labai panašiai. Tai va, aš galvojau, kad jeigu privati mokykla, tai bus kažkas kardinaliai kitaip, bet irgi yra tik lozungai, tik lozungai. Va, ir iš esmės. O meluoti vaikams, meluoti tėvams aš nenoriu. Kai matau, kad mokykla deklaruoja vienaip, o daro kitaip (juokiasi). <...> Nu tai va, tai va. Tai jeigu pasiskelbėt, darykit. Darykit. Bus sunku, keiskit kryptį, bet jūs darykit taip, kaip sakot, bet jeigu yra sakoma vienaip, o daroma kardinaliai priešingai, tai tada visai blogai (TD); Tiesiog paskambino ir trim sakiniais pasiūlė ženkliai geresnes darbo sąlygas negu aš turiu. Mažesnę krūvį ir daugiau pinigų. Iš karto pasakiau: gerai, va, aišku, pasikvietus ten pasakojo daugiau, kaip kas dirba, kaip kas veikia. Taip įtariai žiūrėjau, bet galvojau, kad gal nu, jeigu bent 80 proc. bus tiesa, tai bus labai puiku. Įsidarbinus paaiškėjo, kad tai tėra kalbos, tas geriau (TD)). Neoliberealų teiginys, kad privačios mokyklos pasiūlys iš esmės geresnės kokybės švietimą, tyrimo dalyvių buvo paneigtas, atskleidžiant, kad mokymo ir mokymosi kokybė labiausiai priklauso nuo socialinio konteksto: mokinių pirminės socializacijos, atsinešto kultūrinio kapitalo, motyvacijos, nusiteikimo, ateities planų, tėvų socialinio statuso, palaikymo; nuo mokykloje palaikomos kultūros. Imponuojantis privačių mokyklų bruožas – nedidelis mokinių skaičius ((jei reikėtų savo vaikui – T.) pasirinkti privačią mokyklą, susižinojus, nes dabar yra didelis mokyklų spektras privačių, kur gali pasirinkti. Aš tikrai iki šeštos klasės leisčiau į privačią mokyklą, tikrai iki šeštos klasės. Kodėl? Todėl, kad pradinukai yra tiktai besiformuojančios asmenybės. Jie dar mažučiuikai. Jie dar tiktai iš po mamos pažasties. Ir labai, labai svarbu to jų žingeidumo ir natūralaus noro susižinoti, sužinoti neužgesinti. Privati mokykla turi tam daugiau galimybių dėl to, kad gali sau leisti turėti klasėje iki dešimties vaikų. Va, ir jie ten su tapkutėmis vaikšto, ir panašiai. Jie tikrai ateina kaip, nu vat, į antrus namus (BMM3)).*

Iš privačių mokyklų masės išskirtinos tik mokyklos, turinčios tam tikrą specifiką, pavyzdžiui, mokyklos, grindžiamos šimtmetinėmis religinių bendruomenių globojamo ugdymo tradicijomis, atskiromis kitonišką ugdymą skelbiančios pedagoginės minties tradicijomis, plėtojamomis ne tik Lietuvoje, bet ir visame pasaulyje. Tokiose mokyklose organizuojamasi kitais, nei įprastų mokyklų, administravimo, bendruomenės narių santykių reguliavimo, mokymo ir mokymosi principais, kai kuriais atvejais mokomasi pagal tarptautines programas. Kaip nurodė tyrimo dalyviai, šias mokyklas renkasi tam tikrų pažiūrų tėvai, jose mokosi vaikai, kurie jau pagrindinės mokyklos pakopose yra apsisprendę mokytis geriausiuose universitetuose ne tik Lietuvoje. Tokios specifinės mokyklos, kaip teigė tyrimo dalyviai, sukuria ir mokytojus tenkinančias mokytojavimo sąlygas; santykiai jose grindžiami pagarba (*Privati, kur tu tiesiog, nu, jautiesi reikalingas. Ten nėra jokio hierarchinio santykio, elementariai, va, kaip jūs kalbat apie tuos kostiumėlius, ar ne? Tai čia sėdi su administracija kaip su draugais. Net pasierzinti gali draugiškai. Tu sėdi, geri kavą, valgai prie vieno stalo. Ten gimtadienis – ateina, tave pasveikina, apsikabina, ne tai, kad tu ten kažką turi nešti per gimtadienius, kas yra valstybinėse mokyklose (TD)), leidžiamas platesnis ugdymo turinio lankstumas ((valstybinėje – T.) ten nebuvo tokio kažkokio įsitikinimo, kad mokykla turi kažkokią misiją. Ten, va, grynai yra švietimo ministerijos, švietimo skyriaus numesti dokumentai ir tu turi juos vykdyti. Tai aš ne kartą svarsčiau ir aš manau, kad tai būtų, jeigu Privati nebūtų manęs išgelbėję, aš tikrai nebūčiau mokytoju. Nes aš, kai esu čia, aš turiu visišką veikimo laisvę, jie sakė: „Tu turi dirbti profesionaliai ir atsakingai.“ Viskas. Jeigu tu dirbi, atlieki pareigas, tu duodi vaikams tai, ką tu gali duot, niekas nesikiša, niekas nestebi tavo pamokų, niekas netikrina tavęs ir tu gali būti laisvas (TD)), skiriamas dėmesys mokytojų savijautai, poilsiui, „persikrovimui“ (čia mokytojų dienos išvyka yra. Bet čia toks tas bendruomeniškumo pojūtis, bendruomenės stiprinimas ir kartu, na, suvokimas, kad ta mokykla – ji nėra tik ta pilka mechanika, kaip pirmose nuotraukose, kad tu turi nuolat taisyti, taisyti. Tai yra santykis, tai yra socializacija, tai yra bendrų idėjų generavimas, gal kažkada susiginčijimai visokie vyksta, bet vėl – dėl to geresnio tikslo. Nu, be bendruomenės tu nepasieksi jokio tikslo (TD)). Tyrimo dalyviai, mokytojavę tokiose mokyklose, savo patirtį vertina palankiai, nors ir pripažįsta, kad mokytojauti jose yra tam tikras išbandymas, reikalingas specifinis pasiruošimas (*Tai pirmas dalykas, kodėl man reikia užduotis kurtis, nes tarptautinio bakalaureato programoj nėra jokios metodinės lietuviškos medžiagos, viską pats turi kurtis. Jo. <...> Iš tiesų – didelis krūvis. Didžiulis krūvis ir, iš tiesų,**

ten jau reikia turėti tokį. Aš sakyčiau, kad reikia turėti ir akademinio darbo įdirbį, tai labai, labai stipriai man padėjo (TD)).

Tuo tarpu „eilinės“ privačios mokyklos, organizuotos tokiais pačiais pagrindais kaip ir valstybinės, tyrimo dalyvių buvo vertinamos skeptiškiau keliais aspektais. Vienas iš reflektuotų – mokytojo darbo sąlygos. Tyrimo dalyviai pateikė daugybę pavyzdžių, kaip jie ar jų kolegos yra kalbinami privačių mokyklų vadovų pereiti pas juos dirbti; kalbinama ne atsižvelgiant į mokytojo profesinę patirtį, žinomumą, nuopelnus, bet į mokytojo dėstomą dalyką. Paklausą turi tie mokytojai, kurių labiausiai Lietuvoje trūksta – lietuvių kalbos, matematikos, užsienio kalbų, pradinio ugdymo (*T. O viliotinis tas didelis yra? M. Didelis, kasmet po keletą skambučių, tai tikrai taip (BMPU4)*). Kartais tie kalbinimai būna atkaklūs, mokytojams žadama veikimo laisvė, puiki atmosfera, nuostabios darbo sąlygos, labiau gerbiamas laikas, skirtas poilsiui. Tačiau mokytojai rezervuoti vertina tokius siūlymus (*skyrė to laiko, ir aprodė patalpas, ir papasakojo filosofiją ir darbo kasdienybę. Aš irgi, aišku, su savo klausimais nuėjau. Atsakė man viską. Bet tu, kai dirbi mokykloj ne pirmus metus, tu girdi raktinius žodžius. Nu, arba išsireiškimus tam tikrus, kurie jau tau papasakoja, kokia yra darbo kultūra ir filosofija. Ir man nepatiko tai, ką girdėjau, nors kalbėjo labai gražiai. T. Na, pavyzdžiui? M. „Mūsų mokytojai nuolat tobulėja. Ir per mokinių atostogas mes jiems organizuojame geriausius mokymus.“ Ir aš tokia galvoju: aš per mokinių atostogas nenoriu nieko matyt. Jau gerai, kad vaikų nematau, bet aš tikrai nenoriu dalyvauti trijų dienų mokymuose, kur tikėtina, kad labai kažko naujo tikrai neišgirsiu, nes praktika man labai daug ką atneša (TMPU1)*). Taip pat mokytojai akcentavo išpūstą atlyginimų skirtumą, pateikdami pavyzdžių, kad valstybinėse mokyklose jiems buvo mokami didesni atlyginimai ir sukuriamos geresnės sąlygos (*kažkas turtingas įsteigė mokyklą, privačią ir pasamdo kažką, būtent direktorium, pavaduotuoju, ir samdo darbuotoją, kas nieko nesuvokia, ir jie pasakoja labai puikius dalykus apie savo mokyklą, bet nesupranta, kad iš tiesų kritikuoja savo mokyklą. Kai pasakoja, kaip šauniai dirba jų mokytojai, ir kai tu esi mokytojas, ir tu supranti, kad, iš tiesų, mes. Tie mokytojai ten vargsta. Ir kaip pasakoja – šauniai, gerai uždirba. Kaip čia viskas šaunu, kad tu supranti, kad ne, taip nėra. Tai aš, tiesiog, po pirmų dviejų tokių pokalbių, nes vasarom turėdavau, beveik kiekvieną vasarą kokius 5 metus. Aš tiesiog apversdavau dalykus aukšty n kojom. Sakydavau, žiūrėkit, papasakosiu, ką aš turiu. Jeigu galite geriau, tai kalbame tik po to... Kai aš papasakodavau, ką aš turiu, visi padėdavo ragelį (RVM2))*); sukuriamos geresnės sąlygos darbui, suteikiama daugiau ar bent tiek pat veikimo laisvės (*tikrai sulaukdavau skambučių iš*

privačių mokyklų, sako: „Varde, ateikit čia va, pas mus, dirbti, žinokit, pas mus taip gerai, pas mus galima vykdyti projektus, pas mus galima tą ir tą daryti“, „Palaukit, pas mus irgi taip galima, pas mus irgi visa tai vyksta.“ Ir aš tada galvoju, nu vyksta ir gal niekuom nesiskiria, iš tikrųjų, vyksta ir tie patys projektai, ir tos pačios netradicinės pamokos. Nu aš nežinau, tikrai nematau kažkokio tai išskirtinumo, galbūt, bazė, aplinka, taip, tarkim, įrangos kažkokios tai, ten aplinkos, taip, bet visa kita... Kai man sako, kad, žinokit, jūs turėsit galimybę daryti tą ir tą, aš ir dabar turiu, man nieks nedraudžia čia šitoj paprastoj valstybinėje mokykloj tą daryti. Nu vat, kaip jie įsivaizduoja, kad mes čia taip, nežinau, 20 metų atgal sėdim su, vat, kaip su žalia juoda, na ir taip. Truputėlį kartais net skaudu, kai taip atrodo, kad valstybinėje mokykloje tai niekas nevyksta, nu vyksta (BMPU4)). Buvo pateikta pavyzdžių, kad, trūkstant mokytojų, privačios mokyklos įdarbina asmenis, neturinčius mokytojauti teisę suteikiančių kredencialų arba – atitolusius nuo dabartinių BUP (Nu, bet jų liuanistų žinos, kai aš pamačiau ten, kai jie pakabino porąkart, porą tokių pranešimų skelbimų lentoj, man jų žinios tapo aiškos. Kai ji paklausė „Janonis, ar Janonį nagrinėjat?“, nu ne, sakau, Janonio nenagrinėjam. Trupučiuką jau ir idėjiškai pasenęs ir... „O, matai“ (TD)). Tyrimo dalyvių pateikti faktai paneigia privačių mokyklų skelbiamą reklamą, kad pas juos dirba geriausi mokytojai. Joms, kaip ir valstybinėms, trūksta mokytojų; trūksta ir vadovų – jais taip pat įdarbinami tie, kurie sutinka dirbti, nebūtinai turintys reikalingos patirties (jie turėjo vadovą penktokų, šeštokų koncentre, kuris iki šiol niekada niekur kitur nebuvo buvęs vadovas. Reiškia, nauja mokykla gauna nepatyrusį vadovą ir šį kartą tai buvo labiau minusas negu plusas, nes jis, nežinodamas iš vidaus, kaip gyvuoja, kuo mokykla alsuoja, jis negalėjo pats sukoordinuoti. Negalėjo pats sukoordinuoti. Va. Ir nu, ir dėl to buvo palaida bala. Aš gal per didelė tvarkos mėgėja. Kai aš nematau ryšio, tai aš nesuprantu, kodėl aš turiu tą daryti. Nu, daryti tiesiog kad daryti nu, reikia matyti tikslą kodėl. O kas, bet aš dėsiu daug darbo pasiruošdama, va tai ką jūs manęs prašot, aš organizuosiu šitą veiklą. O kas po to? (TD)).

Vertindami ugdymo kokybę ir mokymosi atmosferą valstybinėse ir privačiose mokyklose, mokytojai pateikė pavyzdžių, kad ji nesiskiria nuo valstybinių arba yra šiek tiek geresnė (*T. Yra skirtumas tarp privačios ir valstybinės? M. Taip. T. Kuo? M. Gal požiūriu į mokytojus, mokytojų darbo sąlygos, santykiai su tėvais irgi įvairūs būna, kad čia stipriau, būna, kad ten stipriau, yra šiaip nemažai. T. Yra nemažai, ar ne? Na, gerai, požiūris į mokytoją, kuo skiriasi ten ir čia? M. Labiau stengiamasi yra privačioje mokykloje, nes nuo to priklauso, ar tu išlaikysi gerą mokytoją, geras*

mokytojas tau pritrauks, sukurs tokią komandą, kuri sudarys gerą įspūdį, kurios dėka bus geresni rezultatai ir ateis gal daugiau mokinių ir tu didėsi. O valstybinėje mokykloje viskas vyksta savaime ir jeigu mano vietoje vestų pamokas, kaip Žurnalistas juokauja, arklys, vis tiek vaikai eitų į tą pamoką, nes nėra kam čia vest (NVS1)). Kai kurie mokytojai akcentavo, kad privačiose lengviau dirbti, nes mažiau vaikų (Yra pliusų, yra ir minusų. Privati mokykla yra smagu, kad yra mažesnės klasės, vienas dalykas. Tu daugiau to individualaus gali skirt dėmesio, bet ar valstybinėj tu to nedarai? Valstybinėj man patinka masė. Tu turi suvaldyt. Turi būt pats, pati geriausia savo versija, aaa, tą dieną, kad suvaldyt (SVG2)).

Buvo pateikta ir pavyzdžių, kad privačioje mokykloje mokytojas labiau įtraukiamas į visus procesus, jaučia didesnę kitų lauko agentų spaudimą (Privati Gimnazija dirba su Firma 2 Dienynu. Ir dar mums darbe darė darbinį paštą. Žinok, atidarai darbinį paštą. Kartais atsidarai ir tu matai, kad nuo gautų laiškų, nuo – visos eilutės juodos. Tai tu turi perskaityti visus laiškus ir dar kažkaip sureaguoti. Tau siunčia laiškus arba per Firma2 – tėvai, klasių auklėtojai, vadovai, tiek ten Petriukas susirgo. Šita klasė išeina kažkur. Dar per Firma2. Yra tymsai. Tai taip. Ir, ir aš bendrauju su vaikais ir per tymsus. Administracija, Privati Gimnazija siunčia informaciją ir per elektroninį paštą, ir per tymsus. Ir ten dar tymsuose yra keli sklaidos kanalai. Ten nuolat eina informacija. Reiškia, tu turi turėti telefoną. Čia yra paštas. Į paštą ateina, į vieną paštą, į darbinį paštą ateina laiškai. Ten juoda nuo laiškų (BMK4));. Kartais padėtis privačiose mokyklose yra kur kas blogesnė, nei valstybinėse, nes privačios mokyklos politika yra nuolaidžiauti mokiniams, siekiant bet kuria kaina juos, kaip nešančius pinigų, išlaikyti (Ten yra toks dalykas, supranti... Jie suprantą savo nebaudžiamumą, vaikai. Ir jie, didžioji dalis, ir jie suprantą – ką jie bepadarytų, jiems viskas kaip vanduo nuo žąsies, nes jie moka pinigų ir, tiesiog. Tu gauni pinigų – tu turi man pažymį rašyti, turi pataikaut man, tu turi mano įžeidimus kentėti... Va, tokia pozicija didžiosios dalies. Aš nesakau, kad visų mokinių, yra ir tokie šviesesnių veidų, bet jie skęsta toj jūroj šitų va... Ir kas, sakau, liūdna, kad politika yra administracijos, vat, lygiai tokia pati. Supranti, politika yra... Nu, būkim tyliai. Atsėdi tegul, atbūna, viskas (NVL4)).

Privačios mokyklos, kaip teigia tyrimo dalyviai, kenčia nuo tų pačių problemų kaip ir valstybinės (Vienam einančiam iškrito pakelis žolės iš kišenės, tai šitas Kolega, matematikos mokytojas, paėmė, direktoriui nunešė, sako „Žiūrėkit.“ „Kas? Išmesk ir nieko nematei“ (TD); Tiesiog mokiniai nesimoko realiai... O tie sutarimai tarp mokytojų ir mokinių... <...>. Šiuo konkrečiu atveju aš užkalbinau dieną prieš: ar ateisi rytoj. Taip, ateisiu. Ateini

aštuntą ryto, nėra. Čia etatinė, tradicinė situacija yra. Tėvai nesilaiko susitarimų lygiai taip pat sėkmingai ir. Ir netgi prisipažįsta, Oi, sako, aš neturiu laiko ir viskas, pramiegojo (RVM2)), jose taip pat, kaip ir valstybinėse, pilna veiklos imitacijos (Keista, kodėl, vat, privačios mokyklos administracija, kai kurie mokytojai, nuolatos kritikuoja valstybines mokyklas. Aš ką tik iš valstybinės. Aš žinau, kaip tenai yra ir tenai yra geresnių dalykų negu pas jus. Ne viskas taip gerai, bet yra geresnių dalykų ir. Nes nėra taip blogai, kaip jie kritikuoja. Kas man yra keista, toks veidmainiavimas gavosi. Tai buvo veidmainiavimo. Valstybinei mokyklai buvo ženkliai mažiau negu mūsų valstybinio. Tai va, tai palyginus su privačia. Taip, privačioje daug daugiau veidmainystės (RVM2)), susvetimėjimo (T. Šiukšlinę čia nufotkinai, ar ne? M. Taip. Čia mokytojas, ugdymo kokybė. T. Nes aš galvoju, ką tu čia... O mokytojas – kuris čia? M. Popieriukas tas... (NVL4)), įtampos tarp mokytojų ir administracijos (Paskui, supranti, šiais metais susirinkimai būdavo, dar vienas punktas būdavo: „Žinot, taip, dirbam, dirbam ne taip, kaip valstybinėj, mes dirbam privačioj. Gali netgi būt taip, kad kai kuriems mokytojams mokslo metai pasibaigs anksčiau, nes yra bėdų. Dirbam. <...> Prieš tai per kiekvieną susirinkimą: „Šaltinėlis nustos čiurlenti. Dirbam kaip privačioj, ne kaip valstybinėj“ (NVL4)). Privačiose mokyklose, kitaip nei valstybinėse, anot tyrimo dalyvių, iškyla sunkumų su darbo apmokėjimu (reiškia, išbandžiau vieną privačią mokyklą. Vis tiek norėjau palyginti, kas tai yra – valstybinis su privačia mokykla. Tai ten pabuvau pusantro gal mėnesio, ten man nesumokėjo, „viso gero“ pasakiau (BVS2); Apie pinigus tu manęs neklausk, jie moka pagal orą. Aš sutarties nesu jokios pasirašęs. Aš nesu jokios sutarties, niekas nėra, nu gal tie, kurie ten 15 metų jau dirba, gal tie ir turi kokią sutartėlę, nežinau. Bet va, sakykim, kur dabar, mano kolega matematikas, jokių sutarčių. Nieko, aš nieko nepasirašinėjau. Tai jie iš pradžių. Ko tu nori, jie iš pradžių dalį pinigų mokėdavo ééé... Minimumą mokėdavo į kortelę, o didžiąją dalį atiduodavo grynais (TD)), mokytojai nesijaučia saugūs dėl darbo vietos (T. O visai išeiti į privačią? M. Kažkada, galbūt, ir būtų įdomu, dabar aš dirbu čia keturias dienas, realiai vieną dieną privačioj. Viena privati paprašė, nes jie turi Xtokus, ir reikia jiems kažkas, kad vestų Dalyką. Visai šiaip – tai toks biškį būtų drąsokas sprendimas. T. Dėl ko? M. Nu galima pasakyti, aš esu dirbęs keliose jau mokyklose, tai vienoje mokykloje mano kolegai ne vienam yra pasakę: „Rytoj į darbą gali nebeateit.“ T. Privačioj? M. Taip, tai nu, čia yra verslas (NVS1)). Kai kurios privačios mokyklos yra labai menkai aprūpintos mokymo priemonėmis (Nėra nei rašymo priemonių, nei kempinių vat, šitoms lentoms, žodžiu, tu turi pats pirtis, jeigu tau reikia, nešiokis. Tai taip ir daro mokytojai, supranti, taip ir

daro – nešiojasi kempinėles, nešiojasi tuos rašiklius, nes jeigu paliksi, tai po pamokos nerasi arba bus sudraskyta, arba bus sulaužyta, arba išvis nušvilpta va, tai žodžiu, lentų nieks nevalo, tai va, tokia situacija. <...> Nešiojamės vadovėlius, nes vadovėlių nėra, neperka, žodžiu, atseit, nesimelskit vadovėliui, bet tai, o kaip jiems grožinį tekstą iš kur jiems paimt? Jeigu tu jiems liepsi grožinį tekstą susirasti, tai tu lauksi iki pensijos, kol jisai susiras. Tu arba turi jam kopijuoti, nešti, bet jeigu tu neši prakopijavęs, nuneši ir atiduosi, pasakysi, kad kitą pamoką atsinešk, tu nesulauksi „Ai, palikau namie“. <...> Taip, taip, taip (TD)). Nurodydami priežastis, kodėl paliko privačias mokyklas ir grįžo į valstybines, tokį žingsnį padarę tyrimo dalyviai aiškino siekę grįžti dirbti į terpę, kurioje labiau vertinamas mokymasis ir yra galimybė pačiam mokytojui tobulėti intelektualiai, mokyti mokinius, kurių didesnė motyvacija (*aš jau žinojau, kad nu ne, aš per metus nesugebėjau priprasti. Man buvo labai sunku. Čia buvo ne mano branda, ir, ir bijojau. Aš supratau, kad, turbūt, nemokėsiu grįžti prie tų mažiukų. Va. <...> aš nuėjau pirmiausia, nuėjau į Atrankinę, ir jau buvau bepasirašanti sutartį, ir, ir. Čia buvo sausis, kai man paskambino Direktorius, kad jie ieško t. t. t. <...>, kad nu vienu žodžiu, jeigu ką, tai mes tavęs laukiame (TD); Nes aš gi išeinu, palieku šitą beprotybę. T. Išeini? Kur? M. Valstybinė. <...> Ne, aš savo vaiko į privačią nevesiu. Jau kaip patiko privačioj (su pašaipą – T.). Nežinau, nebent ten tikrai turi būt privati ir kokybiška, ir ne, ne... Tai va, tegul ten jinai geriau su 30, 25-iais sėdi, bet, bet... Nu, ne... Su sveikais, o tada, aišku, vienas kitas bus, bet ne taip, kaip dabar – 20 ir visi su pažymom arba išmesti iš visur, tokie marginalai (TD)).*

Kai kurie tyrimo dalyviai, dirbdami valstybinėse mokyklose, papildomai dirba privačių organizacijų organizuojamuose kursuose, nuotolinio mokymo aplinkose. Pagrindinis tokio darbo motyvas – pinigai, tačiau reikšmingo skirtumo tarp valandos įkainio, mokamo valstybės ir mokamo privačiai, mokytojai neįžvelgia (*finansinis aspektas, vis tiek jauti, nors, tiesa, dabar, prie dabartinių eurų perkamosios galios tas ir finansinis aspektas jau, jau toks (nusijuokia), jau tampa irgi diskutuotinas, nes mums ten nebekelia versle, reiškiasi, mokesčių politika ir visgi pabrango, tai va, tai tas dalykas (BVS2)).* Dar vienas motyvas – papildomas darbas atveria galimybę būti žinomam, kaupti socialinį kapitalą, stiprinti savo autoritetą (*Kas maloniausia tai yra tai, kad nu. Tu būni nusikalęs juodai, bet šeštadienį pas tave 36 vaikai pasijungia, ar ten kokie, nu šiaip, realiai, rekordas ten jo, apie 40 kažkur riba, bet tai vis tiek, reiškiasi, žmogus keliasi į. Specialiai dėl tavęs ryte, reiškiasi, kad paklausti tavo peزالų apie revoliucijas, reiškiasi, nu, tai tu tada irgi pasikrauni iš jų tos energijos. Aišku, yra funkcijoj toj platformoj, kad, reiškia, gali ir pakelti ranką, gali su video pamatyti vaikutį, bet jei jis tik to nori. Ten*

yra, reiškiasi, komentarai, nu, kaip pas google meets, kažkas panašaus, reiškiasi, nu, ten jau atskira tokia platforma, tai va. Tai tas man truputėlį teikia naudos (TD)). Ši veikla reikalauja labai daug mokytojo laiko ir jėgų (Turim platformoj balsavimą. Aš gal ten biškį parodysiu, reiškia. Balsavimas, ai, nu gal palauk, čia per šitą geriau man... (rodo kompiuteryje – T.), kaip man čia geriau... Per šitą bus. Reiškiasi, yra. Mokinių pageidavimu, kadangi, aišku, verslas nori atlikti kiek labiau mokinių poreikius (BVS2)).

Kita privataus mokymo forma – neformalaus ugdymo, vadinama neformalaus švietimo veikla (NŠV). Norėdami praktikuoti šią veiklą, mokytojai išsiima leidimus (verslo liudijimus), už kuriuos moka mokesčius. NŠV suteikia papildomų pajamų, bet pirmiausia yra vertinama kaip pasitenkinimą, malonumą teikiantis užsiėmimas (*O čia liko jau, kaip sakant, mano auksai. Tai va, tai. Kaip aš galvoju, tai aaa, nu, dauguma iš mūsų, vis tiek, kažką tai dar veikia. Šalia mokytojo to darbo, kaip pasižiūri, kažkas tai kursus veda, kažkas tai pakasynose groja, nu, esmė kokia? Tas atlyginimas yra, kaip čia kažkas tai parašė, žinai, kad pragyvent gali, bet apie gyvenimą oriau šiek tiek, tai ne – negali būti ir kalbos. Nu tai va, tai aš pabaigiau ten tokius kursus treniruočių šitų vaikų. Tų vaikų, kaip ir čia – norinčių pilna, žinai, nu tai vat, dar po pamokų, nuo 5 val. turiu porą treniruočių su mažesniais ir su vyresniais vaikais (TD)). Ši veikla paprastai vykdoma su savo mokyklos mokiniais (Bet, sakau, mokykloj gal aš būčiau jau seniai nebedirbus, bet laiko biškį papildomos tos veiklos, kurių nu, negalėčiau aš jų vykdyti, jeigu nedirbčiau aš mokykloje <...> jo, nes supranti, kai tu nutolsti, visai kitaip yra. Jau vaiko nepažįsti, tau susirinkt sunkiau yra, nes tu esi jau nutolęs. O čia tu verdi tam pačiam katile (MMKK3)), yra susijusi su mokytojo pomėgiais ar atliepia jo vertybes (iš 20 gal į tuos šaulius įstoję gal kokie keturiolika. Bet žinai, vieni aktyvesni, kiti mažiau aktyvūs. Tai dabar va, kai va, žygiavome gi Miško bunkerio. Tai jeigu su šitais šauliukais, tada tai kokių 20, gal trylika kartų. Tai va, tai su tais šauliais tai gal šeši septyni metai. Bet taip, nu, stipriai, daug vaikų, sakau, virš 40. Tai ten kitur. Ten yra viena Vardo gimnazija, kur, nu, šaulių klasės, tai apart to, tai nu va, pas mus daugiausiai, daugiausiai. Žodžiu, yra ten dideli tie būreliai vadinami, nu, šiaip vaikams įdomu. Žinai, tai vieta, tai va, būna tokios pašaudyti iš šautuvėlių. <...> Nu, jo, aš esu patriotas. Aš aršus (TD)). Jos metu sukuriamas artimesnis, nei pamokų metu, ryšys su mokiniais (nu čia, galbūt, tiesiog trumpai pasakysiu. Tai čia aš turiu kadangi Klubą, mūsų buvo išvyka į Miestą. Mes važiavome į „Pavadinimo“ areną, vedė po užkulisius ekskursiją, papasakojo apie tai, kaip ta arena yra pastatyta, ir važiavome dar į spurginę spurgų valgyti ir dar pasivaikščiojome prie pilies. Tai prieš tą išvyką vieną dieną buvo protmūšis*

apie krepšinį, apie sportininkus, tai čia pateikiau klausimą (TD)), mokiniai į tokias veiklas labiau įsitraukia, mokytojai pačiam tokiose veiklose atsiranda didesnė galimybė plėsti savo akiratį (Čia yra pasiruošimas... Vėlgi, čia būreliui pasiruošimas, norint kažką parodyti vaikams, reikia pačiai išmokyti. Tai čia, vat, mokinausi mazgus rišti. Galėsiu ir tave pamokyti tokių paprastų, kur buityje galima panaudoti. Tai va, čia va – jau pasiruošus. T. Aš galvojau, kabeliai kažkokie. M. Čia yra virvė ir mazgų rišimas. Tai va, mokėmės rišti mazgus. Tai čia pasiruošimas šaulių būreliui, taip. Tai pirmiausia pati išmokstu, bet noriu... T. O iš kur? M. Tai ir yra youtube. Yra ten Mobilizacijos ir pilietinio pasipriešinimo departamento labai daug medžiagos (TD)).

Gautos už veiklą pajamos padeda padengti išlaidas, patiriamas tiesioginiame darbe (*Tai dabar tą NŠV, buhalterinius pasiėmiau ont savęs, kad tik atlyginimą, o jeigu, atvira šnekont, aišku, iš tų atlyginimų mes ir priziukus nusiperkam, ir aš kamuolius nusiperku. Todėl aš pasiėmiau, kad ir vėl nereik atsiskaityti, jeigu aš būčiau rašęs, kad atlyginimui skiriu, pavyzdžiui, ten tris šimtus, du šimtus sportinio inventoriaus ir, patys žinot, kaip projektus reikia rašyti, centai į centą atsiskaityti, kvitus, vėl skelbti koki kamuolį, iš kokio tinklo tas pats kamuolys. Ir aš daba galvoju, ar ta apšneka, ar kas, o aš pasiėmiau tiesiogiai tą atlyginimą, nusiperku kamuolį. <...>. Čia dabar iš tų visų metų, mes, mokytoja, darėme stendą, padarėme mokslo metų iš sporto, kur dalyvavo, stalo tenise, ten dalyvavo tinklinyje. Kur dalyvavom, visur padarėme tokį stendą ir pakabinome, mes turime fojė, turime savo lentą ir mes iškabinome, pasidarėme nuotraukas. Ir vėl aš iš savo to NŠV, kur rašiau, nieks nežino, galvojo, gal iš kažkur, bet būtent tos nuotraukos, aišku, kiek kainavo, bet popierius, popierius ir tos nuotraukos – tai mes iš tų NŠV pinigų kur gauname (IVKK3)). Tačiau ir šioje veikloje, kaip atskleidė tyrimo dalyviai, gaunamos pajamos nėra motyvuojančios (*teko dar dirbti „Privatūs kursai“, bet labai trumpai, bet ten kaip būrelis buvo, jo, kaip būrelis. Bet paskui prasidėjo pandemija ir aš atsisakiau nuotoliniu būdu dirbti toje mokykloje. Tai nebuvo ten didelis apmokėjimas irgi, dabar nepasakysiu (DMK3)).**

Privataus ugdymo įteisinimas buvo grindžiamas siekiu padidinti mokymosi formų įvairovę tenkinant įvairių poreikių ir vizijų apie švietimą turinčių šeimų interesus. Vadovaujantis mokinių poreikių tenkinimo principu, naujuosiuose švietimo kontekstuose, tėvų pageidavimu, naudojant specialias vertinimo metodikas, tie poreikiai nustatomi ir įvertinami. Tokių vertinimų pasekmė – **specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP)** mokinių išskyrimas (žr. 1.3.3 disertacijoje). Ankstesniuose, istoriniuose, kontekstuose įvairių specifinių pažinimo, mokymosi poreikių turintys mokiniai buvo mokomi

specialiose mokyklose, namuose arba iš viso jų teisė lankyti mokyklą buvo apribota. Naujuosiuose švietimo kontekstuose visų mokinių teisę mokytis bendrojo lavinimo mokykloje, taip pat tėvų teisę nuspręsti leisti mokytis savo nepilnamečiams vaikams bendrojo lavinimo mokyklose, o ne namuose ar specialiose ugdymo įstaigose, ėmė ginti įstatymas (1.3.3. rašėme apie nuo 2024–2025 mokslo metų Lietuvoje įsigalėsiantį įtraukųjį ugdymą, kai užtikrinama visų vaikų teisė į mokymąsi, jiems ar jų tėvams pasirenkant bet kurią mokyklą, kurioje mokytis jie pageidauja).

Faktiškai visi tyrimo dalyviai palietė SUP mokinių temą; nemažai kalbėjo ir apie įtraukųjį ugdymą, labiau kritiškai (*Čia įtraukusis ugdymas tik gražiai skamba, o iš tikrųjų* (GMM4)). Pagal tyrimo dalyvių skirtą dėmesį šiai temai galime teigti, kad SUP vaikų mokymas ir įtraukusis ugdymas naujuosiuose švietimo kontekstuose yra tarp aktualiausių ir daugiausia klausimų keliančių temų. Viena iš priežasčių, kaip nurodė tyrimo dalyviai, – tokių mokinių sparčiai daugėja, ypač pradinėse mokyklose, progimnazijose (*Iš viso, nu, turiu šešias klases po 15. Tai kiek čia tų mokinių gaunasi – net 90. Tai iš tų 90 mokinių kokie gal 30, 20 su SUP jau, įsivaizduojate, kiek čia daug. Ir, ir dar praėjo tie vat metai, tai dar buvo jie paįmėti tyrimui, nes buvau pasakiusi, kad kažkas negerai, tikrai jam. Nu, pasižiūrėm, nes negalime taip mokytis. Tėvai kai kurie nesutinka, aišku, ištirti. Va, nu tai tada ir gauna sau tuos dvejetus* (ŽMM1)). Gimnazijose tie skaičiai taip pat nemaži (*galvoju, kad diagnozė gal gerėja, o gal ir daugėja? Diagnozavimas dažnesnis, mes anksčiau nesuprasdavome, kas vyksta su tuo vaiku. Vat, dabar dešimtokai laikė PUP'ą, tai, sakė, 14 vaikų su poreikiais. Jie viename sraute turėjo būti, tai dešimtokų bus 14. <...> Labai daug. Bet čia irgi įdomus klausimas – kiek jų yra, kurie be jokios diagnozės, be jokio tyrimo, o tu tikrai matai, kad jam reikia. Jeigu šituos pridėjus, tai daug daugiau turėtų būti* (AMM3)). Yra manančiųjų, kad SUP ar individualūs poreikiai nustatomi neteisingai (*Per daug lengvai duodamos tos programos, tos, kaip čia, palengvintos programos. Individualizuotos – tai jau čia viskas aišku, kai jau yra visai sunku. Bet yra tokių, kur, aš sakyčiau, turėtų būt individualizuota programa, o ne paprasta, ta palengvinta. Nes, matot, su palengvinta programa jie gali į 11 klasę eiti, o su individualia – nebegali. Va, taip. Ir tėvai bando, vienu žodžiu. Nu, su individualizuota jiems. Jau nepaveža* (ŠMG4)).

Daliai vaikų tokie poreikiai iš viso nėra nustatomi, nors, mokytojų nuomone, reikėtų; tačiau su tuo nesutinka tėvai (*Čia yra labai įdomus atvejis. Mokinio, pernai buvęs 11-okas – šiemet vėl 11-okas, nes paliko antriem metam. Ta prasme, jų, turėjo iš nuotraukos aiškiau matytis, kadangi čia išplaukė dabar yra. Jau vien tam tikrą. Psichologinį profilį gali pamatyti iš*

rašysenos, iš pribraukymų, iš privedžiojimų. Ten – labai keistas ir įdomus atvejis. Kur mes visada visi – ir kolegos, ir aš – įtariam, kad tam mokiniui, nu, jis yra nediagnozuotas spec. poreikis, kurio niekada netyrė, nes motina, nors siūlė administracija – gal ten praeikit PPT, panašiai, nes, nu, čia yra problemų. Bet, žinot, tas tipas tėvelių, kur: ne, mano vaikui viskas gerai, ką jūs čia, niekad nieko. Nors, nu, ryškiai ne viskas gerai, Viešpatie. Tas mokinys toks. Keistas labai būdavo. Šitam laiške jis man, pavyzdžiui, parašė, kad. Išsireikšiu nepolitkorektiškai. Šizofreninio lygio skiedalus (ŽMK1)). Tėvų nesutikimo kreiptis dėl jų vaiko SUP nustatymo priežastys būna įvairios. Kai kurie netiki, kad jų vaikui reikia tokio tyrimo; kiti baiminasi pasekmių, mano, kad vaikas užaugs ir problemos pasibaigs (PPT tarnyba, perskaičiusi mano tarnybinius, visokius tus pranešimus, parašymus ir pakalbėjusi su vaiku, nustatė, kad vaiks visiškai – neturi jokių problemų. Nors aš, sakau, buvau seminare apie autizmą ir aš net išskyriau tarnybiniam, net parašiau punktus, kurie atitinka autizmą. Nes, nu, apie autizmą tiek buvau prisiskaičius, kad net, tiesiog, net bloga buvo pradėję darytis. Ir ne, vis tiek nustatė, kad vaiks yr visks normalu. Ir jeigu ne dar viena kolegė būtų parašiusi tarnybinį, nes jau kai iš skirtingų pedagogų tarnybinis, yr kitoks vertinims. Tai įsivaizduoju, kad būčiau turėjusi problemų dėl darbo, tai jau iš tikrųjų. Nors problema buvo ta mama. Pati didžiausia problema ir tas nesuvokims, kad, nu, kad tu padėk. Sakau: „Aš noriu jums padėti, aš nenoriu jums kažko ten blogo, aš noriu jums padėti, kad jūsų vaiks lengviau mokytųsi paskui mokykloj. Tik padėti noriu.“ Nu, ana galvoja, kad aš noriu sau pasilengvinti darbą. Tai tik sakau, jeigu ne dar viena ta pedagogė tarnybinį būtų parašiusi, tai tada jau labiau tikėjo, kad iš tikrųjų problema yr, kad elgesys yr sutrikęs (ŽMPU2)). Netgi nustačius SUP, tėvai neprivalo informuoti mokytojų, kad jų vaikui reikėtų kitokio mokymo (Dažniausiai būna disleksija, disgrafija, dėmesio sutrikimas, va, šitie tokie vaikai. Nors jau su vyresniais tas truputį kitaip yra. Na, o dalis yra kur, turbūt, atsisako tos programos, aš galvoju, kad ir turi, nes jie ateina pas mus po aštuonių klasių, jie nenori išsiduoti, kad jie turi tam tikrą sutrikimą. Aš turėjau vieną ypatingai talentingą mokinį matematikoje. Jis atsisakydavo tiesiog rašyti. Jis mintinai neblogai sprendavo, skaičiuodavo, bet jis nerašydavo. Aš tik vienuoliktoje sužinojau, kad jam disgrafija. Nu, tai kodėl man nepasakė? Jis būtų atėjęs pasakęs, aš jam kitaip užduotis būčiau padavusi. Matau, kad mato, erdvę jaučia fantastiškai. <...> Ateina mama šnekėtis. Nu, ir taip atsargiai, kad neįžeistum, tų tėvų klausiu. Sakau, man atrodo, kad tas vaikas jūsų... Kažkaip ne iki galo man kažką pasakęs. Aš sakau, jokie tyrimo nebandėt daryti? Būna tų disgrafijų, disleksijų vaikai. Viskas tvarkoj, bet sakau, nu, sutrikimas – raidikės šokinėja. Taip, sako. „Tai

kodėl jūs mums nesakėte, mes truputį kitaip galėsime dirbti?“ Ir tas vaikas pasirinko matematiką (AMM3)). Kai kuriais atvejais mokytojai abejoja, ar SUP nustatymu nepiktnaudžiaujama (Yra su palengvintom programom, tai yra tokių, kur... Kai kurių aš net nesuprantu tikslo – kam jiems davė tą programą? Nes jie kartais geriau mokosi, negu tie be programos. Jiems, turbūt, ta sritis yra įdomi ir tada jie, kaip sakant, traukia iš tavęs viską. Ir geriau moka negu kiti. Jeigu jiems duosi programą, jie pradės tingėti. Ir aš tą ne pirmąkart pastebiu (SMG4); arba – nustatyti SUP provokuoja vaikus nebesilaikyti bendros tvarkos (dabar irgi mamytė buvo atėjus trečiadienį, irgi sako: „Nu, nustatė autizmą berniukui, antrokas čia jis yra. Jam sunku emocijas valdyti ir visa kita.“ Bet aš matau, kad tas vaikas valdomas, jis pats gali tikrai susitvarkyt toje pamokoje, o jis daro tyčia, tyčia daro, kad į jį atkreiptume visą dėmesį. Tai mes duodam jam to dėmesio, duodam, sakau: „Varde, tu gali pats susitvarkyt. Tu tikrai gali.“ Žiūri jis į mane, paskui, žiūriu, nurimo. Ačiū Dievui. Nu, matyt, šeimoje irgi – su mama pakalbėjo jie, kad tu sergi, tau autizmas, tu negali susitvarkyti, tu toks vaikas. Aš iš karto jau pajutau tą tokį. Nu, ir jis, bet paskui sakau: „Varde, tu gali susitvarkyti. Tu tikrai gali“ (AMME2)).

Švietimo spraga mokytojai įvardija ir situaciją, kai vaikui yra nustatomas SUP, jis mokomas pagal pritaikytas programas, tačiau egzaminą privalo laikyti tokios pačios apimties ir sudėtingumo, kaip ir visi mokiniai (*Egzistuoja pritaikytos programos, bet jos nėra lygu palengvintos programos. Jos tik pritaikytos. Tai, tipo, čia – tokia riebi spraga, dėl kurios sutinka visi mokytojai. Nu, tipo, tu kažkam pritaikai, kad, pavyzdžiui, ten parašai, sakykim, taikau daugiau ten, nežinau, vizualinės arba ten audio medžiagos kažką ten... Bet, realiai, tu net ne visada turi laiko tam taikyt. Šiaip... Tiems, kuriems visai, visai prastai, tai turim tiesiog lengvesnes užduotis duoti, lengvesnio lygio. Jeigu jis, pavyzdžiui, dabar devintoj – netinka, duodi, nežinau, septintoko – šeštoko... Tai ten kažką ir, nu, ant ketverto tempi tu tą vaiką. <...> Bet, iš esmės, egzaminai iš jų reikalauja absoliučiai to paties. Tik jiems duoda laiko daugiau. Bet tai yra švietimo spragos. Ir tokios absurdiškos, kvailos, riebios švietimo spragos. Jiems duoda laiko – nu, ir ką? Ir mokytojas sėdi, vykdamas egzaminą, kankinasi valanda ar dviem ilgiau, ir tas vaikas. Kas jam iš to, kas ten ilgiau? Nu, gerai, gal kažkam kažkas, bet ten retai. Nemanau, kad ten labai kažką smarkiai duoda, kad ten laiko daugiau duoda (ŽMK1)). Taip pat mokytojai nurodė, kad stokojama mokymo priemonių, skirtų SUP mokiniams arba jų iš viso nėra (Dar, žinokit, praeitus metus visus tai aš dirbau. Bet irgi, nu, tokia durnystė, aš dirbau prie tokio projekto. Sugalvojo viena mokytoja padaryti spec. poreikiams pagal atnaujintas*

programas priemonės biologija, fizika ir chemija. Ir aš dirbau kaip Dalyko mokytoja. Ir, žinokit, negavo finansavimo (TD)).

Programų pritaikymas SUP mokiniams ne visada išsprendžia problemas. Kai kuriais atvejais SUP vaikai patiria smurtą iš kitų vaikų; mokytojai situacijos nesuvaldo ir tėvai priversti keisti mokyklą (*Aš nežinau, ar jis tirtas, ar netirtas, su tėvais apie tai nekalbėjome. Jie žino, kad jis kitoks ir jį kitoje mokykloje tiesiog spardė, spjaudė, mušė, nieko negalėjo padaryti. Jis tokį smurtą buvo patyręs ir jį atvedė pas mus. Ir pataikė į tokią draugišką klasę, ta klasė. Iš pradžių čia jie buvo nuščiuvę, čia toks keistuolis su savimi šneka po nosim, burba visą laiką. Nu, bet jis kažkaip saugiai pasijuto, dalyvauja, eina solo dainuoti pasiryžęs. Nu, jisai chorą lankęs (AMM3)). Kai kuriais atvejais SUP vaiko tėvai kelia, tyrimo dalyvių požiūriu, nepagrįstus reikalavimus vaikui (yra, va, toks vaikas dyliktokas, įsivaizduokit, egzaminus nežinau kaip išlaikys, bet, kaip auklėtoja sako, ateina: „Tai kaip man apsirengti į šimtadienį arba į paskutinį skambutį?“ Jisai – tik su palengvinta programa. Bet jisai nesigauja niekur. „Tai rytoj bus konsultacija, ar ne?“ Tai sako: „Gi rytoj egzaminas. Tau egzaminas. Kokia dar konsultacija?“ Jisai nesuvokia. O tėvai... Iš matematikos, pavyzdžiui, tik vieną tašką gavo. Bandomojo. Tėvai vis tiek stumia jį valstybinį egzaminą laikyti. Nu, ir tu ką nori daryk. Ir jam aiškina, kad tu išlaikysi, visa kita... Nu, kur jisai išlaikys? Tai va, tai aš nežinau, ką tėvai daro šitoj vietoj (ŠMG4)). Dar dažniau nepagrįstus, perdėtus reikalavimus kelia mokytojams (Treneris vieną kitą pastabą jai davė. Jai tas nepatiko. Jinai į jį paleido, žodžiu, plaukimo lentelę. <...> Tada jisai paprašė jos išlipti iš baseino, nu, nes negali būti, negali plaukti, nesaugiai elgėsi. Nu, ir tą pamatė mama. Nu ir žodžiu. O kas ten prasidėjo... Aš sėdėjau va, tokiom akim, ta prasme, kaip jinai ant jo pradėjo pykti, kaip ant jo rėkti pradėjo, kad jis čia diskriminuoja, čia yra pasityčiojimas iš jos vaiko, kad jis nemoka elgtis, apskritai, su specporeikių vaikais. Bet, ta prasme, ten buvo ant tiek, aš ją pirmą kartą tokią mačiau piktą ir vienintelis dalykas, ką aš dariau – aš tiesiog sėdėjau ir dėkojau Dievui, kad man dar neteko to patirti, nuoširdžiai, nes, nu, ten buvo kažkas tokio (SMPU1)).*

Kita didelė problema kyla dėl mokytojų pasirengimo SUP vaikams pritaikyti BUP. Kai kurie mokytojai teigia, kad specialistų rekomendacijų nepakanka arba jos nurodo tik dalį mokinių poreikių (*Nu, pritaikytos programos, pavyzdžiui, bet tai tie pritaikymai, žinokit, jie yra formaliai tokie, labai neprotingi. Sakykim, vaikas, nu, jisai turi ten kažką panašaus į disleksiją. Sakykim, nelabai gali ten kokių raidžių rašyti. Nu, ir gerai. Tarkime, ten A, E. Ten painioja I, E su Ė. Bet tai yra tik rašybos, tik labai nedidelis dalykas, o tai, kad jis negeba sakinio suformuluot logiško, kad jis nesupranta*

nuoseklumo teksto, minčių, dar kažko. Niekur tas neregūruoja. Ir yra mokytoja, kuri padeda. Tai jinai stropiai, žodžiu, ji per vieną pamoką išsiveda tą vaiką ir moko jį rašybos. Nu, gerai, nu. Nu, mokyk tu tos rašybos. Bet, taigi, reikia rašiniui (juokiasi) Nu, žodžiu... Nežinau (AML4)). Nurodoma, kad ir patiems mokytojams trūksta žinių apie įvairius poreikius ir darbo su SUP vaikais ypatumus (*Kas man labai baisu, kad kai kurie mokytojai apie šituos sutrikimus ar neuroįvairovę dabar, kaip sakome, tiek mažai mes žinom. Kursų milijonai, bet tai atrodo ne taip svarbu kaip, va, dabar naujos programos ar dar kažkas. Turime vieną, ypač sudėtingą atvejį mokykloje, kurio mama terorizuoja mokyklą. Ir mes su šitais visais specialistais iš visų tų centrų bendraujame ir mokytojai kelia ranką ir klausia tokių klausimų: „Ar autizmas yra įgimta, ar įgyta?“ Tai man tarsi po lapais slėptis. Mokytojai labai mažai žino apie tuos dalykus. Čia dabar, kai tas jau įtraukusis ugdymas bus ir tų vaikų gal daugiau bus, aš galvoju, mes esam labai nepasiruošę. Bet, iš kitos pusės, jeigu žmogus pats nori, nu, tu pasiguglink ir atsiversk truputį apie tai (AMM3)). Be to, SUP mokiniai yra labai skirtingi, jų skirtingas elgesys, galimybės mokytis; mokytojams sudėtinga įsisavinti visus darbo su tokiais vaikais niuansus – su vienais būna labai sudėtinga, su kitais – paprasta; kai kurie SUP vaikai turi ypatingų gebėjimų tik vienoje srityje, kitose jiems sekasi sunkiai (šitas vaikas yra su specporeikiais, yra pirmokas. Jam yra apibrėžti jau specporeikiai, nustatyti, ir aš, tiesiog, visiškai dievinu jo piešimo stilių. To vaiko. Jis yra fantastiškai piešiantis vaikas. Ir aš jau tikrai labai... Jis visiškai neturiu to piktumo, kaip jau gal kiti kartais vaikai turi su specporeikiais. Jisai yra labai, labai draugiškas. Viskas gerai. Viską, ką pasakysiu: „Supratai užduotį?“ „Supratau.“ Jisai savaip supranta, bet jis viską padaro. Ir, nu, va, čia, pavyzdžiui, yra inkiliukas, tame inkiliuke paukščiukas. Nu ir toks, labai jo toks savotiškas stilius piešimo. Jokių problemų jam nėra, jis paima, paima viską, čiuk, čiuk, sudėliojo (TMD2)).*

Dėl minėtų priežasčių SUP ir individualizuotas mokymo programas turinčių mokinių ugdymas tyrimo dalyvių buvo vertinamas nevienodai. Kai kurie mokytojai teigė, kad SUP vaikai padeda jiems tobulėti kaip profesionalams (*Ir turiu pasakyti, tie vaikai, kuriems autizmas... Ir anksčiau esu turėjusi, tai yra mokytojui dovana. Aš nežinau, gal man pasisekė tokius gauti. Tai stebuklas kažkoks, kai tu žinai, kad jisai nepriima informacijos, sakykim, kaip visa klasė, o jam asmeniškai reikia pasakyti – tu visai kitaip pradedi kalbėti. Tu visai klasei išmoksti pasakyti taip faktą, kad kiekvienam atrodytų, kad jam asmeniškai pasakei. Tu pradedi taip stengtis. Tu pradedi stengtis, kad kiekvienam sakiny būtų veiksnys, tarinys ir viskas. Ir tu net pradedi pabraukti – kur veiksnys, kur turinys. Gerėja tavo dėstymo kokybė.*

Kai tu turi autistą, tu pradedi susiimti. Su kitais tokiais kaip ir tu, čia, atrodo, čia pašnekėsiu laisvai, vat, viską jisai supras. Bet pala, stop – tas autistas man sako: „Stop, palauk, ne visi tą tavo kalbą taip lengvai supras, netarškėk.“ Tu išmoksti kalbėti. Antras dalykas, tu išmoksti visai kitaip pateikti uždavinį. Tu turi ir vizualiai parodyti ir taip... Nu, jie tiesiog mane labai mobilizuoja. Neturi specialios programos šitas berniukas, jokios, bet jo mama pasakė: „Jis yra va taip, spektre“, jis... Tai va, jį reikia stabdyt, kad sustotų mokytis (AMM3)). SUP mokiniai skatina permąstyti mokytojavimo būdus, ieškoti įvairių pedagoginio poveikio priemonių (šiaip, nu, specialistė sakė, kad ten gal intelekto dalykai, bet... Nu, šiaip, jei su bloga emocija vaikas sėdi, tai jis nieko nepadarys. Arba, pavyzdžiui, susipyko su kažkuo, nu, ir viskas – jis net drebėt gali, kaip jam viduj viskas yra blogai ir... Ir, va. O jeigu geros nuotaikos – tai aš jau pamatau, kad jai gera nuotaika – tai aš jau viskas, jau viską darom dabar, nes neaišku, kada vėl bus gera nuotaika ir vėl galėsime padaryt (TMPU1)). SUP vaikų dalyvavimas mokyklinėse veiklose, įsitraukimas į jas ugdo ir kitų vaikų supratingumą, empatiją (Ai, dar mokau labai su visokiais bendrauti. Kadangi klasėj pas mane ir keturi speciukai, nu, tokie su spec. poreikiais vaikai, tai jie pamato, kad visokių yra. Kitas ir su liga įgimta, nu, labai stipria liga yra. Pernai turėjau klasę, kuri turėjo labai SUP'inį vaiką, kuris išėjo net į specialią mokyklą, kuris diškis berniukas buvo, bet jo gebėjimai buvo kaip šešių–septynių metų vaiko. Ir susikodavę: „Varde, daryk tą, tą.“ – „Gerai, Vardas daro.“ – „Varde, tu atsakingas už raktą.“ – „Gerai, Varde, tu atsakingas už raktą.“ Jis reguliuoja eismą, nu, ta prasme, kad išeit, langus uždaryt, sukodavęs viską. Bet vaikai su juo, aišku, jis tame lygyje negali bendraut, nes vaikai aukštesnio lygio, bet vaikai išmoksta su tokiu bendraut. Kad priimtų jį. Na, ir rodome filmus, rodome, žiūrim. Vienas vaikas pas mus irgi yra tas speciukas, rodome filmus apie kitokius, tą „Gerumo stebuklas“ (KMME4)). Kai kurie SUP mokiniai atsiskleidžia projektinėse, praktinėse veiklose – įsisavina ugdymo turinį per kitokias veiklas (čia vaikas, būdamas SUP, viena mergaitė, jinai nusprendė fontaną padaryti pagal tai, kad be varikliuko pats cirkuliuotų. Ir ten vienas aukštesnis indas, kitas – žemesnis indas, ir ten gaunasi slėgių skirtumas, ir visą laiką bėga vanduo. Tai va (ŠMG4)).

Vis dėlto tyrimas atskleidė, kad mokytojams dažniausiai SUP vaikai yra iššūkis, reikalaujantis daug energijos, laiko, pastangų (bet mokytojas didžiausias... Va, jam, galbūt, dabar iššūkis yra tas, kad jisai klasėj turi pasidalinti į kokias 5 dalis. Gabūs, kitokie, kitokie, kitokie... Turintys drausmės problemų, turintys emocinių problemų, turintys intelekto problemų. Jisai turi išsidalinti. Ir gerai pas mus, pavyzdžiui, tu vedi 6 pamokas, reiškia,

tu turi ruošti 6 pamokoms, paralelių klasių nėra, bet šalia tų 6 pamokų, tu, realiai, turi pasiruošti dar kokiom 10. Nes yra tiek, nu, skirtingų vaikų klasės. Vat čia, va, didžiausias (EMS4)). Mokytojai rengia specialias užduotis, atrenka tekstinį, vaizdinį turinį (va, žiūrėkit, čia buvo ir teorija surinkta, tada uždaviniai pagal tą teoriją spec. poreikių mokiniams ir paryškinti žodžiai, pavyzdžiui, pažymėk, pažiūrėk video, ką reikia padaryti, ar ne, pavyzdžiui, atomo sandara, įrašyk trūkstamus žodžius, pavyzdžiui, čia spec. poreikių mokiniams (SMG3)). SUP mokiniams turi būti pritaikytos patalpos, apmąstytos visos detalės (Ryt vėl tu galvoji apie tuos vaikus. Mokytojo darbas yra ieškoti tų priemonių, būdų, kaip jiems padėti, kad jiems lengviau būtų, žodžiu, tai va. Todėl labai apgalvota buvo ir spalva, ne šiaip, nes, pavyzdžiui, jeigu duosi rožinę, tai čia bus košmaras. Turi būti mėlyna, tik mėlyna ir tokius dalykus turi nepamiršt. T. O kodėl mėlyna? M. Kaip „lapės“, taip ir „mėlyna“. T. O čia visiems vaikams? M. Ne, ypatingiems. Ypatingiems vaikams, vat, reikia ypatingos aplinkos (SMPU1)).

Tam tikrus SUP turintys mokiniai gali destabilizuoti ugdymo procesą (dailės pamoka, pavyzdžiui, aš turiu su ja suderinti tai, ką mes piešime. Nes, jeigu jai nepatiks, tai bus „stupid“ užduotis, „tu durna“ ir t. t. Ir – „nedarysiu“. Ir tada lapai plėšosi, pieštukai čia skraido ir t. t., ir pan. Lygiai tas pats su filmukais yra. Jeigu, vat, kažkoks, jeigu jai netinka, tai negalime žiūrėti. Tai, vat, tai mano vaikai žino, išmokę šitą dalyką, kad nu... T. Ir išmoksta priimti? M. Taip. Aišku, jiems buvo žiauriai sunku. Žiauriai sunku, nes buvo – kodėl jai galima, o mums – ne. Nu, sakau, nes jinai yra kitoks vaikas. Jinai... Sakau, jūs mokate skaityti, rašyti, o jinai mokosi bendrauti, sakau, prie viso to, kad jinai mokosi ir tų dalykų, ir skaityti, ir rašyti, ir raides pažinti. Sakau, bet jai dar sunkiau yra, nes jai sunku bendrauti, sunku paprašyti, jai yra sunku atsiprašyti ir t. t. Tai, nu, daug kalbos yra apie tai (SMPU1). Mokytojai ne visada randa priemonių, kaip su tuo susitvarkyti, kartais nesulaukia jokios pagalbos, palaikymo (buvo priepuolis jai, visiškai, ir išsikviečiau mamą, nes aš jos negalėjau nuraminti ir mama atvažiavo. Žodžiu... Ten irgi, o jinai rūbinėje konkrečiai klykė, lyg tą vaiką kažkas smaugtų, daužytų ar, nu, tarsi būtų naudojama agresija, fizinis smurtas prieš tą vaiką. Tiek jinai buvo, vat... Išėjo net kolegė iš tos klasės pažiūrėti, ar jinai čia viena, galbūt kažkas vaikui atsitiko... Pamatė mane sako: „Nu, supratau“ (SMPU1)).

Dirbant su SUP mokiniais kylančios problemos sprendžiamos įvairiai. Kartais mokytojai mėgina tokiems vaikams padėti be kitų žmonių įsikišimo (Yra įvairių, kadangi yra daug tų su spektro sutrikimais, yra tokių autistiškų žmonių, yra labai tokių užsidariusių. Pavyzdžiui, vat, kaip ir ta, iš

„Pavadinimas xdienio“ viena mergaitė. Aš iš jos atėmiau trintuką ir uždraudžiau perrašinėt, ir jinai atgamino per metus, aš sakau, kas jiems yra, kodėl jūs norit tobulai padaryt, normalų braukyti. Ir jinai gaišdavo masę laiko. Visi užrašai tobulai perrašyti ranka. <...> Bet sakau, Varde, jūs gi nemiegate? Aš iš kitų vaikų, aš suprantu, kad su vaiku blogai kažkas, aš iš kitų vaikų – sako, klausykit, man atrodo, kažkas negerai, bet ne apkalbam, nes. Taip, sako, jinai miega po porą valandų, nes jinai tiesiog ištiesai perrašinės tuos užrašus. Ir aš tada, tiesiog, sakau, aš jums draudžiu. Ir atėmiau trintuką ir sakau, draudžiu, turi braukyti, ir sakau, kvėpuok, viskas, privalai daryti (SMG4). Sudėtingesniais atvejais mokiniams skiriamas vadinamasis mokytojo padėjėjas, nors jis ne visada padeda išspręsti problemas (Prie jo yra padėjėja. Ta padėjėja Vardė: „Vardai, nusiramink.“ „Aš suaugęs, aš galiu pinigų užsidirbti, aš kompiuterines programas kuriu.“ Ir jis rėkia vaikiškai cypiančiu balsu pamokos metu, nes jis yra ketvirtokas, jis yra suaugęs, jis gali užsidirbti pinigų, o staiga kažkas jį atveda į Kalbos pamoką ir paleidžia vaikišką knygutę ant ekrano, ketvirtoko lygio ir jisai isterikuoja. Pa... padėjėja jį išsiveda, nes nebeįmanoma, nes klasėje prasideda chaosas (DMK3)). Dažnu atveju mokytojai linkę prisitaikyti prie vaiko ar jo tėvų keliamų reikalavimų (Speciukai – čia atskira tema. Tai irgi daug atima jėgų emociškai, nes tu turi tiek žiauriai viską apgalvoti, nu, sakau, pavyzdžiui, aš norėjau, nu, tikrai man reikėjo, kad jinai dirbtų pamokos metu. Tai, nu, kad rašytų, žodžiu, tai aš galvojau sakinius, kuriuose būtų žodis „lapė“, kad, nu, kad jinai dirbtų – ir dirbo, ir parašė. Ir, ta prasme, ir nebuvo jokių... Bet, jeigu aš būčiau šito neapgalvojus, būčiau parašiusi tuos sakinius apie kažką kito, kažkaip kitaip, ta prasme ir taip toliau. Nu, tai vėl – nebūtų to rezultato (SMPU1)). Kai kada mokytojas siekia sukurti tokias sąlygas, kad SUP vaikas netrukdytų dirbti kitiems („Aš negaliu kontroliuoti savo pykčio“, – čia ta mergaitė, aš sakau: „O tu gali, sakau, visus tuos žodžius negražius, kur tu ant manęs sakai, gali parašyti, paskui suplėšyti smulkiais gabalėliais, nors pamėgink“, – čia paskutinis mūsų pokalbis. Jau daug tų pokalbių buvo, tai čia dar jinai kalba, ačiū Dievui, kitą kartą nekalba ir taip prasėdi tris pamokas. <...> Taip va, sėdi arba pradeda, turi tokį bloknotę, kuriame jinai viską paišo, paišo, paišo, bet nieko nedaro per pamoką, ir tai erzina, ir tai kartojasi. Na, dabar pagalvoju, tiesiog nesinervuosiu, daryk, kaip nori (MMPU4)). Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė, kad SUP vaikai ir artėjantis įtraukusis ugdymas turi įtakos mokytojavimo tęstinumo sprendimams – mokytojai svarsto mesti mokytojavimą (Taip, o nuo 24 metų ateina gi tie, kur vadinasi įtraukusis. Tai jau, žinokit, jog tada pabėgs ne 50 % mokytojų. Jau kaip kalba, vat, visi mokytojai, kurie laukia, vat, šito dalyko, laukia, kabutėse laukia. Tai va, tai

tokie, visokie, va, susideda, nors atrodo, jog, va, jau pasiruošę kažką tai ir, va, daraisi tas skaidres. Aš gi visą laiką rodau ir ten dainuojam, ir ten iš „Youtubo“ ten „body“ kūno perkusijos ten visokios tai. Nu, tai sakau, bet yra tie vaikai, kurie – nu, niekaip (EMME2)).

Kitas neoliberalizmu grįstos politikos sukeltas pokytis – sustiprėjusi **mokytojų ir mokyklos veiklos kontrolė**. Savaimė mokyklinio švietimo lauko agentų, kuriems galios laukai suteikė pedagoginį autoritetą, kontrolė nėra naujas reiškinys: jis radosi jau kilus masinio švietimo plitimo bangai, kai valstybė perėmė švietimą į savo rankas (žr. disertacijos 1.2.4). Tačiau naujuosiuose švietimo kontekstuose kontrolė įgijo kitą mastą ir kitus pavidalus. Pirmiausia, ji imta vykdyti remiantis verslo vadybos logika, pasitelkiant ne tik vadyboje vartojamas sąvokas, bet ir modelius, pavyzdžiui, audito vykdymas. Antra, kontroliuoti mokyklą ir mokytojus ėmėsi ne tik valstybės įgalioti švietimo laukų agentai, bet ir agentai iš kitų laukų – politikos (pavyzdžiui, savivaldybės politikai, steigdami ar uždarydami mokyklą), ekonomikos (pavyzdžiui, verslo grupės, gamindamos mokymo priemonės), sveikatos priežiūros (pavyzdžiui, išduodami mokyklos veiklai būtinus higienos pasus) ir panašiai. Trečias išskirtinis bruožas – mokyklos kontrolę ėmė vykdyti atskiri politikai, medijų atstovai, atskiros socialinės grupės per įvairius socialinių tinklų kanalus, žiniasklaidos šaltinius (pavyzdžiui, viešai užsipuldami mokytoją ar mokyklą dėl mokinio nufotografuoto ar nufilmuoto mokomosios medžiagos fragmento). Be abejo, paminėtos kontrolės formos nėra tapačios; skiriasi jų galios šaltiniai, taikymo būdai, reguliarumas. Remdamiesi tyrimo duomenimis, ją suskaidėme į dvi kategorijas – netiesioginę ir tiesioginę kontrolę.

Netiesioginei kontrolei priskyrėme institucijas ar viešus asmenis, kurie atskirose situacijose gali nuspręsti pasinaudoti savo turimomis poveikio priemonėmis ir padaryti reikšmingą įtaką mokyklos ar atskiro mokytojo sprendimams, mokytojo veiklai, ugdymo turinio pasirinkimams. Ši kontrolės forma kyla iš agentų, kurie tiesiogiai nepriklauso mokykliniam švietimo laukui, bet – kelia jam reikalavimus, vertina jo darbą; jų kritikos baimė verčia mokytojus slėpti savo įsitikinimus, viešai neskelbti nuomonės įvairiais klausimais, ypač visuomenėje plačiau diskutuojamais (*tai Vaikų teisės pasakė, kad mokykla kalta, nes mokykla nesugebėjo sutvarkyti šitos šeimos, nors jie yra ir stebimi, ir asociali šeima, ir Vaiko teisės juos stebėjo, ir taip toliau, ir panašiai (DMK3); Apie ukrainiečius pas mane patirtis yra kitokia, ir visi gaili. Ir ten mane nušaut norėtų Žurnalistas, turbūt, bet pas mus, kažkodėl, tai ukrainiečiai labai nedėkingi, labai chamiški suvažiavę, labai reikalaujantys (TD).*

Pagal tyrimo dalyvių liudijimus išskyrėme šias netiesiogiai mokytojų veiklą kontroliuojančias institucijas: medijų atstovai, socialiniai tinklai, NVO, kitos visuomeninės organizacijos, įvairios valstybinės institucijos, Bažnyčia, atskiri politikai. Mokytojai nevienodai vertina jų daromą įtaką – atvejais, kuriais jie pritaria minėtų agentų poveikiui, jie kontrolės faktus vertina teigiamai ar neutraliai (*dar yra panaudojama ten tokia, seniūnijose statėsi tipinis projektas, nežinau, kam kišo ir pas mus. Jisai mokyklos teritorijoje, kaip scena, tokia uždara ir prieš ją suoliukai. Ten ant tų suoliukų einam vesti pamokas ir paskui dar šaudykloje buvusioje a la (EMS4); tai ką, turime X čia komisariatą, turim atstovę tą. Atstovė ateina. Tarp kitko, jinai skaito paskaitas. Paveiki. Aplamai, jeigu mokykloje būtų policininkas su antpečiais, žinokite, tvarka pasikeistų mokykloje. Ko trūksta, tai trūksta pareigūno (GMM4); Pavyzdžiui, tos šeimos atveju tai, kažkodėl, tėvai neišlenda iš to tokio susikurto įvaizdžio, kad čia yra gėda, kad tavo vaikas turi pritaikytą programą. Nors, tuo tarpu, mes net dienyne negalime, tam dienyne yra galimybė, kai darai vaiko grupę pažymėti, kad jis turi arba pritaikytą, arba individualizuotą programą. Bet Rajono Centro savivaldybė, kažkaip, atrodo, net neleidžiu žymėti, tai mes net nežymim dienyne to, ta prasme niekur tai neišplaukia. Tiktai tame, kad, vat, klasės kabinete vaikas gauna kitokias užduotis, arba kitokį vertinimą ir viskas (GML1)). Tačiau kur kas daugiau pateikiama neigiamų vertinimų – kontrolė sukelia įtampą, inicijuoja nepageidaujamus pokyčius, riboja pasirinkimo laisvę.*

Vienas ryškiausių pavyzdžių siejasi su 2023 m. kilusiu ažiotažu dėl rusų kalbos mokymo Lietuvos mokyklose. Ši situacija yra labai dviprasmiška. Tyrimo dalyvis, dirbęs rusakalbėje mokykloje, pasakojo 2020–2021 m. ėmęsis veiksmų dėl apgailėtinos, jo požiūriu, lietuvių kalbos situacijos toje mokykloje. Tačiau jo pastangos kažką pakeisti liko bevaisės, o mokytojas iš darbo buvo atleistas, nes dirbo pagal terminuotą sutartį (*vaikai, gimę Lietuvoj, Lietuvos piliečiai, 12 metų visus dalykus mokosi ne lietuvių kalba, o lietuvių kalba mokoma kaip užsienio kalba. Ir kai pavaduotoja atėjusi man lietuvių kalba man gražiai pasako: „Tu su jais nekalbėk lietuviškai“. Tai yra valstybinė mokykla, finansuojama valstybės, ir jie nemokomi lietuviškai. Jie moka tą lietuvišką kalbą. Nu man buvo labai keista, kad man grįžus į Lietuvą, man pasako – valstybinėj mokykloj nekalbėti lietuviškai. <...> Jie mokėsi iš vadovėlių, va, labai keistai, vėl – už valstybės lėšas paimti mūsų vadovėliai, jie išversti viens prie vieno, su tom pačiom iliustracijom. Tik viskas rusų arba lenkų kalba. Ir tai išvertusi Lietuva. Tai aš pasiimdavau lietuvišką vadovėlį, jie turi lenkišką arba rusišką, tai aš žinau, ką jie moksi, tai aš tada jiems ten aiškinu lietuviškai, versdavau žodžius. Kad vyriausybė netgi pati užmoka už*

jų vadovėlius ne lietuvių kalba. <...> Vadinasi, yra kažkas blogai su įstatymais. Ir aš parašiau Politikui, apibūdinau visą situaciją ir dar kažkam, ministerijai, sakau, žinokit, kad tai yra Lietuvoj tai yra. Kodėl? (TD)). O štai 2023 m. į rusų kalbos dėstymo ir rusų mokyklų Lietuvoje klausimus įsitraukę atskiri politikai ir žurnalistai, verslo atstovai pokyčių pasiekė (O antras dalykas, kuris mane žlugdo, tai yra karas Ukrainoje. Ir mano dalykas (rusų – T.) nukentėjo labiausiai nuo karo. Prošvaisčių nėra. Dalykas, praktiškai, uždaromas. Aš nežinau, kiek aš dar turėsiu mokyti pamokų, bet man dabar kiekvienais metais ženkliai mažės pamokų. <...> Galbūt pradžia buvo tada, ne tada, kai karas prasidėjo, o mūsų mokykloje mokosi Garsaus Žurnalisto vaikas. X klasėj. Ir Garsaus Žurnalisto vaikas mokosi rusų kalbos. Nuo X klasės. Rugsėjo mėnesį Garsaus Žurnalisto vaikas atnešė namo naują rusų kalbos vadovėlį, ir tėtis, galbūt, pirmą kartą paėmė į rankas tą vadovėlį ir pavartė. Ir ką jis pamatė rusų kalbos vadovėlyje? Ogi pamatė Rusijos regalijas ir sukėlė triukšmą. Keli politikai, Politikas, paėmė rusų kalbos vadovėlį, tą patį, pavartė prieš kameras ir pasakė: žiūrėkit, čia kviečiama keliauti po Rusiją! Čia na, na, na.... Čia pilna Rusijos šitam vadovėlyje! Vadovėlis parašytas grynai pagal programas, yra Bendrosios programos, yra privalomos temos ir pagal tas privalomas temas ir parašytas vadovėlis. Ekspertuotas, skundų neturi niekas, taip. Bet Politikas, kuris nežino, kaip rašomi vadovėliai, ir, apskritai, nesupranta, kad vadovėliai – privalo būti sociokultūrinės temos, plačiai visuomenei per televiziją papasakojo, kad vyksta karas, o čia kviečiama keliauti po Rusiją. Kada vadovėlis išleistas ir kada karas prasidėjo. Politikas pakėlė triukšmą. Aaaa... Dar Garsesnis Žurnalistas ir Garsus Žurnalistas. Ir rugsėjo pradžioje kiekvieną dieną buvo, kiekvieną dieną reportažai. Kiekvieną dieną interviu, kiekvieną dieną straipsniai. O jeigu taip į „Google“ įvesite „Rusų kalbos vadovėliai“, pamatysi, kiekvieną dieną trys, keturi straipsniai ir visi straipsniai perpasakojo tą patį, ką pasakė Garsus Žurnalistas, Politikas ir Dar Garsesnis Žurnalistas. Švietimo ministerija sėdi kaip zuikis, kaip triušis, kaip varlė ir bijo kažką pasakyti. Tada persigandusi Leidykla paėmė ir išėmė iš prekybos vadovėlius, išėmė visus vadovėlius iš prekybos. Pratybas. Jau rugsėjis, jau rugsėjo 15-oji. Mokslo metai prasidėjo, taip? Ir mokyklose vyko vadovėlių iš rankų plėšimo akcijos. Iš viso išėmė vadovėlius ir kreipėsi į ministeriją su prašymu išimti vadovėlius iš vadovėlių sąrašo. Iš leidyklos, privačios kontoros. Taip, Leidykla yra privati įmonė. Ir ministerija iškart patenkino privačios įmonės prašymą. Ir į visas mokyklas ministerija išsiuntė laišką, kuriame buvo parašyta, kad dėl situacijos, kokios – nepaminėta, dėl situacijos reikia išimti visus vadovėlius serijos „Pavadinimas“. Va, šitie vadovėliai pas

mane guli ant stalo. Visus vadovėlius nuo šeštos klasės iki dvyliktos reikia išimti, kad jų neliktų ugdymo procese, mokyklose, kad net kvapo nebūtų (TD)). Šios dvi citatos atskleidžia visišką mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų autonomiškumo sunykimą – mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų savarankiški sprendimai dėl kultūrinio kapitalo gamybos ir sklaidos yra uzurpuoti kitų laukų, o švietimo laukas bendroje laukų hierarchijoje yra nustumiamas į apatinę pakopą.

Dar viena netiesioginė kitų laukų kontrolės forma atsiskleidė per COVID-19 pandemiją. Kai kurie tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kaip atskiri politikai, savivaldybės institucijos darė spaudimą mokyklos vadovybei, o ši – mokytojams, mokiniams skiepytis, testuotis (*Aš vienintelė mokykloje nesiskiepijau... Nieko nieko, nu, ta prasme, aš nesiskiepiju, mano visa klasė vaikų nesitestuodavo. Visi, visi vaikai su tėvais, mes nesitestuodavom ir būdavo, įsivaizduok, jeigu direktorė iš paskos vaikų vaikščiodavo, vaikščiodavo koridoriuje ir aiškino jiems: „Tu gi testuokis“, nes jai būdavo minusas, kodėl pas tave mokykloje viena klasė nesitestuoja ir nesiskiepija mokytoja, supranti. Jai būdavo iš kažkur, iš savivaldybės, minusas didžiulis, nes nesitestavo ta visa klasė, iš paskos sekiodavo vaikus. Sakydavo, kaip faina, kad... O vaikai gudrūs – grįždavo namo, sakydavo, direktorė iš paskos manęs vaikščiojo, sakydavo, kad, maždaug, „eik testuotis“. Motina skambindavo direktorei ir sakydavo: „Kokią jūs turit teisę be mano žinios įtakoti vaiką?“ Nu, nes ji žinodavo irgi viską, viską, sakydavo, „kaip jūs pradinukų“, negalima, pasirodo, tikrai prie tėvo turi būti įtakota, taip ir nurimdavo, nieko negalėdavo padaryti (TD)).*

Netiesioginė mokyklų, mokytojų kontrolė vykdoma ir įvairiais valstybės ir savivaldybės institucijų priimtais sprendimais. Tokiai kontrolei priskyrėme faktus, kurie, tiesiogiai, nėra įforminami kaip kontrolė, bet turi poveikį agento profesinei elgsenai. Pavyzdžiui, mokyklos vadovams numatytos kadencijos atbaido mokytojus siekti tokios karjeros, nes ji suprantama kaip laisvių suvaržymas (*Pagalvojau, kad gal, gal čia į kokius direktorius pabandyti reikia. Paskui ten aš vieną sykį ir pabandžiau, bet ten nesėkmingai, bet paskui kažkaip. Nu, nu ne. Man geriau taip, supranti. Daugiau laisvių. Daugiau laisvo laiko. Daugiau vėl pinigų vis tiek užsidirbi, nenoriu. Nu, jau nekalbant, kaip sakai, ten ir savivaldybė ir visur kitur. Ten kaip ir kitos mokyklos direktorė ten – 5 metų priimta sutarčiai. Nuėjau paprašyti iš banko paskolos būstui, sako, ką jūs, juokaujate. Kaip mes jums duosime, jeigu jūsų tik laikina, terminuota sutartis. Taigi, sako, va, jau po metų ar dviejų būsite bedarbis, tai kaip užmokėsite, iš ko? (EVS4)). Mokyklų vadovai, baimindamiesi dėl savo karjeros, linkę paklusti valstybės institucijų pageidavimams (*po atostogų**

prasideda, sakykim, susirinkimas mokyklos, ar ne? Mokytojų. Na, ir būna paprastai, vienas iš pirmų būdavo, tas toks pasakymas: „Va, šiais metais švietimo ministerija arba švietimo skyrius sakė, kad mūsų uždavinys yra ten, pavyzdžiui, koks nors individualizavimas.“ Nu, ir mes dabar jau turime, žodžiu, parengti kokių nors dalykų, kokių nors ten pamokų pavyzdžių, kaip mes ten individualizuojam. Mes turim pristatyt, turim įrodyt. Nu, tada padarys jinai kokią nors lentelę ir kiekvienas parašys, kaip jis individualizuoja. Privalo tą padaryt. Nu, kažkas tokio. Nu, ir tada visi: „Ai, nu, tai jūs individualizuojat ir taip – čia gi nieko naujo.“ – „Bet, va, čia reikia parašyti – tai jūs parašykite, kaip jūs darot.“ Ir, suprantat, ir, praktiškai, tau yra kažkokia papildoma veikla, kurie niekam, praktiškai, nieko nekeičia, o jinai – reikalinga kažkokiems valdininkams, jų kažkokiems popieriukams tuštiesiems (AML4)). Valstybės institucijos inicijuoja įvairius mokymus mokytojams, per kuriuos perteikia BUT naujoves (tai va, tai čia buvo mokymai apie tuos „UTA“ nelaimingus. Ugdymo turinio atnaujinimas. <...> Ministerija sugalvojo, kad atnaujinam programas, padarė ten kažkokie tai žmonės tas programas atnaujino. Tada reikia šitą informaciją paskleist tarp mokytojų, tada kviečia mokymus tų, kaip, sakykim, centrų, ten, atstovus, atstovai centrų perduoda UTA komandom mokyklose, UTA komandos mokyklų perduos saviem kolegoms, nu bent jau, sakykim, tokia idėja, <...> tiktai aš uždaviau sau klausimą, kodėl, už ką dabar čia aš turėsiu savo kolegas mokyti, ko pats nelabai gerai, galbūt, suprantu, žinai, nu, tiesiog. Tai va, tai nežinau, koks jų buvo planas ir idėja. Bet kad visi Lietuvos mokyklų mokytojai sudalyvaus mokymuose UTA iki rugsėjo pirmos, tai netikiu (GVS4)).

Tačiau valstybės (ar savivaldybės) institucijos, kaip teigia tyrimo dalyviai, tik siekia kontroliuoti; jos nėra linkusios padėti mokytojams spręsti iškilusias problemas, ypač jei jos liečia mokyklos vadovybę (ne žiūrėti, ne gelbėti mokyti, nepadėti ten vaikų ten... Nu, viskas. Aš dabar ką matau, absoliučiai šimtu procentų – viskas yra „darymas dėl darymo“. Netgi tuo atveju, jeigu, sakykime, kaip, vat, mano kolegė parašė dėl tos savianalizės į Švietimo ministeriją. Tai jie parašė: „Perduokite direktoriui, kad nerekomenduojama.“ Tai palaukit, tai jūs... Nes ta Vardė mūsų tokia drąsi, jinai parašė ir mokyklą, ir vardą, ir pavardę – tai gal jūs parašykite kažkokį laišką, oficialų, direktoriui, o ne jai žinutę, elektroninę, kad „perduokit, kad nerekomenduojama – yra vidaus susitarimas“. Tai gal jūs... Mes pagalbos prašome. Tai aš galutinai supratau, kad mes pagalbos niekur nerasime (KMS4)).

Vietinės institucijos daro įtaką mokyklos direktorių paskyrimui (Ir ta pavaduotoja, jau su meru viskas buvo suderinta, šventai žinojo, kad jinai bus

ta direktorė. Jinai, dar tai direktorei bebūnant, tenai jau pradėjo elgtis kaip direktorė. Žodžiu, ir atsitiko toks dalykas, kad meras, kuris palaikė tą mūsų pavaduotoją... (atsidūrė ligoninėje – T.). Kadangi visas rajonas žinojo, kad jau Direktorienė, ta mūsų pavaduotoja taps direktore, niekas net nebeteikė dokumentų, nes žinojo, kad, nu, šansų nėra. O Vardas surizikavo. Ir merui (esant ligoninėje – T.). O ta mūsų pavaduotoja labai nesutarė su Švietimo skyriaus vedėja ir Švietimo skyriaus vedėja prastūmė Vardą. Ir viskas, ir visas rajonas nustebo, ir visiems rankos nusviro. Atsitiko taip, kaip atsitiko, ir viskas. Jisai atėjo vadovauti (TD)). Savivaldybės atstovai dalyvauja mokytojui ginant kvalifikacinę kategoriją (Tai administracija jeigu, priklauso nuo kategorijos, ar rajono skyriaus darbuotojai, ar mokyklos mokytojai, priklauso, kokios kategorijos siekiama (EVS1)). Kartais netiesioginė įtaka pasireiškia per netiesioginį įsikišimą, proteguojant palankius asmenis (per tuos 12 metų... Administracijos požiūriu, atsirasdavo kitų žmonių, kuriems reikėdavo sutvarkyt tuos kategorinius vardus... Svarbesnių žmonių. Nes, sakysim, tas žmogus, kuriam tvarko tą kategoriją, kad gautų daugiau pinigėlių, sakysim, yra iš savivaldybės kokia žmona ar draugė yra. Nu, jie gražiai paprašo ir tada. Tu jau pastovėk šone – šiais metais mes tvarkom: šitam, šitam ar šitam. Paskui tu vėl pastovėk, mes tvarkom: šitam, šitam, šitam – ne man (IVT4)). Savivaldybės institucijos savo nuožiūra reguliuoja ir mokyklai priskirtinas teritorijas (T. O tie vaikai, kur nuo jūsų nuėmė, ta prasme, kitom mokyklom atidavė tas gatves? M. Taip. Ten yra „Pavadinimo“ progimnazija. Ten, kuriai ten trūksta, matyt, ten tų vaikų (JMPU4); (neturime suolų, neturime vietos. Neturime nei vienos vietos ir atidaro, per Merą, atidaro sistemą. Visi vaikai sugužėjo, Direktorė sako: „O kur dabar tuos vaikus dėti, koridoriuje?“ Tai mokytojų kambarį užleidom per tuos metus. <...> Tas pats, supranti, ir dirbame per juos ir jiems atidarė sistemą ir suleido visus vaikus be Direktorės atsiklausimo (KMKK4)). Savivaldybės tiesiogiai numato įvairių išmokų, kompensacijų skyrimą (Tai man šešios išeitinės šešių mėnesių priklausė. <...> Ir aš tada paskambinau personalo skyriaus... Ne, ar ekonomistei, nu, vienu žodžiu, ten, kur tvarko tuos finansus. Jinai man išaiškino, kad nepriklauso čia ir viskas tvarkoje. O dabar tokia situacija: po rinkimų mūsų administracijos direktorius, jis patapo vicemeru, nes vicemerą išėjo, o jisai iš to... Ten kitam užleido ir, vienu žodžiu, Jis pasirodo. Nu, tai irgi. Jis nepakeitė darbovietės. Iš administracijos direktoriaus jis buvo paskirtas vicemeru ir jam išeitinė išmokėjo, taigi irgi toje pačioje Savivaldybėje. Tai palauk, tai kodėl? Jis tik pareigas pakeitė? (JMS4)).

Tyrimo dalyviai taip pat pateikė pavyzdžių, kad mokyklinis švietimo laukas yra priklausomas nuo atskirų partijų. Partijos turi įtakos mokyklos

vadovo skyrimui, mokytojų įdarbinimui, mokyklos veiklų finansavimui, netgi – mokyklos tolesnės veiklos galimybėms (*T. O ta direktorė, ji jau seniai jūsų direktorė? M. Ji atėjo, kada ir aš atėjau, mes keitėmės. Viena išėjo į pensiją, socdemokratė, pastatė į vietą... Mūsų visa mokykla yra socdemų mokykla. Dabar, kas priimama yra į darbą, jau eilę metų, tiktai arba turi stoti partiją, arba turi būti partinis. Tokių mokytojų dabar... Ir rajone šneka tą patį – jeigu nori dirbti, turi būti socdemų partijoje (DMK3)); (Tautybė toj pačioj mokykloj klasę turi, bet dabar užsibarikadavo, ten užsitvėrė ir vaikų mažai labai, bet ten visi iki vieno įsikibę nagais ir ragais laikosi tos klasės, <...> tai yra Miesto rajonas ir, tiesiog, sakė, grynai seniūnai, vietos, eina pas žmones, „leisi į lietuvišką klasę savo vaikus?“, „aš negausiu paramos socialinės“. Iki tokio lygio (EMS4); (*T. O čia Direktorė – nauja direktorė? M. Taip, bet jinai – laikinai einanti. Jinai skyriaus vedėja, ji konservatorė, gal dar buvo Meras, nes (Data) nebeliko direktoriaus – viskas, jisai išėjo. Tai ją priėmė. O ta Direktorė konservatorė irgi. Viskas sutapo: jinai konservatorė ir, žinai, pasikvietė pokalbiui – turi eit laikinai. Jinai gal nelabai norėjo, bet, nu, ką? Ką pasako – tą ir daro, bet taip, tokie dalykai yra (MMS4).**

Keli tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kaip jų darbui įtakos turi kitos, mokykliniam švietimo laukui nepriskirtinos institucijos (*Tėvai tik savo noru gali keisti mokyklą. Arba va, gali pasiūlyti – „mes siūlom jums keisti mokyklą“. Jeigu mama sutiks – taip, bet taip va, tokio proceso, kaip išmesti, nu, nėra. Ne, ta prasme, jis yra, bet tu nepadarysi. Tave tarnybos „užvalgys“ – tikrins, sakys, kaip tu blogai dirbi, mokykla negeba tvarkytis, per silpna VGK komanda ir taip toliau, ir panašiai (DMK3); Pavyzdžiui, mūsų vaiko teisės, nu, mūsų rajono vaikų teisės, tai ką – kreipiesi į jas – „o ką mokykla padarė?“ Galinis klausimas. Ir tu lieki atgal toj pačioj situacijoje. Tai ko dabar į ją kreiptis? T. Kaip tenise, kamuoliuką atmuši atgal. M. Taip, grynai, gauni atgal. „O ką padarė mokykla? Nu tai, galbūt, jam reikia kokio nors kito kelio. Jeigu mokykla viską išbandė, jeigu jis yra piktybiškas, nekontroliuojamas, visiškai, tėvų vaikas ir jisai nemokantis rašyti, labai ribotas interesų ratas ir praktiškai jisai ateina į mokyklą pavalgyti. Jisai per pamokas leidžia sau išeit kažkur, mokytojas negali palikt visos klasės ir eit jo ieškot. Jisai per pertraukas puikiausiai nueina, pavalgo, viskas (EMS4).*

Iš verslo įmonių, darančių įtaką mokykliniam švietimo laukui, tyrimo dalyviai išskiria leidyklas. Nors jų leidžiami vadovėliai turi nepriklausomų ekspertų žymą, kad turinys atitinka vadovėliams keliamus reikalavimus (kitoms mokymo priemonėms tokia žyma nereikalinga), tačiau jų turinys gali būti labai įvairus – tai priklauso nuo leidyklos ir pasirinktų autorių įsitikinimų. Šitaip leidykla netiesiogiai kontroliuoja mokytojų pedagoginį darbą (*privatūs*

leidėjai neišgelbės tos situacijos, nes privatus leidėjas jisai sukasi kuo greičiau, pigiau ir geriau nu, kad jam geriau, reiškiasi, o čia, nu, turi būti skiriama, nes na, tarkim, įtraukusis ugdymas ane, ar ne, reiškiasi, specialiųjų ugdymo poreikių vaikai. Tai jiems, reiškia, supranti, jiems tai niekada neatsipirks jokia ugdymo priemonė. <...> parašė, reiškiasi, kolega, jis vat neseniai įsidarbino mokykloje – sako, „ką man daryt, mane iškviatė į posėdį administracija tipo, priemonės kokias naudosi? Ką tu pasirinkai?“, žinai, sakau, „aš katę maiše pasirinkau“, nes tas pats kaip... Kalbuosi su Autoriumi, jis neturi ką man parodyti (BVS2)). Citata atskleidžia, kad, pasikeitus BUT, mokytojai turėjo įsigyti vadovėlius, kurie dar nebuvo parašyti. Dar viena verslo sritis, turinti įtakos mokykloms, – įvairių įmonių organizuojamos paskaitos ir mokymai (čia psichologo paskaita, sekmadienį, barščius viriau ir paskaitėlė, sakau, sudėjau ingredientus, viriau ir jau klausaisi. Nieko nėra geriau kaip kokią paskaitą klausytis, kai darai valgyti. Nes tokia, žinai, laiko gaišimas. <...> T. O apie ką tos paskaitos? M. Paskaitos apie vaikus ir ypatingai, žinai, nu, kaip čia sakyti, dviprasmiškai. Pavadinimo įmonė labai lenda į mokytojų pasaulį. Jie, daugumoje, jie sako, jeigu tu, mokytojas esi, jeigu tu nesugebi atsipalaidavusio, išlaisvėjusio vaiko priimti – tu privalai dėti pareiškimą ir lauk iš darbo (KMKK4)).

Netiesioginę kontrolę mokykloms daro ir įvairios nevyriausybinių organizacijų. Jų iniciatyva organizuojamos veiklos turi įtakos mokytojų pasirinkimams dėl užsiėmimų su mokiniais, ugdymo turinio (Rajono Centro sporto skyrius organizavo, nes Didmiesčio, Didmiesčio futbolo kažkas, tiksliai nežinau, bet jie ten rašo projektus, kaip vakar kalbėjome, ir jie tuos projektus išmetinėja į tuos regionus, skatina vaikus, laisvalaikį sportuoti. Tai mus irgi aktyvą prašė, kad mes dalyvautumėme, tai dalyvavo trys gimnazijos, ir vakar baigėme, laimėjome pirmą vietą, 4 rungtynės žaidėme ir laimėjome, vakar buvo svarbi pergalė, laimėjome 1:0 ir laimėjome pirmą vietą. Čia ne iš mokyklos, nieko, subūriau savo vaikus, aš visų pirma atsiklausiu vaikų, ar jūs norėtumėte, nes dabar dauguma buvo dvyliktokų, ruošėsi tam ir vaika sutiko (IVKK3)). Nevyriausybinių organizacijų siūlo mokiniams ir mokytojams įvairias veiklas (čia Miesto, miesto sveikatingumo buvo projektas. Ir jiems buvo paskaitos apie maistą, apie produktus, apie cigaretes, apie sveikatą, apie fizinę sveikatą, būklę. Kaip įtakoja maistas fizinę būklę. Ir pirmosios pagalbos buvo kursai. Čia jiems rimti buvo kursai, penkis užsiėmimus jie turėjo. Po dvi valandas. Kiekviena septintokų klasė. Ir čia buvo baigiamasis renginys, mes važiuom į Mikrorajono mokymo centrą – dabar jis truputėlį ten kitaip vadinasi. Ir jie ten darė pagal tuos sveikuoliškus produktus užkandžius, kurie padaromi per 45 minutes (KMME4)). Katalikų Bažnyčia suteikia leidimą

atskiriems mokytojams dėstyti tikybą (jie gauna sertifikatą specialų, <...> tai katechetė turi būti. Jeigu vaikai renkasi tikybą, tu netenki – eina vaikas pas specialistą, pas katechetę. Jeigu etiką vaikai renkasi, taip, aš turiu pamoką, jeigu tikyba – tai viskas, aš, iš manęs. Iš krūvio išeina (JMPU4)). Įtakingos organizacijos gali netgi įdiegti atskiras privalomo ugdymo programas mokykloje (Čia <...> kursas veda, Pavardytė, kaip jos vardas? Ištekėjusi už Seimo nario, gana tokio kontraversiško, psichiatro ar kokio vaikų. <...> Bet esmė tame, kad jinai baigusi pedagoginį, jinai mum dėsto tą kursą kaip dirbti su vaikais. Ir pačią pirmą dieną jinai pasako. <...> „Aš nuėjusi į praktiką, į mokyklą, aš supratau, kad aš mokykloj dirbt negaliu ir nenoriu. Ir aš niekada nedirbau mokykloj.“ Tai visi buvo, wow. <...> Čia buvo kaip, nu dabar klasės valandėlės turi būti vedamos pagal tą lion quest programą irgi. T. O kas čia nurodė? M. Aš nežinau, manęs neklausk, nes aš nežinau. Užtai jie įvedė tą gyvenimo įgūdžių ugdymą ir jie nuims tą nuo klasės valandėlės. Nes dabar klasės valandėlė skaitėsi kaip pamoka, kaip akademinė. Tu turėjai vesti jas pagal tą programą (TD)).

Netiesioginės kontrolės sričiai priskyrėme ir socialiniuose tinkluose sukuriamus įtakos įrankius. Jie gali būti pasitelkiami mokytojo populiarumui didinti (koks Dalyko mokytojas sau reitingus keliai, vaikai su telefonais balsuoja čia pamokos pradžioje. Čia feisbukas visas dunda (KMCK4)); padeda aktyviai juose veikiantiems mokytojams generuoti ekonominio kapitalo, reklamuojant švietimo produktus (Tai va, vienas dalykas ir dabar dar įdomumas, nespėjau išbandyt, per instagramą dažnai irgi kažkas parašoma, kad, reiškia, reikia pa... pareklamuoti kažką ir panašiai (BVS2)). Kartais jie panaudojami mokytojų bendradarbiavimo tikslams (Tai, nu, ką mes padarėm? Mes padarėm, manau, kad labai protingai, tai mes tiesiog tuos pinigus investavom – mes sukūrėm nemažai ugdymo turinio, įkėlėme į „YouTube“ ir tada žmonės pamatė, kad mes turim idėjų, kad mes galim dirbti, ir pamažu pradeda telktis, pamažu jungiasi, ten susimoka nario mokestį, bet tais seminarais džiaugiasi (NVL2)). Tačiau daugiausia tai yra kritikos židiniai, iš kurių kyla komentarai, kurių autoriai kvestionuoja pedagoginį darbą, menkina mokytojo autoritetą (skaitau komentarus: „Ko tie mokytojai nori, jie tik pelnosi iš mūsų vaikų“. Ten kažkas rašo: „kaip jie pelnosi?“ „jie į muziejus visur gali eiti be bilieto?“ Mes pelnomės, nes mes, nes mes su 20 vaikų ateiname į muziejų ir atsakome už jų (JMS4); dešimtokės komentaras sako: „Kokia nesąmonė 3 pamoka 11 klasėje, kad čia, tipo, galit apklausti, čia nieks, koks 70 procentų tas fizinio ugdymo pamokas jau nieks nebein, visi ein į sporto klubus, ten jokių krūvių negauni, tik mokytojai, pasiėmę telefoną, mokytojai pasiėmę per pamoką telefonus ir visą pamoką ten, kažkur sėdi,

skrolina „Facebook“, ar ką jie ten daro, jie išvis niekad nedirb, už ką jie gaun tuos pinigus?“ – dešimtokės komentars (IVKK3)).

Panašią įtaką, kaip socialiniai tinklai, mokykloms ir mokytojams turi medijos. Kartais jų pagalba labai veiksminga (Nu, Gyvenvietė išgarsėjo čia tada, kai prasidėjo tas pirmas nuotolinis. Kad, žinai, eit į nuotolinį ir mus siuntė atostogų. Ir paskui čia kažkaip tų mūsų atostogų sąskaita prasidėjo pavasario atostogos, ir mokytojai sustreikavo, kad mes niekur neisim, mums dar reik mokymus... O, žinai, pas mus gi Įžymybė buvo Dieve, Dieve, čia gi autoritarizmas, bet ne diktatūra. Ir tada mes čia išgarsėjom, kad mes čia pasipriešinom, visus raštus rado ir visi mokytojai šaunūs, ir mes čia pasipriešinom, nes visi kiti pasako ir daro, o mes sukilom, Gyvenvietė, žinai. Ir televizija čia buvo pakviesta, ir viską. Buvo atvažiavęs ir Politikas, nes jisai čia buvo kaip rinkiminė apygarda ir kaip Partija, žinai. <...> Tai va, mes padarėm šitą dalyką ir mes, žinok, laimėjom. Tai kodėl mes savo vasaros atostogų sąskaita dabar turim, žinai, naudot (MMS4)). Kartais žurnalistai atskleidžia mokyklą ir mokytojų veiklą iš labai neigiamos pusės, sukeldami skandalą, darantį neigiamą įtaką visai mokyklai (jinai ten, tipo, kad jinai ten kokį propagandinį filmą parodo vaikams. Tai jie, dabar ten irgi, žodžiu, pridarė visokių nesąmonių, ten iki skandalų didžiulių, tai vat (TD)).

Dar vienas iš paminėtų netiesioginės mokyklinio švietimo lauko kontrolės įrankių – mokyklų ir atskirų mokytojų reitingavimas privačiame žurnale „Reitingai“. Mokytojų atsiliepimai apie jų mokyklai palankias reitingų vietas atskleidžia, kad žurnale skelbiami duomenys mokytojams ir mokyklai yra reikšmingi, svarbūs (Mūsų – geri, reitinguose mes esam. Nemažai ten tą... Nemaža. T. Tai, kaip sakant, tėvai veda pas jus, veda, kad geri esat? <...> M. Dabar – „matematika, matematika, blogi rezultatai“, ten dar kažkas... Iš mano vaikų, pusė, lygiai pusė, aukštesnysis lygis (JMPU4)). Kai kurie tyrimo dalyviai atskleidė, jog jie nerimauja dėl galimybės atsidurti žurnalo „Reitingai“ neigiamai vertinamų mokyklų ar dalykų mokytojų sąrašuose (Mes dabar ir į Reitingus papuolėm. Mano gal antri ar tretį metį, kai aš atėjau laida, nes irgi surinko labai gerus ten, nors irgi įdėtas pagrindas buvo gal tos kitos mokytojos, ir, žinai, mokytiniai vaikai, nes domėjosi, bet aš ir pati dirbau, ir tas užduotis, ir tas konsultacijas dariau, žinai, tą, paskui kitą laidą. Tai mes netgi buvom papuolę į Reitingus, ten kažkoks interviu, atsimenu, buvo su tuo Pavardė iš Reitingų, tai kažką sakė. Bet, va, dabar tai šitie metai nieko gero nebus. Labai prasti vaikai (MMS4)). Kaip minėjome I šios disertacijos dalyje (1.2.6), neaišku, kas yra šio žurnalo duomenų šaltiniai; tai yra visiškai privataus verslo leidinys, tačiau jo įtaka mokytojams ir

mokykloms yra didelė, nes gali nusavinti dalį mokytojo ar mokyklos turimo socialinio kapitalo.

Tiesioginės mokytojo ir mokyklos veiklos kontrolės priemonių mokytojai nurodė keletą. Beveik visi tyrimo dalyviai minėjo susidūrę su nacionaliniu kontrolės įrankiu – išorės auditu. Jis yra vykdomas reguliariai, kas keleri metai tikrinant mokyklos veiklą arba tais atvejais, kai mokykla dalyvauja projekte, pagal kurį gauna papildomą finansavimą (mokytojai minėjo projektą „Kokybės krepšelis“ – nacionaliniu mastu vykdomą projektą, pagal kurį mokykloms, kurių prastesni mokinių mokymosi pasiekimai, skiriamas papildomas finansavimas atskirų sričių problemų sprendimui). Išorės auditą atlieka sertifikuoti asmenys, kurie patys yra mokytojai ar mokyklų vadovai kitose institucijose. Auditas yra atliekamas pagal aiškų reglamentą, mokyklai iš anksto atsiunčiamas sąrašas, kas ir kaip bus tikrinama (*Tai yra toksai NŠA organas, nežinau kaip pasakyti, sukurtas tokiai kontrolei, iš tikrųjų, mokykloj. Dabar mes turėjom tikslinį, teminį auditą, išorinį vertinimą. Iš tikrųjų būna jie 3, būna platusis, kai, tiesiog, ateina laikas po penkerių, po ketverių metų, periodiškai visos mokyklos yra tikrinamos, tada tikrinamos visos sritys ir absoliučiai viskas ir ugdymas, ir vadyba, ir ten kompetencijos, ir mokytojai, nu viskas. Dabar, tarkim, teminis, tai, kadangi mes turėjom Kokybės krepšelį, mes gavome nemažai lėšų, mes visko prisipirkom, turėjom visokių mokymų tam skirtų irgi finansavimas tam buvo skirtas ir dabar ateina patikrinti, o kas iš to? Ar mes ten tikslingai panaudojome, ar ne; prisipirkom ko nereikia, o jeigu prisipirkom ką reikia, ar tai veikia? Ir ar tai veikia, ir ar tai didina pažangumą mokinių, tai pagrindinis kriterijus. Ar pakilo, tarkim, kažkokie rodikliai mūsų, ar NMPP, ar pusmečiai, ar metiniai tų sričių, ką mes tikslingai turėjom susiplanuoti ir ten kelti tuos rodiklius (BMPU4)). Būsimo audito išvados yra reikšmingos tolesnei mokyklos veiklai ar jos kapitalams (Pavyzdžiui, jeigu dabar mes, mums pasakytų, kad pažangumo nepakėlėm, čia viskas blogai, nedirbam su planšetėmis, ten nieko nenaudojam ir čia tėvai nemato irgi, vaikai nemato jokio pokyčio, turim grąžinti pinigus. Jeigu taip, o jeigu šiaip pirmasis išorinis vertinimas, įvertinama blogai, po ketverių metų ateina pažiūri, ar kažkokį žingsnį darome, kad taip nevyktų (BMPU4)); suteikia mokyklai papildomų kapitalų konkuruojant su kitomis mokyklomis dėl mokinių (Auditas atvažiavo, žodžiu, viskas, viskas, čia veikiantis ir, tarp kitko, už tą muziejų, už tą visą gauna irgi keturis balus (aukščiausias galimas vertinimas – T.), nu, žodžiu – irgi. O į tą 3D kabinetą, pasakė – „rytoj, mes norime pamatyti ten pamokas“. Pradinių klasių mokiniai dirba. Jeigu aš neturėčiau sistemos, jeigu tu ten nebūtumei buvęs, taigi čia visiška (JMPU4)). Dėl to mokykla stengiasi*

kuo geriau pasiruošti patikrinimui ir pademonstruoti padarytą „pažangą“. Pagrindinė pasiruošimo priemonė – mokymai, kuriuos organizuoja mokyklos administracija. Lektoriumi samdomas vienas iš auditorių (*dabar va, čia ir prieš tuos visus išorės vertinimus vedė, žinai, iš Miesto ten, direktorė, „nu greit susijungiat visi“, žinai. <...> Jo, nes jinai pati tuos išorės vertinimus daro, tai, kokie ten reikalavimai, žinai, į ką, ką atkreipt dėmesį (EVS4); mes mokymus, einam mokymus, kad suprastumėm, ko iš mūsų reikalaus. Nu, nu čia toks yr savotiškas sužaidimas nu, nes mes gavom dokumentus, mes gavom skaidres kas bus, koks bus vertinamas. Bus 72 vertinimo punktai, kad mes jau žinom, kad auditorius ateis, bus su mumis 2 su puse valandos, kad stebės veiklą, stebės bendravimą su tėvais, su vaikais, ar nesu aš grupei diktatorius, ar ten nestatau vaikus į per didelius rėmus. Mes jau žinom visus punktus, nes tas seminaras ir būtent buvo 6 val. seminaras apie tai, kaip vyksta vidinis ir išorinis auditas (ŽMPU2)); jo paslaugos apmokamos iš mokytojo kvalifikacijai skiriamų lėšų. Mokytojai, manantys, kad jie pakankamai puikiai išmano savo darbą, dėl to nenorintys papildomai ruoštis auditui, administracijos yra gąsdinami („aš nevizuoju, netvirtinu tavo prašymo, aš neišleidžiu tavęs slidinėti per mokinių atostogas“. Sakau: „Taigi pati sakėt, kad per mokinių atostogas galime važiuoti“ – „Bet čia dabar labai svarbu, nes atvažiuoja auditas, o reikia išklaustyti, kaip gera pamoka turi atrodyti.“ Jo, tai va, tokie pagąsdinimai (DMK3)). Būsimas auditas daugeliui mokytojų kelia baimę, neigiamas emocijas, kai kuriems pašlyja sveikata (*buvo įtampos mokytojams, nemažai iš tiesų, tikrai, ypač vyresnio amžiaus moterys, kurios atėjo, jos ten nemiegojusios, joms ten stresas (BMPU4)*). Auditoriaus dalyvavimas pamokose neigiamai veikia ir mokinių savijautą (*T. O yra koks skirtumas tarp kasdienės pamokos ir tos, va, jau stebimos? M. Yra skirtumas tas, kad kažkaip... Taip, yra skirtumas, užtat, kad profesorė psichologė Vardė pasakė: „Kiekvienas pašalinis žmogus klasėj – iškreipia aplinką.“ Taip ir yra, iš tikrųjų. Taip ir yra... Nes, vis tiek, nebūna taip, kaip tu, kad kasdieną pas tave būna. Mokiniai ten labiau susikaustę būna... Nu... Tai paskui... Tu turi pranešti mokiniams iš anksto, kad pas tave bus kažkas klasėj, kad juos stebės, kad stebės jų ir mano darbą. Tu turi pranešt. Jeigu nepraneši, jiems šokas tada... Pasiruošt... Moraliai... Kiti tai, žinau, ten žiauriai ruošias... Kaip sako, yra pasakymas: „Leist viduriais.“ Tai leidžia viduriais (IVT4)).**

Besiruošdama auditui, mokykla gražina savo aplinką, susitvarko su užsigulėjusiomis problemomis (*Nu, aišku, remontuot niekas nesuremontavo, artėja auditas. Ką daryt? Direktoriai pamoką ten sėdės stebės, sako, negerai šita tavo siena. Ką darom, sako, gal tu žemėlapius gali sukabinti? (juokiasi). Sakau, davai sukabinsiu žemėlapius, visas skyles ten, nu žodžiu, viskas, kas*

yra... nu tai vat, uždengia kažkaip tai, pridengiam, kad nesimatytų (GVS4)); mokytojai ieško naujų formų, kartais – persistengdami (*Ir niekada negali, turbūt, daryti to, ko niekada, aš visiems sakiau mokytojam, nedarykite cirkių, nedarykite to pirmą kartą, labai matosi, kai tu ateini ir kai vaikai tiesiog nesusivokia, kas čia vyksta, kodėl mokytoja čia va taip va, o ne kitaip, tiesiog sakau, kas veikia, tą rodykit. Jeigu žinot, kad taip tai klasei reikia, tiesiog rodykit kokybiškai tai, ką darote, o ne darykite tai, kad ant bangos dabar va, tie momentai, ten va, dabar jungsim planšetes, o jie ten nesugraibo, nežino savo prisijungimo vardo kažkur numetę, ir tenais chaosas bus toj pamokoje* (TD, atliekantis ir išorės auditus įvairiose mokyklose)). Audito metu auditoriai lankosi mokytojų pamokose ir vertina mokytojo veiklą. Kai kurie mokytojai repetuoja auditoriui ketinamas rodyti pamokas (*Taip, taip, arba tenka matyt, kai ateina ir pavėlavus mergaitė, irgi ten buvo 7 klasėje, fizika buvo, įbėga į klasę ir mokytojas sako: „Tai gerai, gerai sėsk čia greitai va čia į kažkur tai“ – „Bet, mokytojau, per pamokos repeticiją aš kitoj grupėj sėdėjau...“ O siaube, sako, kad kai pamoką repetavom, sako aš kitoj grupėj sėdėjau, ne šitoj* (TD, atliekantis ir išorės auditus įvairiose mokyklose)). Kiti specialiai auditui paruošia ypatingas pamokas, kurios jį patį džiugina, patinka vaikams, tačiau galimybę nuolat rengti tokias pamokas mokytojai vertina skeptiškai (*Tikrino pamokas, visi galėjo sukurti vieną pamoką, kurią parodė, auditorėi pasakė, kurią pamoką bus galima jai ateiti ir žodžiu, nu, kažkas tokio, kaip dabar aš iškviesčiau policiją ir sakytiau: „Jūs dabar žiūrėsite, ar aš gerai važiuoju“, – ir policija sako: „Gerai, po 10 metų.“ T. Ruošeisi kažkaip specialiai? M. Jo, aš nemiegojau savaitę laiko, na, juokauju. Šiek tiek ruošiausi, ruošiausi šiek tiek daugiau negu įprasta. Pasirinkau įdomią temą su ta klase, kuri puikiai dirba, ir suvaidinau gerą pamoką, o tokios pamokos tikrai visos nebūna. T. Žinoma. M. Ir visi suvaidino, todėl tapome geriausia ir esam geriausia mokykla Lietuvoj. Tai čia aš nejuokauju, taip sakant* (NVS1)). Kai kurie mokytojai kuria imitacines veiklas, kurių nedarytų kitais atvejais, nes laiko jas tuščiomis ir beprasmiškas (*Atėjo auditas, reiškiasi, praeitų metų Mėnesį, tikrino tą įtraukijį ugdymą ir, supranti, reiškiasi, esmė. Čia visi mokytojai stresavo, žinai, bijojo, žinai, kaip tave įvertins tas svetimas žmogus ir panašiai. Nu aš nesakysiu, kad man buvo visiškai dzin, bet aš stengiuosi irgi save apsišarvuoti ta ramybe, nu, kad vis tiek nuo to gi realiai niekas nepasikeis. Dabar taip, tai savaitę prieš tai ten jau parodomąsias tas pamokas ten jau pasiruoši, nors nu natūraliai tu atėjęs nesakai vaikams kiekvieną dieną ten to uždavinio, taip ir, ir gale ten to, ko ką jie nori išgirsti, o čia jau darai pagal tą šablonę, ką jie nori išgirsti* (BVS2)). Auditorių stebimos pamokos eiga, kaip teigia mokytojai, tik iš dalies priklauso nuo jų pastangos –

reikšmingas faktorius yra mokiniai (*Tuo momentu – antrokas. Atėjo išorinis auditas. Man buvo fizinio ugdymo pamoka. Nu, jisai žmogus su charakteriu. Į jį stuktelėjo kamuolys, jis susisuko ir – iš salės. Mane stebi išorinis auditas. Sėdi. Ponios. Žodžiu, ir... ką man daryti? Vaikus palikti? Bėgti paskui jį? <...> Taigi mūsų... Juk mokytojas, pati žinai, juk mokytojas – artistas. Taigi iš tiesų, taigi taip yra. Ką dabar – tai vaikus susikviečiau. Sakau, va, dabar paskyriau, žodžiu, vadovą antroką, tu dabar vesk, žodžiu, viską. Aš tuoj sugrįšiu. Vyksta pamoka, o pamoka – tai vis tiek, viena klasė pusė salės, kita klasė – pusė salės, nes klasių daug ir mums reikia dalintis, triukšmas, viskas. Nu, aš paskui jį tada. Randu jį vestibulyje, žodžiu. Sakau: Varde, sakau, „tu žinai“, sakau, „kamuolys atsimušė, bet tu, supranti“, sakau, „tu turi dar vieną gyvybę“. Sugalvok... Kokią durną tokią mintį (JMPU4)). Dėl to kai kurie mokytojai mėgina iš anksto susitarti su mokiniais, kad jie būtų solidarūs ir bendradarbiautų su mokytoju siekiant pasirodyti puikiai (ir būtent toje Dorinį visa klasė pas mane pasirinkusi, reiškia, septintokų klasė tokia, nu žinai, su savo visokiais ir, supranti, reiškiasi, gavosi taip, kad jau žiūriu – va tau, ir ta vyr. vertintoja ir stovi ten ant kampo, vat ten, X aukšte į Dorinio pamokas – gerai, sakau, prašom, ponai. Jinai sako: „O kodėl visi pas jus Dorinį pasirinkę?“ Aš nežinau, kad jinai vyr. vertintoja, nu, sakau „visuomenėse sekuliarizacija, nieks Dievu nebetiki.“ (juokiasi) Sako „gerai, gerai sekasi“ ir, supranti, aš buvau tada kaip tik jau irgi, aišku, pasiruošę, sakau, aš galiu viską padaryti, reiškia, pasiruošiau apie karo kontekste, apie vertybes kažką tokio, reiškiasi, supranti, ir kad tą įtraukijį, aš daviau tokį testą, kur kiekvienas, vat, pasižymėtų ir kiekvienas galų gale gautų tą ryšį ir supranti, kas man patiko – vaikai stengėsi dėl manęs, jie idealiai sėdėjo, nors klasės idealiausia pamoka gavosi, jie idealiai sėdėjo. Kiekvienas gale gavome, sutilpom į laiką pagal visas tas metodikas, nu, nu ten fantastika ir paskui ten gale, tos refleksijos (TD)). Tačiau buvo pateikta ir pavyzdžių, kad mokiniai auditoriaus stebimą pamoką panaudoja protestui prieš mokytoją išreikšti (gi buvo auditas, tai viena iš klasių kurių auditas stebėjo, tai buvo mano ta turbinta klasė. Ir... Nu. Pasirodo jie kaip turi. Ir va tada, žinokit, aš tą mamą suprantu, jie tikrai, nu, kaip atsikeršijo, kad tarsi mes jūsų nenorim, mes su jumis tikrai nenorim dirbti, siaubingai jie pasirodė, siaubingai, aš nežinau ką daryti, nu paskui, daugmaž, kai per pusę pamokos aš tikrai susiėmiau ir su kiekvienu. <...> Nu klausė, jau paskui klausė. Sakau, po vieną, paskui, vienas, kitas. Fakof, fakof, čia tiesiog kaip žodžių surišimui tas žodis fakof. Nu keiksmazodis, kaip bebūtų čia keiksmazodis, ne pamokos metu, o šitoji mergina, tai nusikeikė, tai riebiai, rusiškai... Ir aš į ją, sakau, pašnekėsim, tai paskui jau tikrai nurimo (MML1)).*

Kartais mokytojas negali praveisti pamokos taip, kaip suplanavo – jį sukausto auditoriaus baimė ir jaudulys (*ketvirtokų mokytoja atėjo, reikia tam tikras korteles mums paduoti visą laiką prieš pamoką. Ateinu, matematika, ten gal 3 pamoka, sakau: „Mokytoja, aš korteles norėčiau“ – „Gera, gerai...“ Ir jinai knisasi tarp tų visų savo tos dienos kortelių ir neranda tos kortelės: „Viešpatie, va visų turiu, va pirma turiu, ten 5 turiu, nu nerandu.“ Ir jinai pasimeta vargšė, ir aš sakau: „Viskas gerai, mokytoja, tvarkoj veskite pamoką, aš susižiūrėsiu čia, nes man reikia ten duomenų grynai ten, kiek vaikų, ar yra su poreikiais ir taip toliau, sakau, duokit man bet kokią kitą, aš nuo jos nusirašysiu, jūs veskit pamoką.“ Aš matau jinai įtampoj, pamoka superinė, nu superinė, visi elementai šiuolaikiškumo yra. Įvertinau nuostabiai, parašiau ten tą paradigmą, šiuolaikinė pamoka, ateinu po pamokos, mokytojai dėmėm išmėtytas kaklas nuo tos įtampos, aš ateinu, ji sako: „Nu, sakykit...“, – aš sakau: „Mokytoja, žinokit, fantastika, fantastika...“ Jinai: „Galima, aš jus apkabinsiu“, jai tiek atslūg (TD, turintis išorės auditoriaus sertifikatą ir dalyvavęs mokyklos audite)). Kaip pripažįsta pats cituotas mokytojas auditorius, kolegų baimė turi pagrindo, nes auditorių išvada turi tiesioginės įtakos mokytojų kapitalų portfeliui (T. Bet kodėl yra tiek įtampos? Na, gerai, yra tikimybė, kad ateis, tarkim, nemalonus auditorius, ar ne, ir žmonės vengia, tiesiog – savaime. Koks antras kriterijus, kodėl jie taip jaudinasi? M. Todėl, kad bus parašyta ataskaitoj, nebus parašyta, kad Mokytoja bloga ten buvo, bet bus parašyta, pavyzdžiui: „IV A klasėj Dalyko pamokoje stigo to ir to, arba – buvo matomas kažkoks ten neadekvatus elgesys mokytojo, ten su vaikais.“ Ir tada visi supranta, kad kas čia ir visiems čia aišku, to vertinimo... T. Tiesiog tokio kritinio įvertinimo bijo, na, gerai, mane kritiškai įvertino, sakys – chamė, ir ką? M. Nieko, nieko, visiškai nieko, tiesiog mokykla tai žinos, administracija sužinos, kad čia chamė dirba, ir tada jau kolegų sužinos ir, galbūt, į tave pasikeis kažkoks požiūris, taip (TD)).*

Ir kiti tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, iliustruojančių auditorių demonstruojamą galią, tariamą ekspertškumą (žinai, kas yra įdomiausia – dabar mes ruošiamės tam kokybės krepšeliui, skaidrėm. Seminarai, tuntas skaidrių, 200 skaidrių. Kokia gera pamoka, kokybiška pamoka. Kur vaizdo medžiaga su kokybiška pamoka? Ar nors vienas parodė, tas vertintojas, tikrintojas, kaip turi atrodyti kokybiška pamoka su 30 vaikų klasėje ir toj klasėj 5, užteks 5, specporeikių vaikai, kad sėdėtų, tegu parodo. Kaip turi atrodyti kokybiška pamoka? O kodėl rodo tuntą skaidrių? Taip turėtų būt. Tai kiek išklausėm seminarų – 40 valandų vienokio, 40 valandų kitokio ir nė vienoj nebuvo videomedžiagos, vaizdo medžiagos su kokybiška pamoka. Tai būtų buvę visiems... išsižioję visi klausytume, visi tiesiog, vaizdo kameras turbūt

įsijungtume ir įsitrauktume į diskusiją, nes būtų visiems įdomu pažiūrėti ir kiltų klausimų, o ne tai, kaip parodo tuščią teorinę medžiagą ir sako, ar turite klausimų. Tai kokių mes klausimų galim turėti? Apie ką? (DMK3); mokytojo profesionalumo menkinimą (T. Su tuo auditorium galima diskutuoti, galima jam paaiškinti, kad atsiprašau, bet ne? M. Aišku, kad galima, bet retai kada pasikeičia ten tie vertinimai po tos diskusijos. Bet gali pasakyti, argumentuoti, kodėl taip, o ne kitaip darei, nes, tarkim, irgi, tarkim, nu viena atėjo, sakė: „Gavau tokį pastebėjimą, buvo skaitykloje pamoka, kodėl nebuvo grupinio darbo, darbo grupėse?“ Sako: „Tiesiog, mano kitokie tikslai, jie ten skaitė knygas, norėjau, kad individualiai“ – „Bet skaityklos aplinka įpareigoja darbui grupėse.“ Jinai atėjo pas mane, sako: „Kur parašyta, kad skaitykloj būtinai reikia dirbti grupėse? Ir vat, jos buvo toks mąstymas, ir aš sakau: „Kažkokia nesąmonė, kodėl, kaip?“ – ir va, tada atrodo, gal aš kažko nemoku, gal aš kažkokia ten ne tokia gera mokytoja, jeigu vat, nepadariau to grupinio darbo tame (BMPU4)). Didesnė dalis tyrimo dalyvių mano, kad išorės auditas – kontrolės įrankis, kuriuo siekiama priversti mokytojus mokytojauti vadovaujantis kokiomis nors teorinėmis prielaidomis, o ne paties mokytojo patirtimi, žiniomis. Tyrimo dalyvių nuomone, daug paveikesnis, nei auditas, būdas gerinti situaciją mokykloje būtų mokyklos darbuotojų atliekami tyrimai, kuriais išsiaiškintų, katras sritis reiktų tobulinti ar ką keisti savo veikloje ar, pagaliau, pačių mokytojų profesionalus savo veiklos įsivertinimas. Auditas, tyrimo dalyvių nuomone, skatina imitaciją, apsimetinėjimą (pavyzdžiui, žinot ką reiškia žodis pastoliauti? Tai va, tai čia yra padėti mokiniui. Mokytojas, jeigu padeda mokiniui, tai jisai pastoliauja, ir kai buvo auditas pernai metais, tai sakė: „Labai būtų gerai, jeigu jūs naudotumėte tą žodį, kad šiuo metu mes pastoliausime, padėsime vieni kitiems.“ T. Čia auditoriai pasiūlė? M. Direktorius, o jisai girdėjo, kad būtų gerai tą sakyt. Jisai norėjo gerai atrodyti prieš auditorius. T. Supratau. M. Čia taip nemandagiai pasakius, ko negalima sakyti į eterį, bet. T. Tai jisai kažkur nugirdo, ko reiktų auditoriams? M. Jo, pasako mums. Tai mes pasirodėme per auditą labai gerai, mums sakė, kad mes esam geriausia mokykla Lietuvoje, bet kai toliau išvažiavo, mes nebenaudojom tos sąvokos (TD)).

Kartais išorės laukai tiesioginę kontrolę vykdo ne per auditą, bet per kitus tikrintojus. Tokius tikrinimus išprovokuoja nestandartinės situacijos. Mokytojai šį kontrolės tipą vertina kaip atviros galios demonstravimą, jų kompetencijų menkinimą (Pas mus buvo ukrainiečių ir mokytojai buvo palikti visiškai vieni. Išsiverskit, guglinkit, pilnas internetas. Ir tada ką daro – nedavė jokių priemonių, mokytojai palikti vieni dirbti su ukrainiečiais, ar ne. Ir gegužės gale švietimo ministerija atsiunčia tikrinimus – kaip mes dirbam. Tai

aš sakau, chebra, jūs gavot priemones iš švietimo ministerijos, jūs gavot pagelbą metodinę, dar kažką? Ne, sako. Mes viską patys darė, patys guglinom, patys vertėm, patys skaidres, patys ieškojom. Ir tie, kurie nedavė nieko, jie ateina tikrinti kaip tu dirbi ir tave teisti. Ir atėjo ir į mano klasę. Tai aš sakau, nu kaip tai gali vykt. Tu gali tikrinti, jeigu tu davei man priemones ir tada sakai va, yra priemonės buvo tau duotos, viskas, aš dabar tikrinu kaip tu jas įgyvendini arba kaip tau sekasi. Jūs nedavėt nieko, jūs neturit teisės taip daryt. Buvo trys žmonės, jieėjo per visas klases. Man tai buvo linksma, aš buvau naujas žmogus tada, aš tai juokiuosi. <...> Jie atėjo iš švietimo ministerijos (KVS1)).

Tiesioginę kontrolę, ribojančią mokytojo, kaip socialinio agento, autonomiškumą, vykdo ne tik išorinio, bet ir vidinio mokyklinio švietimo lauko agentai. Pirmiausia – tai mokyklos administracija. Jie tikrina mokytojų vedamas pamokas (*Priimta tvarka, kad kiekviena mokykla vis prisiima, sakysim, į vieną pusmetį mokytojas privalo vest po kokias, sakysim, dvi atviras pamokas. Ta prasme, ateina administracija stebėt, mokytojai kiti ateina, gali ateit stebėt. Nu, ir ten paskui surašo, užpildo ataskaitas ten... Kokiais kriterijais ten atitiko, kokių kriterijų ten neatitiko ta pamoka. Kur mokytojui tobulintis, kad žinotų mokytojas. Nes jis nežino. T. Nežino, ar gera pamoka? M. Nežino jis, ar gera pamoka. <...> Jis nieko nesupranta. Jo (IVT4)); mokytojams priskirtų pareigų atlikimą, drausmę, darbo discipliną, lojalumą institucijai (mums buvo Psichologo mokymai. Dabar mokykla pasamdžius tą Psichologą tai gavau „xxx“ (barti – pavartotas necenzūrinis žodis – T.), kad į pirmus tuos mokymus nenuėjau, tai į antrus jau nuėjau, žinai (BVS2); Nu tai yra susirinkimai, tai kažkokie įsakymai. Čia reikia pasirašyti. Tai yra nuolatinis va toks, tokia įtampa. Čia kažkoks pažymėjimas, vat, dėl priešgaisrinės kažkokios apsaugos (BMK4); Nu, tas atėjo renginių organizatorius, padirbo metus, pasižiūrėjo į šitą sistemą, nors jisai nematė tos sistemos, bet irgi... Direktorės įsakymas vykdyti-daryti-vykdyti-daryti, direktorės įsakymas vykdyti-daryti, nu, paprasčiausiai, renginių organizatorius, jis neturėjo laisvės – jam kaip parašyta, kaip sudėliota modelis, jis tai turėjo padaryti (DMK3)).*

Kad ir koks vyrautų vadybos stilius (varijuoja tarp atvirai autoritarinio ir labai liberalaus), mokyklų administracija privalo, kaip teigia tyrimo dalyviai, įgyvendinti galios laukų nurodymus (*Aš, pavyzdžiui, aišku, kalbant apie mūsų mokyklą, konkrečiai, apie mūsų direktorę, tai aš galėčiau pasakyti tikrai labai pagarbiai, kad jinai tikrai dirba gerąja prasme administravimo darbą. „Minister“, išvertus iš lotynų kalbos, yra tarnas, ar ne? „Administer“ – tai reiškia, nu, prie tarno. Žodžiu, atliekantis tarno funkciją, nu, jis tarnauja. Nu,*

tai jinai praktiškai tikrai taip ir dirba tą savo darbą. Kaip administratorė. Jinai stengiasi ir visa kita, bet jinai galvoja, kad jinai turi, žodžiu. <...> Dar, va, jiems – tai sistemai, kad jinai tos sistemos dalis. Ir man norėtųsi, kad jinai jaustųsi kaip laisvas žmogus, kuris kuria, daro. Taip, jinai atsižvelgia. Bet tik atsižvelgia. O ne stengiasi. Gink Dieve, viską padaryti, kaip jie liepia, Jėzus Marija. Va šitoj vietoj aš, žinokit, atsistoti galiu ir tiesiog duoti į snukį bet kam (AML4)). Vieni administracijai priskiriami agentai (direktorius ar jo pavaduotojai) tai daro ypač stropiai, savo stropumu nustebindami netgi išorės auditorius (ir kiekvieną kartą ne tai kad „ar jūs galėtumėte?“ – „privalote, privalote, privalote“. Jie viską „privalo“. Jie, kas beatsitiktų, jie viską „privalo“ ir, žinai, tai kažkada mudvi pasikeitėme auklėjamojo darbo planais (su kolege iš kito miesto – T). Kai jinai man savo atsiuntė, žinok, nu, aš verkt pradėjau. Sakau, aš, nu, aš nežinau, pavaduotoja, turbūt, man parašytų papeikimą, jeigu aš padaryčiau tokį auklėjamąjį darbą, tiesiog – savaitės diena, renginys ir viskas. Mes, žmogiškieji ištekliai, kas tie žmogiškieji... Kol mes išsiaiškinome. Įsivaizduok, atvažiavo auditas ir mūsų klausia, sako: „Kodėl pas jus viskas taip surašyta, tokiom aukštom frazėm? Ar jūs patys suprantate, kas čia surašyta?“ Mes nesuprantam, bet, nu, mums liepė, mes rašome (KMS4)); kiti – lanksčiau, įtikinėdami mokytojus, prašydami tiesiog padaryti reikalaujamus darbus, nekvestionuojant jų reikalingumo. Nepriklausomai nuo požiūrio, administracija, o ir dalis mokytojų yra įsitikinę, kad nurodymų vykdymas – būtina mokyklos veiklos sąlyga, garantuojanti saugumą tiek visai mokyklai, tiek mokyklos vadovui, atskiram mokytojui. (T. O tie instruktažai – jie popieriniai, visi su parašu vaikų? M. Taip. Taip, popieriniai su parašu vaikų. T. O jūs ir saugot juos po to visus metus? M. Taip, nes ant tų pačių instruktažų pildosi, sakysim, ten daug grafių yra ir, sakysim, naudojant kiekvieną įrankį, būtų geriau įrašyt: „Supažindinta ir instrukuota, kaip naudotis tuo įrankiu.“ Ir mokinio parašas. Nes jeigu paskui atsitinka kokia nors problema naudojantis tuo įrankiu, tai paskui gali, jei nebus šito instruktažo, paprasčiausiai, turėt labai daug problemų. <...> pasijaust, kad truputėlį esi apsidraudęs, tai vėl būna situacijų žiauriai daug. Žiauriai (IVT4); Tik sukurkit, įrašykit, jeigu popierius tvarkingas, viskas gerai, popierius yra galingas. Kažkas man yra pasakęs, kad: „Ko tu eini, žodžiu kalbi, nekalbėk žodžiu, raštu kreiptis, parašyk, užregistruok raštą, tada taip, jeigu tu ten žodžiu sakysi, aš sakiau, aš sakiau, popieriumi, raštu kreiptis“ (MMPU4)).

Be administracijos, mokytojams nurodymus, ką ir kaip jie turi daryti, duoda mokyklos psichologai, socialiniai darbuotojai (bet kada parašo pasiaiškinimą tokį, čia su mūsų socialiniu taip daro, matyt, žinai, kaip raštu

rašai, tu vis tiek pergalvoji tą situaciją, jo, ir jeigu, nu, kaip pasakyt, nepasikartoja, aš tai nelinkus, ten, žinai, svaitytis (SMS4)); aukštesnes pozicijas vidiniame mokyklos lauke išsikovoję kolegijos (*Jinai daug kam ten aiškina, diriguoja. Ir galvoju, tu esi mokytoja, gerai, tu esi metodinio būrelio vedėja ar kas ten tokia, bet nu, jinai moteris, kuri nori labai visiem vadovaut ir savo nuomonę pristatyt. T. O, kai tu atėjai rugsėjį, jūs buvot supažindinti kažkaip? M. Mes buvom supažindinti, jinai man pasakė labai aiškiai, kad jinai turi ne mažiau 24 valandas ir jeigu jai trūks valandų, jinai paims iš manęs* (KVS1)); mokyklos tarybos, mokykloje veikiančių metodinių grupių, kurias sudaro tam tikrų dalykų mokytojai, lyderiai, mokiniai (*Tai mokytojai ir iš mokinių šeimos keli atstovai. Nu, tiesiog čia, kas lieka, taip galvoju, kas už uždaryt durų... (juokiasi) Ta prasme, mes susirenkam, mes kažką svarstom, planuojam. Kažkas kažkur mokykloj, nu, kažkas pasiūlo kažkokią tvarką ar kažką, žodžiu. <...>. Pavyzdžiui, kažkas turi kažkokį pasiūlymą, kad mum reiktų, pavyzdžiui, to ir to. Nu, ir mes, aišku... Nu, kad ir tie minkštastuosliai – aš čia kaip pavyzdį sakau. Yra daug ir kitokių dalykų ten. (juokiasi) Tai va. Jie nori – mes tada sprendžiam, ar mums reikia, ar mums nereikia, kaip, kiek, kur, ko reiktų. Ta prasme, kad pagerinti. Ir... Interjerą tą galbūt pagražinti. Galbūt ten kokią... Problemas kažkokias spręst, nu, nežinau, ten su rūkymu, su prevencija, su dar kažkuo* (TMME1)); valytojos, mokyklos sargai (*Čia, žinokit, čia yra taip baisu. Sakau, realiai. Mokytojos darbas eiti pakeisti tualetinį popierių tualete. Realiai. Įsivaizduoji, atėjusi valytoja dar man sako: „Tai gal palangę galėtumėt nusivalyti?“* (SMPU1)). Kai kurie mokytojams nurodinėjantys agentai savo pretenzijas grindžia tam tikrų kapitalų kiekiu (pavyzdžiui, ilgesniu darbo stažu, artimais ryšiais su mokyklos vadovybe), kai kurie, kaip teigia tyrimo dalyviai, vien dėl to, kad mokytojas yra jokių teisių neturintis agentas, „žemiausia mokyklos grandis, „kraštiniai“ (JMS4).

Mokytojams teikiamų nurodymų turinį dažniausiai sudaro tam tikros instrukcijos, pavyzdžiui, dėl mokymo, elgesio, drausmės palaikymo klasėje; pateikus instrukcijas, reikalaujama raštiškų įrodymų ar ataskaitų apie jų vykdymą – visus nurodymus lydi detali veiklos dokumentacija. Tai, iš esmės, didžiulė visų mokykloje atliekamų veiksmų ar procesų **biurokratizacija**, maksimaliai apribojanti bet kokią spontanišką veiksmą. Iš mokytojų reikalaujama griežtai reglamentuotų ilgalaikių (metams) ir trumpalaikių (pamokai) planų, auklėjamosios veiklos planų (*pas mus metodinės tarybos pirmininkė dar buvo sugalvojusi, kad klasių vadovų planai – visų turi būti vienodom temom. Tu įsivaizduoji – klasių vadovų – visų temos turi būti vadovų – vienodos. „Labas, vasara“, „Sudie, vasara“, „Problemos sprendimas“, „Psichologinių problemų sprendimas“, „Aš ir savižudybė“, nu, pavyzdžiui,*

visų klasių vienodos temos, kad planai gražiai atrodytų – pas mus yra dokumentas svarbiausia, kad visų planai vienodai sucoreguoti, vienodi būtų. „Tai, kaip“, sakau, „aš galiu“. „Aš, – sakau, – žinau savo klasę ir aš žinau, ko man reikia. Aš, pavyzdžiui, žinau, kad mano septintokai, bet jiems apie narkotikus dar nereikia kalbėti, dar ne, bet kitais metais, manau, reikės.“ Tai, nu tai kodėl aš dabar turiu kalbėt, ar ne? Tai va, tai va, pas mus labai svarbu popierius, dokumentas, bet va kaip, va, tą lentelę aš tau tik vieną parodžiau tokią lentelę, tai jų čia, žinai, kiek yra, tų lentelių (DMK3)); atskirų ugdymo veiklų dokumentavimo, pavyzdžiui, instruktažų pravedimas ir mokinių parašų surinkimas, išvykų su mokiniiais dokumentų rengimas (Su septintokais, su aštuntokais, su devintokais važiuojame ir Gyvenvietės vaikais važiuojame ir po to degustacijoje ten pastatė tokių..., kur aš čia, buvau atsiuntus nuotrauką, kur mes ten degustuojame tą šokoladą. <...> Bet tai nėra taip, kad kažkas įsteigė, sugalvojo, mokytojas turi tik palydėti. Nu, taip nėra. Tu turi pats susirasti laiką, užsirašyti, turi parašyti ten mokyklai programą, prašymą, viską, kad tavė išleistų. Suderinti autobusą turi, nu, atsakomybė už vaikus. Nu, va, taip va, instruktažas... Nu, va, toks mokytojo darbas (EMT4)).

Mokytojai ne tik rengia detales instruktažus, bet ir rašo renginių planus, ataskaitas ir panašiai (dabar aš, va, tuos vaikus iš mokyklos čia, per stadioną, čia mums yra trys minutės. Aš dvi su puse valandos tvarkau dokumentus, renkuosi tėvų sutikimus, sveikatos ten pagrindinės, šalutinės, visokios grupės, tėvų telefonus, vaikų gimimo metus. Žodžiu, aš keturias ar penkias formas pildau tam, kad aš su vaikais iš mokyklos ateičiau per stadioną į savo namus, parodyti savo daiktų, pavaikščioti po kiemelį su naščiais. Aš turiu, aš turiu tiksliai viską aprašyti ir gauti tėvų sutikimą, kad aš galiu tuos vaikus atsivesti savo kiemą (TD)). Mokytojai pildo įvairią dokumentaciją, skirtą mokinių pažangumui stebėti; specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčių mokinių ugdymo programas (Tas popierizmas, SUPP'inių rašymas, mane užknisa rašyt lenteles. Aš jas pamirštu, aš neturiu kada prieiti prie tų lentelių. Būna ten: „Pildykit lenteles. Supildykit ten lenteles...“ Nu, suprantu, ten žiūri pavaduotojos, ten visa sistema sudėta, visi mato, kas ką daro, kaip daro, ta prasme, bet tai labai užtrunka laiko, kol aš susirandu tam Intranete. Pas mus yra mūsų Intranetas, mūsų paštas, mūsų Google diskas. Suprantu, kad pavaduotojam tai yra baziniai, kur jie sudeda, visi mato ir mes galim pažiūrėt, ir taip toliau. Bet aš tai per daug nededu, per daug nepildau jų. Mane nervina tos visos lentelės ir tie surašymai visokie (KMME4)).

Tyrimo dalyviai nurodė, kad jie kas metai rašo savianalizes, kuriose iškelia asmeninius profesinės veiklos tikslus, uždavinius; komentuoja savo profesinį tobulėjimą, mokytojavimo rezultatus, nusako ateities planus (Tai čia

dabar gi šitas... Kiekvienais metais mokytojas turi užpildyt... Kaip čia... Kiekvienais metais dabar, kiekvienoj mokykloj yra metinis pokalbis su administracija. Kiekvieno mokytojo. Ką tu nuveikei, kur tu dalyvavai, kokie tavo auklėtinių pasiekimai ir visa kita, ir visa kita. Kiekvienais metais. Ir, ai, va, ta analizės anketa yra tokia. Tai tu prieš tai turi užpildyt. Sakysim, kokiose grupėse visokiose dalyvauji, ten, sakysim, kaip tu tą savo kvalifikaciją keli, kokius tu kursus klausei, kokiuose mokymuose dalyvavai, ir visa kita, ir visa kita. Tavo mokinių pasiekimai. Ir šitą visą lapą nusiunti mokyklos administracijai. Sakysim, pavaduotojai ar direktorei, ir paskui kalbiesi ten kokį apie 20 min. ar pusę valandos. Arba su direktore, arba su pavaduotoja ugdymui kalbiesi. Dažniausiai – tai su direktore. T. Tai jeigu jūs dirbat trijose mokyklose, tai jūs triskart darot, ar tą patį copy paste? M. Taip, taip. Triskart darom. Kiekvienoje mokykloje atskiri kiti darbai, ta prasme (IVT4)). Tiesa, kartais savianalizę leidžiama pateikti žodžiu per metinius pokalbius su mokyklos vadovais (Kadangi direktorė pliusiuką užsideda, vat, yra metinis pokalbis. Bet tai tu turi būti jau pasiruošusi – priimti savo žmogų ir žinoti apie jį ir pasakyti ačiū. Metinis pokalbis – nebūtinai ataskaita. Metinis pokalbis yra ir žmogaus įvertinimas. Ne tik žmogus atsiskaito – padariau tą, padariau tą... Tos savianalizės anketos. Jos tai žinai. „Marškinių pateikimas“. Ką dariau, ką įsipareigoju, ką dar darysiu? Kokios silpnosios pusės, kokios mano stipriosios pusės, ką aš dar žadu? Jau nebėra ką žadėti, jau tu varai konvejeriu, ir tu visą laiką turi atsišviežinti, atsišviežinti. Vis iš naujo, vis atsišviežinti, vis kokia nauja idėja (KMKK4)); kaupia savo profesinės veiklos įrodymų segtuvus, būtinus, norint apginti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją (direktorius sako: „Tu tą papkę pradėjai daryti, gal jau pasižiūrime?“ Tada aš jau skubiai pradėjau, ten kažką... Nu, tada per dieną, vieną vakarą, susirinkau, ką turiu namuose, tada susižymėjau e-meile, ką dar turiu atsispausdinti, atsispausdinti iš e-meilo, ten visokie ten pažymėjimai, ten kažką. Žodžiu, tai nutiko. Gal taip kokią savaitę, kelias dienas ten, bet vis čia, tarp pamokų, atsispausdindavau kažką, susidėdavau biški, kad tokia vis tiek... Nu man, tarkim, dedu, dedu, man vis nestorėja ta papkė. Ir paskui sutikau tokią kolegę, ji sako: tu ką, juokauji, tavo tokia plona, sako, jina ten turi neužsidaryti, būti, va tokia, prasižiojusi (TMD2); rašo įvairiausias ataskaitas bei pildo dar daugybę pavienių dokumentų (Aš gavau pareigybę, bet irgi iš kolegų, sekretore būt savo metodinio grupės. Tai man daryt yra žiauriai sunku, aš žiauriai nemoku. Išvis – nesąmonių nesąmonė. Bet, žodžiu, man - kaip jaunai - mano mielos kolegės sako: „Važiuojam. Mes tikrai nerašysim, tai tu bent parašyk.“ <...> Per metodinį, nu, viską – visi einamieji klausimai: kas tą mėnesį nusimato, kokie darbai, kas už ką atsakingi, persižiūrime veiklos

planą, tada, jeigu kažkokie projektai, tai kas čia kaip, žodžiu, nu, visi tokie einamieji klausimai. Ir aš visą tą turiu protokoluoti. Ir čia visos susirašo, kas dalyvauja, tada turiu įkelt (TMPU1)).

Ypač daug laiko užima elektroninio dienyno pildymas (aš čia įdėjau, todėl kad per pamokas aš nespėju kaip klasės vadovė pateisint pamokų, tai aš septintą valandą ištaisiau darbus, tada sėdu prie dienyno, taisau pamokas ir, reikia, netaisau pamokas, o žiūriu praleidimus, nu, ir paskui dėl tų savo vaikų, jeigu yra problemos, tai tikrai laiko nežiūriu, va, čia specialiai laiką nufotografavau ir septynios valandos, ir kiek čia (SMG3)); nuolatinis privalomas susirašinėjimas įvairiomis vidinės komunikacijos priemonėmis (aš atsiribojau ir galvoju, aš neskaitysiu. Tada tau kelia pretenzijas. Pavyzdžiui, vaikas gali tau parašyti sekmadienį, aš nebuvo klasėje, neturiu tokios medžiagos ar aš, ar man reikia atlikti šią užduotį. Jeigu aš neperskaičiau laiško ir neatsakiau mokiniui, tai pirmadienį man pasakys: mokytoja, aš jums rašiau, bet jūs man neatsakėt. Aš nežinojau atlikti man ar neatlikt. Administracija rašo, nu vienu žodžiu, apie pavadavimus rašo (BMK4)); ir laiškų srautai iš administracijos (Ar ketvirtadienį vakare perskaičiau visus laiškus? Viską padariau ir tada čia, berods, sekmadienį naktį nufotografavau. Aš gavau devyniolika naujų laiškų per penktadienį ir savaitgalį, kai administracija pusvalandį laiko pasakoja, kaip atsiunčia tris arba keturis. Ir čia manęs tie devyniolika nenustebino. Čia nebuvo, kad, o, čia pirmąkart devyniolika gal kažkas vyksta. Ne, ačiū, o devyniolika, nu gerai. Na gerai, bet ką, čia šiaip iš administracijos ir mokytojų. Ir čionai nebus nei vieno tėvo, motinos laiško arba kažkokio kitokio. Čia bus vien tiktai darbiniai laišakai, nes čia darbinis paštas (RVM2)).

Biurokratizacijos procesai, anot tyrimo dalyvių, yra intensyvėjantys ir atima dalį laiko, kurį mokytojai norėtų skirti mokiniams (nežinau, nu, kad va, veikla, veikla, veikla, kad mokytojas... Nu, kaip aš ir sakiau, kad dvidešimt keturias valandas mokytojas dirba. Tai, va, čia, po pamokų reikia bėgti. Va, čia sąskaitų reikia. Va, čia kažkokios ataskaitos. Va čia, va, mokymai, va, čia, nu, kad mokytojas, tai nėra tik pamoka. Kad ta pamoka, kai pradėjau fiksuoti, nu, tai ką, pamoka vos ne mažiausią dalį užima. Taip ir pagalvojau. Nu ką, ta pamoka? Kiek papildomų? (EMT4)). Tyrimo dalyvių požiūriu, biurokratizacija yra viena didžiausių šiuolaikinių švietimo problemų. Mokytojai įvairiai mėgino paaiškinti jos prasmę, tačiau, netgi matydami galimą dokumentacijos naudą, piktinasi laiko ir energijos sąnaudomis, būtinomis atlikti visus biurokratizacijos procesus (Parašysim ir padarysim, bet su tom ataskaitom – atsiskaitome tą, atsiskaitome tą, atsiskaitome tą. Yra tas toks pasitikrinimas, kiek tu dar nenučiuožęs, kiek tu gebi tuos dalykus

įvardinti, nu, kad būtų pagal planą, kad būtų taip, kaip reikia, kad būtų tokie, kokie yra reikalavimai. Jau mūsų, bent jau per porą metų, pamokos stebėjimo planas jau pasikeitė. Vėl – kiek įžvelgi gerųjų kriterijų, kiek įžvelgi blogųjų, kokios, kokie metodai buvo taikomi? Koks planas, koks viska? Dabar, aišku, bus dar kartą, per du metus, jau man atrodo, šiais metais, gal per vasarą – kokios kompetencijos buvo taikomos? Kadangi mes vis pasitikriname – ar mes madingi, ar mes populiarūs, ar mes einame koja kojon su šiuolaikiškom technologijom ir t. t. (KMKK4); T. O jie padeda, va, nauda kokia iš šitų segtuvų? M. Tai ir nauda taip pat nu, kad pats mokinys matytų savo pažangą, reiškiąs, jis matytų va, kad, pavyzdžiui, nusimokė jau, viskas, jam reikia kažką daryti <...>, ar jis pakilo ir nepakilo, nu tai tas toks, kad jis, reiškiąs... Aš galvoju nu, kaip labai į šitą klausimą, tiesa, nesigilinau, nes nu, administracija liepė ir darai (BVS2)).

Kita biurokratizacijos forma – nuolatinių susirinkimų, pasitarimų, posėdžių organizavimas (Čia, mokytojų kambary, stalas nufotografuotas todėl, kad mes antradienį po 5 pamokų renkamės aptarimams. Einamuosius visokių aptariam klausimus kas ką turi, kokią informaciją pasidalinti. Tai antradieniais, po penkių pamokų visada renkamės (EMT4)). Mokytojai eikvoja laiką pildydami tokių posėdžių protokolus, ruošdami įvairius pranešimus (pas mus kaip administracija, žinai, nieko nepasitarę, ar čia tokia taktika yra pas visus mokyklose, ar ne... Va, pavyzdžiui, čia mūsų: „Šių metų Mėnesio X dieną vyks metodinė diena, pasirengimas diegti atnaujintas Bendrąsias programas, prašau paruošti 5 minučių pranešimus pradinio ugdymo bendrųjų programų dalykų naujovės, Kolegė technologijos, DMK3.“ Tai aš dabar turiu, kada, vėl, savo laisvu metu, sėsti, ieškoti informacijos apie tas atnaujintas programas ir ruošti pranešimą metodinei dienai. Kodėl? Todėl, kad aš esu metodinės Tarybos narių grupės narė, man priklauso. Už tai niekas nemoka, nu, čia grįžtam prie tos pradžios, apmokėjimo darbo ir taip toliau. Vat, nuleidžia kažką, su tavimi neateina, nepasikalba, privalai ir niekam neįdomu (DMK3)), pagaliau tiesiog juose dalyvaudami. Posėdžių metu mokytojai supažindinami su naujais reikalavimais, potvarkiais, gauna naujas veikimo instrukcijas (vienas posėdis, kur aš išeinu ir ta mano kolegė jauna – Vardė – sako: „Nesuprantu – atėjau geros nuotaikos, o dabar jaučiuos kaip širšė. Lyg sugelta tokia visa. Labai dideli nepasitenkinimai.“ Ir grynai visą posėdį vyko labai didelis nepasitenkinimas mokytojų. Visos pyko, žodžiu, nepatenkintos ir ventiliavosi. Ir aš sakau Vardei: „Bet, Varde, tu pasižiūrėk – pabandyk pergaltoti, ką tos mokytojos sakė ir kaip tai buvo atliepta. Kaip buvo atlieptos posėdžio metu jų mintys.“ Jų kiekviena išsakyta problema buvo atliepta taip, kad „vis tiek, moterys, reikės padaryt“. Gerai,

bet ne. Arba „vis tiek, taip ir taip“ (TMPU1)). Kartais posėdžių laikas skiriamas atskiriems mokytojams drausminti ar administracijos autoritetui sustiprinti (ypatingai gaudydavo posėdžių lankymas, visoks tenai laiku ten ėjimas, tenai dėl kiekvienos smulkmenos, dėl, kiekvieno, žodžiu, kiekvieno, kiekvieno žinai... draudimai tokie, kokie suvaržymai. Nu, tiesiog, jeigu sugebėsite, reiškiasi, susirinkime. Aš tada nebuvau, supranti, ir jai buvo labai gerai, jinai buvo surinkus, jinai surinkus buvo, pavyzdžiui, egzaminus, ten reikėjo vykdytojų. Dirbi, žinai, pavėlavau ten minutę, ten dvi. Žinai, ten ištisai, ištisai ir visi, visi, žinok, nusiuko į direktoriaus pusę ir pritarė visi, kad aš čia esu iš deguto, supranti... šaukštas medaus statinėje, žinai, kaip per posėdį yra pasakius... kaip nebuvau kažkuriam posėdyje (EMPU4)).

Apskritai, mokyklinio švietimo lauko biurokratizacija suprantama kaip mažėjančio pasitikėjimo mokytojais išraiška (*Neįmanoma nerealus biurokratizmo. Įrodyk, kad tu dirbi, vadinasi. Užpildyk lenteles. Dar ką nors (NMM3)*), kaip tam tikrų galios agentų būdas nusavinti mokytojų turimus kapitalus (*Netgi, man tai dažnu atveju užtektų, kad: „Nu, žiūrėkit, moterys, tikrai šūdinas darbas, bet šitą reikia padaryti, nes taip ir taip. Arba mes tą padarykim kažkaip pasiskirstydamos, arba galim pagalvoti, kaip lengviau mum būtų tą padaryti. Gal kažkaip pasiskirstyt darbais tada galim.“ Bet yra tiesiog pasakyta: „Ne, turi būt padaryta.“ Ir viskas – nukirto. Ir tos sėdi tokios: „Niekas nedarysim. Čia nesąmonė iš viso“ (TMPU1)*), būdas juos sumenkinti ir nustumti į mokyklinio švietimo lauko paribius. Biurokratizacijos procesai dehumanizuoja mokytojus (*Kiekvienoj mokykloj vis kitokios formos panašaus atsiskaitymo. Ir kažkokios panašios. Ar buhalterinės, ar administracinės veiklos fiksavimo. Ir popieriai visokie skirtingi. Ir, kad... Nežinau. Gal paprasčiausia. Nu, lengviau yra, kad. Kad kiekviena administracija į pedagogą žiūrėtų ne tik kaip į pedagogą, bet ir kaip į asmenį. Nu. Nes jis nėra tik mokytojas. Nes, jei tik mokytojas bus, jis neturės, ko mokint. Jis niekuo nesidomės. Jis siauras bus kažkoks tai. Na, ir šitas – labiau pasitikėt mokytojais reikia. Labiau pasitikėt (IVT4)*), didina susvetimėjimą (*atsirado naujas dalykas toks, a le jis labai svarbus, tai kiekvieno vaiko individuali pažanga arba fiksavimas. Perteklinis popierius, kur gali elektroniniam dalyke, elektroniniame dienyne paspausti ant pažangos ir viską matyti, bet ne, mes turėjom susikurti savo lentelę ir kiekvieną mėnesį perrašinėti mokinių vidurkius ir spalvoti pažangą. Jeigu padarė – spalvinam žaliai, nepadarė – raudonai arba liko ta pati – geltonai. Tai va, taip va ir žaisdavom, matai, pernai ir šiemet tą va turėjom daryt. <...> Jeigu aš turiu 100 mokinių, aš turiu, vat, kiekvienai klasei padaryti. Tai va, čia dėl kokybės krepšelio buvo, va, toks perteklinis dokumentas, nenormalus kažkoks, kur*

reikėjo, kad matuotume pažangą kiekvieno mokinio. Toks jausmas, kad aš nežinau, tas mano mokinyš krenta ar kyla, aš gi juos mintinai visus žinau (DMK3)). Jie didina mokytojų išnaudojimą, priverčia jaustis juos bejėgiais prieš sistemą (*Kuo remiantis vaikų dabar yra 31–32? Čia kurio pedagogikos genijaus išradimas yra? Taigi, visi rėkia, kad reikia gerinti kokybę. <...> Bet šiaip su švietimu – labai blogai. Iš tikrųjų, aš manau, kad labai blogai. Einam labai blogai, ne ten* (TMPU1)). Tais atvejais, kai mokytojai atsisako dalyvauti biurokratizacijos procesuose, jiems tenka paaukoti daug laiko ir jėgų, kad apgintų tokį savo pasirinkimą (*nė vienas nepalaikydavo, nei vienas nepalaikydavo, ypatingai garsiai nepalaikydavo nei vienas, nes nenorėdavo užsitraukti direktorės nemalonę, o kažką su manimi padaryti – irgi per daug. Nu, supranti, išmest negali, gi reikia kažkiek surinkti kažko, žinai, o aš tada pradėdavau irgi su teisininkais. Čia jau pasiėmiau advokatą, žinai, iš Savivaldybės nemokamą, žinai. Ten irgi domėtis – kas ką, jinai kokią pažeidimą padarė, kokių pažeidimų? Tokiom smulkmenom, žinai? Nu, man, nu, patardavo, ką daryti tokiu atveju. Nu, taip stipriai. Daug labai jėgų atsirasdavo, kuo toliau, kuo toliau į konfliktą būdavo su ja, tuo daugiau aš jėgų turėdavau. Stiprėju, stiprėju, stiprėju. Rašydavau laiškus, klausdavau Švietimo ministerijos ten, žinai, ne anonimiškai, o su vardu, pavarde* (EMP4)); kartais tokį sprendimą mokytojai išdrįsta padaryti tik turėdami tvirtą užnugarį – gausiai ekonominio, socialinio kapitalo (*Arba aš turiu išeiti iš darbo, arba aš turiu ateiti ir tą pamoką taip prastumti, nes man nuolat kabo Damoklo kardas virš galvos ir dar, plius, matau tokias nesąmones. Arba tu turi dirbti savo malonumui, taip, kaip dirbu aš, nes aš gyvenu ne iš mokyklos pinigų. Aš galiu bet kada iš jos išeiti* (KMS4)).

Technologizacija – dar vienas išskirtinis naujųjų švietimo kontekstų požymis. Priešingai nei istoriniuose kontekstuose mokyklose atsiradusios techninės priemonės (pavyzdžiui, mokyklos radijas, vaizdo projektoriai, technologijų pamokose naudojami prietaisai ir panašiai), naujuosiuose švietimo kontekstuose į mokyklas skverbiasi priemonės, iš esmės keičiančios mokymą ir mokyklinio švietimo lauko agentų santykius (*anksčiau mes daugiau bendravome gyvai ir kartais užtekdamo žodinio aptarimo. Dabar visi bendrauja raštu, o bendravimas raštu užima žymiai daugiau laiko. Nes tu, nu, įsivaizduok, tarkim, vaikas tau atsiunčia darbą, taip. Atsiunčia elektroniniu būdu ir prašo pakomentuoti. Tai jeigu tu komentuoji žodžiu, tu pasakai ir viskas. O tą patį parašyt, tu jau dėlioji tekstą, parenki kiekvieną žodį ir kai tu rašai, ypač kai tu rašai, rašai taip, kaip likti oriai. Žinai, aš visada galvoju, jeigu mano laišką skaitytų prokuroras, kad jis negalėtų prie manęs prikibti. Nes jeigu aš rašau darbinį laišką, aš rašau kaip prokurorui. Ir tai – laikas*

(BMK4)). Ypač intensyviai technologijos buvo įtrauktos į mokyklos gyvenimą 2020–2021 m. COVID-19 pandemijos metu. Pandemija paspartino nuotolinio mokymo programų įvaldymą, įdiegimą (*Tai mes tada per savaitgalį su vienu mokiniu, tokiu Vardu, labai kietu, jis ateity irgi nori būti mokytoju, tai bus, aišku, technologijų, IT technologijų, tai būtent informatikos mokytojas nori būti, tai su juo sėdom. Jis pasiūlė labai gerą idėją, tą idėją apšlifavo. Tai mes, trys mokiniai, du mokiniai ir aš, realiai, ir aš mokinys, nes aš mokiausi irgi su ta programa dirbt, susėdom ir padarėm visą mokyklos serverį per savaitgalį ir jau pirmadienį, kai ketvirtadienį pasakė, kad jau viskas, nuo pirmadienio užsidaro. Mes penktadienį, aš apmokiau visus mokytojus dirbt su programa, o per šeštadienį, sekmadienį mes sukonstravom visą mokyklą (TD)), hibridiniam mokymui reikalingų technologijų įsigijimą ir įvaldymą, nuotolines bendravimo ir mokymo formas (čia, biškelį iš pamokų. Dabar aš galvoju, čia, ko gero, mes buvom per nuotolinę su vaikais susijungę, bet, kaip klausė, ir kai kada dar būna, tai man atrodo, taip ir buvo, kad kažkokia tai pamoka vyko nuotolinė (GVS4)). Pasibaigus pandemijai, technologijų naudojimas išliko reikšminga mokytojavimo praktikos dalis (T. O dabar ką nors vedat per tas zoomą ar per kitą platformą nuotoliu? M. Jeigu yra namų mokymai, vedam. Namų mokymai (BMM3); Su tėvais, nu, tai aš, pavyzdžiui, irgi darau on lainu, reiškiasi, tuos, tarkim, tai man patogiau yra grįžti į namus, pavalgyti kotletukų. <...> Tada susisiekiame onlainu, šitus padarom (su mokiniais – T.). Tai mes darom tuos onlaininius, darom ir kontaktinius, reiškiasi, nu, čia dabar tas karantinas pakoregavo tą mokytojo darbą (BVS2); kai Dalyko mokytojas išėjo į pensiją tada, kai buvo nuotolinės. Tai gerai, nuotoliniu jungėsi ir paskui nerado Dalyko mokytojo. Tada tą patį mokytoją priprašė, kad dar nuotoliniu jungtųsi į pamokas (EMS4)).*

Nuotolines bendravimo formas mokytojai vertina nevienareikšmiškai: palankiai, kaip taupančias laiką, leidžiančias vykdyti įvairesnes mokymo formas (čia yra vakarinė pamoka, reiškias, aš 20 valandą susikabinau dvi klases per nuotolį, nes aš nebuvo xtdienį pamokoj. Nesėjau, va, į šitą fakultetą daryti eksperimentų. Ir, kadangi aš visą medžiagą palikau, bet aš dar norėjau tiesiog sustyguoti esminius dalykus, kad jie tiesiog, nu, kokybiškiau galėtų dirbti. Tai, aišku, iš 50 žmonių ten atėjo gal 20 į nuotolinę pamoką, bet ką aš noriu pasakyti, kad man didžiausias proveržis – tai yra, vat, tas skaitmeninių įrankių įvaldymas šituo atveju (SMG4)); kaip priemonę palaikyti ryšius tarpusavyje su kolegomis, su buvusiais mokiniais (T. Kažkoks santykis su jais dar išlikęs, su buvusiais mokiniais? M. Ne visais, bet yra, netgi yra iš pirmos kartos ir ten siūnčia vaikų jau nuotraukas ir ten savo ir tada galvoju, o Dieve, tai kiek gi man metų <...> gal 25 %, kurie parašo, tarkim, arba per,

per, per žinutes, per mesendžerį, tarkim, pasveikina su kažkokiom progom, vat, turiu drauguose, aš juos stebiu, jie mane stebi, va, kažkokie komentarai va tokie (BMPU4)).

Technologinės priemonės padeda telkti bendruomenes, informuoti visus susidomėjusius apie mokyklos, mokytojų veiklą, panaudojamos marketingo tikslais (*įsitempusios, bijo paprieštarauti, bijo pasakyti – nuolankiai vykdo, kas yra liepiama, nuolankiai vykdo. Tvarko duomenų bazę. Nu, vienu žodžiu, kas duota, jeigu informatikė, tai ji darys viską, kas susiję su duomenų baze: feisbukas, instagramas,iskas,iskas, nesvarbu kada (DMK3); kad tėvai žiūri, tai yra faktas, nes yra daug reakcijų, ir gerų reakcijų, nes matom, kad mokyklos feisbuką ir tinklapį, nu, tinklapio nepasitikrinsi žiūri – nežiūri, bet feisbuką tikrai žiūri ir yra prisijungę nemažai mokinių tėvų, turiu omeny. Arba baigusią mokyklą mokinių (EMS4)).*

Buvo išsakomas ir nepalankus technologijų vertinimas. Mokytojai akcentuoja, kad, nors ir taupo laiką iš vienos pusės, iš kitos – tai priemonė, kurią naudodami kiti agentai skverbiasi į mokytojo laiką, gyvenimą (*Pavyzdžiui, vakar man viena mama, reiškiasi, auklėtinių, parašė per mesendžerį 21 val. Aš tėvų žinučių po 17 val. nereaguaju, nes jiems yra pasakyta, kad aš turiu kitus darbus nu ir, galų gale, ir mano šeimyna labai, kaip sakant, tai, reiškiasi, irgi pyksta nuolat, kad visa mokykla į namus yra perkeliama (BVS2)). Tyrimo dalyviai pažymi, kad šiuolaikinės technologijos didina susvetimėjimą, sukelia priklausomybę jų naudotojams (*žaidžia per pamokas, neišlenda iš telefono (SMD2); tas susvetimėjimas, tai čia net ir tie tėvai, ir tie kolegos, čia lygiai tas pats, mes esam ta visuomenė (EMME2)). Pandemijos metu vykdytas nuotolinis ugdymas, kai kurių mokytojų požiūriu, turėjo labai neigiamų ilgalaikių padarinių (nes jie 2 metus praktiškai prasidėjo ant telefono ir, vat, tas, vat, šeimos susikooperavimas. Kodėl aš taip sakau, nes, reiškias, jie, nu, tarsi toks vaizdas, kad iš manęs vogti yra normalu. Tarkim, yra užduotis, tu ją turi padaryti tai, pavyzdžiui, iš kažkur nusirašyti, padalinti. Pavyzdžiui, mano mokiniai gauna iš kitų mokyklų, nufotografuotas nuotraukas, ką reikia išspręsti. Nu jie tiesiog mēto (SMG4)).**

Mokiniai, pasitelkę technologijas, masiškai nusirašinėja (*bet ką jie padarė – jie nu nueina į „Spargalka.lt“ ir pyškina tuos atsakymus, nors aš juos įspėju, sakau, pradžioj, sakau, aš žinau visas klaidas, reiškiasi, kas ten yra <...>. Nu, tai čia tokia, žinai, viena iš iš tokių skaudesnių problemų nusirašinėjimo, reiškiasi, nuo to greito rezultato gavimo, neįdedant pastangų, nu čia labai plati, plati tema ir problema, tai dėl to irgi tau įmečiau (BVS2)). Mokytojams ypač kelia nerimą dirbtinio intelekto plitimas – baiminamasi, kad jis dar labiau sustiprins akademinį nesažiningumą (*Žinau, kad naudoja. Žinau,**

kad ir vat, ir istorikai, ir, ir, ir lituanistai turi bėdų, nes ir rašinius parašo, ir, ir darbus – projektinius ir ką tikrai nori. T. Netgi šitaip? M. Taip, taip, taip, tai ką ten kažkaip. Aš tai pati su tuo dirbtiniu intelektu nesu dirbusi, negaliu pasakyti, bet va, ir mokytojai sako, ir vaikai sako taip – įvedi frazę, įvedi temą, įvedi šaltinį, jisai sugeneruoja rašinį. Nežinau, kuo toliau, tuo bus tas ir, ypatingai, visokiausių bakalaureato darbų, bakalauriniai tie darbai, magistriniai, tai tikrai (BMM3)). Dar viena problema – ne visi mokytojai yra įgudę technologijų vartotojai – jos plinta sparčiai, jų didelė įvairovė (reikia kažkokiu būdu kelti į „Youtub’ą“, reikėjo sutvarkyt, nes ne visi įrašai čia pačiam „Yamahoj“, bet techniniai tie dalykai, tuos, kai juos perkeli į tą MP3 formatą, jau išsiskraipo tie garsai ne tie, reikia su žmogum, kuris techniką sutvarko, tuos techninius dalykus (EMME2)).

Vienu iš reikšmingą įtaką padariusių techninių pokyčių mokytojai įvardijo elektroninio dienyno atsiradimą (reikia dabar supildyt tą Firmos dienyną, žinai, visada, tai va ten, kaip Kolega rašė, kad jis pildo ten darbo pabaigoje. Aš tai stengiuosi visada po pamokos, kad nepamirščiau. Ir ką – namų darbų vaikam užduodi ir kas buvo, kas nebuvo, galų gale pažymius kažkokius tai surašyt. Tai irgi tokia kasdienybė, nes, praktiškai, be jo nė žingsnio, šiais laikais, be to dienyno (GVS4)). Anot tyrimo dalyvių, jis sunaikino iki tol svarbiausią vietą mokytojų santykiuose užėmusius mokytojų kambarius, susiaurino mokytojų susitikimų, pokalbių galimybes, paskatino mokytojų susvetimėjimą (anksčiau tai dar tas mokytojų kambarys sueini, kai reikėdavo žurnalą popierinį pasiimti, o dabar sėdi kabinete, dirbi ir viskas, <...> nes tai anksčiau, sakau, mokytojų kambarys – tai, taip sakant, gyva ląstelė - juda, ūžia, šneka ten, juokiasi ir visa kita, o dabar tuščia. Nieko nėra ir vienoje mokykloje, kurioje dirbu, ir kitoje, taip pačiai (EVS4)). Kartu elektroninis dienynas tapo priemone, kurią naudojant prasiplėtė tėvų netiesioginio dalyvavimo savo vaikų ugdymo procesuose galimybės: tėvai domisi, ko buvo mokomasi pamokoje, kas užduota namuose, vertina mokytojų daromų įrašų kokybę, rašo mokytojams paklausimus, pageidavimus, kartais ir grasinimus (Tai papildoma našta darbinė, papildomos būtent mokinių tėvų reakcijos nesuprantant kas čia, dėl ko, kaip ir vyksta. Tai daug tokių... T. O kokiais būdais tie tėvai reakcijas išreiškia? M. Parašydami į Firma dienyną ar žinutes, kartais paskambina. <...> kad, pavyzdžiui, vaikas gauna nepatenkinamą pažymį, reikalauja paaiškinti, kodėl taip nutiko, nors yra akivaizdu, kad vaikas neparašė, tada tėvai sužino, kad tą dieną jisai pabėgo iš kontrolinio arba iš vis neatėjo. Tai tėvai rašo daugiau dėl neigiamų dalykų, vaikai rašo dėl techninių įvairių klausimų (EVS1). Elektroninis dienynas sudarė sąlygas ir mokiniams aktyviau bendrauti su

mokytojais – jie rašo mokytojams žinutes vėlai vakarais, savaitgaliais, atostogų metu (*dabar, kai mokytojas kartu su elektronine, iš tikrųjų tai, kas turėtų palengvinti mokytojo darbą, tos visos technologijos, jos iš tikrųjų apsunkino, nes mokytojas tapo lengviau pasiekiamas, jeigu kažkada buvo tie popieriniai dienynai. Nu, tai visų pirma ir, ir ne iš karto pamatydavo, o tie tėvai ir vaikai ten pasukčiaudavo su dviem pažymių knygutėm. O dabar tėvas pamato pažymį ir jisai gali sureaguoti iš karto (BMM3)*). Be to, elektroninis dienynas tapo ir parankia mokytojų kontrolės priemone: mokyklos vadovybė tikrina, kaip jis pildomas, deda į jį įvairius įsakymus, nurodymus (*kažkada gavom čia mokslo metų vidury iš pavaduotojos laiškutį, kad nepamirškite rašyti ir pagyrimų, nes dienyne dominuoja pastabos ir komentarai, tai, vadinasi, nelabai daug kas linkę rašyt tuos pagyrimus (GML1)*)).

Kita reikšminga ir plačiau paplitusi technologija – interaktyvios lentos, tiesiogiai sujungtos su mokytojų kompiuteriu. Mokytojai jas naudoja pamokose – rodo įvairią medžiagą, pakviečia mokinius per ją pristatyti savo darbelius ir panašiai (*T. O lentos paprastos neturit? M. Jau seniai neturiu, jau seniai. T. O ant šitos gali piešt vaikai? M. Taip, rašyt, piešt. T. Ai gali rašyt ir piešt. M. Taip, nes mano jau senutė iš tikrųjų, man jau siūlė naują, dabar ten yra tokios kaip didelės planšetės, tai. Bet mano yra pati pirmoji, kai tik atsirado, tai aš iškart ją ir turėjau. Bet aš jos neatiduodu ir nenoriu tos, nes prie jos yra prijungti balsavimo pulteliai tokie, tokie vaikiški (BMPU4)*). Daugelis mokytojų palankiai vertina interaktyvių lentų galimybes, tačiau kai kurie akcentavo, kad jų naudojimas tampa ir tam tikra prievole, reikalavimu; vargina akis (*nes lenta man labai jaučiu, akys pavargsta žiūrint į tą ryškią šviesą ir tiesiog tada jauti, kad net toki būna šiek tiek tai jau pavargsti, nes, vis tiek, tai yra ekranas ir tu šalia, žiūri (EVS1)*)).

Mokytojai išvardijo ir kitas naudojamąs technologijas – planšetes (*Norėjau parodyti, kad su planšetėmis dirbame. Bet turime tokį projektą. Eduten play grand vadinasi. <...> Mokykla duoda planšetes. Projektorius yra (GMM4); mums jau tada per antrą karantiną nupirko, va, šitas planšetes grafinės ir mes tiesiog prisijungiam ir rašai čia, gi be jokių, kitokios visai, ar ne, grafinės planšetės (SMG4)*); nešiojamas laboratorijas (*čia Dalyko laboratorinis darbas, ir jis toks nu, gana didele apimtim, labai didžiulis. Taip daug visko čia yra, kelių, čia yra mechanikos rinkiniai, o šičia – elektronikos. Dėl to, kad viena pamoka paskui kitą, tai būna sukrauta viskas sykiu, tai čia tokia ta nuotrauka įdomesnė. O, tai va, čia yra fizikos. Visas praktinis. O šičia buvo. Ai, o čia matau pagal medžiagas ir pagal sudėtus, čia rodžiau aštuntokams labai fainus eksperimentus (SVG2)*); robotukus (*Tas robotus X aš prašiau, kad gimnazij nupirkčiau, nes mačiau, kad buvo labai, nu, įdomių*

veiklų gali prisigalvot. Tai čia buvo pats didžiausias pirkinys, kurio išsireikalavau (ŽMPU2)); kitus specifinius prietaisus (Paskui buvo pas mus tas 3D kabinetas. Buvo pirmas, pirmas Pabaltijy, mūsų mokykloje. Nu ir čia mūsų, mūsų buvusio to direktoriaus, buvo svajonė. Ir jis, žodžiu, tą kabinetą įsteigė. Tam kabinetui vadovauti paskyrė mane (TD)).

Technologijos taikomos nuo priešmokyklinių klasių iki baigiamųjų klasių. Tačiau jų taikymas kelia ir tam tikrų iššūkių: mokytojai skundžiasi jų stoka, ypač didmiesčių ar miestų mokyklose (5 metus prašiau, kad multimediją tą pakabintų. Sako: „Taigi, turi instrumentą.“ Sakau: „Tai palaukit, viso pasaulio muziką aš galiu?“ (EMME2)); o nedidelės mokyklos dažnai turi jų pakankamai (mokykla priklauso ir Žinomam paramos labdaros fondui, iš ten nemažai knygų gaudavo ir, tikrai, ir mokymo priemonių, bet ta ilgametė direktorė, jinai kreipdavosi. Vat, reikėdavo mokyklai – mes turėjom ir kompiuterius, ir kiekvienoj klasėj buvo ir internetas, ir, pavyzdžiui, rajono mokyklos, centrinis miesto rajonas, kiekvienas mokytojas neturėjo tokios gerai įrengtos darbo vietos. Mes jau turėjome. Tai, vat, dėl aprūpinimo aš nieko negaliu sakyti (EMS4)). Technologijos genda, dėl gedimų yra grėsmė prarasti sukauptą informaciją; jų taisymas – biurokratizuota procedūra, užimanti daug laiko (Čia mano išgelbėtojas po kompiuterio pranykimo kai daug informacijos praradau, tai čia pradėjau kopti į naują bazę informacijos ir panašiai, nes kartais tiesiog technologijos paveda ir ranka parašyti dalykai būtų, tai geriau tenai ir tenai, kad šiek tiek būtų (EVS1)). Jos brangios, ne visi vadovai pritaria mokytojų prašymui įsigyti vieną ar kitą technologiją. Be to, daliai technologijų trūksta reikiamos programinės įrangos, pritaikytos mokomosios medžiagos. Kartais mokiniai piktnaudžiauja tuo, kad mokykla nesuteikia mokyklos technologijų – jie atsisako naudoti savo, motyvuodami, kad neturi interneto ar jų telefonai sugedę ir panašiai (Nu tai čia aš ir, pavyzdžiui, naudoju tą savo medžiagą sukurtą, ir čia naudoju, ir Universitete naudoju, bet tai ta, kas mano ta medžiaga – yra skaidrės, reiškiasi, kahutai kažkokie. Bet irgi labai sudėtinga, pavyzdžiui, iš tų mokinių, nors visi maigo telefonus, bet kai ateina, tai tada neturi, tai interneto nėra, tai nu su tom technologijom yra tokia problema, kad. Aš manau, kad mokykla turi būti užpirkusi kiekvienam po planšetę (BVS2) „Neprašnekinu, nekalba“, – sako. Sakau: „Nu viršūnė, tai kaip Jūs telefonu kalbat, dar kažką tai kalbat?“ – „Nekalbu.“ Garsiakalbius išsijungia. Ai, tai tipo sugedo. „Tai kamerą įsijunk.“ – „Neturiu kameros.“ Su tėvais susiskambinam – turi viską (EMME2)).

Būtina mokytojo darbo priemonė – kompiuteris (Kompiuteriai, tai aišku, mokytojo jau dabar neatsiejamas darbo įrankis – ir elektroninis dienynas, ir

susisiekiama, ir, kaip sakiau, tie nuotoliniai mokymai atnaujintų programų, gi irgi vyksta per tymsus. Tai, va, tas kompiuteris tai klasei, tai į namus nešiosi. Tai todėl ir nufotografuotas tas kompiuteris mano. T. Ir namo nešatės, ne tik čia, mokykloj, darbuojatės? M. Taip, taip, ir vakar iki pusės septynių, va, prie kompiuterio buvo tie programų (EMT4)). Nors jis ir labai svarbus darbui, kai kuriose mokyklose, kaip konstatavo tyrimo dalyviai, jie seni (T. Bet čia tavo kompiuteris? M. Kadangi jis išėjo, tai perleido man, nes aš turėjau stacionarų, kuris vėlgi – sugedo. Nes jau buvo labai senas (SMPU1)); ne visus juos galima neštis namo, tad mokytojai turi įsigyti asmeninius, nes daugelis jų tiesioginius ar biurokratinis darbus daro namie (Tai jau septintą valandą aš įsijungiu žinias ir įsijungiu kompą namuose, ir tada sėdu taisytis darbui. Namų darbus visus kitai dienai. Tai va, pavyzdžiui, ištaisiau namų darbus, nu va, parodysiu – penktokai. Nu, vakar aš taisiau jų darbus. Apie magnetus. Va. Ir jie visi padarė (SMG3)).

Kompiuteriai reikalingi ir mokiniams, ypač pasiekimų patikrinimo metu. Tačiau mokytojai nurodė, kad mokyklose dar nėra galimybių suteikti kiekvienam mokiniui kompiuterio; jie duodami tik tiems vaikams, kurių tėvai išsireikalauja, motyvuodami vaiko SUP (to vaiko mama, tikrai kompiuteriu galėjo rašyti sakinius – neturi namuose kompiuterio. Tai mokykla, daugmaž, turi jiems suteikti kompiuterį. Tai mokykla jiems suteikė kompiuterį (SMPU1)). Mokiniai nebūtinai turi reikiamų įgūdžių, kurie būtini nacionalinių patikrinimų metu. Vykstant tokiems patikrinimams, mokyklos vadovybė susiskolina kompiuterius iš kitur, paima mokytojų asmeninius, darbo kompiuterius. Ši problema buvo nurodyta didmiestyje dirbančių mokytojų; regionų mokyklos, kaip nurodė tyrimo dalyviai, gali suteikti kompiuterius kiekvienam vaikui (Tai yra svarbi dalis ir, pavyzdžiui, pas mus yra ir ta kompiuterių klasė, iš karto buvo ir kiekvienas mokinis dirbo prie atskiro kompiuterio, mokinosi, ir tas pats Dalyko mokytojas yra specialistas. Dėl to sakau, kuo patraukli mūsų mokykla (EMS4)).

Bet kaip didžiausią technologinę naują, iš esmės keičiančią mokyklinį švietimo lauką, mokytojai nurodė mobiliuosius telefonus ir jais pasiekiamus įvairius skaitmeninius tinklus, programėles ir t. t. Telefonai plačiai naudojami ir mokytojų – kaip komunikavimo su mokiniais, jų tėvais įrankis (Čia yra bendravimas su tėvais, net ir ekskursijų metu iškyla daug klausimų. Tai, tiesiog, irgi informacinės technologijos, kad eee. Palengvina tą bendravimą su tėvais. Kaip sakau, mesendžeris labai gera priemonė (BVS2)).

Aptariant mokinių telefonų naudojimo įpročius, konstatuojama, kad vaikai yra nuo jų priklausomi – tokių faktų pateikė tiek atrankinių, tiek privačių, tiek nedidelių pradinių mokyklėlių mokytojai (Pasakai, kad: „Jūsų

vaikas praleidžia 9 valandas prie telefono, gal reikėtų kažką daryti dėl ekrano laiko ar atimti, – nu kažką daryti“, jiems gaila atimti telefonus, nu vat kažkokie tokie (GML1); kadangi aš paprašiau palikti telefonus, tai įsivaizduok, reiškiasi, paėmę skaičiuotuvus 4 vaikai ir visą pamoką skaičiuotuve tiesiog mygtukus spaudė. Vien dėl to, kad jie turi kažkokį įprotį kažką liesti, spausti. 3 mergaitės neatvertė puslapio, jų akys buvo nukreiptos, vienas nieko nedarė, buvo pilnos akys ašarų, nes jų telefonas buvo ten. Jos tokiu greičiu bėgo prie to telefono. Tai kad jeigu aš būčiau žinojus, tai tegul tai laiko, tad aš nežinau, kas ten vyko tam telefone. Tai va, kokia yra realybė ir, mano galva, kažką turim labai aiškiai pasakyti ar padaryti nes. Aš negaliu vardinti priklausomybės, nes aš neturiu tam pagrindo, bet, tiesiog, yra būseną. O ką, aš nežinau, ką daryt, reiškiąs, aš nu, tiesiog, turiu išsireikalausiti dėmesį, nes yra, nu, kontaktas yra, tiesiog, turi tam tikrą žinių perduoti. Ir va, tas ir mane labai, labai slegia ir tikrai, tikrai, tikrai labai. Tikrai parodė, kad yra nepaprastai, sakysime, vaikų elgesio pokytis yra ryškus, labai (SMG4)). Telefonai yra naudojami ištisai – mokymosi metu žaidžiant, ieškant informacijos, mokymosi užduotims, fotografavimui to, kas yra lentoje (jeigu reikia pamokai, tai taip, bet jie gi, va, neria po stalą, žaidimus varo (EMT4)); pertraukų metu (tie vaikai, kurie, vat, nešiojasi ausines ir pas mane daug tokių, nešiojasi tas didelės ausinės, kurios ant kaklo, nusiima tik per pamokas, per pertrauką iškart tada užsideda. Tai vat, tie vaikai, tipas iš tiesų čia, tai vat, lenda į „Tik toką“, nes žaidimus, aišku, žaidžia be garso, tvarkingai, o vat su „Tik toku“ per ausines (GML1); namuose palaikant kontaktus su bendramoksliais, mokytojais.

Telefonų ir per juos pasiekiamų programėlių paplitimo problemos esmė – jie visiškai užurpuoja mokinių dėmesį (tada jie išsitraukia telefonus, darbą pabaigia ir būna prie telefonų. Aišku, man labai gerai, nes tada jie netriukšmauja ir nepradeda plepėti, nes leidžia tiems, kurie rašo, rašyt, bet buvo taip, kad atnešė paskutinis vaikas man darbą ir kokios 7 minutės buvo likusios iki pamokos galo ir niekas nepastebi, kad jau visi vaikai parašė, visi sulindę į savo telefonus ir visi, tiesiog, savo telefonuose. Ir aš tokia sėdžiu ir suprantu, kad viskas, visi vaikai man atidavė savo darbus, bet jie to net nemato. Žinot, kaip, tarkim, pradėtų ten šnekėt, tada ten kažkas sakytų: „Mokytoja, tai gal galite mus išleisti čia?“, – kažką, nes pamoka kaip ir pasibaigė, jie žino, kad tu jiems nieko nebeduosi po darbo (GML1)); skatina jų susvetimėjimą su aplinkiniais, pačia aplinka (Jie jau gyvena paralelinėje tikrovėje, tik per tuos, Tik Tokus ir visokius kitokius (BVS2)), per šias priemones mokiniai indoktrinuojami nepageidaujama informacija (vienoj klasėj, ne mano klasėje buvo labai išplitusi mada domėtis tokiu Name

Surname, tai jis toks labai žymus influenceris kaip ir, bet jam buvo pareikšti kaltinimai dėl seksualinio priekabiavimo, neaišku, ar žmonių pardavinėjimu. Jis, apskritai, ir interviu pasakė, kad ten, tarkim, moterys yra tiktai įrankis vyrams, joms nereikia darbo, jums nereikia išsilavinimo, turi tarnauti vyrui ir kai gauni parašyti samprotavimą, kas yra tavo idealas, ir tas idealas yra tas žmogus, arba tai yra, tiesiog, pradedama kalbėti per pamokas kada ir kada tai galima įsiterpti, kaip nors pritraukti prie temos jis pritraukiamas (GML1)). Mokiniai pasitelkia technologijas tarpusavio bendravimui; nebūtinai pageidaujama; kartais naudoja technologijas organizuodami patyčias vienas iš kito (mergaitės ateina, pasiskųsdamos, kad kažkas padarė nuotrauką ir vat, siunčia per tuos snapchatus, kurie neilgalaikiai, jie ten kažkaip ten neilgalaikiai, bet, vis tiek, jos ten jautriai reaguoja, kad padaro tada, kada nenori, kad padarytų ir pasidalina, tarkim, su tuo, su kuo nenori. Aišku, ten nieko nebūna neleistino, bet vis tiek, vis tiek, jeigu tavo atvaizdas yra, kurio tu nenori viešinti tai, kas be ko, taip neturėtų būti tai va, ten vis bandai kalbėti, bandai kalbėti, nežinau... Kai kurie tai ten taip draugiškai, ten sako: „Nu tai čia mūsų žaidimas“, – po to iš tiesų pamatai, kad taip, čia yra tas kibinimas, žinot tas jau šeštokų kibinimas, tada jau taip ai, nuleidi rankom, nes ką tu čia, nesikiši į meilės reikalus, tegul jie ten burkuojasi. Kai kur tai peržengia tas ribas, nes jie visą laiką su tais telefonais (GML1)).

Mokiniai telefonais fotografuoja mokytojus, deda įrašus įvairiose programėlėse patyčių, apkaltų tikslais (pasikviečiau berniuką, sakau: „Parodyk man ar turi „Tik tok’q.“ Bet ten jau jis buvo ištrintas. Nežinau, buvo mano nuotrauka įdėta, o kas ten po ja parašyta ar kas ten buvo... Po psichologės nuotrauka buvo parašyta, kad psichė. Kitos mokytojos, kad gražuolė. Pavaduotoja buvo suporuota su Kolega, pora padaryta. Ir paleido kaip virusą, kad visa mokykla... Bet atėjo septintokai į pamoką vakar, aš jau po to sužinojus... Sėdžiu taip ir žiūriu į tuos vaikus, sakau: „Per visą dieną nei vienas nepriėjo, nepasakė: „Mokytoja, taigi, Jūs „Tik Tok’e“ esat., Nė vienas!“ <...> Nei vienas, nei mano auklėtiniai, nei vienas žmogus neatėjo, nepasakė, tai ar pasijuoksi? „Nu va, Jūs ten...“ Nu, baisu (EMME2)). Telefonais jie bet kada pasiekia asmenines mokytojų socialinių tinklų paskyras, platina jose esančią informaciją, siunčia ją tėvams kaip šaltinį, įrodantį mokytojo „netinkamą elgesį“ (Nu, jeigu vat pamatys, vėlgi nufotografuos, parodys tėvams. Tai buvo situacija prie to pačio. Vieną berniuką mes mokinam, aš mokinau jį praeitais metais, kadangi dabar per pusę skelė jau klases, tai jisai atiteko kitai mokytojai. Ir buvo pokalbis. Va, kaip mes turime tėvų dieną, kai mokytojai susiskambino su tėvais. Nu, tėvai patys užsirašo, su kokia mokytoja nori pabendrauti. Ir, ir tą berniuką augino

močiutė su seneliu. Ir sako... Apie mokytojas jau pradėjo diskutuoti, su auklėtoja jie diskutavo, tai sako, bet čia matematikos, ten ir lietuvių kalbos mokytoja man jau parodė, tas, vat, berniukas mūsų ir nuotraukas jums – „ten į klubus vaikšto. Tai ką ten jie išmokint gali“, įsivaizduojat. Ir aš, nu man tai čia buvo juokas iš tikrųjų, nes jau, jau pragyventa tai istorija visa. Jeigu būtų pačioj pradžioj, gal aš priimčiau ten į širdį ir tada, atrodo, tu negali ten nei ten, nei ten būt, nes atrodo, kad nu, tu koki ten pavyzdį tiem mokiniams parodai. Bet ar čia blogas tas pavyzdys – nueiti į klubą, pašokti, pajudėti, suprantat (ŽMM1)); išsiaiškina, kas yra mokytojų draugai, artimieji, atskirais atvejais ima terorizuoti mokytoją per jų artimuosius (Va, iki to nuėjo, kad mama man atsiunčia screenshotą, sako, čia ne tavo, ŽMM1? Ir jinai ją buvo pakvietusi į draugus. Mano mamą, nu, per feisbuką. Vėlgi, čia gal nieko ypatingo, nu bet, bet kaip taip kištis? Iki kokio lygio tai jinai, net buvo suradusi, nes aš visur ją užblokavusi esu, kad jinai tik neprisiliestų, nu, ta prasme, prie manęs, jo. Ir per mamą rado ten kažkokias vėlgi mano nuotraukas. Ir tada jau jinai nupiešė mane, nu ten nuotrauka, kur aš iš porų fotosesijos su mano vaikinui, nupiešia mane (ŽMM1)). Mokytojai šią problemą sprendžia įvairiais būdais – įspėja mokinius apie netinkamo elgesio pasekmes (tas ir vakar „Tik tok’as“, bet paskui jau sakė išaiškino ir užblokavo. Aš pasakiau ten tiems... keli vaikai, kurie įtariu, kad įkėlė. Mano drauguose irgi yra ten. Aišku, jie sakė yra svetainė, kur nuotraukų yra daug mūsų, bet jie žino, kad negalima naudoti ir pasakiau, žinokit: „Sužinosiu, kad tu padarei, tai policijoj bus pareiškimas. Aš nesiaiškinsiu. Tu žinai, kad negalėjai taip daryt“ (EMME2)), surenka telefonus prieš pamoką į specialias dėžutes (galim prašyti mokyklos administracijos, bet ten viskas taip užsitempia ir užsivelia, kad aš, tiesiog, už savo grynus pinigus atsisiečiau šitą dėžę. Ir tikrai ta dėžė veikia, veikia (SMC4); Realiai tai, ką, kai kurie telefonus, turi telefonų dėžutes. Aš irgi turiu jau nuo rugsėjo mėnesio. Tai visą laiką nu, prieš pamoką turi būt sukrauti telefonai (ŽMM1)), paima juos per pamoką, kai pamato, kad jie naudojami nesutartu metu (kai kada net ir šiaip per pamokas, bet va tiesiog yra kasdienybės dalis, bet labai šiaip džiuginanti, nes galima, nu sąmoningą mokinių technologijų naudojimą, nes mes jas galime naudot ir pagal paskirtį ir ne, tai jeigu mes naudojame ne pagal paskirtį, deja, bet turim atimti. Taip. T. O tai tu prieini ir sakai, duok telefoną ar kaip? M. Ne, vis dažniau vaikai patys atneša, padeda, kartais tenka šiek tiek prieit ir primint, bet... Vis daugiau mokyklos mokinių, kas man irgi asmeniškai labai smagu mano darbovietėj, tai tikrai yra sąmoningai ir suprantą, kad tikrai man tai trukdys, tai geriau aš padėsiu (EVS1)). Tačiau, kaip minėjome, telefono paėmimas iš mokinio visada susijęs su tam tikra

rizika; vis dėlto kitų priemonių spręsti telefonų keliamoms problemoms mokytojai neturi.

Kai kurių mokytojų nuomone, mokinių naudojimosi telefonų mokymosi metu klausimas turėtų būti sprendžiamas nacionaliniu mastu (*Tavo telefono nieks negali paimti, tai yra tavo privatus daiktas ir viskas. Ir tai turi būti sprendžiama globaliai Lietuvoj. Tai neturi būt vienos mokyklos kažkoks projektėlis. Taip, jie gali daryt, aš suprantu, užklausk, kokias turit idėjas, mes bandysim generuoti, jum padėti. Dabar vėl paliktos mokyklos pačios ir jeigu tėvai skųsis, švietimo ministerija sakys – mes čia ne prie ko, čia tas direktorius blogas, čia jisai taip įvedė, čia pavaduotoja tokia va, kėsinaisi į jūsų turtą. Supranti, kaip atsifutbolinama, grubiai kalbant. Kai tai yra visom mokyklom problema – telefonai (KVS1)).*

Nesprendžiamas iš esmės, šis klausimas, anot mokytojų, tik aštrės, nes per telefonus mokiniai pasiekia įvairiausią informaciją ir įvairiausius asmenis, kurie indoktrinuoja mokinius nepageidaujamomis vertybėmis, o kartais užmezga kontaktus su svaigalų prekyviais. Būtent telefonais, kaip mano mokytojai, mokiniai apsirūpina užpildais (kartais ir su stipriomis psichotropinėmis medžiagomis) elektroninėms cigaretėms (*Nepagavom, kas platina. Įtarimų yra, bet sužinojom tiesiog, kad nusiperka per programas. Per programą jaunimas vyresnio mažiaus nuperka, atveža su antikainiu ir parduoda (KMME4)).* Tai dar viena technologizacijos sukelta problema, paplitusi ir akcentuota faktiškai visų tyrimo dalyvių (*progimnazijoje masiškai pradėjo rūkyti vaikai. Tas elektronines gal, ar kokias jie ten. Dar viena bėda, žinokit, ne tik progimnazijose, sako, penktokai, šeštokai. Tai ten, nu, progimnazijoje yra iki aštuntos klasės. Tai daugiausiai gal, židinį rado, tai pas šeštokus, ten jie ir platino (EMT4)).* Svaiginimosi problema faktiškai nekontroliuojama, mokytojai nesulaukia kitų laukų agentų pagalbos (*ten aplinkui buvę mokiniai, kur įtaria, kad jie gali platinti, jie nori pakliūti į mokyklą. Mokykla užrakinta, vietiniai išdaužė langelį, mes tai neskambinom direktorei, o ėmėm tiesiog kviesti policiją. Tai gerai, policijos mes sulaukėm po valandos, sako, tai gerai, kad jūs sulaukėt, o realiai, kartais būna ir parų Rajone, kai naktį nėra nei vieno ekipažo, nes jie išvykę budėti į Didmiestį. Žiedinių savivaldybių reforma. Viskas (EMS4)).*

Analizuodami tolesnę technologijų plėtrą mokykloje, kai kurie mokytojai svarsto, kad ji intensyvės, netgi yra galimybė, kad bent iš dalies pakeis mokytojus (*Robotai turbūt nepakeis. Turbūt nepakeis mokytojų, nors kas čia žino, kaip čia bus. Kaip čia bus kitaip. T. Ką robotui būtų sunkiausia pakeisti? Ką sunkiausia robotizuoti? M. Nežinau, nu tai užmegzti asmeninius santykius, pavyzdžiui, tai aš manau, kad gal jam būtų sunku. Pagirti tai gal jis ir galėtų,*

bet balso tembras, intonacija skirta grynai iš to žmogiškojo faktoriaus, tai kažin ar ją tikrai pavyktų pakeisti (EVS4)); kiti tyrimo dalyviai mano, kad taip ateityje tikrai įvyks – juos pakeisti dirbtiniu intelektu, robotais – įrankiais, kurie puikiai atliktų biurokratizuota ir dehumanizuota procedūra paverstą mokymą (žiūrėkit, netgi Prezidentas kaip leptelėjo: „Tai dirbtinis intelektas tuoj pakeis mokytojus. Jų nėra – nu, tai ir ką? Dirbtiniu intelektu pavarysim.“ Tai va, čia buvo skaudžiausia vieta. Reiškia, net jinai mus nurašė. Nu, čia išmirs dinozaurai – nu, tai ką? Pakeisim kitais. Robotais (ŠMG4)). Kai kurie mokytojai laukia tokių pokyčių kaip savotiškos galimybės įrodyti, kad ne jie blogai moko, o mokiniai yra abejingi tam, kas vyksta (O čia bus, eliminuos tą žmogiškąjį faktorių, kurio dabar yra manipuliuojama. Ir tie, kurie norės išmokyti, jiems bus ir tas mokytojas geras, nes jiems bus koks skirtumas, ar gyvas, ar negyvas, jie, tiesiog, seks. Jeigu bus gera programa, va, tokio mokytojo, nu gerai, kuris, žinai, kur jau bus, galės jisai vesti diskusiją. Tai tas vaikas, jam bus tas pats. Jis gaus tą patį žinių kiekį, kokybę, tik jis gal negalės vesti žmogiškojo pokalbio su tokiu, bet akademiškai, jisai galės lygiai taip išmokyti tą pačią matematiką, chemiją. Tai bus jo pačio atsakomybė. Dabar aš turiu mokinį priversti. Jeigu vaikas klasėj, o aš jo neišmokau, tai yra mano kaltė, o ne tai, kad vaikas nesimoko, kad vaikas neatsinešė vadovėlio (KVS1)); kai kurie mano, kad tokios technologijos išlaisvins mokytoją, sudarydamos didesnes galimybes jo veiklai, nes technologijos padarys rutininius darbus (nors visi įsitikinę, kad tik kontaktiniu būdu, nors man atrodo, kad ugdytas šiais laikais jau kontaktinis, kaip sakant, jau atgyvena – 30 juos suvaryti ir dabar visiems vienoda ta tema dėstyti. Gal kitas nenori ir panašiai. Labai yra neatsinaujinantis, labai stagnuojantis ir mes labai ilgai, mmmm reiškia, tvarkome elementarius dalykus. Jeigu tas yra dirbtinis intelektas, tai jis gali viską su su su sugrupuoti, sukatalogizuoti, parengti tuos tvarkaraščius, kam tą pavaduotoją įdarbinti ir panašiai (BVS2)). Kai kurie mokytojai mano, kad jų pakeitimas robotais – vienintelis sprendimas situacijoje, kai mokytojų trūksta. Šie samprotavimai atskleidžia, kad su Apšvietoje suformuotomis ir ketvirtosios pramonės revoliucijos strategų propaguojamomis visuotinės, visa apimančios technologizacijos idėjomis mokytojai yra gerai susipažinę ir laiko tuos procesus neišvengiamais, lemiamais.

Dar vienas reikšmingas naujųjų švietimo kontekstų aspektas – **globalizacijos** skverbimasis į mokyklas. Ji paliečia visas sritis ir visus agentus. Mokiniai renkasi užsienio šalių universitetus savo studijoms (*kai tas „Brexitas“, tai, žiūriu, jau mažiau apie tai šneka, visokių variantų čia ir Lietuvoje, labai domisi ir tarptautinės tos... Tie universitetai. Lietuvoje visokie yra, juose, dar kažkas tai, jie visaip įvairius žiūri. Man atrodo, kad yra*

apmažėje. <...> Nors labai daug iš mano auklėtinių, kur prieš du metus baigė, tai ne nemažai išlėkė į Nyderlandus. Ten kažkaip jie geras sąlygas siūlė, bet aš girdėjau, kai jie tas sąlygas truputį jau apribos. Užsieniečių, nes pamatė, kad atvažiuoja, pasimoko ir išvyksta. <...> Turiu pasakyti, kad silpnesni vaikai mūsų ten sustoja, kurie čia būtų, galbūt, neįstoję į savo norimas specialybes, o ten jie įstojo (AMM3)). Kai kurie mokytojai dėl mokinių pasirinkimo studijuoti užsienyje tiesiogiai susiduria su papildomu darbu (Ai, dar plius man čia buvo davę karjeros ugdymui... Ugdymą karjerai. Taip pas mus ten vadinasi, nes čia ir ten buvo, tikrai, labai tokia, irgi sudėtinga situacija, nes čia daug vaikų įstojo, nu, ypač po to bakalaureato, stojo į užsienio universitetus, į jau ten visokius harvardus, oksfordus ir t. t. Ir jiems reikėdavo rašyti rekomendacijas, tai va. Tai aš tą darydavau, ir tai buvo toks, nu, tikrai labai sunkus darbas ir ten, nu, jis buvo labai, labai minimaliai įvertintas. Toks, nu, ir aš sakiau – čia yra baisi neteisybė. Ta prasme, nu, reikia labai aukštos kvalifikacijos. Nu, kad tu ir kalbą mokėtum, ir tu čia gaudytumeis tuose dalykuose ir, ir ten visokias, į Ameriką stojant, visokias, ten anketas, ten pildydavau kažkokias, kažkur, nu, ten tikrai labai komplikuota ir labai sudėtinga (TD)).

Mokytojai ir jų mokiniai dalyvauja tarptautiniuose projektuose, kurių metu vyksta į kitas šalis ir priima projekto partnerius savo mokyklose (Ir užsieny esu buvus, bendravus, projektuose dalyvavus. Tai aš matau, kas vyksta. Kaip kas. Nu, tai visame pasauly, nu, kaip visame pasauly (AML4); T. O kas organizuoja mokykloje tą „Erasmus“? M. Tai čia toj grupės, vėlgi, buvom aš ir... Aš ne vadovė – vadovė buvo anglų mokytoja, kadangi geriausiai kalba, bet irgi toj pačioj grupėj. Ir... T. Dvi mokytojos? M. Penkiese mes ten. <...> Čia tas pats „Erasmus“ projektas. Čia grynai sudėjau... Veiklos, nežinau, mokykloj. Čia grynai mokykloj. Čia iš mano meninės pusės buvo veiklos būtent tame projekte. Būtent. T. Mhm. Ai, čia su svečiais „Erasmus“, ar ne? M. Taip, čia su svečiais (TMME1)). Kartais per tuos projektus užsimezga šilti santykiai ne tik su kolegomis, bet ir kitų šalių mokiniais (kai atvyko dabar, vat, ta delegacija iš Italijos, vienos mergaitės padavė laišką. Man parašė laišką viena mergaitė, su kuria susipažinome Italijoje, kai buvom tame Erasmus plius projekte. Va, Vardė, tai, va, atsiuntė tokį laišką. Atrodo, matėmės, turbūt, vieną vienintelį kartą, turbūt, gyvenime daugiau nesimatysim. Tą savaitę, bet aš, doriai nemokėdama, normaliai nekalbanti angliškai, nu kaip, žinai, biškį, nu, bet ir su tuo vaiku susikalbėjom, kažkokia simpatija buvo, vat, keliem vaikam ir man parašė laišką. Ir va, vėl ta, ta, kaip sakiau, geroji emocija (SMS4)).

Dėl globalizacijos mokyklose daugėja užsieniečių, imigravusių į Lietuvą, vaikų ar vaikų, kurių tėvai ar artimieji dėl įvairių šeimyninių aplinkybių laikinai ar nuolat gyvena skirtingose šalyse (*mokėsi čia berniukas, dabar kur yra grįžęs... Pirmoj klasėj mokėsi, buvo labai akademiškai silpnas vaikas, buvo ten emociškai labai, žodžiu, ten kalba buvo baisi. Nu, žodžiu, leksikonas ir puokštė viso kito. Nu, žodžiu, mama gavo sausio mėnesį, gal gruodį... Mama sužinojo, kad gavo projektą Valstybėje ir kad, žodžiu, jina turi išvykti ilgą, trim mėnesiams į Valstybę dėl darbo. Kadangi jina viena augina vaiką ir... Tai vežasi vaiką kartu, negali čia palikti. Bet jie, žodžiu, grįš, jie mokysis ten, stebės, seks visą kitą, mokysis ten. Nu, grįžo po to tas vaikas. Aišku, emociškai, žodžiu, košmaras (SMPU1)). Tokios situacijos labai apsunkina mokytojų darbą, teikiama pagalba mokytojams ir mokiniams – per maža, o pretenzijas dėl nesuvaldytų situacijų reiškia ne tik mokinių artimieji, mokyklos administracija, bet ir įvairios institucijos, nors pačios nėra linkusios padėti (*ir jau paskutinį kartą, kai nuvažiavau, radau mamą girtą ir jina ten sėdi, sako, jau neatlaikiau... Pati ir mama važiavo į mokyklą, nes ten jau, matyt, Vaikų teisės ten jau, visi buvo užkabinę, stebėjo tą šeimą – tai atsakomybė ir man buvo. O ta mergaitė kažkaip... Jina gal liko gyventi su mama, po to išvažiavo pas tėvą į Angliją, pabėgo gal ar kaip, tai jina iš ten gal grįžo ir mama net pasakojo, sako, ateinu prie kompiuterio, kažkokie milteliai balti. Jina kaip šoko, kad ten vos neužmušiu tavęs. Nu, ten visko buvo. Aš tada labai išgyvenau. Labai, labai daug su ja kalbėjau. Labai ten ir, ir posėdžiui buvo, ir sakau: „Ar jūs suprantate, reikia gelbėti vaiką.“ Betgi pas mus tas biurokratizmas, ten tas eiliškumas, ten pagal amžių kažkaip turi būti, pirmiausia kažkoks teismas ten vėl ir visi mulkina, popierėlius tik rašo (EMT4)). Mokytojai ir patys yra išbandę arba svarstę apie emigraciją (*Aš buvau išvažiavusi į Vokietiją prižiūrėti moters, kuri su Alzhaimeriu beprasidedančiu, tai galvoju nu ką čia, 20 tėvų, 20 vaikų, čia vienas moteris, viena šeima, nesugebėsiu rasti bendro? Galiu, tikrai galiu, kad ir netvirtai moku tą vokiečių kalbą, bet tai įmanoma ir tiesiog man, tokiai judriai, man trūko judesio, man trūko bendravimo, aš pripratus 6 val. kalbėti. Aš galvojau, kad aš noriu poilsio, aš tikrai, jau tikrai mūsų ten intensyvus protinis darbas, žinai, vis tiek kalbėti. <...> Pirmą savaitę praverčiau, galvojau, ką aš čia veikiu, ar aš tėvą, motiną palaidojau, kad aš čia turiu dabar ateiti? (TD)).***

Globalizacija įsiskverbia į mokyklas įvairių kultūros reiškinių pavidalu (*Pavyzdžiui, pas mus vienintelė buvo mokykla rajone, kur buvo Helovino naktis. Dabar žiūrim ir kita vidurinė pradėjo rengti. (EMS4)). Mokytojai kartoja paplitusį naratyvą apie teigiamas kitų šalių švietimo patirtis, pasiekimus pritardami, kad Lietuvai reikėtų pasimokyti, tačiau abejoja, ar mes*

pajėgūs deramai perimti gerąsias praktikas (*Jeigu yra ir truputis plačiau mąstančių žmonių, bet jie tada kopijuoja viską, pavyzdžiui. Dabar pagal tas atnaujintas programas, jie nukopijavo bakalaureto tas programas. Pala, o tai čia galima kopijuoti, čia toks mūsų mentalitetas, kad „man visai patinka šitas tekstas, tai aš pasiimu šitą už šitą“*). Tai kas ten yra žmonių sukurta, ta prasme, tai yra, nu, kažkokie, kaip pasakyti, atestuoti, diplomuoti dalykai. Kur tu negali pasiimti ir sakyti „aš biškį pasiskolinsiu, pabandysiu, va, čia pas mus pritaikyti“. Tai – nukopijuoti kito programą, bet tik biškį – biškį paima, biškį palieka, biškį paima, biškį... Tokia košė. Tai čia kažkoks mentalitetas yra, nu toks, nežinau (TMD2); vat, direktorė buvo išvykusi užsienin. Ir ten patirtis tokia, kad visos mokytojos dirba iki pirmos valandos, realiai, veda pamokas ir jos daugiau nedirba... Kitų, vat, nei prailgintoje grupėje, nei kažkokių tokių dalykų. T. Ateina kitas asmuo ar ne? M. Ateina kitas asmuo ir tada mokytojas gali centruose susitikti, apsitarti dėl užduočių, apsitarti dėl edukacijų, ištikrinti darbus, užpildyti dienyną, pasiruošti kitai dienai – atsispausdinti, atsišviesti kažką ir kaip žmonės išeiti normaliai iš darbo (SMPU1)). Pasitaikė atvejų, kad mokytojai palankiau vertina užsienio kolegas, nei bendrapiliečius (tenai mes, suprantat, bendravom ir taip gražiai, ir su tokiu humoru, ir tokie tie vyrai mokytojai visi, aš sakau: „Čia Umberto.“ Aš pamatau ir vienas Umberto, ir kitas Umberto, nu... Sakau: „Viduržemio jūros išsilavinusio vyro, žmogaus tam tikras tipas.“ To arealo, ar ne? T. Tai va. M. O pas mus kokie Pinčiukai? T. Va. M. Drebantys dėl bapkių (AML4)).

Tačiau gerokai daugiau tyrimo dalyvių yra skeptiški švietimo globalėjimui. Kai kurie tyrimo dalyviai, įsitraukę į įvairius tarptautinius mokytojų socialinius tinklus, pažymi, kad globalizacija sąlygoja nepalankiai mokytojų vertinamų pasaulinių švietimo *madų* produkcimą, primetimą mokytojams – ne tik Lietuvoje kenčiama nuo biurokratizacijos, netausojamas mokytojų laikas (*Aš feisbuke esu užsiregistravusi į visas įmanomas mokytojų grupes. Ir reiškia, ir matematikos mokytojų, ir užsienio mokytojų va, tai, tai ir va dabar, kai aš neturiu. Kai tu pažiūri vat, mes vis peikiam. Nu va, čia Lietuva, čia niekam tie mokytojai nerūpi, o vat jau užsienyje, tai kiek pinigų dirba ir uždirba, ir tu susirandi va, tą. Va, čia nesimato pavadinimo, <...> ta grupė feisbuke, ir tu matai, kaip va, tie patys mokytojai įdeda, kurie dirbo užsienyje, mokykloje, ir jie įdeda vat, nuotrauką tokią ir čia parašyta, reiškia, mokytojai per paskutinę savaitę mokykloj. Ir tu skaitai komentarus, čia tų komentarų virš kažkiek, ir tu skaitai, kad rašo mokytojai iš viso pasaulio, komentuoja ir jie, jie lygiai su tom pačiom problemom. Ir tu, tiesiog, komentuose įžvelgi kažką. Tėvai, dar kažkas, popierizmas, dar kažkas ten rodo va, aš lygiai taip pat jaučiuosi, nes visą tą savaitgalį rašiau kažkokį*

planą, kurio pareikalavo mokykla, o aš vat, jį parašiau ir niekada gyvenime daugiau aš į jį nepažiūrėsiu. Tiesiog – atėjo tokia direktyva, kad mokyklos turi pristatyti, ir va, tai eina per visą pasaulį (BMM3)). Taip pat mokytojai kritiškai vertina tiesiogiai perimamas ir Lietuvoje diegiamas kitų šalių patirtis ((ministerija – T.) plaukioja, plaukioja. Jie remiasi kažkur tenai iš Europos... Ai, va, ten gal pasiremsiu, va, ten pasiremsiu ir ten. Gerai, remkimės. Nes tikrai reikia žiūrėti į gerus pavyzdžius. Bet mūsų gi ta, vat, visa švietimo sistema. Ar jinai buvo bloga anksčiau? (GMM4); galbūt kažkokį kartelį pasakau (kūno) kultūros ne su normom, ne europiniais testais, ten jie labai aukštai, bet kad kiekvienas Lietuvoje, būtų fizinio ugdymo pamokų, kiekvienoje tas pats įvertinims, už tam tikrą dalyką, kad tu turi padaryti (IVKK3); mokytojai mano, kad tarptautiniai patikrinimai neobjektyviai atskleidžia mokinių pasiekimus ir jų įdėtą darbą, dėl to jaučiasi nepelnytai kritikuojami, kaip negebantys pasiekti politikų pageidaujamų vertinimų.

Globalizacijos intensyvėjimas mažina mokyklinio švietimo lauko autonomiškumą: jį veikia ne tik mūsų minėti veiksniai, bet ir su švietimu tiesiogiai nesusiję įvykiai pasaulyje. Jie veikia šalies politiką; politinio lauko agentai tam tikrais teiginiais, platinamais įvairiais kanalais, indoktrinuoja visuomenę. Vienas iš labiausiai minėtų įvykių, palietęs švietimą – karas Ukrainoje. Mokytojai atskleidžia, kaip jis paveikė jų pačių ir kitų mokyklinio švietimo lauko žaidėjų savijautą, emocinę būklę, bet ir, tiesiogiai, mokytojavimo praktikas įvairiose ugdymo pakopose: mokytojai jaučia pareigą indoktrinuoti mokytinius vadovaudamiesi savo įsitikinimais (*Ir aš, pavyzdžiui, galvoju: „Kiek mano pažiūros sutinka su tėvų pažiūrom?“ Nes, pavyzdžiui, kai prasidėjo karas Ukrainoje, aš labai aiškią poziciją pasakiau vaikam. Ir aš labai jau ten... Ir, jeigu buvo vaikų, kurie patys kalti ir čia viskas okey, tai, nu, gerai aš ten ploviau jiems smegenis šituo klausimu. Tai kai kalbam apie istoriją iš esmės, tai daug ten tų analogijų su... Istorija iš esmės, pavyzdžiui, nes Rusijos ir Lietuvos istorijoj yra labai daug pasikartojimų. Kai čia okupavo, užėmė, nes galvojo, kad jų, norėjo stipresni palikt. Ir aš vaikam pasakoju. Nu, dabar labai lengva per Ukrainos prizmę pasakot ir jie labai viską supranta. Ir tą sovietmetį labai gerai supranta, ir carinę Rusiją, žodžiu... Tai va. Jeigu tu su jais kalbi, jie viską ir supranta (TMPU1)). Kaip jau minėjome ankstesnėse dalyse, į Lietuvą atvyko nemažai mokinių iš Ukrainos, kurie buvo integruoti į lietuviakalbes klases (*Tada man iššūkis dar buvo, žodžiu, čia yra berniukas iš Ukrainos, kuris buvo atvažiavęs pas mus ir mokėsi nemažai laiko. Nu kaip mokėsi... Nu, buvo su mumis. Kiek aš galėjau, tiek aš jam ten padėjau suprasti. Kadangi nei aš ukrainietiška moku ir, ir, nu, va, žodžiu, nu, vat buvo toksai, žodžiu, nu, toks, vat, nu, iššūkis, nu, realiai, vaiką**

mokyti. Tu nežinai kada – atėjau ir sako, „nu va, pas tave bus“, sako, „iš Ukrainos, berniukas“, „ką?“, sakau, vat, „aš nekalbu taip laisvai ir rusiškai, kad aš galėčiau lengvai komunikuoti“. Sako, nu, „bet tu turi padėjęją, nu, tai va, dėl to mes, sako, ir skiriam“. Vėl čia toks, nu, žodžiu, nes jinai puikiai mokėjo rusiškai ir lenkiškai mokėjo, įvaldžiusi tas kalbas(SMPU1)).

Apibendrinami tyrimo dalyvių pasisakymus apie naujuosius švietimo kontekstus galime teigti, kad jie turi reikšmingą įtaką mokytojų savivokai ir mokytojavimo praktikoms. Nors tyrimo dalyviai nevartojo sąvokos *naujieji švietimo kontekstai* (ji suformuota tik šioje disertacijoje), jie aiškiai apibrėžė jų charakteristikas, įžvelgia ir atpažįsta iš esmės besikeičiančias mokyklinio švietimo lauko žaidimo taisykles. Tarp tyrimo dalyvių dominuoja požiūris, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose švietimo būklė prastėja; stokojaama aiškių vizijų (*Ir administracijai, ir visom šitom NŠA mažiau daryt šitų reformų... Nes, nu, ką šnekėt apie reformas, jeigu ugdom kompetencijas, sumalėm, sumalėm, o pradžia kažkokia – kažkur atsispirti. Nu, apie tuos pačius vadovėlius dabar... Mokytojai galės pritaikyt senus vadovėlius. Nu, galės, aišku, pritaikyt tuos vadovėlius – tai kam tas reformas tada daryt? Ir... Nu, paprasčiausia... Priklauso, ką mokykla bando išugdyt. Ar jie ugdo kūrėjus aplamai, ar ugdo – vartotojus. Tai va, šitas va, vienas iš svarbesnių klausimų. Filosofija pedagoginio turi būt kažkokia aplamai. Tokia stipri filosofija. Dabar tą mūsų mokykla po tarybinių laikų tokia... Nuo lenciūgio atrodo nutrūkus tokia... Šuo pabėgo, visi gaudo ir nežino, koks tas šuo grįš. Nu va, tas anekdotas apie reformas... (IVT4)). Mokytojai tame švietimo chaose jaučiasi įsitempę, suvaržyti ir įklimpę, nežinantys, kaip galima situaciją keisti (toksai bendras kažkoks įtampa, net kažkaip tas toksai visas mokyklos, kaip institucijos... belekokiškumas. Kažkas – visi kažką daro, kažkas kažkur kažkaip nori, kažką tvarkosi, bet nieko kažkas aiškaus ir nepadaro. Kažkoks besisukantis tikrai, toksai dalykas, kad visi kažką lyg ir žino, ką daro, bet kažkas nieko nedaro... Tokia kažkokia chaotiškas aparatas, iš kurio sunku išlįst (EVS1)). Daugeliui mokyklos ateitis atrodo miglota (*Bet mūsų gi ta, vat, visa švietimo sistema. Ar jinai buvo bloga anksčiau? Nu, nepasakyčiau. Pažiūrėkit, kiek mes išauklėjom tų žymių žmonių, protingų žmonių. Kokia buvo inteligencija, ane? O dabar, žiūrėkit, valdžios nėra rinkti iš ko (GMM4))*; įžvelgiamas didėjantis susvetimėjimas, visų mokyklinio švietimo lauko agentų abejingumas, nuovargis. Jį didina didėjanti tiek vidinė, tiek išorinė kontrolė, lydimas intensyvėjančios biurokratizacijos. Šie procesai naikina mokyklinio švietimo lauko autonomiją, jame veikiantys agentai tampa tam tikrų funkcijų vykdytojais, o ne savarankiškais veikėjais.*

Tyrimo dalyviai nepatvirtino teiginių, kad privatus ugdymas išgelbės švietimą. Abejojama, kad jis užtikrina aukštesnę ugdymo kokybę ir pakankamai patenkina skirtingus tėvų lūkesčius. Tyrime atskleidžiama, kad tiek valstybiniame, tiek privačiame sektoriuje dirba tie patys mokytojai; privatus sektorius neturi atskiro mokytojų fondo, kuriame telktųsi tokie mokytojai, kurie pasiūlytų iš esmės kitokio pobūdžio mokytojavimą; mokomi tokie patys mokiniai, kurių pirminė socializacija ar kultūrinis kapitalas nesiskiria nuo mokinių, besimokančių valstybinėse mokyklose. Privačių mokyklų situacija, apibūdinta tyrimo dalyvių, tik patvirtina teiginį, kad mokyklinio švietimo lauko žaidimai ir jų metu laimėti kapitalai menkai priklauso nuo tėvų sumokėtų pinigų už mokslą; nes – priklauso nuo kontekstų, kuriuos reikšmingai formuoja galių laukai. Neatitinka tikrovės ir teiginiai, kad privačiame ugdyme vaikui skiriama daugiau dėmesio – duomenys atskleidžia, kad vaikui skiriamas dėmesys taip pat nepriklauso nuo to, ar už mokslą sumokėta, ar ne – mokytojai tas pačias praktikas, kurias taiko privačiame ugdyme, perkelia ir į valstybinėse mokyklose vykdomą ugdymą.

Tyrimo dalyvių refleksijos apie SUP vaikų ugdymą atskleidžia, kad tai daugybę iššūkių mokytojams kelianti sritis. Išorinių laukų agentai kelia didelius reikalavimus mokytojams, tačiau jokios didesnės pagalbos nesuteikia; atvirkščiai – buvo pateikta pavyzdžių, kad mokytojų pastangos spręsti su SUP vaikais susijusius klausimus yra ignoruojamos; į mokytojų pasiūlymus, patarimus (pavyzdžiui, dėl vaiko SUP diagnozavimo) nereaguojama. Tai yra akivaizdus mokytojų deprofesionalizacijos faktas – abejojama mokytojo kompetencijomis; jam atimama sprendimų, netgi siūlymų, teisė. Mokytojams primetami reikalavimai, teikiami nurodymai, reikalaujama atsakomybės už vaikų saugumą, elgesį, tačiau visiškai neįvertinamos jų realios galimybės įvykdyti tuos reikalavimus. Nepaisant neatitikimų tarp reikalavimų ir galimybių, mokytojų darbas su SUP vaikais yra tikrinamas, vertinamas (*Tikrino įtraukų ugdymą. Žiūrėjo, kaip į pamokos veiklą yra įtraukiami vaikai, turintys spec. ugdymosi poreikių ir, žodžiu, mano pamokos stebėjo dailės. Ir mes ten darome tokius laikrodžius, žodžiu, irgi prikibo prie tokio dalyko, kad pasakiau, kad „spalvotas turi būti darbas“. Tai sako „spalvotas“ negalime sakyti, reikia kriterijų, kiek turi būti spalvų panaudota mažiausiai, nes vaikui gali ir viena spalva jau būti spalvota. Mano tikslas buvo, kad vaikai dirbtų pamokoje ir kad visiems vaikams ta užduotis tiktų, patiktų, būtų įveikiama ir būtų, nu, tokia, vat, kur jiems būtų faina daryti ją. Aš tą užduotį ir padariau. <...> Aš galvojau, kaip jinai sureaguos. Tai galvojau, jeigu jai nepatiks, bus šakės, aš jos niekaip neįtrauksiu. Ir pavyko, ir jai patiko, jai puikiai gavosi, ir, žodžiu, aš pasiekiau, ko aš norėjau, vaikas*

buvo laimingas ir ji buvo įtraukta, ji pamokoje dalyvavo. Ir net pakėlė ranką ir net atsakė, sudomino, kokia bus pamokos tema ir kodėl mes tai darysime? (SMPU1)). Nepaisant deprofesionalizacijos faktų, mokytojai patys ieško būdų, kaip padėti įvairiems mokiniams ir įvairius vaikus auginantiesiems tėvams. Tačiau, kaip matėme tyrime, ne visi mokytojai turi pakankamai žinių, įgūdžių, pagaliau, fizinių galimybių padėti gausios įvairovės vaikams – jų klasėse yra po kelis, o mokytojų padėjėjų trūksta. Tokia situacija kelia įtampą, kartais destabilizuoja ugdymo procesą.

Tyrimo dalyviai akcentavo naujuosiuose švietimo kontekstuose išaugusią mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų mokytojų kontrolę. Kontrolės intensyvėjimas siejamas su kitų laukų požiūrio į mokyklą kaita. Iš pagarbaus požiūris keičiasi į neigiamą (*Kažkaip susiformavusi tokia, kad mokykla yra tokia kažkokia kaip blogis. Mes atvedam vaikus į kažkokį tai zoologijos sodą, kur vaikas yra auka ir jam reikia išlikti, nes mokytojai prieš jį eina, klasiškai prieš jį eina ir jisai ateina į išlikimo kažkokią tai zoną, kad visi prieš jį nusiteikę. Gavo žemesnį balą – mokytojas jo nemėgsta, dar kažką... Kad vaikas yra kaip taikinytis visiems. Ir tas ateina iš šeimos. O kodėl mano sūnui parašė, kodėl mano sūnui vėl pastaba, o kodėl jis vis užkliūna jums. Aš nekalbu apie save, aš kalbu apie... Ir aš tėvam bandau paaiškinti, kad aš turiu virš 200 mokinių, sakau, jūs galvojat, kad aš ateinu su nusistatymu tą vieną vaiką šiandien susmukdyt, sakau, jūs labai klystat, nes aš laiko tam **neturiu** (KVS1)); pabrėžia mokytojams teikiamo pedagoginio autoriteto mažėjimą, jų disponuojamų kapitalų menkinimą (*Nu, vat, matot, kad tos pagarbos kažkaip... Praradom tą pagarbą mokytojui. Ir vaikai dažnai pasako: „Mokytoju tai čia dirba tie, kurie mažai uždirba, bet jiems užtenka, vyrai juos išlaiko. “ Aha, sako, „taigi čia mažai tiek moka ir jos dirba tokį darbą sunkų“, įsivaizduojat? Vaikai, va, taip šneka. Kodėl jie taip šneka? Nes tėvai taip šneka. „Tai mano tėtis ten tris tūkstančius, penkis tūkstančius uždirba, o jūs čia...“, kažkur jie girdėjo, kad „1000 negaunate“. Įsivaizduoji, vaikai, šeštokai (GMM4)).**

Technologizacija, galimybės bendradarbiauti su mokyklinio švietimo lauko agentais visame pasaulyje taip pat reikšmingai veikia mokytojavimą. Technologijos keičia lauko agentų santykius, nubraižo naujas informacijos cirkuliavimo schemas. Mokytojas sunkiai pajėgia konkuruoti su informacijos šaltiniais, nuolatiniu srautu tiekiančiais įvairių – pageidaujama, vengtiną, gąsdinančią informaciją prie technologijų prisirišusiems mokiniams. Technologijos palengvina kai kurias mokytojų veiklas, bet kartu tampa invazijos į jo gyvenimą, profesines praktikas priemone. Mokytojai ne visada geba nustatyti jiems priimtinas technologijų naudojimo ugdyme ribas, tačiau

pagalbos iš kitur nesulaukia. Išorės laukai nėra suinteresuoti mokytojo pozicijų stiprinimu ar technologijų naudojimo ribojimu švietime. Ketvirtosios pramonės revoliucijos šalininkų vizijose įvairios technologijos galėtų sėkmingai pakeisti mokytojus visame pasaulyje (žr. disertacijos 1.2.6).

Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokytojai nebesijaučia turintys pakankamai poveikio priemonių, kurias pasitelkę galėtų akademizuoti, socializuoti, indoktrinuoti mokinius galios laukų pageidaujamu ar jiems patiems reikšmingu turiniu (*reikalavimai keliami mokytojui, bet ne mokiniui. Tipo, jisai nesimoko, nes jam neįdomu. Jisai nesimoko, nes... Tu turi rasti ir pieštuką, ir knygą, ir tušiuoką, ir jį tada sudominti (KVS1); Labai daug visokių papildomų integruoja dalykų dar mokytojams. Ir dabar aš dar dalyvauju atnaujintų programų mokymuose tuose, keturiasdešimt aštuonios valandos. Tai ir vakar nuo 3 iki pusės septynių prie interneto sėdėjau. Tai klausai, klausai ir galvoji, nu, mokytojai – ne robotai. Nu, pirmiausia turėtų paruošti, išduoti medžiagą pasimokinti. Tada... Kaip tu gali, va, taip va, su trūkumu žinių stoti prieš klasę. Aš blogai jaučiuosi, labai blogai jaučiuosi. Arba integruoja tuos – tai karjeros ugdymą, tai dar, tai pilietiškumo visokias ten programas į dalykus. Tai man gi reikia žinių. Na ir kas, kad ten popieryje surašo. Bet man tai reikia žinių, jeigu tikrai, va, taip duoti vaikams (EMT4)).*

Netgi labiausiai mokytojavimą vertinantys ir juo besimėgaujantys tyrimo dalyviai konstatavo, kad vis labiau jų darbas apsunkinamas, jie vis mažiau turi palaikymo (*Taigi teisių mokytojas mažai turi, čia į kuprinę negali lįsti. Nu, negali ten prie jo ten kišenių tikrinti ar kažko. Kiek teisių dabar mokytojas turi? Progimnazijoje patikrino, įėjo į berniukų tualetą. Bet įėjo čia, tik priekyje, kur kriauklės. Tai tėvas pareiškė: „Jūs pažeidėte vaiko teises, kaip jūs galėjote eiti į tualetą?“ Tai dabar, va, gal su auklėtoja kalbėjau. Tai sako, „nu, kadangi tėvas tokią pretenziją pareiškė“, nu, tai, sako, „ir nėjome“. Paprašėme Dalykininko vyro, kad nueitų pažiūrėti, nes progimnazijoje masiškai pradėjo rūkyti vaikai. Tas elektronines gal, ar kokias jie ten (EMT4)). Autoritetas, generuojamas konkrečiame santykiyje su kitu lauko dalyviu, yra palaikomas nuolatinėmis, daug išteklių reikalaujančiomis mokytojo pastangomis, dėl to ne vienas mokytojas jaučiasi išsekęs, pervargęs, nusivylęs, keliantis klausimus apie tolesnę mokytojavimo perspektyvą (*T. Ką reikėtų pridėti prie švietimo, kad lengviau būti mokytoja? M. Nebus lengviau... XXI amžius, kur čia bus lengviau. T. Kaip manote, kas keisis mūsų švietime per artimiausią 10-metį? M. Truks labai mokyty, o čia bus žiauriausia. Ir kaip jie nemato, aš nežinau? Trūks mokytojų. Nežinau, nu, nebent kažkas padarys kažkokį nuotolinį mokymą, bet kas iš to, nu, nuotolinis, gerai, o kas juos mokys? Nu, gal tada ir atsiras jaunimas, neįsivaizduoju (GMM4)).**

Tai charakteringos tyrimų dalyviams kylančios nuotaikos; tačiau jokių būdu negalime manyti, kad jos pasireiškia vienodu dažnumu ir tokiu pačiu intensyvumu (kai kuriems kyla tik pavienės mintys, kai kurie konstatuoja, kad yra visiškai perdegę); būtų netikslu manyti, kad mokytojus vienodai veikia analogiškos situacijos; kad mokytojai vienodai reaguoja ir kuria tokias pačias strategijas. Mokytojai yra labai skirtingi; jų *habitus* turi sukaupę įvairių patirčių ir yra internalizavę skirtingas *doxa* bei mokytojų homunkulus. Juos apžvelgsime kitame skyriuje.

3.2. Mokyklinio švietimo lauko *doxa* ir mokytojų homunkulas: mokytojų samprata

Šioje dalyje nagrinėjama, kaip įvairūs mokytojai supranta mokyklinio švietimo lauko *doxa* – principą *kaip turi būti* – lauko taisyklės, vertybės ir prasmingumą bei kaip vertina kitų agentų (tiek iš mokyklinio švietimo lauko, tiek iš kitų laukų) mokyklinio lauko *doxa* interpretacijas bei santykį su ja.

Doxa, kaip istoriškai susiformavusi lauko ideologinė sistema, pirmiausia yra tradicijomis grįsta vidinė lauko dvasia; tačiau ji neegzistuoja kaip uždaras ir nekintantis darinys, ji atspindi ir apima aktualius dabarties elementus. Santykis tarp tradiciškumo ir naujumo kiekvieno lauko agento yra vertinamas skirtingai – vieni labiau pripažįsta istorinėmis tradicijomis ir pažiūromis besiremiančią *doxa*, kiti yra linkę vertingais laikyti *doxa* elementus, suformuotus esamuose, dabarties kontekstuose. Toks tradicinių ir naujų elementų derinys ypač ryškus mokyklinio lauko *doxa*: mokykla visada buvo traktuojama ir kaip perduodanti sukaupę žmonijos patirtį naujoms generacijoms, užtikrinanti tradicijų tęstinumą, ir kartu kaip ateities kūrėja, „*žengianti visuomenės priekyje*“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Mokykla ir mokytojai istoriniuose ir naujuosiuose švietimo kontekstuose, kaip atskleidėme teorinėje dalyje 1.2. skyriuje, įgijo daugiasluoksnius vaizdinius, prasmes, vertes. Mokyklos autonomiškumo, santykio su galios laukais pokyčiai, mokytojo homunkulo kaita ir interpretacijos įvairiai matomos ir tyrimo dalyvių. Analizuojant tyrimo dalyvių pasisakymus, siekta atskleisti, kokie mokyklos, mokytojavimo, mokytojo vaidmenys, pavidalai ir egzistavimo sociumo „*tvarkoje*“ pagrindai sudaro jų, kaip mokyklinio lauko agentų, *doxa* turinį. Analizuojant atskirų kategorijų mokytojų atskleistus *doxa* elementus, siekta kelių dalykų. Pirmiausia, *doxa* atvėrimas leidžia suprasti tyrimo dalyvių įsisąmonintą bendrą laukų hierarchiją, atrandant, kurioje vietoje kiekvienas jų mano esant mokyklinį švietimo lauką; taip pat – suprasti, kaip, anot tyrimo dalyvių,

mokyklinio švietimo lauko padėtį bendroje laukų hierarchijoje įvertina stebėtojai (ne jų lauko agentai); trečia, padeda išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyviai vertina savo turimo kapitalų portfelio pokyčių mastą. Paskiausia, siekiama rasti paaiškinimą, kaip *doxa*, kaip simbolinė prievarta, veikia mokytojavimo perspektyvų suvokimą ir mokytojavimo strategijų pasirinkimą.

Pagal mokytojų pasakojimus ir refleksijas naujuosiuose švietimo kontekstuose egzistuojančią mokyklinio lauko *doxa* kategorizavome į atskiras kategorijas. Pagrindinis kategorizavimo parametras – *doxa* kilmė ir jai įtaką darančių jėgų įvardijimas. Išskyrėme šias kategorijas:

- Autonominė.
- Viešojo.
- Nusavinta.

3.2.1. Mokyklinio švietimo lauko *doxa*

Autonominė *doxa*. Taip įvardijome mokyklinio švietimo lauko *doxa*, kuri yra generuota tradiciškai ir egzistuoja kaip autonomiško, atsparaus kitų laukų poveikiui mokyklinio švietimo lauko pagrindas (tam tikras mokyklinį lauką sujungiantis „eteris“, kuriame konstruojasi visos mokyklos ir mokytojų praktikos). Labiausiai dominuoja istoriškai susiklostęs supratimas, kad mokykla ir mokytojai turi mokytį (*ko pati mokykla nori? Mokykla tai nori, kad visi vaikai mokytųsi, kad jų tikslas – tą vaiką išmokinti, paruošti į gyvenimą, kad jis kažkur įstotų* (EMS4)), o mokytojai – nepaisydami nuovargio, kapitalų nusavinimo – sąžiningai, atsakingai mokytojauti (*Čia dirbi, čia, sakau, jau už „ačiū“, darai kaip durnelė, nu, bet vėl – kitaip negali. Reikėtų gal keist požiūrį, bet kas yra baisiausia, gal negaliu, supranti? Nu, aš negaliu. Nu, man reik – aš turiu daryt. Aš turiu atstovaut. Aš savo gero vardo negaliu aš jo, supranti, teršt. Aš jau negaliu kitaip* (MMS4)).

Tyrimo dalyviai nurodė įvairius autonominės *doxa* elementus. Ji remiasi laiko patikrintomis, nekvestionuojamomis vertybėmis, į kurias gali būti mėginama kėsintis, bet lauko agentų pareiga – jas išsaugoti, užtikrinant mokyklos ir mokytojavimo tęstinumą ir prasmingumą (*kai aš jau įstojau, 4 kurse prireikė čia mokytojos ir 4 kurse, sako: „Žiūrėk, jau 4 kursas, ateik“, – tai vienoje klasėje Giminitė, kitoje klasėje aš, ateina, man sureguliuoja ir sako: „Taip negerai, taip negalima, čia ne taip.“ Jinai mane mokė ir dar kaip būti ta mokytoja, nes aš tai, būdavo, ateina ten kažkur skaitoma, aš taip, tokia, mano Giminitė tradicinė mokytoja, kad tokia labai, išsireikalaujanti; ir jeigu pamatydavo, kad mano vaikai skaito kažkur, kampučiuose, ar ant žemės: „Ne, ne, ne, higiena, negalima, greit sodink visus, kas čia per anarchija?“*

(juokiasi). *Bet, iš tikrųjų, iš jos aš išmokau labai daug tokio, kad, nu, pradėjai, pabaik ir kažkokių taisyklių, tokių kažkokių. Iš pradžių, kai ateini jaunas, ateini toks visas su polėkiu, visi mes čia, va, draugai, tai iš tikrųjų, va, to, kad kur yra santykis, mokytojo, kur yra santykis kažkokių draugysčių, tai vat, Giminitė buvo visą laiką ta mokytoja iki tol, kartu dirbau ilgus metus (BMPU4)). Kaip atskleidžia citata, lauko doxa nėra sukomplektuota iki mokytojavimo, kaip iš anksto įgyta sąmonė; ja persismelkiama padedant kitiems lauko agentams, ilgiau pabuvus lauko viduje (Atėjau į mokyklą, gavau penktokus, ir aš gal po kokių, ir aš atėjau pas juos į pamoką tikėdama, kad aš mokytoja. Kažkur man reikėjo trijų savaičių, kad aš suprasčiau, kad ne, aš ne mokytoja. Aš dar tik žmogus, turintis pedagoginį išsilavinimą. Kai aš metus pradirbau, metus pradirbau, aš galvoju: nu va, dabar, turbūt, jau mokytoja. Ne. Ir pirmą kartą aš save galėjau pavadinti, ir pasijutau kaip mokytoja kai pradirbau ir prasukau tą ratą nuo penktos iki dvyliktos, kai aš išleidau pirmus abiturientus, paruošiau juos egzaminams. Va, tada aš pagalvojau, va, dabar jau, turbūt, dabar jau galiu (BMM3)).*

Tyrimo dalyviai atskleidė doxa elementus, apibūdinančius, koks turi būti mokytojas (ir praktikantus dar mokau, nu, kad tas mokytojas irgi turėtų būti universalesnis, reiškiasi, ne tiktais vat, nu tas tradicinis mokytojas, bet kartu ir, ir mokytojų lygio (BVS2); Dėl požiūrio į mokytoją jie, nepasakyčiau, kad labai jau taip imtų tai į galvą. Vis vien jie žino, kas jie yra. Bet, va, tas, nu, galbūt perdėtas savo atsakomybės jausmas. Net neįvardintas jisai, bet jaučiamas (EMS4)), apibrėžiančius kriterijus, kas mokykloje leistina, kas ne (Tai va, tai kadangi jau mokykloje, čia gi viskas ateina iš kažkur tai nu, <...> kai vaikai per pamokas prašo: „Paleiskit „Juodą orchidėją“. „Nebus „Juodos orchidėjos“, niekada nebus.“ „Kodėl? Ji jums nepatinka?“ Sakau: „Tai baliuje ji patinka, bet klasėje jos nebus“ (EMME2)).

Ši doxa išreiškia įsitikinimą, kad mokytojas turi išmokyti vaikus, padėti jiems įsisavinti žinias (paprastai stengiuosi ištaisyti per dvi dienas, per dvi dienas. Todėl, kad vaikui turi būti šviežia. Jis dar atsimena, prie kokio uždavinio jisai suklupo. Jis ir jisai atsimena kodėl. Arba jeigu jisai suabejojo, irgi atsimena kodėl, o jeigu neišsprendė, visi kažkaip bandė daryti, tai jisai atsimena. Jisai atsimena, kokios mintys jam galvoje sukosi va, ir tada, kai mes darome aptarimą, jis dar atsimena, sakau: nu tai gerai, sakau, va, čia apskritai nieko nedarei. Bet kai perskaitei sąlygą, nu, kažkokia mintis tau kilo? Nu, yra kažkokia raktinė vieta, kur tave nukreipia į sprendimą. Ir tada mes galvojame, ko jis nepamatė, kad va, ta jo pirminė, atėjusi mintis jam padėtų ir būtų naudinga. O jeigu aš tą darysiu po savaitės ar dviejų, jis jau nebeatsimins, nes čia ta mintis tik akimirka praskriejo jam galvoj, jis jos

neužrašė. *Va, nes tai tai va dėl to labai svarbu. Labai svarbu, kaip įmanoma greičiau (BMM3)).*

Kaip atskleidžia cituoti tyrimo dalyviai, autonominė mokyklinio švietimo lauko *doxa* atspindi istorinių kontekstų metu tiek dėl Apšvietos, tiek dėl romantizmo įtakos susiformavusias nuostatas. Mokykla ir mokytojai laikosi nuostatos, kad esminė jų paskirtis – paruošti mokinį gyvenimui visuomenėje, valstybėje, atskleisti vaiko galias, padėti jam nutiesti sėkmės kelius į ateitį. Autonominė *doxa* remiasi vaikystės koncepcija, pagal kurią vaikas suprantamas kaip asmenybė, kurią reikia globoti, ugdyti (*mokytojas, kai yra mokykloje – aš gi užmirštu visus savo fiziologinius poreikius – viską užmiršti. Paskui „palauk, kaip čia dabar buvo?“ Tu tą vaiką visą laiką matai ir tu daug galėtumei tėvui papasakoti, bet dar yra toks vienas dalykas, kad tu ne viską ir pasakojai, kad tėvai praktiškai nežino labai daug, labai daug tų visų dalykų. Kartais būna tokių dalykų, kad tu darai sutartis bet grynai su vaiku, grynai... tu sutartis. Tu pamatai netinkamą elgesį. Tu pamatai, kad kažkas yra negerai. Tu nepuoli skambinti tėvams. Tu nepuoli nieko. Tu eini į vaiką. Tu eini į vaiką. Tu sakai jam, o tu turi su savimi susitvarkyti. Jeigu tu kartosi šitą veiksmą, tu taip elgsiesi, tuomet aš irgi imsiuosi kažkokių veiksmų, nes tu elgiesi neteisingi. Bet mokytojas nepuls ir neskųs. Mokytojui reikia palaikyti su vaiku teigiamą santykį. Jis nenori... mokytojas nenori būti nei skundikas, nei blogietis. Vaikas yra žmogus, jis auga (JMPU4)). Mokytojai suprantami kaip agentai, turintys reprodukuoti vertingą laikomą kultūrą, užtikrindami esamos visuomenės tęstinumą (*Nu, misija – komunikuoti su žmonėmis ir jiems duoti ką nors gero. Ir per tuos žmones dalyvauti pačiai kultūroje. Ją pakelti, va, kaip radom – taip paliekam, kas gera, ir kartu, nu, trupučiuką bent kilstelt, kiek gali. Per save. Va, aš taip galvoju. Va, tokia misija. Ir, man atrodo, kad tai yra tokia, va, tarnystė. Truputėlį turėtų būti (AML4)). Autonominės doxa vyravimo atveju jie jaučia turintys galią tai padaryti, įveikdami ir 1.3.1. aptartą P. Willis'o pirminės socializacijos metu įgytos kultūros pasipriešinimą mokykloje diegiamai kultūrai (va, čia tas žmogus, šiomet aš jos esu mentorius ir energijos labai daug išsunkia. Dabar jau trupučiuką jinai, jau vaistus nustojo gerti, jau nebėgioja iš pamokų, jau nesipjausto rankų. Ir, ta prasme, jau jos psichologinė būseną apsitvarkė. Jinai gyvena su ta disleksija, mes tvarkom, padedam jai dalykuose, jinai būna pas mane, aš ją bandau įtakoti, kur gerai. Jinai gerai padeda mokiniams, va, šitai temai padėjo labai daug. Kur jos reikia gabumų, kur jos reikia dailės, keramikos gabumų, aš ją visur išnaudoju, kad jinai tik patirtų sėkmę, kad jinai nesijaustų prastesnė už kitus. Jinai padeda. Jinai – menininkė iš prigimties, jos natūroje. Tai va, tai gal nuo to, va, ir pradedam (KMME4)). Būtent**

kultūrinis kapitalas (tiek įkūnytas, tiek institucionalizuotas), pavyzdžiui, žinios, gebėjimai, išsilavinimas, skonis, manieros, yra laikomas svarbiausiu šio lauko kapitalu; mokytojai, kaip tikima, įvairiais būdais jį generuoja ir paskirsto mokiniams. Nors ir vertindami jų disponuojamų kitų kapitalų kiekio pokytį kaip jiems nenaudingą, kai kurie tyrimo dalyviai laikosi pozicijos, kad kultūrinis kapitalas yra pakankamas lauko autonomiškumui užtikrinti (*jinai, va, sako: „Ką reikia daryt? Reikia iš viso paleist lietuvių kalbą ir literatūrą. Nieko nesakyt mokytojam. Kaip kas nori, taip tas tegul moko. Va, palikti ir pažiūrėti, kas bus.“ Nu, aš jau turiu įsivaizdavimą, kas gali būti. Bet sako: „Pamatysi – žmonės patys pradės reikalauti, patys darys ir iš to išsikristalizuos, kaip turi būti.“ Nu, gera mintis, ar ne? (AML4)*). Kitas reikšmingas mokytojų generuojamas kapitalas – socialinis, jis sukuriamas mokiniams atsidavusio mokytojo (*Kiti paprasčiau. Kiti užsideda pliusiuką. Supranti, tavo sugedimo laipsnis – tavo sąžinės reikalas. Jeigu tu į tas detales kreipi dėmesį, jeigu tau svarbu, kad vaiko suplyšo kelnės, „ateik čia, aš turiu, siūlo“. Kolega, jam dzin ir tavo tos suplyšusios kelnės. Kita sakys: „Eik namo ir persimauk“, o aš čia einu, jam susiuvu, sugaištu savo pertrauką, dar pasišneku, dar kitas ateina, kitas, dar kitas. Aš dabar jau ir duris užsirakinu, nes tu negali... Tai kavos pagėrimas, tai yra palaima – trys minutės kavos prarijimas. Viskas čia yra taip, tai tu neturi kasdienybės. Bet tu nenori ir tu neturi. Tu gali turėti ir tą laisvesnę minutę, ir visa kita. Nėra tas mokytojo darbas toks, o ne kitoks. Bet jeigu tu pasirinkai tokį kelią, tu jį ir gyveni (KMKK4)*).

Vertinant mokyklinio švietimo lauko padėtį kitų laukų atžvilgiu, autonominė *doxa* atspindi nuostatą, kad mokyklinis švietimo laukas yra lygiavertis kitiems laukams, kaip atliekantis visiems jiems reikšmingas funkcijas – visapusiškai ugdantis būsimus įvairių laukų žaidėjus. Kitų laukų agentų (stebėtojų, kaip juos įvardijo T. Zarycki, žr. 1.1.1.) mėginimas primesti savo valią, kontrolę mokyklinio švietimo lauko agentų sutinkamas kritiškai, akcentuojant, kad būtent mokyklinio lauko agentai mokytojai ar mokyklų vadovai geriausiai žino, kas jų lauke yra tinkamiausia, ypač mokant vaikus (*mes tai, kad norim būt vieni patys, mes išeinam į lauką, nu kai lietus labai smarkiai lyja, tai jau neinam, arba labai, labai, labai sninga, tada neinam. O jeigu tik truputėlį lyja arba tiktai truputį sninga, mes einam. T. Ir visi eina? M. Aišku eina, pas mus nėra tokių. T. Ar yra cukrinių, kur bijo? M. Cukriniai sėdi namie, jeigu atėjai iki mokyklos, reiškia, gali eiti, viskas, nėra net minčių nėra, net tėvai neberašo man: „Mano vaikas truputį kosti“, – tai sėdėkit namuose, jeigu koksti, į lauką tegul neina, tai tegul kosti namie, bet jeigu jau iki čia atėjo, tai gal į lauką gali išeiti, mes nedarom nieko intensyviai, mes*

tiesiog pasivaikščioti (MMPU4); aš persiorientavau su laiku ir pasakiau: „Aš žinau, kaip aš dirbu. Turiu savo tikslą. Nei aš keisiuos dėl tam tikrų žmonių. Mano tikslas – ateiti ir vaikams kuo aiškiau išaiškinti, kuo paprasčiau, kad jie mokėtų bent elementariai tą matematiką. Kas geba geriau, super – geriau. Ir aš ateinu dirbti su vaikais, ne su jumis, gerbiamieji vyresnieji žmonės (NMM3)).

Viešoji doxa. Remdamiesi tyrimo dalyvių refleksijomis, išskyrėme šią *doxa* kaip mokyklinio švietimo lauko ribas peržengiančią *doxa* – ji tvyranti visuomenėje; paremta istoriniuose ir naujuosiuose švietimo kontekstuose suformuluotomis vertybėmis, prasmų deklaracijomis, normų ir veiksmo charakteristikų; lūkesčių lauko agentams rinkiniais (*Juk kaip mes, mokiniai, kaip mes, būdami mokiniais, matome mokytojus. Ateina vienas pats, atsistoja, viską aiškina, viską žino. (nusijuokia) Pats klausimus užduoda, o atsakymus visus žino jau ir taip* (BMM3); *tiesiog šeštadienį, tarkim, atsikėlęs aš įsijungiu filmus, serialus su nesveiku maistu valgau, lovos nesiklojęs, nesitvarkęs namų, va, tada ateitų svečiai, tai tikrai nustebtų, kad čia mokytojo namai netvarkingi* (EVS1)). Mokytojai dažnai su ja susipažįsta dar iki mokytojavimo (*Tai čia buvo antras, o kai tu esi jaunas, jaunas ir tu tiki, tu nori. Va, tas yra jaunatviškas entuziazmas. Va tas, nes, atrodo, nu, aš, aš pakeisiu vat, su manimi tai bus kitaip. Vat, juk ten kažkam nepavyko, nes nesistengė, sakykime, ar ne? Vat, tu taip naiviai tiki. Tai va, tai tiesiog visiems nepadėsi* (BMM3)); nors, kaip atskleidžia citata, pritarimas viešajai *doxa* praktikos metu gali kisti. Viešoji *doxa* ne visada yra patogi mokyklinio švietimo lauko agentams; pavyzdžiui, mokytojai gali ją laikyti tam tikrais požiūriais represyvia, verčiančia juos paklusti jos diktatui (*nes tas toksai kažkoks keistas jausmas, kad vis dėlto mokiniai, dažnai įnoringų tėvų, tampa mokytojo, kaip mes sakom, nu, paslaugų gavėjas. O kaip žinom, paslaugų gavėjas arba klientas yra visuomet svarbus ir svarbesnis negu mokytojas, tai čia tokia, kaip sakant, sąmoninga protesto akcija, kad kas nors va kai matys tai šiek tiek parodyt tokį dalyką. Šiek tiek net jaučiausi galbūt nusizėminęs, nu bet stovėsena toj pačioj su mokiniais, tai čia iš dalies tuo ir didžiuojusi, bet kartu ir šiek tiek rodo, kad vis dėlto keistai mūsų valstybėje veikia kartais tvarka, kai mokinio interesai dažnai yra gerokai aukščiau negu mokytojo. <...> Nors, aišku, vaikas yra svarbus, nes dėl to, manau, mokytojai ir būna mokytojais* (EVS1)); tačiau – esanti, kuriai belieka paklusti ir jos laikytis, nes – „tai buvo ir bus“, „taip priimta“, „taip yra, ir tai teisinga“ (*Mokykla į tą abiturientą, į tą mokinį 12 metų investavo biudžeto pinigų. Būk geras, parodyk, kaip tu juos įsisavina. Norint išlaikyti egzaminą reikia surinkti dešimt taškų iš šešiasdešimties, dešimt iš šešiasdešimties. Į daugelį norint, reiškia stoti, pretenduoti į valstybės*

tą apmokamą vietą, tu privalai išlaikyti egzaminą, o ne surinkti ten septyniasdešimt procentų ar kažkiek. Tu turi laikyti ir išlaikyti. Tai negi per dvylika metų tu nesugebi surinkti dešimties taškų iš šešiasdešimties. Nes kitu atveju – susigrąžink tada tuos pinigus tu dvylika metų švaistei laiką, praleidinėjai pamokas, bėgiojai iš pamokų, tėvai vežėsi atostogauti. Kodėl? Tai tada susigrąžinkit valstybei tuos pinigus (BMM3)).

Viešoji *doxa* egzistuoja kaip bendras, nors ir neišsakomas, nesurašytas susitarimas tarp mokinių, mokinių tėvų (ar jų globėjų), mokytojų, mokyklos administracijos, kitų laukų agentų, padedantis jiems suprasti vieni kitų požiūrius, veiksmų motyvus, tikslus, elgseną. Tokia *doxa* gali apimti mokytojų, mokinių, tėvų pareigų, atsakomybių supratimą, požiūrį į mokomuosius dalykus (*Matematika yra sunkus dalykas, tai papildomais balais paprastai mokytojai nesimėto* (BMM3)), į mokyklos paskirtį, mokytojavimo esmę (*Pasitaiko tokių tėvų, kurie, va, paskui ilgainiui supranta. Ar vaikų. Bet jų būna vienetai. Jų būna vienetai. Kurie, va, žodžiu, iš tiesų, atliepia šitą. Tokį, va, tą mano, pavyzdžiui, lūkestį. Kartu mokytis, kartu skaityti, kartu džiaugtis, kartu tobulėti. Nu va, man tokia koncepcija yra. Arba, pavyzdžiui, nu, aš niekada nesakau, kad aš ten esu kažkokia teisuolė, kad aš viską žinau, viską moku ar ten panašiai. Man patinka ten dalintis, ką aš dabar sužinojau, dabar aš tą darysiu, va, taip... Ir tuos vaikus, nu, kai kuriuos užknisa. (juokiasi) Nes jis nori, maždaug: „Tu greičiau man sakyk, ką man padaryt – mes staigiai padarom ir viso gero.“ O čia dabar tu nori iš mūsų dar kažko. Kažkokio dialogo, klausi kažko. Aš dabar nenoriu atsakyti (AML4)), atskleisti visuotinai įsisąmoninto mokytojo homunkulo egzistavimą (*Nors kai kurie draugai pastebi, kad net asmeniniam gyvenime išlieka tokių, net tam tikrų pasirodo veiksmų, kažkokių pasakymų, sako: „Tai dabar tu čia kaip mokytojas pasakei.“ Tai šiek tiek, nors jau 5–6 metai praėjo, bet jau pastebi jie manyje tam tikrų šalutinių mokytojo profesijos reiškinių* (EVS1)), vaikų socializaciją (*tu vedi, visada vedi prieš auditoriją, tai visada tave auditorija turi matyti nu, normalų, normalų, nes tu esi pamokos dalis. Nu, ne tik tai, ką tu perteiki, bet ir, o paaugliams tai yra svarbu. Jie gi lygiuojasi. Kodėl, kodėl padaugėjo, o kodėl padaugėjo ir visokiausių, ir, ir depresijų, ir t. t., kai išplito Instagramai, Tiktakai ir taip toliau. Todėl, kad nu niekas nededa į savo socialinius tinklus, nuotraukas, kur jie atrodo blogai, ir paaugliai lygina save su tuo, ką jie mato ten, ir jie nenorom, nenorom pradeda mėgdžiot va tai, ką jie mato. Jeigu ant bangos yra būtent va toks elgesys, jie taip ir elgsis. Reiškia, jeigu jie matys mokytoją, nu tokį, kuris neatitinka Instagraminių va šitų, va, sakykime, vat kaip turėtų atrodyti vat žmogus, jų supratimu vat, nežinau estetiškai, kas jiems yra estetika? Tai nu, tai va, tu man kažkaip, aš taip**

galvojau per tą, per tokį dalyką. Nu tai irgi nu, tai yra svarbu. Mes formuojame irgi vaizdinį tą (BMM3)), inkultūraciją (bet va tas vat yra, kad nu vaikus reikia nu, vaikai yra vaikai. Netgi tokių elementarių dalykų, kur mums atrodo, kad yra suprantama, jų reikia mokyt. Bet, bet vieną, antrą, trečią kartą pasakius ketvirtą jau jie padarys (BMM3)).

Kai kurie tyrimo dalyviai kvestionuoja viešąją *doxa* tais atvejais, kai ji iš esmės nesutampa su jų įsisavintu homunkulu, prieštarauja turimai autonominei *doxa* (*aš pasakiau labai aiškiai, kad sakau... vaikam yra įdiegta, kad mokykla yra jų antrieji namai. Sakau, jūs namuose galite vaikščioti be kelnų, galite, jūs namuose galite užlipti ant stalo, galite, jūs namuose galite valgyti, galite, galite žiūrėti filmus, sakau, o čia galite? „Ne.“ O kodėl, taigi čia namai. Tai, sakau, mokykla nėra namai. Aš nesuprantu kodėl, bet čia nėra namai. Čia yra jūsų darbo vieta. Čia yra mano darbo vieta, jūsų darbo vieta. Mes ateinam dirbti. Aš gaunu už tai pinigus, jūs gaunate balus, kurių pasekoj vėliau gyvenime gausite darbą. Bet tai yra darbas, tai nėra namai. Tai vaikai, jie nustemba, kai kurie sako „O kodėl mums taip mokytoja sakė? “ Aš sakau, nežinau, bet aš sakau bent jau per mano pamokas tai nėra namai. Sakau, atsiprašau, tai nėra namai. Aš jums nemeluoju, sakau, tai nėra namai. Aš negaliu daryt ką aš noriu ir jūs negalit daryt ką norit. Tai yra mūsų darbo vieta. (KVS1)). Tačiau, kaip atskleidžia citata, viešosios *doxa* spaudimas yra didelis ir jį pakeisti yra labai sunku; viešąją *doxa* internalizavę agentai mano, kad mokykla ir mokytojai patys, be kitų įsikišimo turi susitvarkyti su išskylančiais drausmės, mokymosi sunkumais ir kartu užtikrinti, kad drausminami, mokomi vaikai patirtų džiaugsmą, mokymosi sėkmę, nebūtų varžomi taisyklių (*Bet kad trūksta drausmės. Bet kada bus drausmė, tai bus ir blizgiau viskas. Labai pašlijusi drausmė. Nėra kažkokių, aš sakau, trūksta tų tokių ribų. Nu, man toks įspūdis, kad reikia truputį nubrėžti ribas. Nes sakau, visi turime tas pareigas ir turime atsakomybes, ir tiek vaikai, tiek tėvai, tiek mes, mokytojai, turime laikytis ir pareigų, ir atsakomybių, o dabar viskas numesta taip kaip mokyklai viskas, kad už viską turi atsakyti. Tėvai truputį nuošalyje, neturi laiko, neturi noro, gi yra visokių (GMM4)).**

Remdamiesi tyrimo dalyvių išsakytomis mintimis, galime konstatuoti, kad viešojo *doxa* sudaro konkurenciją autonominei *doxa*, mėgindama išstumti kai kuriuos mokyklinio švietimo lauko agentų įsitikinimus, nuostatas. Viešojoje *doxa* mokykliniam švietimo laukui suteikiama kitus laukus aptarnaujančio lauko funkcija; dėl to jo lygiavertė padėtis kitų laukų atžvilgiu kvestionuojama – būdinga nuostata, kad jis turėtų tenkinti kitų laukų poreikius, atliepti tų laukų agentų pageidavimus (*sunkumas fizine prasme tikrai kiekvienam vaikui atliepti jo poreikius, visuomenės būtent požiūris, ką*

*turėtų mokytojas daryt, kaip daryt... dėl ko daryt, daug papildomų mokytojams ir mokykloms keliamų reikalavimų, kad ne tik mokyti vaikus, bet ir rūpintis jų socialine gerove... Rūpintis apskritai jų asmeninės higienos įpročiais, kompetencijų ugdymu, įvairių papildomų popierizmų, patirčių kūrimui darymui... Ir visa tai, kaip aš sakau, nors mokytojo etatas 36 val. per savaitę, bet mokytojai dirba daug daugiau ir būtent tas visas toksai per didelis reikalavimas ką daryt, kaip daryt, nurodinėjimai, įsakinėjimai, kartais net nepasitikėjimą mokytoju (EVS1)). Mokyklinis laukas matomas kiek žemesnėje laukų hierarchijos pakopoje nei kiti laukai. Tačiau išorės agentų, „stebėtojų“ mėginama primesti žemesnė padėtis nepanaikina lauko autonomiškumo – mokyklinio švietimo lauko agentai išlaiko asmeninį laukų hierarchijos supratimą ir atkakliai gina savo lauko pozicijas (*Aš tai vaikams juokauju taip: civilizaciją sunaikins du dalykai. TikTok'as ir lietuviški serialai. Būtent kodėl? Dėl to, kad jie skatina paviršutiniškumą. Jie labai nekokybišką dalyką pristato kaip kokybišką dalyką. Jie visiškai neskatina kritiškai mąstyti, gyventi kažkokiam kitokiam paraleliniam kičo pasaulyje, bet čia, aišku, reikia žinoti kontekstą. Šitos frazės yra sakomos po Odisejo perskaitymo arba po „Iliados“ skaitymų (NVL2)). Lauko viduje, nors ir atsižvelgdami į išorės spaudimą, jie „žaidžia“ pagal lauko vidaus taisykles ir logiką. Nors kiti laukai ir yra tam tikrais atvejais nusavinę mokyklinio švietimo lauko kapitalų (pavyzdžiui, nepakankamai teikia ekonominio kapitalo), mokyklinio lauko veikla generuoja tam tikrą kultūrinį kapitalą, pripažįstamą kitų laukų agentų kaip vertingą (*Nu, tai va. Bet, iš kitos pusės, ta pati visuomenė to ir laukia. Jos toks yra lūkestis. Maždaug – tu paruošk, kad mano vaikas išlaikytų egzaminą, niekas daugiau neįdomu. Nu, ar ne taip? (AML4)).***

Mokytojas, kaip mokyklinio švietimo lauko agentas, turi atitikti viešojoje *doxa* pripažįstamą mokytojo homunkulą (*kažkur ketvirtoj klasėj yra tokie vaikiški žaidimai – kuo tu nori būti – aš kažkaip buvau užrašęs, kad norėčiau būt mokytoju, nes noriu kitus išauklėti dorais žmonėmis (NVL2)).* Toks atitikimas sustiprina mokytojo pedagoginį autoritetą vykdyti simbolinę prievartą. Nors kai kurie tyrimo dalyviai ir atskleidė prieštaraujantys tokiam homunkului, jie vis dėlto linkę paisyti viešojoje *doxa* įsitvirtinusių nuostatų, kaip padedančių sėkmingai veikti mokykliniame lauke.

Nusavinta *doxa*. Tai tokia *doxa*, kuri yra nuolat konstruojama, gaminama ir produkuojama propagandiniais kanalais, kintanti pagal galios laukų ar atskirų agentų scenarijus, kurie ne visada mokyklinio švietimo lauko agentams yra naudingi, suprantami, pateisinami (*vienas berniukas skaito aštuoniolikto amžiaus knygas, jis domisi istorija, nori įstot į karo akademiją*

ir jis negalės laikyti egzamino, nes sugalvojo atšaukti egzaminą. Dabar, Bendrosios programos patvirtintos taip? Bet yra dar du labai svarbūs dokumentai. Vienas dokumentas yra Bendrųjų programų aprašas ir dar vienas yra Bendrieji ugdymo planai. Vaikai renkasi dalykus. Nu, dešimtokai formuoja tą savo individualų ugdymo planą pavasarį, paprastai. Taip, jau vasario mėnesį mokyklos pateikia lenteles ir vaikai daro pasirinkimus. Tai programa yra, bet nėra Bendrųjų ugdymo planų ir nėra programų aprašo. Reiškia, neaišku, kokius dalykus vaikams galima siūlyti, ir neaišku, kiek valandų skiriama dalykams. Ir mokyklos siūlo praeitų metų lenteles. Bet. Nu, vyksta ten visokie susirinkimai, tad gimnazijų vadovų susirinkimai, kur atvažiuoja, pavyzdžiui, viceministras Pavardė ir sako: rusų kalbos nebus, egzamino nebus. Rinktis negalima. Ir rusų kalba išimama iš pasirenkamų dalykų sąrašo, mokyklos neleidžia rinktis dalyką (TD)); pokyčiai eikvoja mokyklinio švietimo lauko kapitalus, sutrikdo įprastus procesus, griaua ilgametės tradicijas (va, šitoj foto visi surinkti vadovėliai matosi. Ir, vėlgi, atrodo, lyg ir jau viskas nusistovėjo. Programa aiški ir dabar vėl reikės tuos vadovėlius iš naujo peržiūrėti ir, vat, kodėl aš tą nuotraumą padariau, galvoju, vėl reikės visus peržiūrėti ir žiūrėti kaip – ar jie tinka, netinka, užsakinėti, neužsakinėti tų vadovėlių, ar eiti tenai prašyti direktorės, kad leistų, neleistų ar apskritai verta užsakinėti daiktą. Iškart pasakė – pinigų nėra visiems dalykams, visom atnaujintom (BUP – Tyrėja). Ir, kai pagalvoju, ir tie vadovėliai, pavyzdžiui, ta „A“ serija labai gera ir jinai patinka ir vaikam patinka, nes yra įdomių dalykų ir įdomiai parašyta, ir įdomių užduočių yra, ir jau susigyvenom, ir galvojam, o kodėl jas reikėtų keisti? Kodėl? Vat, tas programų pakeitimas jisai kartais lyg ir apgalvotas, lyg ir pamatuotas, lygtai kai kurių dalykų atsisakyta, sukeista vietomis arba, va, kaip kad paminėjai, sukeista vietom klasėse. Tos permainos ne visada į gera (EMS4). Doxa nusavinę agentai visiškai neįvertina, kaip jų sumanymai, reformos bus įgyvendinami mokyklose, ar pakaks jų įgyvendinimui turimų mokyklinio švietimo lauko kapitalų (Bet dabar, kur atnaujintos programos yra – nebelieka technologijų tokio kaip egzamino. Jie ten keičia ir bus inžinierinės kažkokios technologijos. Tai mokytojai ir šneka: „Kas dėstys?“ Nėra mokyklose braižybos, vaikai net brėžiniuose nesusigauja. Nu, vienu žodžiu, jie čia keičia, kažką daro (EMT4)).

Nusavinus doxa, mokykla ir mokytojai yra verčiami besąlygiškai paklusti išorės laukų agentų reikalavimams (*Didžiulė problema, reiškiasi, man kaip dalykininkui, kaip ir auklėtoju, kadangi, nu, apsimetama, kad viskas yra gerai. Dabar, vat, bus mano klasė, yra ten, reiškia, pripažinta nu... 4–5 kažkokie vaikučiai, kurie va, tarkim, išbalansuoja viską. Tai jis ateina, sėdi,*

nieko nedaro per pamoką. Nu, aš neturiu to padėjėjo, nes tai padėjėjai tik lietuvių ir matiekai yra paskirti, nu, ir kam ta vaiką kankint dabar pas mane per tą Dalyko pamoką? Tai jis, galbūt, galėtų eiti ten kokioj technologijoje, kalt kažką, da, dar kažkuo užsiimt kas jam, nu vat, yra aktualu, o pas mus, vat, vėlgi tas – turi sėdėti, įsitraukti, nu, jis ten ne. Nesėdi, neįsitraukia, nu, čia šiaip aktyvus, bet kaip pavyzdys būtų – jis, va. Tai visiems buvo liepta daryti pratybos kažką, o jis ten, reiškiasi, tarkim, grožisi savimi ar dar kažkuo, reiškiasi, tai suprantu, vat ir išbalansuoja tą visą ugdymo procesą. Tai vat, sakau, kad tai yra, nu pas mus sumanymai visi; tu negali sakyt, kad idėjos ir jos yra blogos. Jos yra geros, bet, bet po to neseika joks veiksmų planas ir nėra jokių įrankių, reiškiasi, mokytojams ir pagalbos, tai vat, dėl dėl to irgi nu tai, tarkim, tu vargsti mokytojas, ten ir bandai surasti kalbą, dar kažką, kad jis kažką ten, žodžiu, padarytų, ten nu, užsiimi to švietimo imitacija, užuot normaliai ėmėsis ir, ir dirbęs, gaišti daug laiko, reiškiasi, ir panašiai (BVS2)). Doxa nusavinimas grindžiamas kitų socialinių agentų ekspertiniu pranašumu, aukštesniu žinojimu – neokonservatizmo ideologija; tačiau pačių mokyklinio lauko agentų dažnai būna vertinamas kritiškai (Dar, va, tie ponai, kur sėdi ministerijoje. Jie gi tiesiogiai nesusiję su jokių tuo vaikų auklėjimu, ir vaikų mokymu, ir vaikų ugdymu. Vat, iš ten, iš tos ministerijos, kad jie nors trupinėlių turėtų mokykloje, kad jie padirbėtų ir pamatytų realią situaciją. Jie, dievaži, nežino realios situacijos. Kaip čia viskas vyksta? (GMM4); Tai parodykit, jūs vertinat, jūs padarykit, jūs parodykit parodomąją pamoką, kaip dirbt su emocijų nevaldančiu vaiku autistu, kuris keikiasi, kuris tranko į sieną ką nors. Parodykit, kaip ateina padėjėja, išsiveda jį, kaip jį nuramina, išsivedus, paskui vėl, kaip jį įveda nuramintą į klasę, kaip įtraukia įtraukusis ugdymas. Kaip? Tai parodykit, kur, kur, kur, kur? Niekur nėra (tyrimo dalyvis apie išorinių ekspertų paskaitą mokytojams – T.) (DMK3)).

Nusavintos doxa atveju bet kuris abejojimas ar kitų laukų agentų nurodymų kvestionavimas yra laikomas profesinio normatyvumo pažeidimu, netinkamu pareigų atlikimu (Mes turim pristatyt, turim įrodyt. Nu, tada padarys jinai kokią nors lentelę ir kiekvienas parašys, kaip jis individualizuoja. Privalo tą padaryt. Nu, kažkas tokio. Nu, ir tada visi: „Ai, nu, tai jūs individualizuojat ir taip – čia gi nieko naujo.“ – „Bet, va, čia reikia parašyti – tai jūs parašykite, kaip jūs darot.“ Ir, suprantat, ir, praktiškai, tau yra kažkokia papildoma veikla, kurie niekam, praktiškai, nieko nekeičia, o jinai – reikalinga kažkokiems valdininkams, jų kažkokiems popieriukams tušties. Kur jie nieko nereflektuoja, nieko jie ten (AML4)). Tai totalitarinė doxa, prispaudžianti mokyklinio lauko agentus ne visada suprantamais ar vertingais, prasmingais laikomais reikalavimais (a matai, kančia yra tokia ir...

Iš vienos pusės, kaip ir visi mokytojai, mes dabar išgyvename tą ale reformą. Aš jau pavadinau birželio 31-osios. Birželio 31-osios reforma, kai visiškai prasilenkiama su sveiku protu (BMK4)); Dabar mes taip esame, ir čia viena iš priežasčių kodėl aš apskritai sutikau (dalyvauti tyrime – T.), dabar mes esam kaip, kaip tos marionetės. Kiekvienas į savo pusę traukia už virvūčių, kiekvienas. Kiekvienas naujai atėjęs ministras kiekviena pradeda nuo to, kad nuo reformų. Nu kodėl? Nu, nu, iš tikrųjų, nesibaigianti reforma. Nu kodėl niekas, kai vat, ateina naujas medicinos, sveikatos ministras, kodėl jis nesijaučia drąsus ir užtikrintas, kad pradėtų aiškinti chirurgams, kaip jiems operuoti apendicitą? Nu kodėl visi jaučiasi pajėgūs reguliuoti švietimą? Nu kodėl? Ir, ir dabar mes taip išdraskyti į visas puses, išdraskyti į visas. Čia tiktai čia diferencijavom, integravom, tai jau dabar viskas. Jau čia vakarykštė diena, jau viskas. Jau čia tas praėjo. Jau dabar mes pastoliuosim, mes dabar įtraukijį ugdymą kultivuosim. Nu, mes dar ten neišmokom normaliai (BMM3)). Nors totalitarinė doxa lauko agentams yra svetima, jai paklūstama kaip represyviai jėgai, ji įsiskverbia į mokyklinį švietimo lauką įvairiomis nuolatinės kontrolės formomis ((auditas – T.) labai akcentavo visur pažangą. Labai jau ta pažanga, tiesiog matuotis pažangą, pažangą įsivertinti, kas 15 minučių pamokoje priminti tikslą, uždavinį, vertintis fiksuoti pažangą. Vienu žodžiu, nieko neveikti, nedėstyti naujos medžiagos, tiktai – tikslas, pažanga, vertinimas, tikslas, pažanga, vertinimas. Bet tarp kitko, mūsų mokyklą labai aukštais balais įvertino – ketvertais ir trejetais (BMK3); T. O tie vertintojai, jie iš kur atvažiuoja? M. Jie, pagrinde tai čia, nu, iš kaimyninių rajonų, žinai, ten yra viena direktorė, buvusi, tai jau ten nebedirektoriauja. Tai mes šitą, kaip ir gavom, tų lėšų iš kokybės krepšelio. Reikia atsiskaityt, nu, ta prasme, kaip jūs naudojate tas lėšas, tai pas mane ten klasė pakabino tą išmanųjį ekraną. Nu tai tipo, davai, rodyk, kaip naudoji. Nu ką, ir rodai, žinai, kaip naudoju, tai vat, tokie reikalai. (GVS4)), kontroliuojant atskirus agentus (Čia vat šitos dvi nuotraukos, kad čia tu mokytojas, tu esi matomas. Tu esi matomas. Tyrėja. Kieno? M. Visų esi matomas, ir tu esi tikrinamas (BMM3)), per medijas, galios laukų generuojamus naratyvus (Man dabar jau kažkaip tas nervas biškį, gal jau, matyt, apsirpatau per, per nu tuos metus, bet, jo, buvo tos emocijos tokios labai, žinai... Labai pikta, nes pas mus yra normalių, gerų žmonių, vaikų ir kad kaimas tai jau čia ne – jūs neparuošė, jūs ten prastesni rezultatai... Taip, lyginant, būna ir prastesnių rezultatų, būna vidurkis tas rajono toks (SMS4)). Nusavintoje doxa mokytojas yra nuvertintas, jis jaučiasi negerbiamas (aišku, pajutau, kaip kiti žmonės nuvertina... Ta prasme, jeigu tu dirbi mokykloj, tave vertina kažkaip kitaip. Jeigu tu dirbi mokytoja, va... Aišku,

tai nėra kaip seniau, kai pasakodavo tėvai. Kad jau mokytojai ten prestižinė specialybė ir taip toliau. Tai nebėra. Taip, iš tikrųjų, dabar nėra (TMME1)).

Totalitarinė nusavintos *doxa* prievarta nutraukiama, kai mokytojai imasi tam tikros rezistencijos prieš jos priespaudą (*tai nėra mokytojas, nėra mokytojai ir žmonės. Yra žmogus, ir čia yra jo profesija. Taip, bet čia irgi žmogus, ir tu irgi turi pasisveikinti ir elgtis lygiai taip pat, kaip tu elgiesi su visais kitais. Nenustepti pamatęs bare geriantį alų savaitgalį, na, sakykime, ir sakyti a! Mokytoja, jūs geriat alų? Ir kas? Taip, aš geriu (BMM3)) arba visiškai pasitraukia iš mokyklinio švietimo lauko.*

Nusavinta *doxa*, kaip atskleidė tyrimas, ignoruoja, menkina autonominę *doxa*, kritiškai, represyviai reaguoja į jos apraiškas; ji, iš esmės, uzurpuoja ir viešąją *doxa*, paskelbdama galiojančias nuostatas ir vertybes pasenusiomis, neaktualiomis, nepažangiomis. Ji išskyla kaip galios laukų agentų, pasiskelbusių ekspertais, nuomonė, ir pretenduoja tapti tikrąja tiesa. Savo autoritetą ji kildina iš „pasaulinių tendencijų“, progreso mito, mokslo (*Man, pavyzdžiui, visai patinka kartais. Lenta ir kreida. Pavyzdžiui, kolega ten vienas – tai jau kategoriškai tyčiojasi, šaiposi ir menkina tuos, kurie išdrįsta dar su kreida kažką daryti... (juokiasi) Reiškia, reikia tikrai su išmaniąja dirbti (AML4))*). Dėl savo istoriškumo stokos ir iš to kylančio nenatūralumo, dirbtinumo ji labiau yra ideologija, skleidžiama ir įtvirtinama prievarta (o *doxa* susiklosto kaip ikižodinis pasaulio suvokimas, kaip savaime suprantama tvarka). Ji generuojama galios laukuose ir atspindi jų interesą mokyklinio švietimo lauko atžvilgiu: nusavinti visus jo turimus kapitalus, o lauką paversti pigiai išlaikomu aparatu, atliekančiu griežtai reglamentuotas funkcijas (*ne vienas tas seminaras dar buvo ir mūsų metodinis dėl šitų atnaujintų programų. Ten vėl tik rekomendacijos, paskui tas, tas, tas. Nu, tiek tos informacijos, kad tu jau paskui, nu, nežinai ko griebtis. Tiek, tiek daug, atrodo, būtų mažiau informacijos, tai viskas būtų aišku. Atrodo, nu, gerai – gaunu tą, gaunu tą, dar tą kažką. Nu, tai daug informacijos, tai susidėliuju. Bet, ko gero, kuo mažiau informacijos, tuo yra geriau. Nes kuo daugiau skaitai, tuo baisiau darosi. Nu, tai mes darėm pamoką, nu, pagal tas kompetencijas turėjome pasiimti kažkokią tai temą, pasirinkti bet kurioje klasėje ir, vat, tokį pamokos planą. Su kuo tu, gal integruotą kažkokią, kokias kompetencijas ugdyti (JMS4))*). Galios agentai prieštariniais nurodymais ir juos lydinčia kontrole bei prievarta griauja tradiciškai nusistovėjusią mokyklinio švietimo lauko tvarką (*T. O tai mamos telefonu praneša – nebus vaikų, o medikų pažymos? M. Ne, nebūtina gi dabar, tėveliai praneša, nebūtina, nėra būtina, tai ir tėveliai tikrai praneša. T. O nerašo priežastis? M. Nu tai rašo, kad serga, arba prastai jaučiasi, arba sunegalavo, daugelis rašo, bet žinokit vos ne pusę per*

pusę kurie... nu ne – mažesnė pusė, kurie visiškai nerašo. T. Neateis? M. Nieką nerašo, kad neateis, kodėl nu nieko nerašo. Nors pasakiau metų pradžioje, kad jūs privalot, jūs žinot. „Žinom, žinom, čia ir iš pradinių žinom.“ <...> Jie nerašo, <...> ateina, tai sąsiuvinio neturi, tai knygos, ateina, <...> tai skambinu mamai, sakau, kodėl nebuvo, sako mes pramiegojom (MML1)).

Esamos tvarkos laipsniškas, molekulinis griovimas įtikina mokytojus veiklos lauke beprasmiškumu ir jų turimų kapitalų bevertiškumu. Iš esmės, nusavinta *doxa* atspindi naujuosiuose švietimo kontekstuose įsitvirtinusių neoliberalizmo ir neokonservatizmo ideologijas, pagal kurias švietimas, kaip viešoji paslauga, yra nereikalingas, nes per brangus; jo istoriškai atliekamos funkcijos – akademizacija, socializacija, indoktrinacija – gali būti išskaidytos įvairių kitų laukų agentams, suinteresuotiems perimti tas funkcijas kaip verslą, generuojantį pajamas, arba automatizuotos, pavedant jas atlikti naujausioms technologijoms. Toks nusavintos *doxa* agresyvumas mokyklinio švietimo lauko ir jo agentų atžvilgiu išprovokuoja neigiamas jų reakcijas: jie įvairiais būdais gina savo autonomiškumą ir lauko ribas, tačiau tokia situacija labai apsunkina buvimą lauke, dėl to mokytojų profesinės veiklos patrauklumas mažėja, o dirbantys mokytojai jaučia perdegimo, nuovargio sindromus, patiria nepasitenkinimo profesine veikla jausmus (*Pirmiausia turi susikalbėti suaugusieji, tada vaikas nepralįs tarp mūsų. O kai suaugusieji elgiasi neteisingai, tada, tada jau mokytojas atsitraukia. Tada jau mokytojas nebe, nu, praranda nuoširdumą tą. Jis atlieka savo darbą. Taip, aš atlieku savo darbą. Aš darau tas, kas man priklauso. Bet šilumos nebeliko (JMPU4); pernai daug sirgdavau. Per pusmetį gal kokius 2–3 kartus. Kiekvieną pusmetį. Kartais būdavo vos ne vieną mėnesį, kitą mėnesį ir dar po dviejų ar vieno mėnesio vėl. Peršalimas ten koks nors. Nu, ir temperatūra – ten kaulus skauda, laužo, bloga, galvą ten skauda, viską ir, nu, negali – ten kokiai savaitei ar net dviem. Jo. Tai ir fizinę mano sveikatą išties paveikė – tikrai, tikrai, ir emocinę mano būklę, ir psichinę būklę išties, nes... Nežinau, aš šiaip viliuosi, kad aš įprasiu ir man bus lengviau (ŽMK1)).*

3.2.2. Mokytojo homunkulas

Vienas iš *doxa* elementų – mokytojo homunkulas, teorinis mokytojo ir jo profesinės praktikos vaizdinys ir standartas (*Nu, kaip pasakyti, mokytojas turi dirbti, nes jisai – mokytojas (AMME2)*). Kaip atskleidė tyrimo dalyviai, jis taip pat nėra vienodas. Mokytojai, nors ir deklaruodami tam tikrus *visiems mokytojams* ar *visoms mokykloms* charakteringus elementus, vis dėlto įkūnija

savyje ir savo praktikose skirtingus homunkulo bruožus. Remiantis tyrimo duomenimis, išskyrėme tokius mokytojų homunkulo tipus:

- Misionieriai.
- Darbuotojai.
- Tarno homunkulas.
- Robotizuoto mokytojo homunkulas.

Misionieriai. Mokytojai misionieriai tvirtai laikosi autonominės mokyklinio lauko *doxa*; ji jiems atrodo suderinama su viešąja *doxa*; nesuderinimo atveju jie pasiruošę lanksčiai kreipti savo profesines praktikas, tikėdami, kad jų misija – ugdyti jaunąją kartą ne tik dėl jos pačios, bet ir dėl visos visuomenės interesų. Mokytojo misionieriaus vaizdiniui yra suteikiami prakilnūs bruožai: mokytojas matomas kaip didelį poveikį mokiniams, visai visuomenei turintis socialinis agentas (*kai turbūt, kaip sakoma: „Išgelbėjai vieną žmogų – išgelbėjai visą pasaulį.“ Kad kažkas tai, kažkas tai užsidegtų nuo tavęs, kažkas tai geresni taptų. Vat kaip tiem vaikam, papasakoti kažkokią tą istoriją, kuris tiesiog ji... Gal kažkas tai po 20 metų tave sutiks ir pasakys, kad jis tikrai suprato tuo metu arba atrado kažką tai. Net ne muzikos galbūt išmokyt. Bet gal pačio to gyvenimo, pačio to žmogaus, paties surasti save* (EMME2)); jame įkūnytos savybės, įvardijamos kūrybiškumu, socialiniu, pilietiniu, kultūriniu aktyvizmu, progresyvumu, inovatyvumu (*reiškia, kad čia yra sveiki produktai, ne ekologiški, bet sveiki – mažiau cukraus, mažiau riebalų, mažiau druskos, daugiau skaidulų, kad yra sveiki produktai. Tai net pačiai buvo įdomu, iš tikrųjų, kiek yra tų produktų? Kadangi dar dirbu Gyvenvietėje, su dešimtokais išsiaiškinome, kas yra tas ženklas, turiu klasę ir tą plakatą, ir sakau: „Einame į parduotuvę ieškoti tų produktų ir sudalyvauti konkurse“ – „Nesąmonė, mes niekur nedalyvausim, mes nefotografuosime“, nu, tai aišku, jie tik kad su manimi nuėjo. Ten aš liečiau ieškot. Mes nieko neradom. Aišku, aš toj „Pavadinimas“ parduotuvėje radau tik kelias prekes. Nufotografavau, bet pačiai taip užvirė, nu, įdomu, galvoju – gi perki, valgai, bet neatkreipi dėmesį* (EMT4)), drąsumu, pasiaukojimu, atsidavimu, nenuilstamu tobulinimusi ir panašiai. Jis sau kelia aukštesnius elgesio standartus (*Ir supranti, ir aš žinau, galbūt, man nepavyks ten kažko pasiekti, atkovoti. Bet mano sąžinė, mano orumas, mano savigarba bus ramūs. Nes aš nebuvau ožka, aš dariau viską, ką aš galiu padaryti* (BMK4)). Mokytojai misionieriai yra pasiryžę pasitarnauti, pasiaukoti dėl bendro gėrio, dėl visos visuomenės pažangos, jie skleidžia savo žinias, patirtį ir už mokyklinio švietimo lauko ribų (*Čia vedžiau edukaciją – Gyvenvietės bendruomenė Advento vainikus pyne. <...> Nu, čia tokie labdariniai, edukaciniai... Va, kiek atėjo moterų pynimui,*

<...> nu, tokia edukacija – piešimas ant vandens. Tai, va, čia su senjorais... Nu, paprašė (EMT4)).

Mokytojas misionierius atskiro vaiko, visuomenės interesus iškelia aukščiau asmeninių. Jų profesinis imperatyvas glūdi jo pašaukime atlikti tą darbą, nors šaukiantysis ir nėra supastas ar įvertintas (*nepaisant to, kad man liūdna, aš vis tiek negaliu savęs sustabdyti. Ir man labai įdomu. Na, aš vis tiek gyvenu taip, nu, man vis tiek įdomūs kai kurie dalykai. Pavyzdžiui, jeigu aš... Ne, aš pasakysiu taip: kadangi aš esu mokytoja, matyt, iki kaulų smegenų, aš esu toks įrankis, kuris gauna informaciją iš išorinio pasaulio, ją savyje apdoroja ir atiduoda mokiniams. Ir visi šito proceso etapai man yra malonūs. Man malonu kažką pastebėti, kažką sužinoti, kažką perskaityti. Man malonu iš to padaryti mokymo medžiagą, atnešti ją vaikams. Perteiki vaikams medžiagą, žinias užkurti vaikus, paliesti jų širdis, paliesti jų, paliesti jų mąstymą ir gauti iš jų grįžtamąjį ryšį. Ir vat taip, aš gyvenu nuolat (BMK4)). Darbe vadovaujasi kūrybiniais impulsais, paties formuluotais tikslais ir užduotimis, yra linkęs kurti savitą ugdymo turinį (*Nes nu mano pamoka, mano tikslas aš jiems ir sakau: „Mano tikslas išmokyti ne tik sol ir mi, jūs turit suprasti, jūs kaip žmonės turit užaugti, o ne kad jūs žinotumėt, jog Mocartas gimė tokiais metais. Nu ir ką? Kur tu tai panaudosi? Jūs turit suprasti, kad muzika yra energija, kad kažkas tai gero, kad... O ne jog muzika yra muzikos pamoka“ (EMME2)). Santykius su mokiniais ir kolegomis kuria vadovaudamasis švietimo, kaip misijos, samprata, dėl to į savo naujai sumanytas veiklas mėgina įtraukti ir kitus mokytojus (*Jiems kažkaip atrodo, kad visi šitie vat, visos tokios veiklos arba tie visi, kad ir projektai, kad tai yra kažkas papildomo ir kažkas tai su ugdymu nesusiję, jie nesupranta, kad čia yra tas pats ugdymas, kad čia yra lygiai tas pats, tik kita forma, o yra absoliučiai tie patys dalykai, tik kita forma. Jiems atrodo, kad čia reiks dar papildomai nuvogti nuo savęs pamokų ir tada mes neišeisim programos, nes mes nuvogsim, sakau: „Ne, jūs nieko nenuvogsite, tiesiog kita forma pateiksit tuos pačius dalykus.“ Tai vat, kažkaip, vat, su dalykininkais, ypač tokio vyresnio amžiaus dalykininkais, yra sunkiausia, pradinukai tai jie, aišku, ne visos mokytojos, gal vyresnio amžiaus man atrodo, nors aš pati ne jauniklė, bet vis tiek kažkaip yra toks pat požiūris, kad – nu kam čia apsikrauti, nu kam? Nu vat, yra pratybų sąsiuvinis, vadovėlis ir viskas aišku (BMPU4)).***

Mokytojas misionierius suvokia save kaip pavyzdį kitiems (*Mokytojas vis dėlto yra įsitempęs, pasitempęs, labiau... mm... turintis rodyti pavyzdį, turintis apgalvoti savo veiksmus, savo veiksmų pasekmes, daugiau mažiau turintis galimybių, galbūt, atsipalaiduoti, turintis apmąstyti kaip jis elgiasi, komunikuoja viešumoje, ką jis komunikuoja... mm... Ką daro viešumoje, taip*

sakant, veikiantis po didesnį padidinanąjį stiklą, negu paprasti piliečiai (EVS1)); jaučia pareigą savo gyvenimu ir profesine veikla įkvėpti kitus (Kai aš žiūriu į mokytojų, nu, kai su... Susirinkimus, kai susirenka mokytojai, aš galvoju: Dieve mano, kodėl mokytojai taip klaikiai atrodo? Dabar, jis <...> važinėjo po visą Lietuvą dabar, <...> feisbuke jis talpina nuotraukas apie susitikimus su mokytojais. Ir žinai, aš žiūriu į tas nuotraukas ir galvoju, o Jėzau, kaip košmariškai atrodo mokytojai. Kodėl jie taip negražiai atrodo? Supranti, vat, žiūri į ministerijos ponias. Nu, ten, žinai, tvarkingai, švariai šukuosenos manikiūrai. Taip? Žiūri ten į kitų darboviečių moteris. Nu, bet taip klaikiai kaip mokytojai – niekas neatrodo. Žinok, duok švabras į rankas, nu taip bus žemiau juodadarbių klasės. Pažiūrėk, kaip jie atrodo. Ten nėra inteligentiškų veidų. Ten nėra stilingai apsirengusių mokytojų. Ten nėra figūrinių, kažkokių, kurie, nu, kaip sakyti, spinduliuotų gyvenimo džiaugsmu, jie yra absoliučiai nepatrauklūs. Todėl aš rengiuosi gražiai, Tyrėja, aš rengiuosi gražiai. Aš perku gražius batus. Aš nesubobėju ir nepasidarau tokia, žinai, neįdomi, užmuilinta, nuvaryta boba ir tai prideda patrauklumo mano dalykui. Taip, nes visi būdai pritraukti dėmesį prie pamokos turinio yra geri (BMK4)). Tačiau tai nereiškia, kad mokytojas misionierius trokšta tapti tipiniu, tradiciniu mokytoju (nors nebūtinai geba apibrėžti, ką tai reiškia). Faktiškai visi tyrimo dalyviai, kuriuos galėtume priskirti mokytojų misionierių kategorijai, pabrėžė, kad jie nėra tipiniai, tradiciniai mokytojai, bet – originalūs, saviti, neturintys tipiniams mokytojams būdingų ženklų (matote, bus komplimentas, aš nepamiršiu niekada, aš nuėjau, lankiausi pas vieną kirpėją ir ten vis tiek, kirpėjų aplinka yra, jos tos pačios aplinkai ir jau ateini ir, vis tiek, iš veido visi mane žino, kokius penkerius šešerius metus. Ir kažkaip išsišnekėjom, ir kažkaip apie profesiją, sakau mokytoja, jinai taip sako: „Žinokit, **jinai mokytoja**“, – ir tos kirpėjos: „Nu mes viską galvojom, kuo jūs galit dirbti, **bet tik ne mokytoja**“, – sakau: „Man ant kaktos neparašyta mokytoja (juokiasi)?“ – „Nu tik ne mokytoja, nu, bet kas galvojom tas, tas, tas, bet tik ne mokytoja...“ Ir aš galvoju, gal čia komplimentas, nežinau, ir tada pagalvoju, kad vis tiek kažkoks tas mokytojo įvaizdis, vat kažkokioj aplinkoj, kažkoks stereotipas, aš nežinau, sako: „Mes kažkada svarstėme, nu kas jūs galėtumėt, tik ne mokytoja, nu niekaip netinkat, jūs kaip mokytoja, iš veido.“ Bet aš tai priėmiau kaip komplimentą turbūt, nežinau, gal ir negerai, bet va taip va (juokiasi) (BMPU4)).

Didžiausias misionieriaus atlygis – jo veiklos ir teigiamos įtakos kitiems pripažinimas (gal pirmas žodis yra garbė, bet čia, galbūt, dėl vienos profesorės feisbuke dažnai keliamo posto, kad mokytoju būti – garbė. Tai norėjau pasakyt, kad nežinau, ką reiškia, bet, matyt, iš tikro... Ėjimą, kelią...

Nuolatinį ieškojimą, permanymą, pergalvojimą... Buvimą pavyzdžiu, kas šiek tiek tikrai sekina... aaa... Labai didelį poilsio suvokimą, nes norint būti geru darbuotoju, reikia turėti gerą, kokybišką poilsį... Tai jeigu trumpai, mokytoju būti, tikrai, deja, bet yra būti visur ir visada, nors kartais galvoju ir ne visur, bet tikrai reikia ugdytis asmenines kompetencijas, kad būtum mokytoju, tai būtent srities specialistu, padedančiu vaikui... Pasiiekti jo pačio geriausių versiją, bet nu, ir, kaip aš irgi ne kartą esu vaikam kartojęs, kad norint išugdyti laisvą asmenybę, pirmiausia reikia būti laisvu pačiam sau. Tai, mokytoju būti... Nebūtina vaiko, bet kito žmogaus vedliu į kažkokią geresnę, kad ir kaip... komunistiškai ir nepolitkorektiškai skambėtų, bet į šviesią, gražią ateitį (EVS1)). Jo veikla nėra siejama su ekonominiu kapitalu, jo interesas – socialinis ir simbolinis kapitalai. (Ir jeigu jie ateina po kurio laiko ir nori ateiti, tai vadinasi kažkoks ryšys užsimezgė, man irgi labai svarbu, man svarbu, kad aš palikčiau jiems kažkokį tai, nežinau... Šviesų prisiminimą apie mokyklą... tiek tėvam, tiek vaikam, man tai svarbu, kad tai nebūtų kažkokia tamsioji pusė, kažkoks toks negatyvas, kad ir sunkumai, kad ir problemos, bet, kad jos nebūtų tamsios, kad jos vis tiek būtų su kažkokia tai viltimi ir su kažkokia tai šviesa, kaip va tos gėlytės, kurios iš to šaligatvio (BMPU4); Oi, ką reiškia būti mokytoja? Mano svajonė išsipildė. Mano svajonė išsipildė. Aš manau, kad aš, nu, kaip pasakyti, į gyvenimą išleidau tokių, nu, daug gerų žmonių su gerais prisiminimais. Aš manau, kad mane prisimins geruoju. Ta prasme, geru žodžiu, kad aš įdėjau indėlį kažkokį į žmonių gyvenimus (GMM4)).

Kaip atsiskleidė tyrimo metu, susidūrę su represyvia nusavinta *doxa*, mokytojai misionieriai mėgina ginti savo lauko autonomiškumą pasitelkdami įvairias strategijas ir kapitalus. Kartais tokia kova išsekina jų jėgas ir jie perdega, nusivilia mokytojavimu ir priima sprendimą pasitraukti iš mokyklinio švietimo lauko.

Darbuotojai. Mokytojai darbuotojai – mokyklinio švietimo lauko agentai, geriausiai atitinkantys viešojoje *doxa* įtvirtintą *gero, tikro* mokytojo homunkulą. Jų veiklos interesas – ne pats lauko autonomiškumas ir jame esantys kapitalai, o mokytojui keliamų lūkesčių patenkinimas (*Aš galvoju, kad mokytojas turi būt multifunkcinis. Jeigu valstybiniam tam darbe tau neužtenka pagal tavo poreikius – man to neužtenka, tai aš vienu metu dirbau per 4 mokyklas* (BVS2)). Jis atsisako mokytoją ir mokytojavimą sureikšminančių epitetų – esą, tai misija, pašaukimas, aukojimasis; verčiau prisiima tokias nuostatas, kad tai – darbas ir jo pareiga jį atlikti kokybiškai. Mokytojai darbuotojai mano, kad rezultatai priklauso ir nuo mokinių įdėtų pastangų; jie laikosi principo, kad darbas – didžiausia vertybė ir sėkmės raktas (*startinės*

pozicijos visų vienodos, nes detalės vienodos, komplektacija vienoda, dabar... O čia jau eina paskui vaikų fantaziją, kokį tą robotuką jie susiformuos, susikonstruos – galia visų vienoda ir visi ir patarinėjo, kaip daryti, viską. Ir tada, vėlgi, laukas yra vienodas visiems. Tas kovos laukas, ar ne? Bet, va, čia, vat, kaip priklauso nuo mokinio gebėjimų – ar tavo robotukas pasiliks tam lauke, ar išstums kitus? Galia vienoda, konstrukcija jau nevienoda, priklauso nuo tavo fantazijos. Ir vėlgi, pergalė priklauso nuo to, kaip tu sugebėsi sureaguoti į tą priešininko veiksmą. Kaip tu, nu, kurion vieton tu smeigsi, savotiškai, ir pradėsi stumti tą kitą priešininką. Tai, vat, ir mokiniai ateina pas mus į mokyklą. Taip, jiems visiems sąlygos lyg ir vienodos (EMS4)).

Mokytojas darbuotojas – tai švietimo sistemos elementas, viena grandis hierarchinėje švietimo grandinėje (jeigu manęs klaustų žurnalistų atstovas prieš Mokytojo dieną, tai va dabar klausimas, kaip aš turėčiau atsakyti taip, kaip turėčiau atsakyti? Ar taip, kaip **turėčiau** atsakyti, ar taip, kaip aš **jaučiu**? Vat, kad jis yra įkvėpėjas. Ta, ta, kad tai yra svarbu, mes ugdome jaunas kartas, o tai mūsų ateitis ir t. t. t. Tai yra banalu. Šių banalybių yra va tiek ir va tiek (rodo virš galvos). Mokytojas visų pirma, čia yra profesija. Čia yra darbas. **Čia yra darbas** (BMM3)). Jis – pareigingas, atsakingai atlieka pavestas pareigas įvairiose situacijose (Jie ten klaupiasi, stojasi, turi eit išpažinties, o aš stoviu tiesiog ir: „Mokytojau, – sako, –kodėl jūs neinat, kodėl jūs nesiklaupiat, kodėl jūs“... Aš sakau, aš neturiu klauptis, aš nesu katalikas, aš ateinu kaip žiūrovas čia, aš neturiu pareigų tai institucijai, aš esu laisvas. „Kodėl“, – sako. „Aš esu nekrikštas.“ „Tai kodėl jūs, mokytojau ateinat į bažnyčią?“ – „Aš ateinu, aš sakau, mano darbas jus prižiūrėt, kad jūs nebėgtumėt“ (TD)).

Darbuotojai yra drausmingi, normatyvios išvaizdos (Nu man atrodo svarbi, labai svarbi, nu tiesiog, man bent pačiai atrodo vis tiek, kažkokia pagarba, pagarba kitiems. Jeigu, tarkim, ateini nešvaria galva, kažkaip batai nenuvalyti, nu, tiesiog nepagarba tiems žmonėm, į kuriuos tu eini ir kitas dalykas, ir požiūris į tave, nes aš gal pati pagal save irgi galvojau, jeigu aš pamatau, tarkim, žmogų, kuris, tiesiog, nėra, nesakau, kad ten kažkoks labai, labai ten be proto tenai gražus, bet, tiesiog, matau, kad, tarkim, nevalyvas žmogus kažkoks būna, tarkim. Nu ir nemalonu, jeigu man nemalonu, nu tai aš įsivaizduoju, kad ir kitam nemalonu, jeigu va taip. Man svarbu, iš tikrųjų, sakau, nėra taip, kad neišlendi iš kažkokių, sakau, plaukai, nagai jau ten batai tai jau vis tiek kažkaip ta, o visa kita jau ten pasižiūri, bet nu, skiriu tam laiko, tikrai, visą laiką, taip (TD)), gebantys koncentruotis, efektyviai veikti atlikdami jiems pavestas užduotis (O čia vat tas, kur tu turi susitaikyti, kad tai yra neišvengiamas tavo laiko rijimas. Va, ir, ir kur pasakojau, kur kur irgi

sakiau, dalinausi, kur yra tau daug dalykų, kur tu turi susitaikyti, kad ta tai atims labai daug laiko ir atims to laiko, už kurį tau niekas niekada nesumokės, ir tas laikas, kur tu turėsi atimti iš savęs ir iš savo šeimos, ir iš savo draugų. Vat ta rutina, vat tai, ko tu nepadarysi kūrybiškai, nes kūrybos čia nėra, čia yra monotoninis, taisymas, mechaninis. Nu, jis nebus kūrybiškas. Tas darbas, kur tu jį niekaip nesuskaitmeninsi. Tu nesurasi jokio būdo. Nebent kažką pasamdysi, kas už tave tai padarys. (juokiasi) Bet iš tikrųjų čia yra tai, ko, kol kas niekas nesugalvojo kito įrankio, kaip tai padaryti. Nu niekas nesugalvojo, kaip patikrinti mokinių žinias (BMM3)). Geras darbuotojas nešvaisto laiko pašaliniam darbams (Ne, tai kaip sakant, aš ateinu dirbti darbą. Neateinu į darbą bendrauti, neateinu į darbą megzti simpatija – nesimpatija. Aš ateinu dirbt savo darbą ir bendrauju su žmonėmis kiek man reikia ir aš nebendrauju feisbuku, nebendrauju mesendžeriu su jais, nes aš matau, kaip jie aptarinėja vieni kitus, kaip jie narsto „Kur tu buvai, mačiau savaitgalį.“ Ir t. t. (KVS1)). Jis taupo laiką, vienu metu atlieka keletą darbų (Nu va, pamokos gale pasikaitina, pasiėmė kavos puoduką, vaikšto koridoriais ir budi. Tai, va, toks ir kavos gėrimas. Nu, aišku, kokia laisva pamoka ar kažkas, tai geria ten, kad tai savo mažais, žinai, rateliais. Bet, bet šiaip tai, šiaip, tai, sakau, dažniausiai vaikšto su kavos puoduku ir viskas (EVS4)).

Geras darbuotojas turi pasižymėti gebėjimais realizuoti kitų iškeltus švietimo tikslus ir uždavinius, tiksliai vykdyti pavestas užduotis – paruošti vaiką gyvenimui, egzaminams, darbo rinkai ir panašiai (visgi mokyklos pagrindinė, dalykininkų pagrindinė yra tai, už ką, kokią diplomą jis yra specialistas savo srityje. Jis nėra diplomuotas psichologas. Va. Jisai yra susipažinęs su psichologija, jis nėra kvalifikuotas auklėtojas ar, ar dar kažkas. Šalia viso to, pagal poreikį, be jokios abejonės, nes tai yra neatskiriama dalis, nes mes dirbame su gyvais žmonėmis, bet pirmiausias dalykas – jis turi išmokyt dalyko. Pirmiausia, tai išmokyt dalyko, o visą kitą pastiprint. Nu, mano tokia nuomonė (BMM3)). Jis detaliai laikosi nurodymų, rekomendacijų, kaip mokyti, nors tai ir reikalauja papildomų laiko sąnaudų (Nu tai, kadangi yra diferencijuotos užduotys, aukštesniajam, pagrindiniam ir patenkinamam lygiui, tai dar yra dar silpnesnės užduotys, pavyzdžiui, berniukas, kuris vos, vos skaito, tai kadangi jis labai, labai neskaito, pavyzdžiui, televizoriaus jis neperskaitys. Jis perskaitys baras, o taip, tai tada jau reikia ir kitų užduočių (GML1)).

Mokytoją darbuotoją piktina situacijos, kuriose nesilaikoma susitarimų dėl darbo, mokymosi; jis deda pastangas palenkti kitus lauko agentus lauko doxa (bandai tam vaikui įrodyti, kad... Nuo jo viskas priklauso. Nuo jo pastangų, nuo jo, reiškia, darbo ir taip toliau ir taip toliau. Nu va ir kaip ir

tas yra noras, iš tikrųjų, kad jie daugiau prisiimtų tos atsakomybės už savo mokymąsi ir už galutinius rezultatus. Tai vat, ieškom visokių būdų ir priemonių, kaip tas galima būtų padaryt. Tai dabar šie susirašė, nu bent jau kaip aš darysiu, žinai, susirašė, tada mes, pusmečio pabaigoje, susitiksime ir apsitarsime, kaip tau sekėsi, kas sekėsi, kas nesisekė, kur ten pažanga padaryta, kur nepadaryta. Ką kitiems mokslo metams nusimatai daryt, nu va taip va, žinai (GVS4)).

Darbuotojas laikosi visų švietimo įstatymų, reikalavimų; jo elgesys grįstas tam tikrais standartais, susitarimais; jis kruopščiai dokumentuojamas (T. *Tai kontrolinius jie rašo į kažkokį sąsiuvinį? M. Būtinai, nes o kaip aš kitaip stebėsiu progresą? Kaip aš matysiu, ar toje pačioje vaikas vietoj klysta, ar ne toj pačioj? Jeigu ant lapelio jis tą, matai matematikoje visos temos jos spiralės principu. Visos dedasi, sakykime, ar ne. Jeigu, sakykime, lietuvių kalboje, jeigu kažką kažkada prasiugo Basanavičiaus kūrybą, Maironį jisai gali nagrinėti, o čia – ne. Jeigu kažkada neišmoko daugybės lentelės, tai po to, tai va, tai dėl to man reikia matyti, turi būti tam pačiam sąsiuvinį, kad aš galėčiau atsiversti ir pasižiūrėti, ar čia vis ta pati pasikartojanti klaida, iš kokios temos štai ateina (BMM3)).* Kartu tai nėra pasyvus vykdytojas – kaip geras darbuotojas, jis inicijuoja naujas veiklas, siūlo sprendimus, imasi lyderystės siekdamas mokytojavimo efektyvumo. Kartais prieštarauja nurodymams, jei mato, kad jie nėra tikslingi, neprasmingi pagrindiniam darbui (nu, *daryti tiesiog kad daryti nu, reikia matyti tikslą kodėl. O kas, bet aš dėsiu daug darbo pasiruošdama va tai ką jūs manęs prašot, aš organizuosiu šitą veiklą. O kas po to? Kas po to? Kokia nauda mokyklai, vaikams ir man kaip mokytojai, vat iš to? Jeigu darome tik dėl paukščiuko, nes tai gražiai atrodo feisbuko nuotraukose, mokyklos profilyje, tik dėl reklamos, ir tik dėl to, tai dėl reklamos tiek pastangų neverta dėti. Aš jų nedėsiu šitiek (BMM3)).*

Dėl savo ištikimybės viešajai *doxa* mokytojai darbuotojai yra gana palankiai vertinamas mokytojo homunkulas, kai kurių tyrimo dalyvių deklaruojama siekiamybė. Darbuotojai sulaukia ir mokyklos administracijos palaikymo, jie dažnai mažiau kontroliuojami (mokytojai, *tikrai žino savo darbą, kažkoks renginys kartais, pavaduotojų nėra, jei kartas nėra, paskui galvoju, pas mus kažką pasikviesdavo, labai reikėdavo, popierius, užklasinę veiklą darydavosi. Reikėdavo formos čia to, jeigu darai, čia tau, pats turi padaryti, padarei, varžybos, jau tavo reikalas, į tinklapį įdėk, nes tu turi rūpintis, tai užklasinių nusiuntė tą, ta įdėjo ir tas va toks. Na buvo, kad nu ką kita, davai ateik dalyvauti, pavaduotoja, o tuos reikalus, tai buvo pasikvietė, pasišnekame, bet kokie, ar užklasinė, ar būrelį kokį vykdei, ar varžybas kokias*

darei, ar dalyvavai pagal planą, ar čia nedalyvauji? Nėr va tokio. Kažkaip atrodo labai koks, sakau iš tos pusės laba, laba, gers dalyks (IVKK3)).

Tarnai. Tarno homunkulas yra labiau nusavintai *doxa* būdingas vaizdinys. Šis vaizdinys, kaip atskleidžia tyrimo dalyviai, vis labiau įsitvirtina ir viešojoje *doxa*, jį perima ir patys mokytojai. Jis plinta, nykstant mokyklinio švietimo lauko autonomijai ir menkstant mokytojo kapitalų portfeliui. Į tarno poziciją stumiamas mokytojas tampa tam tikru subalternu, nebekalbančiu ir nebetikinčiu, kad yra prasmė kabėti (*Kad būtų labai drąsių, kurios gali kažką pasakyti, nu, tai ant pirštų galima suskaičiuoti. Yra pradinukai vieningi, bet dabar kažkaip, paskutiniu metu, pasiskaldę truputėlį irgi, bet šiaip, įprastai, visi tylūs, užguiti, bijo – ko bijo, ogi visom maždaug jau yra 58 metai, 55–58, ir jos visos nori išdirbti, kad greičiau iki pensijos. Dėl to ir bijo, bijo pasakyti žodį, bijo paprieštarauti. Nes bijo. Sakau „ko jūs bijot, taigi nieks nieko neatsitiks?“ – „ai, nu, kam čia reikia pyktis?“ Va, taip va. Bet aš suprantu, greičiausiai dėl to bijo – todėl, kad nieko keisti negali, nebepakeisi nieko (DMK3)).* Mokytojo tarno homunkulą internalizavusių mokytojų *habitus* geba kritiškai įvertinti situacijos pokyčius, pastebėti lauko dekonstravimo elementus, tačiau nesijaučia pajėgus ką nors pakeisti ar jiems pasipriešinti (o kartais – ir nenori); dėl siekio išlikti lauke jis paklūsta galios agentams, kartu prisidedamas prie savo paties lauko naikinimo. Tokia būseną formuoja dvigubą sąmonę, stumiančią lauko agentą į šizoidinę būseną (*Mokytojas durnius. Sakys, gal tau mokytis daugiau reikia, o ne mokytojas durnas. Nu, o dabar? O dabar iš tėvų ateina žinok tas. Ir tas pagarb... Nepagarba tam mokytojui yra (MMKK3)).*

Mokytojai tarnai – tai mokytojo vaizdinys, įkūnijantis mokytoją, suprantamą kaip vaikų, vaikų tėvų (dažnai įvardijamų „*supertėveliais*“, „*supermamytėmis*“, mokyklos administracijos ar kitų laukų agentų poreikių tenkintojas (*žodžiu, ten irgi va mes balsavome anksčiau diskonto programėlėje, kad va, tarkim, 20 žmonių užsimanė apie revoliucijas, 3 norėjo civilizacijas, 2 žmonės norėjo politines partijas, ten 3 kažkokie norėjo prezidentus ir kompiuterius 9 norėjo. Tai va tai ir tada tu matai tą poreikį, reiškiasi, ir tada vat sprendi (TD)*). Mokytojai tarnai jaučiasi išnaudojami, jų netenkina kitų lauko agentų požiūris į jų kapitalus – jie dažnai nusavinami, o tarno interesų nepaisoma (*čia iš tikrųjų fotkinau ... Labai retai taip būna. Čia yra pertrauka. Čia yra mūsų kabinetas, pertrauka ir uždarytos durys. Čia būna labai retai. Nes mes esam, žinok, kaip informacijos centras ir informacijos. <...> Kaip čia dar, tokių, kur nuomos punktas ir klausimų atsakymų žinai tas toks, nu (MMKK3)).*

Tarnais paversti mokytojai mokykliniame švietimo lauke yra nustumiami į žemiausias pozicijas (*Matai, vat yra tokios, pas mus parkingai nekainuoja, tai visi ir važinėja, statinėja ir atvažiuoja jau... Kada jau matai, kad tu mokytojas, varyk už mokyklos į pačią šūdiniausių vietą, žinai, statytis, nes jau čia viskas užstatyta. T. Tai jie ir prieky stato? M. Tai aišku, o tai ką tu galvoji? Tai aišku. T. O nėra, neturi, kad būtų mokinių parkingas? M. Nu kažkaip, žinai, taip galvojam visą laiką apie tai, tą tokį padarymą, bet kažkaip, žinai, ten nu nu ten... nėra gal, žinai, tos tokios valios, kad va taip padaryt ir ir panašiai. Nu, šiaip pagal viską, tai kaip ir sutarta yra, kad čia jau, kur kiemelis, tai mokytojų mašinos, o kur jau ten toliau, ten mokiniams, bet, žinai (GVS4)). Kaip atskleidžia citata, tarnų pozicijoje atsidūrę mokytojai, nors ir kvestionuoja esamą situaciją, nededa didesnių pastangų ją keisti, priima kaip naujai iškilusią lauko *doxa*.*

Tarnų homunkulą pasirinkę mokytojai linkę manyti, kad mokyklinio švietimo lauko savarankiškumas yra ribotas; jų pasisakymuose atsispindi požiūris, kad *doxa* yra nusavinta – jie, kaip socialiniai agentai, nebeturi kokios nors galios keisti esamą situaciją (*bet čia tada ir laikas ten prisiderint reikia kada nueit, nu, žodžiu, čia tokių durnų dalykų, bet nieko nepadarysi – tokie įstatymai, tokie reikalavimai. Privalai, privalai pasidaryti (GVS4)).* Mokytojai, kuriuos priskyrėme šiai kategorijai, linkę imituoti reikalaujamas veiklas, nes yra įsitikinę, kad jų pastangos negali duoti kokių nors labiau apčiuopiamų jiems reikšmingų rezultatų (*Ir ar tu gerai tą pamoką pravesi, ar blogai tą pamoką pravesi. Rezultate, fiksuojasi tas pats darbo užmokestis, reiškiasi, ir tas pats ten tavo koeficientas ar ne, reiškiasi, nu ir tokie vat neteisybės dalykai yra šiek tiek, nu skaudina, kad tu, tarkim, tam mokytojo darbe nu realiai gerai, tu ten gali per vargus ten išsikovoti ten tą metodiką ir kito eksperto, bet jau tavo lubos yra viskas, tu daugiau niekur ne nebekilsi, reiškiasi, kaip ir žemyn nebekrisi, reiškiasi, taip 20 metų yra tas pats, reiškiasi (BVS2)).*

Mokytojas, pastatytas į tarno poziciją, įgyja gebėjimą atsiriboti nuo vidinio intereso vienaip ar kitaip įprasminti darbą, priima diktuojamas sąlygas ir taisykles (*aš čia pagal tuos reikalavimus, kaip turėtų būti pamoka, nors man nepatinka tie va dalykai, va čia tie įsivertinimai, nu, mane nervina. Aš norėčiau, kad pamoka baigtųsi taip, kaip aš noriu. Norėčiau pradėti taip, kaip aš noriu, be jokių ribų, be jokių taisyklių, be jokių laiko planavimų (DMK3)),* motyvuodamas būtinybe išsaugoti savo ramybę (*aš stengiuosi irgi save apsišarvuoti ta ramybe, nu, kad vis tiek nuo to gi realiai niekas nepasikeis. Dabar taip, tai savaitę prieš tai ten jau parodomąsias tas pamokas ten jau pasiruoši, nors nu natūraliai tu atėjęs nesakai vaikams kiekvieną dieną ten to*

uždavinio, taip ir ir gale ten to, ko ką jie nori išgirsti, o čia jau darai pagal tą šablonę, ką jie nori išgirsti (BVS2), sveikatą ar darbo vietą, laiką (Niekas tikrai tavęs neįvertins, paminklo tau nepastatys, jeigu tu ten sėdėsi visą vasarą, tas nagrinėsi programas ir kas iš to. Tu turi pailsėti, gerai jaustis, ateiti rugsėjį, kaip sakant, ir kas bus, tas bus. Jei nebus tai irgi bus gerai, tai va (BVS2)). Mokytojas tarnas mokytojo profesinę veiklą vertina kaip svarbų ekonominio kapitalo (nors ir ne visai pakankamo) šaltinį, ieško įvairių būdų, kaip generuoti šį kapitalą kuo mažesnėmis laiko ir energijos sąnaudomis, ypač vengia kurti stipresnį emocinį, asmeniniu susidomėjimu grįstą santykį su mokytojavimu (*Šiaip tai sakau, na, atrodo, kasdienybė ar ne, nu ta kasdienybė – tas, tas, tas, žinai, kad reikia tą padaryti, tą padaryti, tą padaryti. Susiplanuoja, kaip sakant, eini ir darai (GVS4))* ar kitais švietimo lauko dalyviais. Jo iniciatyvumas ribotas, jis veikia tik liepiamas. Mokytojai, besijaučiantys *tarnai*, linkę piktintis formuojama *doxa*, dėl kurios jie atsidūrę tokioje padėtyje (*nu tai jis ten kažką paskui irgi dar komentavo, dar vėliau tipo „tai ir ark kaip arklys“, žinai, nu ten kažką tokio, žinai, nu ne ne nesąmonės, reiškiasi. Kiekvieno specialybė yra gerbiama, reiškiasi, aš labai vat, pavyzdžiui, pajaučiau tą, kaip žmonės save vertina, kurie, tarkim, dirba statybų sektoriuje. Jis ateina, iš karto pasako „mano suma tokia“ ir viskas, nepatinka neimk, reiškiasi, o pas mus mokytojai kaip vargetos vaikšto (BVS2)).*

Tokį mokytojo homunkulą internalizavę mokytojai kai kurių kitų agentų kartais vertinami kaip netinkantys būti mokytojais; mokytojais tik „iš bėdos“, kai trūksta kitų mokytojų. Kai kurių tyrimo dalyvių įsitikinimu, tai dominuojantis mokytojo tipas naujuosiuose švietimo kontekstuose (*Isitempusios, bijo paprieštarauti, bijo pasakyti – nuolankiai vykdo, kas yra liepiama, nuolankiai vykdo. Tvarko duomenų bazę. Nu, vienu žodžiu, kas duota, jeigu informatikė, tai ji darys viską, kas susiję su duomenų baze: feisbukas, instagramas, viskas, viskas, nesvarbu kada. Tai va, tai va taip, va tokios (DMK3).*

Robotai. Mokytojai robotai – tai vaizdinys, išskylantis kai kuriems mokytojams, apibendrinant vyraujančią visuomenės, kitų švietimo laukų, mokyklinio švietimo lauko dalyvių požiūrį į mokytoją. Tokiam požiūriui būdingas mokytojo, kaip asmens, dehumanizavimas, kai jis paverčiamas tam tikra funkcija (*T. Tai, palaukit, išeina taip, kad jūs, kaip asmuo, turit... M. Ne kaip asmuo, kaip pedagogas. Kaip asmuo – tokio supratimo nėra. Yra mokyklos pedagogas ir viskas. Asmuo, asmeniniai reikalai, asmenybė, visa kita – reikia palikti šone. <...> Tai čia... Sakysim... Asmenybė ir pedagogas labai vaikšto atskirai, atskirta viskas... Pedagogas – tai reiškia tik*

pedagoginiai dalykai (IVT4)). Tai homunkulas, kuris, kaip teigia tyrimo dalyviai, yra mėginamas primesti mokytojams per prievartą, siekiant visomis išgalėmis juos tokiais paversti. Kai kurie tyrimo dalyviai įsitikinę, kad mokytojas nėra matomas kaip žmogus, jis laikomas tam tikru prietaisu, negalinčiu net gesti (Pavardienė pradėjo sirguliuoti trupučiuką ir jinai pradėjo lankytis ten, pas gydytojus, į Klinikas, tai vienur, tai kitur. Kažką tai ten, aš iš nuogirdų taip girdėjau, kad mūsų Direktorė jai vieną gražią dieną pasakė: „Tu baigi čia sirgti, reikia darbus daryti, o ne sirgt“ (GMM4)), neturinčiu jausmų, vertybių (ten jie visi geri vaikai, tiesiog, nu, tėvai, ar ne, savaip pasielgė – taip, kaip jie mano. Sakau: „Negarsinkim – kas, bet tiesiog, žinot, man yra tikrai yra nesmagu, kad aš dabar turėčiau, va, po tokių įvykių, va, po tokių laiškų, patapti akmeniu. Robotu tiesiog. Nekreipti dėmesio nei į jūsų emocijas, nei į jūsų gyvenimą, nei su jumis kalbėtis. Tiesiog ateiti, atidirbti, atvanoti ir išeiti (NMM3)), savarankiškumo, sprendimo teisės. Jis galės veikti tik pagal jam instaliuotą programą, bet kuris nukrypimas nuo šios programos laikomas klaida, dėl kurios mokytojas yra kritikuojamas, baudžiamas (Man labai tokių visokių skaudžių dalykų yra. Jeigu aš organizuoju ekskursiją, nu, pavyzdžiui, ekskursija buvo į oro uostą. Nu tai yra ne paprasta ekskursija į Rumšiškės. Į oro uostą. Pavyzdžiui, tai yra ir saugumo reikalavimai ir daug ką turi nuveikti, kad ten papultum į tą oro uostą. Nu, mes grįžome, aš sudėjau į klasės feisbuko grupę nuotraukas po ekskursijos ir aš visą laiką taip – aš nedalyvauju jų diskusijose, neinu tenai. Bet aš tik pasakau: „Pasidžiaukime mūsų ekskursija“, ten vienaip parašau, kitaip. Ir kadangi jie pernai buvo šeštokai, o šiemet – septintokai ir mūsų ekskursija vyko spalio mėnesį, aš toj feisbuko grupę nepakeičiau, kad jie taip ir liko 6 x, ne 7 x. Tai, kaip ir sakau, iš visų komentary, va, kaip čia vienos mamos komentaras. Komentaras buvo vienintelis: „Gal pagaliau pakeiskit iš 6 x į 7 x.“ Ir visi uždėjo „laikus“. Daugiau jokio komentaro apie ekskursiją (DMK3)).

Robotu laikomas mokytojas, anot tyrimo dalyvių, matomas kaip nepavargstantis (Septynias pamokas turiu penktadienį, septynias pamokas turiu penktadienį. Nu. Tai „nesi menia reka“ (liet. – neš mane, upe) yra. Sakau, aš jau kai pareinu, mane užneša ant kampo (MMKK3), nepripažįstama jo teisė į poilsį, laisvalaikį. Kai kurių tyrimo dalyvių požiūriu, naujuosiuose švietimo kontekstuose visi mokytojai yra mėginami įsprausti į roboto konstruklą (Dabartinių mokyklų administracijos supratimas yra, kad pedagogas – tas, kuris daro viską taip, kaip administracija liepia. Ir jis turi tik tą daryt, ką administracija liepia. O ta asmenybė – visą laiką yra šone... Su savo gyvenimo patirtim, su savo kažkokia... Su savo raiškom kažkokiom (IVT4)); kai kurie jaučiasi jau esantys į tai įsprausti ir neturintys jokios

galimybės pakeisti situaciją (*kažkoks toks struktūravimas yra, bet tai pradeda ilgainiui varginti, tas toks 8 kart 45. Pamoka, pertrauka, pamoka, pertrauka, pamoka, pertrauka, nes nu įprastai tai jau, pavyzdžiui, baigiasi pamokos, aišku, ne viską ten padarai, šiandien tą, tą padaryti, kažką padariau, kažko nepadariau, ai, gal padarysiu vėliau rytoj ryte, gal dar kažkada. O tu nesakysi: „Žiūrėkit, nebus pirmos pamokos, ateikit ketvirtą valandą (juokiasi).“ Ne, visi laukia 8 pamokoj, niekam neįdomu, kad tu ten gal būni pavargęs, nemiegojęs ar ne nuotaikoje. Tu turi padaryti, ir būtent tuo metu (NVS1)).*

Robotais verčiami mokytojai dvejopai priima situaciją – vieni yra linkę atsiriboti nuo svarstymų apie veiklos prasmingumą, darbo vertės paieškų. Kai kurie mokytojai perima atskirus robotizuoto socialinio kūno elementus, ypač tai pasakytina apie jausmų ir emocijų eliminavimą tam tikrose įtampos situacijose (*Aišku, mokytojas, mokytojas juk yra – metalo gabalas ir dar ten koks ledo gabalas. Jis gi neišsидуos. Neisiu aš su vaiku bylinėtis. Viskas kaip niekur nieko... Ir jos ten mamytė išvažiavo į Prancūziją, mamytė, va, parvažiavo, žodžiu, viskas – va, čia tau sausainuką. Mokytojai čia kažkokį ten skanų sausainuką mamytė parvežė iš Paryžiaus. Tikrai mama nežino. Mokytoją vaišina. Ačiū, ačiū, žodžiu, viską. Bet tas sausainukas jau žinote, jau taip, nelabai malonu. Bet ačiū, mergaitės, žodžiu, viskas aišku... nes tikrai nesigalynėsiu su vaiku (JMPU4)).* Kai kurie jų priima sprendimą neberodyti iniciatyvos, jų praktika yra rutininė, jie vengia didesnių pokyčių. Iškilusias problemas jie verčiau sprendžia pagal kitų rekomendacijas ir nurodymus.

Apibendrinę tyrimo dalyvių refleksijas konstatuojame, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose nebėra pagrindo kalbėti apie universalią, tiek mokykliniame švietimo, tiek kituose laukuose vyraujančią *doxa*. Mokytojai atskleidžia, kad jų praktikose ir santykiuose su kitais mokyklinio švietimo lauko ir išorės laukų agentais iškyla skirtingos, kartais viena su kita konfrontuojančios *doxa* ir mokytojų vaizdiniai. Mokykliniame švietimo lauke vyrauja sinchronine dominavimo vizija besiremianti *doxa*, kuriai būdingesnės romantizmo istorinėje epochoje paplitusios švietimo nuostatos, pagal kurias kritiškai vertinami intensyvūs valstybės ar išorinių agentų kišimasis į mokykliniame švietimo lauke vykstančius procesus ir jų kontrolė. Ši *doxa*, mūsų įvardyta autonomine, remiasi veikiant romantizmo idėjoms susiformavusia konstruktyvistine ir pozityvistine pedagogika, pagal kurią mokykla ir mokytojai egzistuoja tam, kad pripildytų vaikus kultūros, atskleistų vaiko kūrybines galias. Autonominė *doxa* orientuojasi į laisvą, autonomišką mokytoją, kuris pasitelkia mokytojavimą kaip priemonę visapusiškam mokinių ugdymui. Mokytojai pagal šią *doxa* suvokiami kaip

misionieriai – atsidavę, atliekantys švietimo misiją, reikšmingą ne tik mokiniams, bet ir visai visuomenei.

O galios laukai (tokiais laikome politinį ir verslo laukus), mokyklinio švietimo lauko steigėjai, generuoja *doxa*, paremtą Apšvietoje susiformavusia racionalumo logika, pagal kurią mokyklinis švietimo laukas turi paklusti diachroninio spaudimo vizijai – keistis, persimainyti ir prisitaikyti prie dominuojančių laukų kintančio intereso. Šią *doxa* mes įvardijome nusavinta mokyklinio lauko *doxa*, nes ji visiškai paneigia mokyklinio lauko autonomiškumą ir mokytojų, kaip socialinių agentų, savarankiškumą. Ši *doxa* remiasi neoliberalizme įsitvirtinusia ekonomizmo logika, kuria vadovaujantis mokyklinis švietimo laukas yra per brangi ir neefektyviai teikiama viešoji paslauga, dėl to turi būti dekonstruojamas –mokyklos paverčiamos biurokratinėmis kontoromis. Mokytojai, laikantis šios *doxa*, suprantami kaip aptarnaujantis personalas, kurį, progresuojant technologijoms, bus galima pakeisti prietaisais, robotais.

Tarp šių dviejų *doxa* egzistuoja mūsų įvardyta viešoji *doxa*, kurioje susipina tiek autonominės, tiek nusavintos *doxa* elementai: viešoji *doxa* pripažįsta mokyklinio lauko svarbą ir jo vykdomas funkcijas kaip naudingas visuomenei; tačiau kvestionuoja mokytojų ir viso lauko autonomiškumą bei savarankiškumą. Mokytojas viešojoje *doxa* matomas kaip darbuotojas arba aptarnaujantis personalas, tarnas, kuriam pripažįstamos tam tikro savarankiško veikimo galimybės tuo atveju, jei jis pageidaujamu, pripažįstamu būdu atlieka savo pareigas ir atliepia mokinių, jų tėvų poreikius.

Tiek lauko *doxa*, tiek mokytojo homunkulo vaizdiniai, sugrupuoti pagal tyrimo dalyvių nurodytus įvairius kriterijus, turi būti suvokiami kaip konstruktai, tam tikri apibendrinantys kriterijai, pagal kuriuos tyrimo dalyviai orientavosi vertybiniuose ir prasminiuose svarstymuose. Tai parametrai, pagal kuriuos jie matavosi savo atitiktį lauko vidaus normatyvumui ir mokytojo standartui. Šie tyrimo dalyvių *pasimatavimai* yra reikšmingas parametras, siekiant suprasti jų konstruojamų pedagoginio darbo strategijų kilmę ir prasmingumą bei jų profesinės veiklos tęstinumo apsisprendimus.

3.3. Mokyklinio švietimo lauko agentai, jų disponuojami kapitalai ir pozicijos lauke

Anot P. Bourdieu (žr. 1.1.1), tarp laukų nuolat vyksta konkurencija dėl padėties bendroje laukų hierarchijoje ir dėl atskiro lauko turimų kapitalų vertės pripažinimo ir kituose laukuose bei mėginimo juos nusavinti. Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokykliniam švietimo laukui ir jo

agentams daromas didžiulis išorinis spaudimas – kaip matėme ankstesniuose šios dalies skyriuose, bendroje laukų hierarchijoje mokyklinis laukas stumiamas į paribius, o jo turimi kapitalai nusavinami kitų laukų agentų. Tai sudėtinga laukui ir jo agentams būklė, tačiau, kaip teigiama P. Bourdieu teorijoje, lankstūs ir kūrybiški *habitus*, vedami savo intereso, mėgina kuo palankiau *sužaisti*, megzdami įvairaus pobūdžio socialinius santykius lauko viduje ir už jo ribų. Šiame skyriuje atskleidžiami tyrimo dalyvių suformuoti mokyklinio švietimo lauko agentų apibūdinimai, charakteristikos; interpretacijos apie įvairių agentų pozicijas mokykliniame švietimo lauke; disponuojamus kapitalus ir naudojamas priemonės jiems kaupti, didinti ir konvertuoti tiek lauko viduje, tiek išorėje (kituose laukuose) ir turimų kapitalų, priskiriamų charakteristikų bei *habitus* pasirenkamų strategijų sąlygotus lauko agentų santykius.

3.3.1. Mokyklinio švietimo lauko agentai

Pagal tyrimo dalyvių refleksijas išskyrėme šias mokyklinio lauko agentų grupes:

- Mokinius (tiek esamus, tiek buvusius, jei jie turi įtakos mokytojo pedagoginiam darbui ar profesinės praktikos sprendimams, daro įtaką jų kapitalams).
- Mokinių tėvus (ar globėjus, rūpintojus – nedetalizuojame, naudodami bendrą įvardijimą – tėvai; išskiriame tėvą ar motiną ar kurią nors globėjo kategoriją (pavyzdžiui, seneliai) tik tuo atveju, kai tai pabrėžia tyrimo dalyviai kaip labai reikšmingą informaciją).
- Kolegas (įvardijame kolegomis visus kitus mokytojus, nebūtinai dirbančius toje mokykloje, kurioje dirba ir tyrimo dalyvis; taip pat įvardijome ir kitus mokyklos darbuotojus, tiek pedagoginius, tiek ūkio dalyje dirbančius asmenis).
- Mokyklos administraciją (tai mokyklos vadovai, kuriuos vadiname bendru direktoriaus pavadinimu, neišskirdami lyties, bei pavaduotojai (taip pat lyties neišskiriame, nebent tai atrodo svarbu tyrimo dalyviams)).

Tolesniuose skyriuose detalizuosime kiekvienos iš šių agentų grupių atskiras kategorijas, kurias nustatėme pagal tyrimo dalyvio kuriamą ir palaikomą santykį su minėtais asmenimis.

Mokytojai ir mokiniai. Mokiniai, kaip nurodė mokytojai, yra svarbiausia, didžiausią įtaką mokytojo profesinei veiklai turinti mokyklinio

lauko agentų grupė. Jie yra pagrindiniai santykių, sąlygojančių įvairius mokytojo apsisprendimus (dėl pedagoginio darbo, dėl mokytojavimo strategijų pasirinkimo dėl mokytojavimo tęstinumo ir kt.), dalyviai.

Be abejo, mokiniai nėra vienmatė socialinių agentų kategorija; tai įvairiai mokytojų charakterizuojami mokyklinio švietimo lauko dalyviai. Priskirtos charakteristikos yra reikšmingos vykdant pedagoginį darbą, pasirenkant mokytojavimo strategijas ir formuojant santykius su mokiniais. Pagal mokytojų pateiktas charakteristikas, apibūdinančias atskiras mokinių kategorijas, kurioms taikomos atskiros pedagoginio poveikio priemonės ir generuojamos skirtingos pedagoginio darbo strategijos, išskyrėme šias mokinių kategorijas:

- Artimi mokiniai.
- Abejingi mokiniai.
- Sudėtingi mokiniai.
- Eiliniai mokiniai.

Šios kategorijos, kaip ir visos išskirtos šiame tyrime, yra labai sąlyginės: mokiniai būna įvairūs; jų elgesys, požiūriai nėra nekintantys; be to, tyrimo dalyvių pateikti mokinių apibūdinimai remiasi jų tarpusavyje sukurtu santykiu, o tai taip pat yra gana kintantis socialinis veiksmas. Tačiau šios kategorijos padeda tuos santykius įvardyti situacijose, kurias mums atskleidė tyrimo dalyviai.

Toliau pateiksime platesnį šioms kategorijoms priskirtų mokinių apibūdinimą, kartu pateikdami įvairias tyrimo dalyvių interpretacijas apie mokinius, priskirtus vienai iš jų – tyrimo dalyviai dėl skirtingų priežasčių ir vertinimo vienus mokinius laiko, pavyzdžiui, artimais, kitus – sudėtingais ir panašiai. Šis vertinimas priklauso ir nuo internalizuotų *doxa*, homunkulo, dispozicijų mokykliniame švietimo lauke.

Artimieji mokiniai. Tai mokiniai, su kuriais mokytoją sieja glaudesni, šiltesni santykiai, mokytojai jaučia jiems simpatiją, palankumą, dažniausiai tokie mokiniai atsako tuo pačiu (*čia turi išjausti, kad ir kiek sunku, būna tokių momentų ir ašarą braukiu, bet vis tiek ateini ir kai tau per dieną 10 kartų tiesiog valgant pusryčius, sako: „Auklėtoja, aš tave myliu, tu žinai?“* – žinau, žinau, ir aš tave myliu. *Arba einam lauke, pribėga, apsikabina: „Bet kaip, auklėtoja, aš tave myliu, kad tu žinotum“* – nu tai viskas, tai čia yr euforija (ŽMPU2)). Tai gana pageidaujamas mokytojų santykių su mokiniais tipas, išreikštas daugumos tyrimo dalyvių, nors ir ne visų nurodytas kaip sukurtas, esamas, o kartais – tai tik lūkestis (*Kodėl aš noriu dirbt su tom klasėm? Todėl, kad aš noriu, kad man būtų pačiai įdomu su vaikais bendrauti* (DMK3)).

Artimieji mokiniai apibūdinami kaip įdomūs, linkę bendradarbiauti, įsitraukiantys į mokytojo pasiūlytas veiklas, teigiamai jas vertinantys, pastebintys ir pripažįstantys mokytojo pastangas (*O čia, sakau, visi tie apdovanojimai, gėlytės iš tų koncertų, va, pirmokų, kai koncertavo jie. T. Tai vaikai atnešė? M. Jie, vaikai, atnešė. Vienas ir kitas, ir galvoju: „Oho.“ Tai, galvoju, ten pagrįsde instrumentų mokytojam turėjo duoti, bet, va, ir man davė. Tai va, džiaugiuosi. Tai va, namie vaza tokia primerkta daug margų gėlių, tai va, sakau, gražu. T. Kaip fainai, ar ne? M. Taip. „Ieškau mokytojos Vardė.“ Pirmokas, nu. Gėlė didžiausia. Tai va, sakau, nu, smagu (AMME2)).*

Artimaisiais mokiniiais dažnai tampa mokytojo auklėtiniai (tai yra iš mokytojo auklėjamosios klasės) – mokytojai su tokiais mokiniiais praleidžia daugiau laiko ir įvairesnėse veiklose; yra geriau susipažinę su jų biografijomis, asmeninėmis savybėmis, preferencijomis (*Man mano klasė yra pati geriausia ir mieliausia. O tiem kitiem, nu... Nu, visokių esu girdėjęs atsiliepimų. Visokių. Kas jiems gerai, kas jiems tinka, ko mokytis nepatinka, kažką veikti labai patinka, tai... Tiesiog nežinau. Aš manau, kad jiems patinka. Manau, nes mes draugaujam (juokiasi) (TMME1)). Artimi santykiai dažnai sukuriami ir su mokiniiais, kurie lanko mokytojo vedamus papildomus užsiėmimus (*Jie, sakau, va, dabar gegužės mėnuo, kai visos muzikinės klasės atsiskaito, ką mokėsi per metus. Kūrinį – ar pianinu, ar smuiku, ar kažkuo, jie vienas po kito eina ir pasirodo. Jie ten labai bijo. Aš jau matau tuos savo pirmokus, tai dar tokių nemačiau chore – jie atsipalaidavę, matyt, jų, kai daugiau yra (AMME2)).**

Kartais artimi santykiai užmezgami ir palaikomi su mokiniiais, turinčiais tuos pačius, kaip ir mokytojai, pomėgius, laisvalaikio užsiėmimus už mokyklinio švietimo lauko ribų, yra panašių pažiūrų ar pomėgių (*Tai va, aš nežinau, matyt, tokiu šiek tiek laiku ir vietoj pasiūlius padaryti dalykų ir bent šitie du mokiniai rimtai svarsto apie Dalyko studijas universitete. Tai taip irgi yra... Nu, taip atrodo smagu, kad kažkokį tokį šiek tiek laiku ir vietoj pasiūlai, kažką dvejojantį šiek tiek pastumi ten, kur galim nukreipt kitiems tinkamiau (EVS1)). Mokytojai tokius bendrumus sąmoningai panaudoja artimesniems santykiams sukurti, padidinti tarpusavio supratimą (*Tai va, nes aš jam pažadėjau mažą lenktinį peiliuką vasarai. Ir jie čia drožė prieš tai lazdynų medienos gabaliukus visokius, grybukus visokius drožė, nykštukus drožė su peiliukais. Tai aš jau jam paruošęs tą peiliuką vasarai (TD)).**

Santykiai su artimaisiais mokiniiais sukuriami tiek mokytojo, tiek mokinio iniciatyva. Pavyzdžiui, kai kurie tyrimo dalyviai „nužiūri“ mokinį, kaip potencialiai gebėsiantį pasiekti puikių mokytojo dėstomo dalyko įsisavinimo rezultatų akademizacijos srityje. Mokytojai, jų akimis, gabų

mokinį dažnai pakviečia į papildomus užsiėmimus, pasiūlo dalyvauti olimpiadose, varžybose ir panašiai (*Žinau, kad lankiusi viena slidinėjimą. Žinau, kad varžybos bus labai sunkios, kad jai nereikėtų labai daug kankintis, tai pasiėmiau slidininkę, kuri ištvermės atstovė, tikrai gerai sudalyvaus. Ir ištis puikiai sekėsi. Ta, kuri pasportuoja, bet su vaikais reikia labai daug bendrauti. Kas, kur treniruojatės, ką sportuojate? Kur, kur dalyvaujat popamokinėje veikloje? Pasišneki (KMKK4)*). Kartais patys mokiniai pasisiūlo, paprašo mokytojo padėti pasirengti jo dėstomo dalyko olimpiadai ar konkursui (*Devintokė, kuri atėjo pirmais metais į mokyklą, iškart pasakė: kada olimpiada? Aš noriu dalyvaut. Jinai nenulipo nuo manęs, kol aš nepasakiau olimpiados datos. Jinai norėjo dalyvaut (BMK4); Mes likome ketvirti. Ir ta Miesto gimnazija išrašė mums, Atrankinę, visiems malkų išrašė ir buvo pirma. Galvoju, kas čia per velnias? Nuvažiuosim pas juos ir mes jiems išrašysim, ir mes nuvažiavome. Jie vis... Aplenkėm, juos ten palikom beveik be prizinių vietų. Tai vat, yra principai. Čia mokiniai susiėmė – kaip mus galėjo kažkokia tai Vardas aplenkt. Nieko, mes užsiimsim, padarysim, ruošiamės šiek tiek čia. Bet šiaip mokiniai patys gabūs. Tai čia tik apsigvildenom, kas gali būti (SVG2)*).

Akademizacijos lūkesčių pagrindu artimesni santykiai užsimezga ir mokiniui parodžius susidomėjimą mokytojo dėstomu dalyku, paprašius duoti papildomos medžiagos (*Bet vienais metais aš, iš tikrųjų, turėjau ne muzikinę klasę vaikų, su kuriais aš padarydavau kaip su muzikantais tikrais. Ta prasme, mes taip susikalbėdavom: nebuvo priešišku, kad ten nenorim, nedarysim, kam to reikia. Nes turiu ketvirtą X klasę, ne muzikinę, tai, realiai, aš žodį tariau – jie negirdi, nesiklauso, jie savo reikalais užsiėmę. Nu, ta prasme, sakau, o ten turėjau – mes net į miestą ėjom, ta prasme, koncertuoti. Tai va, ta pati mokytoja Vardė sako: „Kaip tu čia eini su ne muzikantais? Su muzikantais reikia eit.“ Sakau: „Tai jie irgi gerai dainuoja, paklauskite“ (AMME2)*).

Mokytojai labai džiaugiasi, kai mokiniai puikiai atlieka namų darbus, įvairius projektinius, kūrybinius darbus (*Čia mano mokinės. Čia mes, nežinau, kodėl pridėjau, tiesiog, man čia irgi kaip pasiekimas. Jos čia skaitmeninėm technologijom, su kompiuteriu, sukūrė plakatus, tai man čia irgi toksai, nežinau, jas nusifotografavau, tai man irgi toks kaip, va, meninis pasiekimas. <...> Čia mergaitė mano. Čia su ja važiavau į apdovanojimus, čia jos darbas buvo nominuotas ir išrinktas Respublikiniam. Dabar galvoju, ne, ne tarptautiniam – Respublikiniam konkurse. Apdovanojimą buvo gavęs, tai va (TMME1); Aš turėjau net Buvusioje vieną labai stiprią klasę, bet tokią labai stiprią. Tai mes taip gerai ėjomės, taip jau gerai važiavom. Ten turėjau, labai tokių, labai, labai stiprių mokinių nebuvo, bet jų bendras vidurkis, nu tokių*

olimpiadininkų, stiprių, nebuvo nei vieno. Bet jie visi gerai labai mokėsi, kaip visi, taip devyni, dešimt. Ir sakau, žinokit, sakau, matau, kad jums nuobodu, nes jau vadovėliniai uždaviniai, ten tas buvo ten ne lygis, ten neįdomu... Sakau, žinot, turiu tokį uždavinyną. Tokio Pavardenio knygą pasiėmiau. Pavardžio uždavinynas, sovietinis, bet lietuviškai išverstas, sovietinis vadovėlis. Sakau, važiuojam per šitą? Pažiūrėsim, kur kas nusikas. Tai žinokit, mes pusę metų sprendėme olimpiados uždavinius. Pusmetį. Tik olimpiados (SVG2)).

Akademizacija nėra vienintelė sritis, kurioje „potencialą“ turintys mokiniai gali tapti artimi mokytojui. Didelę įtaką artimiems santykiams sukurti turi ir kultūrinio kapitalo paskirstymo galimybės socializacijos, inkultūracijos (ar akultūracijos), indoktrinacijos metu (*Būna per pertraukas ateina, tai prieš konkursus: „Mokytoja, kada ateit reikia?“ Jau jos pačios nori. Dabar irgi, Mėnesio X d. bus mokyklos ataskaitinis baigiamasis koncertas čia, Didmiesčio kultūros namuose. <...> „Naują norim ten su tokiais...“ Sakau: „Jo, tai kada išmoksime?“ – „Išmoksime.“ Tai jinai nusifilmavo, atsiuntė įrašą visom merginom, kad taip darysim, ir, žodžiu, naują numerį. Tai va, nežinau, ar spėsime paruošt, bet labai fainos mergytės. Nepriešiškos, nekaprizingos. Nu, ta prasme, va, taip gražiai darbuojamės. <...> Sakau, ateini su apsikabinimais, su meile, sakau, nežinau – kaip savi vaikai. Būdavo, va, Vardė ir Varda – jos atvažiuodavo pas mane pasveikint su Mokytojo diena, nors aš namie sėdėdavau. Ar su šventėm – irgi atvažiuoja jos: „Nu, mokytoja, mes jūsų pasiūgom.“ Tai, sakau, labai fainos mergytės (AMME2)).*

Mokytojams svarbi mokinio pirminė socializacija, bet ypač reikšmingai santykius veikia mokinio atvirumas antrinei socializacijai. Tyrimo dalyviai džiaugėsi mokiniais, turinčiais gausiai pirminės socializacijos metu sukaupto kultūrinio kapitalo, ypač kai jie tuo kapitalu, pritariant mokytojui, dalijasi su bendramoksliais, o kartais ir su savo mokytojais (*aš sakau, palaukit, ką man dabar daryti? Sako – taigi ten paspausk, sakau, ką ten daryt, ką ten daryt, nu, ir žodžiu, jie tiesiog, nu, praktiškai sukūrė mano tą naują stilių darbo, <...> labai, labai, labai padėjo, žiauriai, labai, labai, tik pilna ta žodžio prasme, nepaprastai padėjo ten. Gal taip pasakysiu, yra 2 dalykai, labai padėjo pačiai, nes aš rėčiau, kad ei, chebra, man reikia pagalbos ir pamokykit mane, tai visi stengėsi pamokyti. Reiškias, kažkokį patarimą, programų kažkokių tai, reiškias, ką ten padaryti. Jie visi stengėsi, nu, tikrai labai daug davė (SMG4)).*

Akcentuojamas kaip teigiamas, kartotinas, pavyzdiniu elgesiu įvardijamas mokinių elgesys (*Tai vat kodėl nufotografavau ir nusprendžiau užfiksuot momentą, nes buvo ta situacija, kada ne gėda už mokinius. T. O*

vaikai matė, kad jūs paišot? M. Matė, matė. T. Geras, klausė ką paišot? M. Sakė, mokytoja parodykit savo lėkštutes ten ir panašiai jo, jo. Tai įdomiai visai buvo. Taip kažkaip, vėlgi, suartino (ŽMM1)).

Artimiausias santykis užsimezga, kai mokiniai nesitenkina savo turimu kapitalu, o priima, įsisavina mokytojo instaliuojamas „programas“. Dažnai tokiais „sąmoningais“ mokiniiais yra laikomi baigiamųjų klasių mokiniai, suinteresuoti kuo geriau pasiruošti egzaminams (*tiesiog kolegė išėjo į pensiją, ir aš pati pasisiūliau, kad galiu dvyliktokus mokyti. Galvoju, man nereikia kaip su devintokais ten kažką, vis tiek, truputėlį pastatyt į vietas, juos kažkaip nuteikti... O čia jie, vis tiek, viskas aišku (AML4)*); tačiau buvo pateikta ir nemažai pavyzdžių, atskleidžiančių mažiausių mokinių internalizuojamas mokytojų skiepijamas normas (*jeigu aš jau ko nors nepastebiu kokį nors kriminalą, ten kas nors kėdę nuspyrė, ar ten veidrodis išterliojęs, kažką, tai girdžiu taip 3 mergaitės: „O kas čia dabar vyksta? Argi gražu šitaip elgtis? Ar taip dera elgtis?“ Taip sėdim... Tiesiog tu girdi, kad ta maža mergaitė kartotų tavo žodžius, nes aš, iš tikrųjų, stengiuosi labai taisyklingai, tokiu vat žemaičiavimų nėra ir įsijungia ta taisyklinga lietuvių kalba, jokių nėra: „Jo“ (ŽMPU2)).*

Mokytojai palankiai vertina mokinius, kurie priima jų diegiamas elgesio normas, taisykles (*Mane visi gerbia. Mano vaikai mane gerbia. Jie mane myli. Aš jiems esu svarbi. Aš pasakau jiems ir jie vertina mano žodžius. Ir, kai mane vaduoja kažkas, man atrodo, kad jie kitus vaikus vaduoja. Aš nežinau, kas tai yra, bet... Pavyzdžiui, manęs nebuvo, ir jie tiesiog yra kitokie. Aš nežinau, gal, kad aš juos tokius laisvus auginu ir mokau, tai jie ir nebijo tokiais būti, nes aš labai nenoriu, juos išleisdama į penktą klasę, kad jie nuo pavadžio nutrūktų (TMPU1)), laikosi principų, mokytojo suprantamų kaip vertybė (*Ir jie ne sykį yra šiaip klausę: „Mokytoja, o, va, kodėl jūs mokykloj dirbat, o ne kažkur kitur? Taigi, čia sunku ir pinigai, turbūt, ne kokie.“ Mes esam, va, taip su jais pasišnekėję. Aš jiems sakiau, kad aš matau savo darbe prasmę. Paaiškindavau, va, taip... Bet jie suvokia. Jie tikrai suvokia tą dalyką. Nėra ten, kad... Romantiškai galvoja, kad, ai, nežinau, gyvenimas – svajonės, rožytės, vaivorykštės. Jie yra šiaip gana gyvenimiški ir kai kurie iš jų – gan verslūs. Gan gudrūs. Tai va. Čia būtent tokia ta viena klasė (ŽMK1)).**

Mokytojams artimi tampa mokiniai, kurie deda dideles pastangas, kad įvykdytų mokytojo pageidavimus, reikalavimus, išpildytų mokytojo lūkesčius (*T. Tai su solistėmis, jaučiu, išvis ypatingas ryšys, ar ne? M. Jo. Būna, verkia, tai sakau: „Kas čia jums – verkimo pamoka?“ Nu, jom neišeina ar dar kažką, nu, jau taip jautriai. Šita irgi nuostabiai mergytė dainuoja. Šita neturėjo gero mokytojo vokalo nuo pirmos klasės, tai po to aš, kai jau perėmiau, tai per*

pusmetį rezultatas pasimatė ir visi mokytojai sako: „Kaip tu čia taip?“ Sakau: „Nežinau, jinai pati. Čia aš bandau, o kas gaunasi, nu, jai pačiai gaunasi.“ Tai irgi konkursas buvo, tai ji taip nuostabiai sudainavo, kad kolegė komisijoje buvo, tai sako: „Aš parašiau ir Vardei, ir Vardai pirmas vietas.“ Tai va, čia, sakau, toks labai didelis įvertinimas. Nu, labai jautrios. Šitai mergaitėi negaliu nieko pasakyt. Jeigu pasakau, kad raidelę „e“ čiut, čiut paapvalint, jinai viskas – ašaros. Jau tokios ašaros. Ar čia paauglystė, nežinau. Bet ta kita, va, Vardė, sakau, jinai uch mergina, va. Eina, daro, nepasiduoda, kad ir ta ašara nukrenta, bet jinai vis tiek taip (AMME2)).

Nors tyrimo dalyviams artimi dažniausiai tampa tie mokiniai, kurių savybės ar elgesys interpretuojamas kaip pageidaujamas, tiražuotinas, būtų klaidinga manyti, kad tik *pavyzdingi* mokiniai užima mokytojai artimų mokinių pozicijas. Tokiais mokiniais gali tapti ir labai sudėtingi mokiniai, pavyzdžiui, turintys nepageidaujamo elgesio problemų, bet – svarbi sąlyga – pasitikintys konkrečiai tuo mokytoju ir priimančys jo diktuojamas žaidimo sąlygas, taisykles (*Ir aš, pavyzdžiui, pamatydavau, kad jie elgias kažkaip, nu... Nu, kažkaip keistai, kažką maištauja, išsidirbinėja, kažką mėgina įrodyt... Arba, pavyzdžiui, labai nekoncentruoja dėmesio, kažkur išsiblaškę... Aš su jais pasišnekėdavau, išsiaiškinau, kas jiems yra. Na, pavyzdžiui, būdavo ten viena mergaitė, kuri prapliupdavo ašarom, pavyzdžiui. Nei anglų kalba jinai... Taip truputį nelabai sekėsi. Ir jinai labai stresuodavo. Jinai, šiaip, mergaitė, psichologinių problemų turinti ir linkusi į savęs žalojimąsi, tai, atsimenu... Prapliupdavo jinai ašarom ir... Ir aš išleisdavau iš klasės, mokiniam užduodavau darbą ir; nu, išeidavau... Direktorei gal, žinoma, jeigu sužinotų, nepatiktų, kad aš čia palikdavau kažkiek vieną klasę... Man nerūpi. Jinai to nežino, aš jai to niekada nesakysiu. Bet aš daryčiau tą patį, man nerūpi (ŽMK1); Bet ir vėl, vis tiek aš, pavyzdžiui, taip galvoju, vis tiek tu su visais nesulips, aš, pavyzdžiui, jaučiu su visais nesulipau, šiek tiek labiau sulipau su kažkokiais kitokiais, labiausiai nuskriaustais, šitas variantas, bet, čia mano, čia tiesiog mano būseną. Aš visą laiką buvau šitas žmogus, kuris, kažkodėl, daugiausiai dėmesio kreipia į pačius labiausiai nuskriaustus žmones ir su jais eina į kontaktą, arba tada su tokiais stipresniais, kai kurių, pavyzdžiui, piktų vaikų aš ir nepasiekiu, nesukūriau stipraus asmeninio kontakto, bet bent kitiems jaučiu, tie gal nueis pas kitą mokytoją (GML1)).*

Kai kurie tyrimo dalyviai linkę užmegzti artimus santykius su mokymosi sunkumų, SUP turinčiais mokiniais, kaip mokiniais, kuriems reikalinga ypatinga pagalba ir dėmesys – mokytojai skiria tokio mokinio mokymui, lavinimui papildomai laiko, tų užsiėmimų, veiklų metu sukuriamas tam tikras prisirišimas, pasiekama savitarpio supratimo (*Jis atsistoja ir man, faktiškai,*

išaiškina integralinio skaičiavimo visą esmę paaiškina – „o jeigu čia susmulkinsime iki tiek, o jeigu čia, o jeigu šitas dydis artėja jau į nulį, tai tada bus dar tiksliau ir taip galima kiek nori, koku noriu tikslumu...“ Jis man viską išaiškino. Aš dar perklausiu arba, pavyzdžiui, mes išeiname su klase į žygį ir jisai jau žino, kad aš su juo norėsiu pasišneketi. Jis smulkiausiai iki mikrobiologinio lygmens išaiškina, kodėl švinas pavojingas ir kaip jisai veikia, kaip jisai nuodija, kaip tai įvyksta, kaip neuroląstelės... Visą žino (AMM3)).

Kartais artimas ryšys sukuriamas su mokiniais, mokytojai įvertinus, kad jie yra vieniši, neturi pakankamai socialinių įgūdžių ar jų elgesys probleminis, neįprastas (*Iš Vardo dabar atėmiau tiesiog juodraštį. Nuėjo į olimpiadą, juodraštyje viską tobulai surašė, nespėjo perrašinėt. Kontrolinis darbas, vėl Vardas plėšia lapą, juodraštį stvėriau taip pat į šiukšlių dėžę iškart, sakau, Varde, ką darai. Jisai sako, viską supratau, vėl juodraštis. Tiesiog, nu, tu turi juos, nu ta prasme, kai kurie labai prisileidžia, o kai kurie ne, neprisileidžia. Tai tikrai turiu draugų, tikrai turiu draugų, galiu ten tikrai (SMG4); Viena išsikalbėjo – yra našlaitė. Neturi mamos. Mama numirusi, kai jai buvo 3 metukai. Nu, tai daugiau kalbi, daugiau priešildai vaiką, bet tada jau tas fizinis gaunasi dzin, tu žiūri moraliai, kaip draugystės. Labai sunku fizinio pamokoje atstumtą vaiką į kažkokį kolektyvą paprašyti, į kompaniją, į grupelę. Niekas jos nenori. Tai per įkalbėjimą, kalbėjimą švelniai, gražiai (KMKK4)).*

Artimieji mokiniai nebūtinai gerai mokosi ar pavyzdingai (pagal pageidavimą) elgiasi, bet dažniausiai laikosi susitarimų su mokytoju, išlieka jam lojalūs, pripažįsta jo autoritetą. Konfliktinėse situacijose (jei tokių iškyla) jie linkę reaguoti mokytojai priimtinu ir tinkamu būdu; neįtraukia į tas situacijas kitų socialinių agentų. (*aš jiems sakau: „Nu, kitąkart jūs paplanuokit su manim. Gal aš tada kažkaip paplanuosiu, kad mes visi šoktume per tą langą.“ „Nu, kažkaip, nes turi būt žmogus, kuris prižiūrėtų, kad būtų saugu.“ Nu, ir jie tokie: „Gerai.“ Bet, aišku, jie daugiau taip niekada nebedarė. Ir tada aš išėjau – nu, manęs vėl savaitę nebuvo. Vakar man parašė viena mergaitė: „Mokytoja, ar grįšit rytoj į mokyklą?“ Sakau: „Taip, grįšiu. Jau labai visų pasiilgau. Ar yra kažkas, ką turėčiau žinoti?“ O ta mergaitė tokia, nu, labai lyderiaujanti. Ir jinai man atrašo: „Ai, ne.“ „Gal yra kažkas, ką turėčiau žinoti? Ar nebuvo šokimo per langą nr. 2?“ Ir uždėjau ten besišypsanti... Ir jinai parašė: „Šokimo pro langą nebuvo.“ Ir daug žvengų pridėjo (juokiasi). Ir aš tokia sėdžiu: „Jau grynai pridarė kažką.“ Žodžiu, ateinu ir jie vėl: „Mokytoja, mes turim jum ką papasakot.“ Ir aš tokia: „Nu, kodėl? Nu, už ką man taip?“ Ir aš sakau: „Čia bus blogiau?“ Sako: „Mes nežinom, ar čia bus blogiau, bet tikrai blogai, mokytoja, bet mes čia turim jum*

papasakot, mes kitaip negalim“ (juokiasi) Tai jie, kai manęs nebuvo, viena mano kolegė pamiršo, kad mane turi vaduoti, ir jai pirma pamoka buvo, ir jinai, tiesiog, iš Gyvenvietės neatvažiavo. Nu, nes jinai pamiršo, <...>mano vaikai sako: „Nu, mes žinom, kad yra tokia taisyklė: tai 15 minučių palaukiam, niekas neatėjo, ir nusprendėm išeiti į Verslo centrą“ (juokiasi) (TMPU1)). Jie priima mokytojo pagalbą, įvairiomis formomis išreiškia dėkingumą. (Tą puokštelę tai man mokytojų dienos proga padovanojo pernai tos pirmos iš X klasės mokinukė. Ten ta X klasė, kur aš pernai turėjau, mokiniai, kurie labiau, nu... Geresni pažymiai, labiau jie mokosi ir panašiai (ŽMK1)).

Mokytojams artimieji mokiniai labai reikšmingi. Jie svarbūs pagalbininkai (*O čia – čia yra vaiko darbas. Vaiko... Aš nežinau, ar aš norėčiau tokio vaiko, iš tikrųjų. Labai visapusiška tokia mergaitė. Jinai ir mokosi labai gerai, bet ir labai... Va, šita biškį turi, nu, polinkį į intrigas, nu, biškį kažkam kažką pasakyt, sužaist, pasakyt, kaip jai... O ji yra tokia žiauriai nuoširdi ir labai kūrybiška, labai nori daryt ir renginius, ir: „Mokytoja, aš – dabar mano asmeninis tikslas yra padaryt klasei išvyką ir mes čia paplanuosim birželį, gerai?“ Ir jinai viską daro labai kūrybiškai, labai... Nu nežinau, aš labai remiuosi į tuos vaikus ir man labai daug įkvėpimo duoda jie (TMPU1)), teikia mokytojui emocinę paramą mokytojo gyvenime susiklosčius ypatingai skausmingoms aplinkybėms (*Vaikai taip pat žinojo, bet nediršo klausti. Jie žiūrėdavo ir... Jausdavau tą, kaip sakyti, tokį skenerį. Skanuodavo mane. Skanuoja mano žvilgsnį, ką pasakau, ką liepiu padaryti. Ir kaip. Neprašė nei į ekskursijas važiuot, niekur. Taip būdavo prašo, viską. Ir atėjo Kalėdos, Nauji metai. Nieko neprašo manęs, visiškai tyli. Aš net nežinau pati, ar pasiūlyt, ar kaip? Šventė. „Tai mes norėjom šventę rengti, bet, auklėtoja, gal mes nedarysim šventės šiemet?“ Sakau: „Tai darykit.“ Aš vienoj šventėj, kur jie darė, dabar nepamenu, kurioj klasėj, tai atėjau – pabudėjau. O kitas šventes jie irgi turėjo kažką daryti... Valentino gal dieną... Man atrodo, Valentino. Jie atėjo pas mane ir sakė: „Auklėtoja, mes nusprendėm, kad mes nedarysim Valentino dienos.“ Ta prasme, nu, kad man nereikėtų budėt. Ir... Nu, jie nepasakė, kad dėl jūsų ar dėl ko, bet sakė: „Mes nedarysim tos šventės.“ Tai va, žodžiu, buvo tokie išskirtiniai metai, kad jie neorganizavo. Ir aš galvojau, kad jie nieko nežino. Aišku, kai pašnekėjau su viena mama, sako: „Jie visi viską žino ir visi bijo paklaust“ (TMME1)).**

Artimi mokiniai būna solidarūs su mokytoju ir įvairių mokyklinių situacijų metu (*Turėjau rodyti atvirą veiklą. Atėjo kolegės. Tai mes pasikalbėjome, sakau: „Vaikai, ateis tetos žiūrėti, kaip vyksta mūsų Ryto ratas.“ Sakau: „Aš labai norėčiau, kad jūs man padėtumėte, kad mes visi*

kartu parodytumėm, kaip mes galime gražiai dirbti Ryto rate. Kaip mes galime mokytis. Kaip mes galime viską daryti ir kaip mums įdomu tame Ryto rate. Tai, iš tikrųjų, po tos ugdomosios veiklos, nes visi buvo idealu. Buvo, buvo diskusijos su vaikais, buvo darbeliai. Raidės turėjo sudėlioti, ir paskui, kai jau išėjo tos, pavaduotoja su pedagogėmis, vaikams sakau: jūs šaunuoliai, ateikit apsikabinkim. Tai visi 19-a bėgo į glėbį. Nu tas toks, vat, susitarimas (ŽMPU2); Vienoje yra, nu, daugmaž nuvalyta lenta ir ten mokiniai, kai po pamokų padėjo papuošti klasę, šiaip miela. Ten juokais tokį kaip... Viena mokinė tokį kaip grasinimą kitiem mokiniams parašė, bet, nu, tokį, nu daugmaž: jeigu jūs blogai elgsitės su šia mokytoja, jūs, ta prasme, gausit nuo manęs. Nu, kažkas tokio daugmaž. Nu, čia visai miela (ŽMK1)).

Artimieji mokiniai dažnai būna papildomi motyvatoriai organizuoti įvairesnes mokymosi veiklas ar ruošiant įdomesnę ugdymo turinį (išmokom būt draugais. Ir dabar su visais tais, kurie yra ir mažiau – jie labai norėtų tokios auklėtojos, ir didesni – jie labai nori bendrauti tiesiog, traukiasi visur, kur bepasiūlau: „Nu, mokytoja, nu, padarykim ką nors.“ Sakau: „Nu, bet pamokos metu...“ – „Gerai, mes atsinešim, nu, kažką kitaip. Nu, einam į lauką. Nu, mokytoja, einam į lauką. Nu, padarykim kažką kitaip.“ Nu, jie labai nori. Ir, žodžiu, jie nori bendrauti, jie nori draugauti, jie nori kitąkart, kad ir padėtum tą balioną užrišti, kažką parodytum, pamokytum ir, aišku, kitąkart patys parodo ir pats pasimokai. Ir galvoji: „Aš net nemokėjau – galvojau, kad čia taip ar kitaip...“ Tai va, čia irgi buvo tokia mūsų... Mes išvažiavom ant Piliakalnio – čia buvo žygis dviračiais. Mes nuvykome dviračiais, beveik 20 kilometrų, su vaikais. Aišku, buvo ir kiti mokytojai, tai va, čia buvo tokia mūsų kaip patirtinė veikla, sportinė veikla tokia. Smagi, kur, nu va, aišku, aš ir jie (juokiasi) Aš ir jie... Nu, tiesiog mes. Nenorėjau jų vienus nufotkinti, norėjau padaryti tą nuotrauką, kad, nu, esam **mes**. Nu, nes čia **mano** auklėtiniai. Čia **mano** klasė. Aštuntokai. Čia mes kaip mano kumštis tarsi, va, tokie. Tai va. Tai sakiau, kad aš save kaip nors įkomponuosiu, kad čia esam **mes**. Ne kad aš ar jūs vieni (TMME1)).

Dažnai artimi mokiniai nurodomi kaip pagrindinė paskata tęsti mokytojavimą (aš irgi kitąkart galvoju, va, vyras irgi sako: „Kam tau ta mokykla?“ Bet aš irgi į klausimą sau atsakau taip viduj. <...> O man kaip yra... Aš noriu dirbti ir užsidirbti, bet ir iš mokyklos nenoriu pabėgti, nes, nu, kai gauni iš vaikų tas emocijas, nu, ta prasme, ten būni, nu, tai yra be galo geras tas jausmas. Tas ryšys su vaikais, tas kontaktas. Man dabar sakytų: „Išeik iš mokyklos.“ Aš sakyčiau: „Nenoriu.“ Nes, sakau, būna tų gerų emocijų (AMME2).

Kartais santykiai su artimais mokiniais išlieka ir tada, kai jie baigia mokyklą ar dėl įvairių aplinkybių nebesimoko pas artimu tapusį mokytoją (*T. O bendraujate su buvusiais auklėtiniais? M. Va, su šiais visai nemažai, jie atbėga mane aplankyti, grįžę iš užsienio atbėga čia, veržiasi į pamoką, apsikabina. Ypač tie, kur užsienyje studijuoja ir susitinkame gana, va, taip bendraujame. O ankstesnė klasė, tai kažkaip ne... mažiau, nu, vat, vėl kartais tas kolektyvas kitoks pasidaro (AMM3); ją padovanojo man šiemet kita pirmos, nu, dabar jau antros X klasės mokinė. Aš jų jau nebemokiau, o man Rugsėjo 1-ąją jinai... Priėjo prie manęs per tą Rugsėjo 1-osios renginį ir sako: „Mokytoja, sveiki, čia jum, nu, žiauriai liūdna, kad jūs mūsų nebemokysit. Taip liūdna – mes taip jūsų pasiilgom“ (ŽMK1). Geri mokiniai, kaip tik, beje, su tais mokiniais, su vienu iš jų, kuris gerai išlaikė, susitikau va, dar šeštadienį. Mes vis dar bendraujam. Išlikę esam geruose santykiuose. Jis įstojo į mediciną, tai išlaikom gerus santykius ir iš tikrųjų, labai, labai, va faina (SVG2); Ją irgi padovanojo buvusi mokinė, buvusio auklėtinio pirmos laidos, iš Anglijos grįžo, ir atneša ji man tą orchidėją, tą, nu. Ir taip pasišnekėjom, vat, kažkaip irgi, toks džiaugsmas, žinai, kad, nu, atvažiavo trumpam į ten kažkokias labai skaudžias, buvo, situacijas šeimynines, o jai, vat, rūpėjo ateiti į mokyklą, pasišnekėti pas auklėtoją, padovanot gėlę... Tai tokių gražių dalykų (SMS4)).*

Nors tyrimo dalyviai pateikė daugybę pavyzdžių, kaip artimi mokinių ir mokytojų santykiai talkina daryti pedagoginį poveikį ir atlikti pedagoginį darbą, vis dėlto atskleidė ir neigiamą tokių santykių pusę. Tokią patirtį turintys mokytojai pateikė įvairių pavyzdžių, atskleidžiančių, kad artimi santykiai su mokiniais yra rizikingi. Mokiniai gali klaidingai suprasti ir įvertinti mokytojo mėginimą glaudžiau su jais bendradarbiauti. Toks klaidingas supratimas gali pasireikšti ribiniu teisės požiūriu atsaku (*Aš jau kitą kartą drebėdavau ir nebeidavau jau ryte, kai būdavo šviesu, užsidegdavau tą ir vieną rytą, dingus tai elektrai, ryte nuėjau užsidegti, nu, įjungti tą, nežinau, skydinės tą mygtuką, randu didžiulį piešinį, gražų piešinį, A4 formato, ten nupiešta nuoga mergina ir jai iš nugaros velnias. Labai gražus piešinys, labai gražiai nupiešta. Ta mergina nuoga ir jai velnias su tokiais nagais apkabinęs, žinai, čia velnio galva ir... neprisimenu eilėraščio. Eilėraštis nesirimavo, bet eilėraštis buvo apie Moterį. Aš galvojau, kad aš numirsiu iš baimės. Eilėraštis buvo apie Moterį, ten kažkaip susiję su „Moteris ir Vyras“ (TD)). Mokiniai gali pradėti piktnaudžiauti mokytojo pasitikėjimu, nuoširdumu, draugiškumu, nebesuteikti mokytojui pedagoginio autoriteto (*Nu, bet mes taip diskutuojam. Tada jo, tai gal kažkokius... tai, sakau, dar pasakojo, ne tik apie žolytę, bet ir šiaip, kaip jie ten apsisvaigę būna, <...> bet prie to pačio, tai madingas**

smailai, smilai. Dabar toksai kaip ir pokštus, kad sakau, kodėl toks išbalęs, jeigu paklausiu, tai visą laiką, tai smilai. Suprantate, toksai va. Sakau, tai gerai, kviečiu greitąją ir policiją. Tai tada jau baigėsi cirkai, nes jau žino, kad jeigu iškviėsiu, tada jau maža nepasirodys, jo (ŽMM1)). Piknaudžiavimas pasireiškia įvairių nuolaidų reikalavimu, taisyklių ar susitarimų nesilaikymu, ignoravimu ar net patyčiomis (*Nu, gal nemoku dar į vietą pastatyt, irgi tas. Bet nu, būna kartais, aišku, nu ta prasme, nebūna labai dažnai, kad pakeliu balso, tada jau jie išsigąsta ir sako: mokytoja, čia jūs ta mokytoja, prie kurios nu, prie kurios kaip čia, nu špagalkėm pasinaudot, nusirašyt negalima, nes jūs labai tokia nu vat, jau ten sudrausminat, bandai (ŽMM1)).*

Artimo ryšio su mokiniais sukūrimo pagrindas tiesiogiai priklauso nuo mokytojo internalizuoto homunkulo. Mokytojai misionieriai artimais linke matyti tuos mokinius, kurie yra atviri pedagoginiam poveikiui, priima mokytojo siūlomą išganymą. Tai gali būti atviri mokymuisi; inkultūracijai, indoktrinacijai mokiniai arba mokiniai, kurie turi problemų, bet noriai priima mokytojo pagalbą. Dėl tokių mokinių mokytojai jaučiasi reikalingi (*Mėgstamiausi mokiniai – mėgstamiausios klasės, jeigu taip tiesiai šviesiai. <...> Labai perspektyvūs, labai gabūs, turintys didžiulio potencialo, bet tinginiai. Tai va, ties šituo aš dirbu labai (ŽMK1)).* Mokytojai darbuotojai labiausiai vertina mokinius, kurie yra stropūs, darbštūs ir nekeliantys didelių rūpesčių (*Dirba, vat šita klasė jo, čia viena tokių geriausių, negalima gal taip sakyti, tai ramiausių, ten protingiausių, gabiausių, kurie visą laiką, jo, ir padaro namų darbus. Aišku, yra dalis, kurie nedaro ir blogus pažymius gauna. Bet čia tokia stipri klasė, kur nori sužinoti (ŽMM1)).* Mokytojų tarnų ar robotų homunkulą internalizavę mokytojai artimų santykių su mokiniais dažniausiai nesiekia, netgi vengia jų, arba nurodo, kaip seniau turėtus, o paskui dėl pokyčių lauke nutrauktus, santykius.

Abejingi mokiniai. Tai mokiniai, kurie menkai įsitraukia į mokytojo siūlomas veiklas, nesidomi jo dėstomu dalyku, yra pasyvūs ir neatsiskleidžiantys. Jie dažniausiai nekelia jokių drausmės ar elgesio problemų, tačiau atkreipia mokytojų dėmesį savo abejingumu mokykliniame švietimo lauke vykstantiems procesams, mokytojų pastangoms juos sudominti, įtraukti juos į veiklą, išprovokuoti jų reakciją (*Tai, vat kuriems atrodo, tikrai yra, nes mokykloj ir pernai metais vienoj klasėj, penktaj klasėj, 50 vaikų nenorėjo eiti į mokyklą. Tai, tai, man atrodo, daugelis šitų atvejų yra tokie, kur toks lyg ir protestas, kad man neįdomu, man nerūpi, aš čia nedarysiu, čia tavo reikalas, kad tau reikia, kad kažkas būtų tvarkinga (GML1)).* Siūlomos veiklos jiems neįdomios (*Ir dabar aš klausiu apie toleranciją, nes mes šnekėjome ten, aštuntoje klasėje: tolerancija,*

nekrikščionys Lietuvoje, kažkas tokio. Sakau: „Vaikai, tai kaip jūs galvojate, ar Lietuva yra tolerantiška, ar ne?“ Ir aš turiu du atsakymus. Jie sakys – netolerantiška, nes čia tos seksualinės mažumos, žinai, arba sakys – tolerantiška, nes kiek tų tautinių mažumų, žinai. Ir aš galvoju, o aš tada jiems sakysiu... Ir aš taip klausiu, klausiu, jie sako, toks darosi: „okytoja, jūs mūsų neklauskite, mes nežinome.“ Sakau: „Vaikai, bet aš jūsų ne žinių klausiu, aš jūsų nuomonės klausiu – kaip jūs galvojate?“ „Mokytoja, mes nieko negalvojame, mes nesidomime, nes mes tingime“ (KMS4)), jie greitai pavargsta, nesutelkia dėmesio, neišvengiamus darbus atlieka atmestinais, paviršutiniškai, paskubomis, neišreiškia jokių lūkesčių dėl mokymosi, dėl savo ateities (Nes yra vaikų, kur kartais atrodo lyg apie nieką, nu, nelabai supranti: nei jie patys dar labai apie save kažko žino, supranta, nei tėvai kažką nelabai pasidalina, nes irgi, matos, kad nelabai supranta, kas čia per vaikai, ir man labai sunku suprasti jų polinkius kažkokius, nes, nu, dar nėra nieko (TMPU1)). Dažniausiai abejingi mokiniai turi silpnus santykių saitus ne tik su mokytojais, bet ir su mokykla, mokyklos aplinka (tai aš naudoju tokį įsivertinimo namą su jais (jau kelerius metus – T.), su visom klasėm. Jau kai įsivertinti, tai jie – įsivertina, bet, pavyzdžiui, jis pas mane jau seniai yra, tas įsivertinimo namelis. Ir aną savaitę, kai buvo auditas, sėdi penktokas vienas. Sako: „Kas čia?“ (juokiasi) Aš galvoju, nugriūsiu, bet pas mane nebuvo tą pamoką audito, nebuvo. „Vaikute, – sakau, – man, žinok, net karšta, „kaip tai kas?“, sakau, „self-evaluation house“, taigi, sakau, „įsivertinimo namelis“, sakau. Jis: „Pirmąkart matau.“ Ir tu pasakyk tu – kas, kas atsitinka vaikams? Sėdi visa klasė, kur tie, sakau, su septyniom programom. Sakau: „Vaikai, – sakau, – „ar jūs matėt?“ Nebežino, ką sakyt – ar jie matė, ar jie nematė – kominiai jie, žinok, kominiai... Tai tu įsivaizduoji, kiek gali pridirbti, kiek gali pridirbti cirkų? (DMK3)).

Abejingi mokiniai negali būti unifikuojami pagal kokius nors kitus parametrus – tarp tokių mokinių gali būti mokinių, gausiai pirminės socializacijos metu įgijusių kultūrinį kapitalą, arba mokinių, kurie, mokytojų požiūriu, visiškai neturi reikiamų kapitalų deramai įsitraukti į jų vykdomą pedagoginį darbą (Taip abejingai dažniausiai sako, nu, pastebėjau tokį, aš nežinau, ar tai yra dėsningumas vat, tų šeimų mokiniai, kur tėvai neturi specialybių, kurie iš pašalpų gyvena. Kam? (EMS4)). Abejingi mokiniai gali būti abejingi tik mokykliniame švietimo lauke vykstančiai veiklai, bet – aktyviai įsitraukę į kitas veiklas (Vaikai nenori niekur eit. Jie nori po pamokų... Dauguma dirbantys (ŠMG4); arba – abejingi tam tikroms veiklos sritims mokykloje (mano šių metų didysis skauduliukas yra, ir darbas, ir, pavyzdžiui, aš turiu problemų. Man teko tokia auklėjama klasė, kuri yra pakankamai

šaukūs, geri, su jais viskas tvarkingai. Nu, bet jie visiškai nenori daryti šitų renginių. Nu, tiesiog ne jiems, būna klasių, kur patinka, susiorganizuoja, vaidina, šoka, groja, ką nors daro, ką nors moka. Tai maniškiai nieko nedaro, nieko nemoka (RVM2). Mokytojų nuomone, yra mokinių, kurie yra abejingi viskam (dabar vaikai visai skaityt nemoka. Ir rašo su klaidom, tai, va, tas irgi. Arba įjungti irgi „E-pamoka“ trumpai, pavyzdžiui, ten ir jiems visiškai neįdomu yra vaizdas, aišku, duodi kokią užduotį, viską – visiškai neįdomu. Ir aš, kai pažiūriu, sakau: „Mūsų laikais mus taip būtų mokę, vaikai, mane taip būtų mokę istorijos kaip jus dabar moko, tai aš mokyčiausi 11-ukais, ne 10-ukais“ (MMS4). Dažnai tyrimo dalyviai nurodė nežinantys tokio abejingumo priežasčių; kai kurie atskleidė mėginantys suprasti, kai kurie – nesigilina. Buvo išsakyta nuomonė, kad toks abejingumas yra sąlygotas technologijų, telefonų – mokiniai desocializuojasi, išsenka jų dėmesys (*Baigėsi pamoka, atrodo, pertrauka – sulenda į tą telefoną* (GMM4)); kartais – per dideli kurių nors agentų reikalavimai, pavyzdžiui, išorės agentų mokyklai pristomos BUP, kurios verčia diegti neįdomų, nenaudingą turinį; tie reikalavimai išsekina mokytojo jėgas, dėl to jo dėstymas gali tapti vaikams neįdomus (*per daug imiesi atsakomybės, kur neturėtum imtis. Iš tikrųjų. Labai rimtai žiūrėti į visas tas veiklas. Aš kitaip nemoku. Aš taip išauklėta, aš taip išmokusi, kad gerai darbą tu turi padaryt nuo iki. O su tokiu krūviu nėra šansų viską padaryti kokybiškai. Reiškiasi, kažkas tai turi nukentėti. Tai arba kenčia mano sveikata, arba kažkoks darbas, ar ne?* (NMM3)). Buvo paminėti ir per didelis mokymosi krūvis, dideli tėvų reikalavimai, išsekinantys mokinio jėgas, kitų mokytojų nekokybiškas darbas, pražudęs vaiko susidomėjimą mokymusi (tėvai... *Iš matematikos, pavyzdžiui, tik vieną tašką gavo. Bandomojo. Tėvai, vis tiek, stumia jį valstybinį egzaminą laikyti. Nu, ir tu ką nori daryk. Ir jam aiškina, kad tu išlaikysi, visa kita... Nu, kur jisai išlaikys* (ŠMG4)). Buvo išsakomas požiūris, kad abejingumą sukelia mokinio priklausomybės (*kaip tas Vardas Pavardis, kuris ten irgi, arba Vardelis, kuris apdujęs visą laiką* (NVL4)). Kartais tai tiesiog paaiškinama kaip šių laikų problema, laikotarpio kontekstuose susiformavęs reiškinys (*Jie skiriasi turbūt tikrai kai lieka dienų, lieka gal kokios trys dienos iki egzamino. Šiaip tai nesiskiria niekuo. Vaikai dabar nu, jie tikrai, tikrai kaip mes mėgstame sakyti, karta, o mūsų jaunystėj, tai jau buvo kitaip. Ne, jie gyvena čia dabar, tikrai va čia va šita va karta, kur dabar jie gyvena čia ir dabar. Ateis laikas, susirūpinsiu. Bet kol dar neatėjo, tai ko čia dabar, anksčiau laiko* (BMM3); *dabar tie vaikai tokie - „prie manęs turi prisitaikyti“, maždaug. Aš, pavyzdžiui, nepadarydavau namų darbų, aš bijodavau, ta prasme, kad aš kažko nepadariau, kad aš kažko neatlikau. Koks skirtumas, nu ir kas* (TMD2)).

Mokytojų santykiai su abejingais mokiniais paprastai yra tik vienas pusis: abejingi mokiniai nei tuos santykius inicijuoja, nei juos palaiko. Nebent išimtiniais atvejais, kai mokiniai patenka į sudėtingas situacijas ir jiems reikalinga mokytojo pagalba ar kai juos tokius santykius verčia užmegzti kito mokyklinio švietimo lauko dalyviai – klasės auklėtojai, tėvai, socialiniai darbuotojai (*Jėzau, ten žiūri tos specialistės, kur punktas nukrenta vaiko biškį, pažymys ten su lapais siuntinėja, taisyti eis. Man atsinešė girdi, atnešė lapą iš fizinio taisytis. Sakau, sakau – nu, net nedaryk tų lapų sakau, jūs nejuokaukit. Pasitaisyti iš fizinio? A girdi, sakau. Pasitaisyti iš fizinio. Kaip tu gali pasitaisyti iš fizinio? (MMKK3)*). Tokie santykiai trunka tol, kol tęsiasi situacija, dėl kurios mokiniai įsitraukė į santykį, arba trumpiau.

Mokytojų pastangos sukurti kokius nors santykius su abejingais mokiniais yra susijusios su mokytojų interesu lauko viduje ir su mokytojo internalizuotu homunkulu. Mokytojai misionieriai įdeda daug pastangų, mėgindami išjudinti mokinių abejingumą. Jie siūlo mokiniams kuo įdomesnę ir aktualesnę jiems turinį, įtraukia tokius mokinius į įvairias veiklas, naudoja įvairias motyvavimo priemones, nors ir patiria nesėkmę (*Užknisa, kai ruošiesi, ruošiesi pamokai ir tavo viskas žlunga, kai vaikam visiškai neįdomu yra, kad vaikai rašyt nemoka, kad vaikai perskaito ir nesupranta, ką perskaitė. Aš dabar pradėjau reikalaut, jeigu atviras klausimas: „Man reikia pilno, gražaus atsakymo. Apibūdink man dabar asmenybę.“ – „Tai gera buvo asmenybė.“ Sakau: „Čia būtinė kalba. Aš už būtinę kalbą daugiausia galiu parašyt 3, nu, 4. Čia nėra apibūdinimas“ (MMS4)*), kartais – grasina, gąsdina įvairiomis pasekmėmis, pasitelkia kitų lauko agentų pagalbą (*lygtys ten tos, jas reikia išaiškinti, ten krūviai ir visa kita. Nu ir pradėti pasakoti. Kovalentinis ryšys, polinis, nepolinis, paišyti, o jie... ką nori, tą daro. Dešimtakai su telefonais, neišlupsi iš rankų gi, dar mažiukam pasakai, tai jie atneša ir padeda ant stalo. Nu ir, ir tada toksai pasijauti. Na, viskas, sakau. Aš pasakiau viską. Žinot, 38 metai kaip tą patį kartoju, sakau. Va, tai dabar jau dirbkit jūs. Nu, bet viduj labai blogas jausmas. Tai kada taip ir pasakiau, sakau, žinokit, jaučiuosi kaip kažkoks kokia mazgotė, prieš stovinti. Sakau, jums visiškai vienodai, kad aš čia atsistoju, sakau, šneku, aiškinu jum, pasakoju. Noriu, kad kažką prisimintumėte, kad rašysime, kadgi jums reikia pažymių (NMG4)*).

Mokinių abejingumas didina mokytojų misionierių homunkulą internalizavusių mokytojų nusivylimą ir dvejonę dėl darbo prasmės (*Nu, gerai, kad jie mato, kad nori tiem vaikam atiduoti daug, o tie vaikai neima, jie nori padaryt gerą renginį, o vaikai nenori. Ir jie jaučia tą didžiulį diskomfortą tarp to, ką jie, galbūt, intuityviai pasąmoningai nori ar gali padaryti ir su ta*

realybė susiduria tokia, kur tėvų požiūris yra, nu, toks labai abejingas, kur vaikų požiūris abejingas ir paskui ir dabar, tarp kitko, jau mokytojai pradeda taip, nu, dar kol kas pajuokavimo lygmeny, kalbėt, „ai, tai visiems vienodai, tai ir man gali būti vienodai“ (EMS4)), kainuoja labai daug jų vidinių išteklių (jinai tiek grįžta pavargus, nes, nu, jinai dirba labai „iš dūšios“, kaip sako, labai nori duoti daug, o vaikai labai abejingi – o kam to reikia? (EMT4); Bet esmė, kad tas mūsų lygis eina žemyn daugumoj dalykų ir visiškai kita karta užaugo, tai va, tas gal labiausiai ir užknisa. O paskui pagalvoju: kodėl aš čia tom pamokom ruošiuosi kaip durnelė? (MMS4)).

Mokytojai darbuotojai yra linkę labiau, nei mokytojai misionieriai, pripažinti mokiniui teisę būti abejingam, jie ne visada imasi specialių priemonių jų abejingumui pramušti, manydami, kad tai atimtų per daug jėgų. Kartais tokie mokytojai tiesiog nurodo savo sąlygas, palikdami pačiam mokiniui galimybę rinktis (*Aš tai nemoralizuoju ir tiesiai šviesiai sakau: „Tu gali daugiau ir apie ketvertą gali nesvajot arba tu dirbi septynetui, arba gauni du“ (EMS4)).* Pasitaiko ir tokių atvejų, kad mokytojai darbuotojai mokinių abejingumą laiko nepakankamai kokybiško savo pedagoginio darbo rezultatu. Tokiu atveju mokytojai darbuotojai linkę ieškoti naujų mokymo formų, papildo ugdymo turinį, jų požiūriu, mokiniams aktualesne, patrauklesne informacija. Tačiau, kitaip nei mokytojai misionieriai, jie tokias savo pastangas paaiškina kaip savo asmeninę pareigą kuo geriau atlikti darbą, įvykdyti pareigas, bet ne iš kokių nors mesianistinių prielaidų (*Sunku, taip, reikia atidirbti. Nevaikščioti – dirbti. Aišku, aš tenai nestoviu juk su bizūnu, bet jeigu visos dirba, tu nori nenori, tu pradedi dirbti. Tu stovi, ane ir dirbi, nu nes tu negali, nes jeigu mes dirbam porom, susiskirstom porom, tai viena daro vieną pratimą, kita – kitą. Ir tu supranti, tu negali nedaryt (MMK3)).* Kai kuriais atvejais mokytojai darbuotojai taip pat nusivilia savo darbu dėl nesulaukto atsako iš mokinių į jų dedamas pastangas, tačiau dažniau linkę reaguoti pragmatiškai (*Va, nu. Bet irgi įvairiai, ir tikrai yra buvę tokių atvejų, kai ruošiesi labai ilgai, o ateini ir supranti, kad šnipštas, nes vaikai priima visai kitaip, negu tu įsivaizdavai. Va, tas irgi gali būti. Jo. Irgi gali būti, kad nu tada brauki brūkšnį ir sakai: nu ką nu, darome taip, taip, taip. Taip irgi yra buvę ir čia gi yra normalu, normalu (BMM3)), nors ne visiems tai pavyksta (*Skaidu kartais, kai pamatai, kad, nu, tikrai gabus ir geras mokinys. Ir jisai abejingai žiūri į savo ateitį – labai, labai, nu kaip, super abejingai. Tada skaidu (EMS4)).**

O mokytojai, internalizavę tarno homunkulą ar susitaikę su primetamu roboto homunkulu, mokinių abejingumą priima kaip tikrovės faktą, kurio jie negali pakeisti. Nors ir vertina mokinių abejingumą kaip neigiamą reiškinį,

mokytojai nesigilina, kokios yra tokios mokinių laikysenos priežastys. Patys mokytojai jaučiasi neturintys nei pakankamo autoriteto, nei priemonių ką nors keisti, nemato ir prasmės tai daryti (*Mes nesipykstam, ne. Mes neprovokuojam konfliktų. Jeigu jis nepasiruošęs, nieko – kitą kart pasiruoši. Va tai va. Taip, taip, taip, nes ten jeigu pradėsi reikalaut, tai he-he-he nu kodėl tu reikalauji, ko tu nori iš manęs, ko tu iš manęs nori?* (NVL4)). Tam tikrais atvejais mokinių abejingumas laikomas palengvinančiu mokytojų pedagoginį darbą – abejingi mokiniai nekelia drausmės problemų, nereikalauja iš mokytojo didesnių pastangų pasiruošti pamokoms ar nesitiki iš mokytojo jokių įvairesnių, ktoniškesnių ugdymo proceso formų (*Ai, va mokytoja Kolegė, matematiką dėsto jiems. Sako, atėjau, tas, tas, tas, valstybiniam irgi ruošia ten kelis... nu, Vardas toks parašė darbelį 12-okas, gavo neigiamą, nu, aišku, kiek jis ten daugiau galėjo gaut. Nu, žodžiu, atėjo kitą pamoką, nu, sako, va, sako ištaisysim dabar tuos darbus, pasižiūrėsime kur klaidos. Nu tai, sako, jis taip išsidrėbė, kojas taip užsikėlė ant kitos kėdės „Gerai, mokykit, dabar mane.“ Jo. Sako Kolegė, gerai... va tai vat, supranti. Pagarbos jokios* (NVL4)). Kartais jie pabando išjudinti abejingus mokinius, tačiau nesėkmės mokytojams sukelia frustracijas, dėl to kai kurie mokytojai tokių pastangų atsisako (*Nu, matyt, tas mane iškrovė, žinok, aš mokykloj norėdavau toms mergaitėms kuo daugiau duoti. Galvodavau, žinai, ar prie to sporto, ai nu vis tiek, nori tas figūras turėti. Ir dar turiu pasakyti nifiga, nori turėti be nieko* (MMKK3)).

Nutrūkus oficialiems saitams, rišusiems mokytoją ir abejingus mokinius (pavyzdžiui, mokinsys baigė mokyklą ar nebesimoko pas mokytoją), dingsta ir bet kokia bendravimo priežastis. Mokytojai nurodo, kad net atsitiktinai sutikti tokie mokiniai nesisveikina, kartais neatpažįsta mokytojų.

Sudėtingi mokiniai. Tai probleminius santykius su mokytojais turinčių mokinių kategorija. Jai priskirti mokiniai sutrikdo mokytojo pedagoginį darbą, jų rutines praktikas, kelia grėsmę mokytojo autoritetui, kartais ir fiziniam saugumui (*O tai jau kai pilnatis, tai jau ruoškis. Taip, nes juos labai veikia. Dirbti praktiškai per pamoką neįmanoma, nes tu sau, jie sau kiekvienas šneka ir daro, ką nori. Ir niekas jų negali sutramdyti, nes jie nekontroliuoja savęs* (JMS4)). Tokie mokiniai gali sukurti įtampas, atvirai konfliktines, nevaldomas, ribines situacijas tiek pamokose, tiek mokykliniame gyvenime, veiklose už mokyklos ribų (*Dabar keli iš jų yra susilaužę kojas, nes jie ten kažkur lindo, po mašina palindo ir, žodžiu, partrenkė. Bėgo per gatvę. Nu, tokie ribiniai chuliganėliai. Tai va, žodžiu, jie ten namų mokymą dabar keli turi* (TMD2)). Jie įvardijami kaip didžiausias pedagoginio darbo sunkumas. Tokių mokinių kiekis atskirose klasėse turi tiesioginį poveikį mokytojo

požiūriui į darbą ir pedagoginio darbo strategijų pasirinkimui (*Vienoj klasėj parašiau 5 vienetus, nes net dvejeta nesurinko vaikai... Jau čia nusifotografavau lapelį, kur yra: „Nežinau, nežinau, nežinau, nežinau“, – dar, ačiū Dievui, bent su ž. Aišku, šitie klausimai, čia jau pamąstyt reikėjo, bet vis tiek, tiesiog, čia buvo tokia sunki diena, nes tikrai paruošiau tokį darbą, kur maniau, kad, o, ir tie silpnesni gaus penketukus, jau bus šventė tada tiek vienetų, ir tada ateini kitą dieną, ten skaičiau jiems tokį moraliuką ir sakau: „O tai kur jūsų atsakomybė atsinešti, tiesiog, sąsiuvinius?“, – kai kurie ateina į savarankišką darbą vis dar be sąsiuvinio arba man prieš savarankišką darbą sako: „Aš pakeičiau sąsiuvinį“, – nu tai laba diena, ar čia mano problema, kad tu pakeitei sąsiuvinį? Dar juolab dienyne į būsimą darbo laukelį surašai, bene kokie klausimai bus, parašyta Maironio asmenybė, gimimo metai, vieta, taip toliau ir vis tiek... Tai šitas vaizdelis buvo tokios beviltiškos dienos situacija, kuomet atrodo, tu duodi, tu viską duodi ir tu duodi, atrodo, paimk tą sumuštinį ir suvalgyk, bet ne... kažkaip ne (EML1)).*

Tyrimo dalyviai probleminio mokinių elgesio priežastis kildina iš kelių šaltinių. Vienas tokių šaltinių – mokinių pirminė socializacija ir jos metu įgytas kultūrinis kapitalas. Kai kurie tyrimo dalyviai mano, kad arba per žemas, arba per aukštas SEK yra pagrindinė sudėtingo elgesio mokykloje priežastis (*arogantiški, atsipūtę, jiems viskas galima čia, oi,... čia visai ne nuo to. Čia labai keista, ne prasta šeimyna, ne materialiai prasta šeimyna, kurie stengiasi. Tai narkotikai dažnai būna, nu, tą žinau (KMKK4)*), kiti teigia, kad SUP ar didesni ugdymo poreikiai (*kodėl savotiškas išlikimas pas mus, o dabar, kažkodėl, nu, ta vienintelė klasė, dabartiniai dešimtokai, jų yra vienas su individualizuota programa ir mama nusprendė, kad jam labai reikia eiti į 11 klasę, paėmė susitvarkę popierius, kad nuimtų tą programą. Kaip jisai mokysis? Jisai nebe programos, jisai eina kartu su visais, bet jisai negeba. Ką jam daryt? T. Labai didelių sunkumų turi? M. Intelektinis (EMS4)*). Kartais sudėtingas elgesys gali būti susijęs su pablogėjusia mokinio psichine sveikata (*tai, žinok, tai turėjau tokią klasę – kleptomanai buvo, kurie vogdavo iš manęs, o paskui ketvirtoje klasėje vogdavo ir atiduodavo. Iš ryto pavogė, o aš einu į mokyklą: „Mokytoja, jums nieko netrūksta ant stalo?“ Nu, sakau, „ką paėmei, padėk“, atiduodavo. Paskui man pradėjo nešti visokius pavogtus daiktus iš Vaikų namų. Žinok, dovanas visokias – žvakides (juokiasi) Aš susirenku, žinok, tuos daiktus, einu tenai, į Vaikų namus, kur jie tenai būdavo, nes visi buvo tai iš Vaikų namų, tai kažkokie palikti, tai kažkokie... Atiduodavau, išdalindavau (EMP4)*). Kartais bėdos kyla dėl prasidėjusios paauglystės – mokytojai teigia, kad konfliktiškumas su aplinka – normalus šio raidos tarpsnio požymis (*Aštuntoką vieną tokį turim. Tai, žinokit, va taip: „Atleiskit, mokytoja, už mano*

visas nedorybes. Nu, bet tikrai buvau. Kodėl aš buvau toks blogas? Aš nežinau, kodėl aš buvau toks blogas ir mamai, ir jums, ir visiems, ir nieko, nieko nedariau, nu, nežinau...“, prašosi jau paskui (GMM4); kai pradėjo tyrinėti dukrą, ten visaip mamai padėti, ten ir iš depresijos ją kėlė, ir per Kūčias, ir per Kalėdas, ir per Naujus metus mergaitė gulėjo tam centre. Tam krizių centre gulėjo, ligoninėj. Bandė išlipti iš duobės. Tai va, čia su tom psichologinėm problemom ir sunkiausia darbe susidurt. Vaikai lipa, ypatingai, septintokai duobėse sėdi. Ir ateina, matau, kad piešimo nuotaika ne tokia: „Ar viskas gerai?“ – „Gerai, einu į tualetą.“ Ir žiūri į veidrodį, medituoja. Namuose, žinau, ten problemas. Tai va. Septintoj klasėj – labai didelės problemos. Ypatingai šitos kartos. Labai daug susiduriame. Aštuntoj klasėj jau jie biškį perlipa, bet ta krizė septintoj klasėj – labai didelė. Tai va. Tai šita mergaitė, sakau, šitų metų mano auka ir darbas šiųmetinis. Psichologinis (KMME4)). Sudėtingą elgesį gali išprovokuoti ir laikini sunkumai šeimoje, neigiama draugų įtaka, įvairios priklausomybės, „prasta“ diena, mityba (tas sindromas akivaizdžiai ją veikia, ypač jeigu yra sujudinama jinai kitose pamokose. Jeigu ji per pirmą pamoką yra sujudinama blogai, jos visa diena išeis, jinai nebegrįžta į ramią, normalią būseną, kuomet jinai gali mokytis, būti, bendrauti su kitais ir panašiai. Tai vat jos atveju tas dažnai (GML1); Jie kai ateina 2 litrus ir ne tos koka kolos, tos kažkokios pigesnės kolos, kur ten, spėju, dar blogiau ir tada kai jie sėdi visi drebantys, tu supranti kodėl jie dreba, nes jeigu aš išgerčiau tiek cukraus, man atrodo, aš ten, nežinau, tirtulį patirčiau (GML1); Vardės mama dabar tapo žaliavalge ir „mano Vardė bus žaliavalgė“. Ta Vardė viską suvalgytų, kas valgoma, ir tas saldainis, „mokytoja, gal dar turit saldainių?“ Jinai nedaėdusi visiškai ir, jeigu ji turi kokį maistą, jai dzin tie skaičiai. Vardė trukdo (KMKK4)). Kai kurie mokytojai mano, kad sudėtingą elgesį sukelia ir kolegės, neturintys deramų įgūdžių valdyti klasę ar nemokantys sudominti mokinių, įtraukti juos į veiklas, negebantys pasiūlyti mokiniams aktualaus turinio (kadangi aš šitą klasę irgi perėmiau iš kolegės po aštuonių klasių, aš tik devintoj klasėj pradėjau mokyti, tai iš pradžių toj klasėj buvo labai didelis pasipriešinimas, aa... bet kažkaip aa... aš sąmoningai, išvykęs vieną kartą į renginį ir paprašęs kolegės pavaduot, paprašiau tos kolegės, kur žinojau, kad šitiem mokiniams bus labai nepriimtinas jos bendravimo būdas. Ir jie tada pasakė, kad vis dėlto pas jus tada gal yra geriau (EVS1)). Sudėtingas mokinių elgesys susiformuoja ir tada, kai nėra mokytojų bendradarbiavimo, kai pasyvi ar nekompetentinga mokyklos administracija (Žinai, „vaikas turi ateiti atsipalaiduoti“. Sakau, „kai ateis mane spausti kas nors, ką mes dirbam per fizinį, aš ir pasakysiu“. Ką mes galim dirbti, ar mes galim, kai mažiau aštuonių negalim parašyti. Ką

mes galim dirbti? Ko iš vaiko gali reikalauti, jeigu tau pasakyta, vaikas negali turėti mažiau aštuonių iš fizinio (MMKK3)). Dar vienas sudėtingo elgesio šaltinis – mokytojų nurodytos pakitusios laikotarpio vertybės, tokios kaip didesnės mokinių teisės, laisvės, atsakomybės sumažėjimas; nusavintas mokytojo autoritetas (*Nu tie tai buvo man, na kaip sakyti, mano širdžiai tokie neartimi tie vaikai, buvo labai tokie... Jie buvo stiprūs ant mokslo, bet labai arogantiški, arogantiški, tokie: „Kas tai aš?“ kiekvienas. Tavo nuomonė jiems labai nesvarbi, tokie, nežinau. Aš, iš tikrųjų, tai ir nenorėjau tų auklėtinių ir gal tas man toks (EMME2))*); jokių paveikių, drausminimo priemonių nebuvimas, mokytojo funkcijų iki paslaugų tiekėjo susiaurinimas (*Nu, va, jam užeis, lįs po suolu ir loti ar kudakuoti ar dar kažką daryti – jis taip ir darys. Arba „aš einu į tualetą“, nu, išeina į tualetą, negrįžta ilgai. Tai nusiunti kitą vaiką pasižiūrėti, kodėl jis negrįžta? Sako, jo ten nėra. O ką aš žinau, kur jis yra tada? Tada – eik socialinei pasakyk, kad jis išėjo kažkur. Nu, jis išėjo į kiemą, pasivaikščiojo, vėl atėjo į klasę. Ne kiekvieną dieną, bet kiekvieną pamoką būna problemų. Jie neskaitantys praktiškai, jie rašo labai sunkiai irgi. Nu, va, turi tų problemų. Tas toks sistemingas nesimokymas duoda savo rezultatą (JMS4)*); per didelė tėvų savivalė, išorinių laukų agentų kišimasis į mokyklos veiklą (*pavyzdžiui, vienas vaikas, kurio va, ten tėtis yra kažkas ten, kažkodėl turtingesnis. Yra net vienai pavaduotojai pasakęs, kad: „Ar tu žinai, kas yra mano tėtis?“ Jau vaikai išmokomi tokio mąstymo būdo, kad tavo finansai tau lemia visa kita. Tai jei esi turtingesnis, gali sau leisti daugiau net elgesio prasme, pas direktorę, tiesiog, ateina kai kurie tėvai kalbėti ir tokiu tonu, kad: „Aš čia viską galiu“, nors, iš esmės, nieko jie negali (GML1))*).

Tyrimo dalyvių požiūriu, sudėtingas elgesys gali būti ir tiesiog įgimtas – anot mokytojų, tai nepaaiškinamas, bet sparčiai plintantis reiškinys. Kai kuriems sudėtingo elgesio mokiniams, teigiama, reikėtų oficialiai pripažinti SUP – mokiniai, turintys SUP ar individualius poreikius paliudijančius dokumentus, būtų ugdomi kitaip. Tačiau tyrimo dalyviai pateikė daugybę pavyzdžių, atskleidžiančių, kad SUP ar kitokios sudėtingiems mokiniams ugdyti skirtos programos neišsprendžia problemų. Kai kurie mokiniai turi ypatingų poreikių, bet mokytojai neturi galimybių jų patenkinti dėl ribotų erdvinių galimybių, priemonių stokos (*įsivaizduokim, toks vaikas pas mane irgi, yra septintokas, kuris ten turi su psichikos tokius sutrikimus ir vaistukus ten raminančius, ir ten raidos centre jis ten buvęs, ir agresijos jam priepuoliai užėina. Tai jis muzikos pamokoj, jis dar... Dar jam sudėtingiau, nes jis išvis, nu. Ir dar čia gi ne ta pamoka kur... Daug visokio veiksmo, viskas, ar ne. Sukis kaip nori. Pradedu: „F*“, „B*“, visokiais „Š*“ (necenzūriniai ar vulgarūs žodžiai – T.), tada jau skambini auklėtojai, kvieti. Tai sakau: „Ką man daryti,*

auklėtoja? “ Sakau: „O tai ką man daryti? Pamokos man nevesti? Su kitais dabar aš turiu jo klausyti, jo visą tiradą? Eina tegul jis už durų, ką daro? Tai ką mes turim daryt? “ Kodėl kiti (EMME2)).

Sudėtingų mokinių elgesys ir mokytojo galimų pritaikyti priemonių keisti ar suvaldyti jį stoka, anot tyrimo dalyvių, sutrikdo ne tik mokytojų darbą (kas, jų požiūriu, ne taip ir svarbu), bet ir kitų mokinių veiklas (*Atėjęs vienas piktas kažkoks vaikas. Pirmadienis... tokio pykčio prisivalgęs, matyt, namuose, toks piktas ir sako: „Tai paverkit, jeigu aš jums trukdau“, siūlo man paverkti. Nu, sakau, gal paverksiu paskui, bet dabar aš kaip ir nenorėčiau, dar ne laikas, man dar liko penkiolika minučių, man reikia dar pamokas pabaigti, tada gal ir paverksiu. Tiesiog nekreipti dėmesio reikia, kad ramiai (GMM4)).* Susidariusias problemas mokytojai linkę spręsti savaip, pasitelkę įvairius būdus.

Mokytojai, internalizavę misionieriaus homunkulą, tiki, kad kiekvieno vaiko elgesį profesionalas mokytojas gali koreguoti, suteikti vaikui reikalingą pagalbą. Kiekvieno sudėtingo elgesio atveju jie imasi netipinių sprendimų situacijai suvaldyti (*sunki klasė buvo ir buvo taip..., Nu, nenori vaikai piešt, labai sunkiai su ta daile ir gal aštuntokė mergaitė buvo... Kažką ten sakiau, ar pataisyti, ar nupiešti... Ir jinai taip sėdi. Nežinau, kas ten buvo, ir jinai taip sako, „kaip aš jūsų nekenčiu“. Bet aš taip ramiai sureagavau, su šypsena ir sakau: „Nu, ačiū, Varde, už atvirumą“, ir viskas, nieko daugiau ir, nu, man viduj net neužstrigo kažkaip, aš toliau... Bet kaip mergaitė nesmagiai jautėsi. Jinai atėjo po dienos atsiprašyti ir po to taip gražiai visada su manimi elgėsi. Ir aš taip padėkojau Dievui. Aš galvoju, nu va, aš tokia grįžau, nu, viduj tokią ramybę vidinę turiu ir, va, aš taip ramiai sureagavau. Ir ta klasė visai kitaip (EMT4)).* Atvejais, kai jų taikytos priemonės duoda trumpalaikį ar nepakankamą rezultatą, šie mokytojai kreipiasi pagalbos į kitus lauko agentus (*Aš pati, va, turėjau tokį sunkų vaiką nuo penktos klasės, kad jau ir direktorė pokalbius darė, viską čia, su mama kalbėjome. Tai jis pasimokė, bet į kitą mokyklą pervedė, nes jau buvo per sunku (EMT4)).* Kai kurie jų pasiūlo tėvams keisti aplinką, sulėtinti mokymąsi, pritaikyti SUP (*Tam vaikui taip sunku ir aš jos prašiau: „Mamyte, miela, jam sunku, jam kažkas nesigauna, ar ne laikas jums pasirodyti toje tarnyboje, tegu patikrina jo visus... Nu, žinot, kažkas tai... Gal reikia jam pritaikytos lengvesnės programos, tada žiūrėsime į tą vaiką kitaip, nereikalausime šitiek, kiek reikia reikalauti“ (GMM4)).*

Mokytojai darbuotojai linkę dalykiškai spręsti sudėtingas situacijas. Kai kurie mokytojai turi sukūrę paveikias drausminimo, nuraminimo taktikas (*tas vienas mano spec. poreikių vaikas man dabar ne tik daro mano darbus, maisto iš vakaro atsiunčia nuotraukas, kad jis parodytų, kad jis padarė darbus. Jis*

žino, kad aš ryte pamatysiu juos, bet jis man dar atsiunčia vakare, nes aš jį labai už viską stengdavausi. Kai kažką geresnio padarydavo pagirt, šiais metais į dienyną ir žinau, kad čia, kad jo mamytė pažiūri ir kad jam labai rūpi mamytės požiūris ir va, ir viskas. Daro namų darbus, daro pristatymus, eis pristatinėti šią savaitę prieš klasę elgesį, nors turi elgesio sutrikimų. Tikrai vieną kartą per savaitę būna problemų, kada būna, septinta pamoka, bet tada aš suprantu, kad jam jau tikrai sunku yra. Nu, žodžiu, visiškai pakilo mano vaikutis ir man atrodo, kad taip, kad čia yra pagyrimų dėka (GML1)); daro mokiniams įvairias nuolaidas, mažina keliamus reikalavimus (aš sakau, kad yra neadekvačių, kad yra vaikų tokių neadekvačių, kurie... Bet paskui, matot, vėl tu turi nusileisti savo galvoj, kad jis su programa. Jeigu tu sakai taip, tada jis sako ne, o j ne, ne, ne, ne... Ai, sakau jo, čia gi tavo mėgstamiausias žodis. Nes tada dėmesį gauna vėl kažkaip tai (EMME2)), kreipiasi į mokinių tėvus ar prašo pagalbos iš kolegų, administracijos, teikia oficialius pranešimus apie nederamo elgesio apraiškas mokyklos socialiniams darbuotojams, Vaiko gerovės komisijai ar administracijai, kreipiasi į išorines institucijas – policiją, Vaikų teises, kitas institucijas (Tai va, tai taip, nors pernai turėjau vieną mergaitę, kuri žinau, kad kaimuke buvo, kuri neišmoko skaityti, nes jina tikrai gali sujungti žodį kai skiemuo pasikartoja, tarkim, lėlė, bet jau to baras, tarkim, pavyzdžiui, jau nebe, nebeperskaitytų. Vat, pernai buvo spec. pedagogė pradėjusi dirbti ir ji išvesdavo, dirbdavo su ja 3 pamokas per savaitę tik su ja, nes aš galvojau, kad gal, visgi, anksčiau buvo negavusi jokios pilnos pagalbos, nu tai suprantu, kodėl vaikas nedarė pažangos, bet ir po pernai metų jina nepadarė jokios pažangos, nu tai, vadinasi, jau ir spec. pedagogė sakė tuo metu: „Jau kokį jina sutrikimą turi, tai jai ir neleis skaityti, bet kitiems mano berniukams tai gali pavykti“ (GML1)).

Mokytojai, internalizavę tarno ar robotų homunkulus, sudėtingų santykių su mokiniais situacijose linkę neeskaluoti konflikto. Kartais sudėtingo elgesio situacijose tokie mokytojai pasirenka pasyvaus stebėtojo poziciją, pripažįsta mokinio tiesą, nesipriešina nederamam elgesiui arba priešinasi fragmentiškai (Nu, ir kas, žiūriu aš taip – nusiavė kedus, kojas susidėjo ant suolo ir sėdi jisai. Kojinės baltos, nu, padai biskį ten tokie teplioti, taip susimetė koją ant kojos ir sėdi. Nieko nesakiau aš jam, net vaikai irgi jau pradėjo ignoruoti. O mes su jais kalbėjome. Jie irgi jį tildo, nes jisai trukdo vesti pamoką. Niekas nekreipiam dėmesio. Nu, tai jis ten pradėjo tai kėdę barškut, kažką tai ten. Nu, vienu žodžiu, belstis, dėmesio, dėmesio reikia jam, tai aš jau tylėjau, tylėjau, neiškenčiau, sakau: „Nu, palauk, – sakau, – ,ką tu mums čia tas purvinas kojines demonstruoti?, – sakau, – nu, kodėl tu tas kojas užsikėlei?“ Nu, pradėjo jisai juoktis. Nu, tai dar kažkiek tai palaukė tas kojas. Atkreipiau

dėmesį į batus. Nu, pagalvojau, nu, per 30 darbo metų dar pirmą kartą taip buvo, kad mokinys išdrįstų, va, kojas užsidėti ant suolo ir sėdėti. Ir dar, va, „pasižiūrėk, ką aš veikiu“ (JMS4)).

Sunkumų su sudėtingais mokiniiais situacijas mokytojai vertina įvairiai – vieni išgyvena tai kaip pažeminimą, jų sumenkinimą, kiti vertina abejingai, traktuodami jas kaip laikinas ar neišvengiamas naujuosiuose švietimo kontekstuose. Kai kurie mano, jog jų pastangos niekaip nepakeis situacijos, nes tai – visos visuomenės, tėvų problema, dėl to savo išteklių tam neekvuoja (*Kažkaip įpranti, ten juos jau žinai, ką jau jie ten gali, ko ten negali, ten nereikalauji iš jų, kažką padaro, kažką biški parašo. Kontrolinį pagal vadovėlį pavarto, kažkaip įpranti, jie įpranta ir mokosi kažkaip* (EVS4)). Kai kurie mokytojai nereaguoja į sudėtingą mokinių elgesį motyvuodami, kad jie mokytojaus nebeilgai ir tų mokinių problemos bus jau ne jų, o kitų mokyklinio lauko agentų problemos.

Nors sudėtingi mokiniai kelia nemažai sunkumų, jie „įstringa“ mokytojams – kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad jie pasidomi, kaip probleminiams mokiniams sekasi toliau – perėjus jiems į kitas mokymo pakopas, pabaigus mokyklą (*Savivaldybė yra nupirkusi butą. Na, gali būti dviejų, trijų ar vieno kambario butas ir, va, tuos vaikus, kurie išeina iš globos namų, juos ten apgyvendina. Jie gauna ten išmokas kažkokias, tas socialines visokias išmokas. Kol mokosi, vėl jie ten gauna papildomus pinigėlius ir juos kaip ir pratina, mokina gyventi atskirai. Pavyzdžiui, trijų kambarių butas – tai va, trys kokios mergaitės gyvena kiekvienam kambarį. Jos ten tvarkosi, jos jau turi tų pinigėlių. Stengiasi pragyventi iš to, ką jos gauna. Dabar neatsiminsiu, kaip vadinasi tas toks, vat... ir jeigu jos ten gerai elgiasi, viską, netriukšmauja, ten nekelia problemų. Tai jos ir gyvena gal iki pilnametystės, o gal... T. Pusiaukelės namai? M. Nu, kažkas panašaus. Bet kitoks ten pavadinimas. Na, o jeigu nemoka tvarkytis, viską, nu, tai gali pašalinti, jeigu ten baliai, festivaliai ir t. t., tai va. Tai ta Vardė, buvusi, gyvena tokiame bute. Gavusi tą butą* (JMS4)). Mokytojai džiaugiasi, jei tokiems mokiniams tolesnis gyvenimas susiklosto palankiai, mokiniams inicijuojant, palaiko su jais fragmentiškus santykius. Kartais „išaugę“ iš sudėtingo elgesio mokiniai atsiprašo savo mokytojų, padėkoja už jiems suteiktą pagalbą (*O jos motina tokia užgerdavusi... Sakau, Mokine, dabar turi... jau buvo pavasaris... turi save saugoti, rūpintis ir, žodžiu, ten kažkaip, sakau, žinai, aišku, ten mes tų vitaminų su Sutuoktiniu jai pripirkome ir viskas, sakau, kiek čia mums beliko, žinai, tu turi pabaigti tą mokyklą ir stengtis, žinai, pagimdyti tą vaikėlį kuo sveikesnį ir taip toliau. Nu ir viskas. Jinai išėjo, jinai pasigimdė. Ir paskui jinai pakvietė mane į draugus. Kai pakvietė draugus, aš supratau, kad ji*

gyvena Anglijoje. Paskui praėjo koks penkiolika metų, jinai man prieš kokius penkis metus, rašo: „Auklėtoja, ar jūs man galite atsiųsti savo sąskaitos numerį?“, kažko nesupratau, „auklėtoja, aš jums už uniformą dar pinigų esu neatidavus?“ (KMS4)).

Eiliniai mokiniai. Tai mokiniai, kurie neišsiskiria iš bendro mokinių srauto jokiais mokytojų reikšmingomis savybėmis; jų visuma kartais matoma kaip *masė*, dažniausiai veikianti kartu ir atspindinti įprastas, vyraujančias mokytojo ir mokinių sąveikų savybes ir požymius. Tai neišvengiamai susiklostantys santykiai, santykiai be pasirinkimo – pasikartojanti, rutininė forma, galinti transformuotis į kitus santykius, galimus apibūdinti įvairiomis charakteristikomis, telpančiomis tarp „artimas – priešiškas“ binarinės jungties. Dažniausiai eilinais laikomi mokiniai, kuriems mokytojas dėsto savo dalyką, retesniais atvejais – auklėjamosios klasės mokiniai, papildomus užsiėmimus lankantys mokiniai arba apskritai visos mokyklos mokiniai, su kuriais mokytojas susiduria mokyklinių renginių metu.

Eiliniai mokiniai neišsiskiria jokiais pabrėžtinais požymiais. Tokie mokiniai gali būti apibūdinami tiek pozityviomis, tiek negatyviomis charakteristikomis – tai priklauso nuo mokytojo internalizuoto homunkulo.

Mokytojai misionieriai ir mokytojai darbuotojai linkę mokinius charakterizuoti pasitelkdami iš Apšvietos perimtą vaikystės konceptą: jiems mokiniai yra nesusiformavusios asmenybės, kurias reikia patobulinti, subrandinti, nors vaikai patys to ir nenori – kadangi neįvertina, nesupranta. Mokytojai misionieriai mano, kad mokinių užauginimas, subrandinimas – jų atsakomybė, tad negaili jėgų (*Jeigu aš mąstymo žemėlapiu ant lentos nepradedu daryt, nu, skaidai tekstą, nu, pasibraukit – vaikai, mokykitės konspektuot. Tai dar kokie 10-okai, nu, mokau ir mažesnius, tai dar 8-okai motyvuotesni tapo, jų sąsiuviniai dideli, žinai, yra, bet ten, pavyzdžiui, kokie 7-okai – tai ten ant vienos rankos keli. Sakau: „Jūs turit išmokyti, suvokti, skaityti, analizuoti, pasižymėti.“ – „Tai mes čia vėl rašysim? Jau rankas skauda.“ Sakau: „Mes, vaikai, konspektuojam.“ Ir paskui aiškini, kas tas konspektavimas, teksto glaustinimą, sakau, darom. Nu, ir bla, bla, bla, žodžiu (MMS4)). Kartais jie irgi pasijaučia sumenkinti, bejėgiai dėl vaikų abejingumo, nenoro mokytis (*kai kurios fotografijos, čia jeigu jas taip verčiant, vat, į tą privertė ir, ir prisiminti tuos dalykus, kaip vaikai kartais manipuliuoja suaugusiais. O štai, kas atsitinka. Ir atsitinka tas dalykas, kad mokytojas, tada tokiu atveju, atsitokėjęs atsitraukia. Jis palieka tą vaiką, sakykim, kad tada tokiu atveju, „nu, ir nenori, kad aš tave mylėčiau. Nu ir nereikia“.* Maždaug šitaip gaunasi ir mokytojas atsitraukia, ir jis tampa ne ne... jeigu, jau žinot, jeigu jis lieka nesuprastas ir mokytojas, turbūt, kaip...*

tokį, ne tai, kad dalyviu, o daugiau stebėtoju, vat, išeina iš tos pozicijos (JMPU4)).

Mokytojai darbuotojai linkę vertinti vaiko augimą kaip kompleksinį reiškinių, siejamą su tėvų, mokytojų, aplinkos įtaka, amžiaus tarpsniu, asmeninėmis savybėmis (*Aštuntokai, jie dar nieko negalvoja, supranti, ir vis dėlto, aš pasižiūrėjau, labai daug priklauso nuo tėvų ir nuo... Gerai, jų pasikeitė auklėtoja šeštoj klasėj, prieš tai buvo labai griežta, jinai kontroliavo, kad eitų į pamokas ir tenai klasėse stengėsi mokytis ir tie bernai mokinosi, nu, kaip – jie nebuvo pirmūnai, bet jie mokinosi gerai. Dabar nusivažiavo iki ketverto, nors tu žinai, kad jie gabūs, kad greit pagauna esmę, nesimokina, kaip velniai. Nu ir ką jiems daryt? (EMS4)). Kai kurie mokytojai tiesiog neturi atsakymų – situacijos naujos, būdingos tik naujiesiems švietimo kontekstams (*Man atrodo, pačią pirmą nuotrauką dariau šitą, čia vieno berniuko sąsiuvinis, bet čia toks simbolis keturiasdešimties kitų vaikų, kur raštas yra toks, kad kartais paimi sąsiuvinį ir tu galvoji: „Ar čia yra jau nepagarba man, kad aš vis tiek skaitau ir taisau tokį darbą?“ Iš tiesų, atrodo, kad vaikas taip nesistengė, čia dar toks padoresnis, bet, pavyzdžiui, kai kurie rašo per sąsiuvinio abu puslapius, net nekelia į kitą puslapį, rašo per 3 eilutes, nes, tiesiog, nori didelėm raidėm rašyti. Tai vat, kai tokius sąsiuvinius paimi taisyti, tada man iškyla klausimas, tai kur yra ta riba, kada aš jau turėčiau liepti visą sąsiuvinį perrašyti ir neimti. Nu tai va, taip būna su atsiskaitymais, kai kuriais kur aš sakau: „Arba 2, arba perrašai“, tiesiog perrašyti, tiesiog, tą patį savo tekste, tai lėtai tekstą parašai, net ne naują darbą gauni, o tik parašai tą patį tekstą. Nes iš tiesų nežinau, nežinau, ar taip visada buvo, niekada nebuvo mokykloje, mano mokykloje taip nebuvo, bet rašto situacija yra tragiška. Aš suprantu, kad ta motorika tikrai jau yra pasikeitusi dėl to, ką jie veikia laisvalaikiu (GML1)).**

Mokytojų tarnų ir mokytojų robotų homunkulą internalizavę mokytojai charakterizuoja mokinius taip pat dvejopai: vienu atveju kaip nesidominčius, pasyvius, beveik visus priskirdami abejingųjų kategorijai, kuriems niekas nerūpi (*Nu ir dar <...> čia pareiti namo dar, paskui į treniruotę dar ateiti, nu, vėl sutinku tą vaiką, žinai, nu tokį. Nu, jis įdomus iš tikrųjų. Nu sakau, Vardas, tai kaip sakau dėl tų keiksmažodžių, nu, galvoju, sakys „atsiprašau“ žinai, ką nors, žinai, kaip būna ant karštųjų? T. Taip taip. M. O jis į mane žiūri, žinai, sakau, tai tarnybinių man eiti rašyti ar ką daryti? Jis man sako – „eik“. O ką tu galvoji, nuėjau ir parašiau (MMKK3); arba priskirdami beveik visus sudėtingų mokinių kategorijai, laikydamiesi nuostatos, kad *šiulaikiniai* mokiniai yra įžūlūs, išpaikinti, vengiantys mokytis; kartais tokią nuostatą papildydami teiginiais, kad dėl to kalti tėvai, nugalinta mokykla,*

technologijos, aplinka (Nu, girdi, kaip direktorius sako, viską turim padaryti gegužį, nes birželį nėra vaikų. Nu bet, a girdi, ar taip turi būti? Nu pasakyk, Tyrėja, nu kaip gali nebūti birželį vaikų, jeigu yra mokslo metai. Supranti, visi išvaro iš proto, ane, nes birželį tu turi už veltui viską daryti, nu, kaip sakant, pažymius rašyti už veltui, ane, nes nu vaikai išeina dirbti (MMKK3)). Kai kada manoma, kad vaikai tiesiog tokie gimsta – tokia esanti šiuolaikinė karta (Nu, tie du vaikai, penktokai, nes aš pas juos turiu tris pamokas. Tai labai išsunkia, nes, nu, negali normaliai pamokų vesti. Ir, nu, vat, kažkokia, nu, va, ta atmosfera. Nu, kažkokia... tie vaikai tokie vaikšto kaip zombiai kažkokie. Nu, nežinau (JMS4); Tai aš kalbu dabar grynai apie savo klasę, kurie labai šneki klasė, labai garsi klasė, geri vaikai, bet pas juos visiškai, pas jie yra... jie yra individualizmo pavyzdys. Kaip vaikai, kuriems yra įdiegtas, kad ne jie atėjo į pasaulį, pasaulis atėjo į juos ir kad jie yra viso centras, ir kad tik jie yra svarbūs, visą kitą nesvarbūs, visi kiti yra nesusipratėliai, kvailiai ir t. t. visiškai apie jokių tokių bendrystės nėra, tai nėra vėl, nematau, kad jų... Nėra va tokios bendruomenės, jie visi yra individualistai, visi (KVS1)).

Santykius su eiliniaais mokiniais mokytojai konstruoja pagal savo internalizuotą homunkulą. Misionieriams – tai sielos ir kūnai, kuriuos būtina patobulinti – juos socializuoti, indoktrinuoti (dabar labai fainą tokią formulę pamačiau. Žodžiu, žmogiškumas yra vienetas. Nu ir ten, pavyzdžiui, talentas plius, išsimokslinimas plius, ten visi kiti dalykai – gali iki milijono susidėti tą žmogų, žinai. Ir jeigu tą žmogiškumą, tą vienetuką nubraukei, iš visų tų dalykų tau liko nulis. Tu ten gali bele ką turėti, tai yra nulis. Tai aš visą laiką vaikams sakau: „Geriau mokotės, blogiau mokotės, bele kaip, bet pagarba žmogui, meilė gyvenimui – viskas, jeigu šalia manęs yra žmogus, kuriuo aš galiu pasitikėti, ir aš dabar žinau, pavyzdžiui, man atsitiktų belekas, na, mano vaikai suvažiuotų ir duotų man kibirus to kraujo. Bet aš, pavyzdžiui, taip pasiskaičiavau, kad, na, apie tūkstantį vaikų yra davę kraujo (TD – mokytoja, kraujo donorė)). Mokytojai misionieriai linkę tokių vaikų ugdymą praplėsti ir paslėptosiomis programomis (O dabar aš pasakau „jūs turite mokėti paprašyti“. Aš susidedu ant stalo siūlus, vąšelius, nes aš turėjau jiems programų parašius, tai aš dabar jau priemonių prisiperku, nors aš neturėčiau jiems duoti, tiem vaikams, nu, bet ką ten, nesuvalgys... Ir aš nesiūlau dabar, aš jiems pasakiau: „Jūs turite mokėti paprašyti, susirasti“, tai sėdi, sėdi, tada „gal galit paskolinti?“, sakau, „galiu“. Nu, tegul moka paprašyti, nes kai jiems viską atneši ir paduodi ir kai dabar iš kaimų suveža tuos vaikus, tai, nu, pusė ten tų asocialių šeimų, jie gauna maitinimą. Tikrai tie vaikai nuskriausti, gal jie ir negali, bet jie viską gauna – pašalpas gauna, maitinimą gauna, priemonės superka. Jie nevertina, jie viską mėto. Bandelės mėtos, vaistai

mėtosi, ten sąsiuvinį... Ten kažką pradėjo piešti, išplėšė, metė. Taigi tu apversk, sakau, kitą pusę – mokai taupyti (EMT4)).

Mokytojai darbuotojai eilinių kategorijai priskirtus mokinius linkę matyti dvejopai. Vienu atveju – tai darbdavių jiems patikėti agentai, o mokytojo pareiga – kuo kruopščiau ir sąžiningiau atlikti pedagoginį darbą ir pasiekti rezultatų, kurių iš jų tikimas. Rezultato siekimui mokytojai darbuotojai negaili nei laiko, nei jėgų, to paties tikisi ir iš mokinių (*pavyzdžiui, penktokam, kas įdomu, kadangi jie atėję iš pradinės mokyklos ar ne, su tom visom pratybom, kur reikia tik žodį įrašyt, tik raidelę, ir jeigu tu reikalauji penkis sakinius įrašyt, sako, kiek daug rašyt reikia. Penki sakiniai. Nes jie taip užaugę iš pradinės, jiems reikia tik žodelį parašyt, tik raidelę, o čia tu reikalauji visą sakinį parašyt. Sako, tai mes neparašysim, jo. Sakau, žinokit, kitąmet bus dvidešimt. Sakau, žinokit, bus dar baisiau, bus košmaras, siaubas, sakau. Bet, aš vėl suprantu iš kur tas pas juos ateina. Nes kai pažiūri tas pratybas vaikų, aš mačiau pratybas, nu taip, ten yra, galbūt, keletą užduočių, kur reikia tą sakinį parašyt, bet yra minimalizmas, o visur tik reikia tas detales sudėt. Ir tada jiems būna stresas, kai tu reikalauji surašyt penkis sakinius. Ir vėl, jie nekalti (KVS1)). Kartais mokytojai darbuotojai pačius eilinius mokinius traktuoja kaip savo darbdavius. Jie teigia, kad pagrindinis jų darbas – atliepti mokinių poreikius, suteikti jiems kuo geresnes mokymosi ir tobulėjimo sąlygas, paruošti juos egzaminui, gyvenimui ar kitam viešojoje *doxa* įsitvirtinusiame tikslui (*Dar vat, pavyzdžiui, su kai kuriais vaikais kai jiems liepi perrašyt ir tada jų, tiesiog, paprastai paklausi, vat, neseniai su vienu vaiku turėjau pokalbį, sakau: „Bet tu mane supranti ne kaip mokytoją, bet kaip žmogų? Kai aš paimu toki sąsiuvinį, aš žinau, kad aš turėsiu 40 minučių prie jo sėdėti, kai aš kitus galiu ištaisyti per 3 minutes, ar supranti, kad tiesiog nesąžininga man kaip žmogui?“ Tai vat tas berniukas buvo toks: „Taip“, – sakau: „Ar tikrai, ar tiesiog sakai, kad supranti?“ sako: „Taip, viską suprantu“, – vat tada sėdėjo, perrašė, ilgai rašė, bene visą pamoką, nors paprastas tekstukas buvo, bet tikrai parašė taip, kad jau sumažino man tą laiko prie jo darbilio (GML1)). Į nesėkmes atliekant pedagoginį darbą mokytojai darbuotojai linkę reaguoti kaip į savaime suprantamą, mokytojo praktikoje neišvengiamą reiškinį (*ir tada, kai tu turi daug lūkesčių, tai labai didelis nusivylimas, ane? Arba jau tu suplanuoji, ten susiruoši, o ateini ir gaunasi visai viskas kitaip. O kartais tu ateini laisvai nusiteikęs ir, atrodo, viskas taip gerai pavyko, taip fainai. Ar ne? Nu, visokių gi dienų būna (EMT4)).***

Tarnų homunkulą internalizavę mokytojai eilinius mokinius dažniausiai mato kaip nežinančius, ko nori, neturinčius aiškių tikslų ar ateities vizijų,

priekabiai vertinančius mokytojo darbą arba nevertinančius jų pastangų. Tokie mokytojai į mokinius linkę žiūrėti abejingai, išlaiko tam tikrą santykių distanciją, vengdami veltis į didesnius konfliktus, nors tokia situacija juos slegia (*mokiniai, pavyzdžiui, šiandien nebuvo, nepasiruošė, kodėl nepasiruošė, galvoji, čia gal tavo klaida, kad neatėjo: „Nu aš užmiršau“, – kaip tu užmiršai, nu va (IVKK3)*). Įtemptose situacijose su eiliniaisiais mokiniais tokie mokytojai linkę nusileisti, sumažinti savo reikalavimus (*Mergos, kaip – nenori sportuoti. Penktokės pradeda visokiom ligom sirgti, tai aš labai greitai įveikdavau jas. Dvi aprangos, pavyzdžiui, ane apranga, arba apranga. Tinginys, tinginys, nesportuoja, tiesiog nepersirengia, nesportuoja. Jau trečio nėra. Mėnesį, pvz., per mėnesį, ar ne, sakykim, devynios pamokos. Tris pamokas iš eilės – be; trečioji jau yra du. Nebėra nieko, dvejetas iš karto. Nu tai aš jau ne, nerašau šiemet. Bet aš labai greitai įsiveikdavau dvejetais. Iš karto. Pasakė – negali tokių dalykų daryti. Turi eiti aiškintis už ką dvejetą vaikui parašei (MMKK3)*).

Prisiėmę mokytojo roboto homunkulą mokytojai elgiasi panašiai kaip mokytojai tarnai: jie siekia išlaikyti kuo didesnę distanciją, šaltesnius santykius, įvairiais būdais stiprina savo abejingumą mokiniams, jų poreikiams, siekia nubrėžti kuo aiškesnes ribas, taip sumenkindami galimybę užsimegzti artimiems santykiams.

Santykiai su eiliniaisiais mokiniais paprastai nutrūksta, pasibaigus jų tiesioginių santykių mokykliniame švietimo lauke laikui. Kartais jie atsinaujina, bet – fragmentiškai, kartais atsitiktinai, pačiam mokytojui nesitikint – mokinių iniciatyva, bet vėlgi neperauga į kokius nors tęstinius, ilgalaikius santykius.

Mokinių tėvai. Kita reikšminga mokyklinio lauko agentų kategorija – mokinių tėvai. Kaip jau aptarėme nagrinėdami mokyklinio švietimo lauko kontekstus, jų įtaka yra reikšminga ir, kaip teigia didesnė dalis tyrimo dalyvių, stiprėjanti.

Tyrimo dalyviai mokinių tėvų dalyvavimą mokyklos ir mokytojo gyvenime vertina nevienodai – dažnai tėvų aktyvumas matomas ne kaip atskiros mokytojo profesinės veiklos sąlyga, bet kaip bendra visos mokyklos ypatybė: mokytojai santykius su tėvais dažniausiai apibūdina kaip tam tikrą susiklosčiusią mokyklos tradiciją – tėvai yra arba aktyvūs, arba pasyvūs mokyklos gyvenimo dalyviai. Vis dėlto keli tyrimo dalyviai nurodė, kad jų, kaip atskirų mokytojų, santykis su tėvais skiriasi nuo kitų mokytojų su tėvais kuriamų santykių. Tokiu atveju tėvai suprantami kaip tam tikras socialinis mokytojo kapitalas, kurį jis įgyja kaip praturtinantį, sustiprinantį jo pozicijas

arba kaip našta, prislegianti jį papildomu darbu. Neatsižvelgdami į tai, ar santykis su tėvais matomas kaip mokyklos bendruomenės charakteristika, ar kaip atskiro mokytojo profesinės praktikos ypatybė, remdamiesi tyrimo dalyvių pasisakymais, mokinių tėvus, kaip mokyklinio švietimo lauko agentus, kategorizavome:

- Palaikantys tėvai.
- Pasyvūs tėvai.
- Varginantys tėvai.
- Eiliniai tėvai.

Šios tėvus apibūdinančios kategorijos, kaip ir kitos, suformuotos šioje disertacijoje, yra sąlyginės, jokių būdu nepretenduojančios tvirtinti, kad į jas telpa visa mokinių tėvų įvairovė ar jos apima visas tėvų, priskirtų tai kategorijai, savybes. Tai labiau tipinių ryškiau pasireiškiančių bruožų, leidžiančių klasifikuoti agentų santykių charakteristikas, rinkiniai.

Palaikantys tėvai. Tai tėvai, kurie aktyviai dalyvauja mokyklos ar mokytojo organizuojamose veiklose. Neretai jie apibūdinami kaip pareigingi, atsakingi, turintys tuos pačius tikslus dėl savo vaikų mokymosi ir ateities, kaip ir jų vaikų mokytojai (*jisai tikrai baigė Prestižinį Užsienio Universitetą. Kiekvienas atostogas šeima buvo investavus jam, reiškias, praktikas. Aš klausiau visas praktikas iš Oksfordo, iš Japonijos, tada iš Amerikos – jisai nuvažiojo* (SMG4)). Palaikantys tėvai gali padėti mokytojui išspręsti ugdymo proceso organizavimo klausimus, kartu su juo dalyvauti kaip pagalbininkai įvairiose veiklose, padėti sureguliuoti santykius su mokiniu, savo vaiku, jį papildomai motyvuoti mokytis (*turėjau tėvų susirinkimą, tai iš tikrųjų: „Gal jūs mums palikit nuorodas, prisijungimo, visas, leiskit mums naudotis visa ta baze, ten visokiom ten „Įmonėm“, visokiom ten.“ „Gera, – sakau, – licencijos iki vasaros.“ „Nes mes dar norim, mes dar pažiūrėsime, pailsėsime, dar pažiūrėsime“* (BMPU4)). Pateikiama pavyzdžių, kaip tėvai savo palaikymą mokytojui išreiškia dovanodami įvairias dovanas (*mano kolegė, jinai pernai išleido ketvirtokus, tėvai padovanojo čekį deimantam. Ir bekiek. Kokie šeši šimtai gal buvo eurų* (TMPU1)). Tėvai nurodomi kaip galimi pagalbininkai sudrausminti mokinius, užtikrinti jų lankomumą, dalyvavimą įvairiose veiklose (*tas šiukšles mes tvarkėm, reiškiasi, supranti, tai jis irgi, jisai nusimuilino. Matai, buvo po 5 pamokų, reiškia, reikėjo eiti, tai jo nėra, o čia kaip tik tam rajone praeina tėtis, mato, kad jo nėra – iškart skambutis. Tai jis vėl atvarė* (BVS2)). Jie reikšmingai gali patalkinti savo vaikui mokymesi, taip palengvindami mokytojų vykdomą akademizaciją (*Aišku, mokymasis priklauso nuo tėvų požiūrio. Čia tikrai priklauso.* (EMS4)), pateisina

praleistas pamokas (*Ar teisina, ar neteisina ten tas pamokas. Jei lieka nepateisintos, tai raudona, jei tėvai pateisina – tai mėlyna ar žalia, neatsimenu* (IVT4)). Palaikantys tėvai patalkina mokytojam – suteikia įvairių paslaugų (*jinai padarydavo filmukus, labai gražius, ir sudėdavo į internetą. Ir būdavo kolegų toks, nu, pyktis „ką tu čia dedi“, sakau, kad čia ne aš dedu, čia deda mama, padaro iš tos veiklos mūsų visos ir deda tuos visus filmus, nes jai svarbu, nes, nu, jos vaikas, jam patinka* (EMPU4)); padeda organizuoti popamokines veiklas (*Surandame, aš su tėvais. Man tėvai labai padeda paieškoti tokių rimtų. Nu, va internete visko ieškome. Ieškome kartu arba tėveliai dar kažką pasiūlo* (GMM4); paremia finansiškai įvairias veiklas (*Nu tai tėvai, kaip su tėvais, su tėvais, jo, tai tėvai, tėvai, tenais irgi kažkiek tai ir finansiškai prisideda, nes važiuojam į varžybas, tai reikia autobusiukas nusisamdyti, tai va, ten kažkiek tai dar papildomai pinigėlių kainuoja* (GVS4)).

Palaikantys tėvai gali būti skirstomi į atskiras subkategorijas. Tyrimo dalyviai išskyrė iniciatyvius, siūlančius veiklas, veikloms reikalingas priemones, savo paslaugas; asmeninio laiko mokyklos klausimams, mokytojo sumanymams negailinčius tėvus (*Čia padarė tėveliai – Didmiesčio... Kai Jubiliejus metų buvo Mėnesį. Nu tai va, prieš tai, va, pastatė ir čia, pas mus, kieme* (GMM4); *Čia tėveliai užsakė. Tėveliai vaikučiam. Abėcėlės šventėje, tiesiog, va. Toj pačioj abėcėlės šventėj jis pasirodė ir, nu, tiesiog vaikam padovanojo muzikinę programą. Tokia faina nuotaika* (TMME1)). Tokių tėvų nėra daug, tačiau jų veiklą mokytojai nurodo kaip darančią įtaką jų profesinei veiklai (*Nu, visokių yra tėvų. Tėvai savo laiku irgi baigę specialiąsias mokyklas, kai kurių yra ir tokių. Jeigu vaikas yra, pavyzdžiui, autistas ir jeigu iš tvarkingos šeimos, tai mama ten kalnus, mūrus nuvers, padės ir dar atneš rekomendacijų bloką kaip dirbt su jos vaiku ir reikalaus dirbt* (DMK3)). Tėvų iniciatyvumas vertinama nevienodai – priklauso nuo palaikymo išreiškimo formos ir tikslų bei mokytojo internalizuoto homunkulo.

Kita palaikančių tėvų subkategorija – bendradarbiaujantys. Jie patys neinicijuoja, bet paprašyti mokytojo ar mokinių noriai padeda (*ir užsikabino, o visi kiti tai: „Sakykit, ką reikia, darysim kaip, kaip, kaip bus“, – iš tikrųjų tokie vat, imlūs ir, tikrai, aš nesijaučiau niekada vat viena, kad vat aš čia, čia man reikia* (BMPU4)). Dažnai tai labiau vykdytojai – atlieka mokytojo pavestas užduotis, nebūtinai su entuziazmu, bet neatsisako. Jie pripažįsta mokytojo autoritetą, nekvestionuoja veiklos metodų, konflikto situacijoje palaiko mokytoją, įsiklauso į jo rekomendacijas, padeda, palaiko drausminant vaikus (*a, čia aš per ekskursiją keliauju irgi vat, kad reikia nuolat tėvų atrašyti, nes nu, tu irgi to nuolat ten ant ryšio, tai tėvam nuolat pasiunčiau,*

reiškiasi, kur koks vaikas, ką daro. Šiaip labai gerai, tarp kitko, vaikas kažkoks prisidirbo, sakau iš karto mamytei – turiu mesendžerį, bambt nusiunčiau ir aiškinkitės, tai labai nuima nuo tavęs, kaip sakant, daug atsakomybės (BVS2)). Dažnai tokie tėvai minimi kaip gausiai kultūrinio kapitalo turintys, aukšto SEK aplinkos tėvai (Dabar mano penktokų tėveliai. Turėjome susirinkimą, buvo atėję 27 tėveliai iš 30. Ir tie trys atsiprašė, nes turėjo ten paskaitą viena mama, kitos mamos irgi darbuose, tai negalėjo ateiti. Aš išėjau iš susirinkimo kaip ant sparnų. Kokie nuostabūs žmonės. Nu pasitaiko. Bet kokią aš klasę turiu? Aš gi turiu matematinę klasę. Ten yra atrinkti mokiniai (TD)). Tai palankiausiai visų tyrimo dalyvių vertinama santykių su tėvais forma.

Pasitaiko atvejų, kai įtampos situacijose, iškilus nesutarimų, palaikantys tėvai išklauso mokytoją, bet nebūtinai jam pritaria, tačiau neeskaluoja tolesnio konflikto. Jie atkreipia dėmesį į mokytojų rekomendacijas, bet galutinį sprendimą priima savarankiškai (*paskui jau kaip suvedžiau Mergikę, jau aš, kitą rytą. Ten gavosi taip, kad Mergikė apsimelavo mamai. Ir nebenorėjo eit su mokytoja į akistatą. Aš, Mergikė ir mama ir mokytoja, nes mokytoja sakė vieną, Mergikė sakė kitą, mamai sakė kitą, nes, nu, melavo mergaitė mamai. Tai va (DMK3)).*

Palaikantys tėvai, nors kai kuriais atvejais ir keliantys tam tikrų nepatogumų mokytojams, yra vertinami kaip pageidaujama santykių forma įvairius homunkulus turinčių mokytojų. Mokytojai misionieriai atskleidžia su tokiais tėvais bendradarbiaujantys dažnai, kartais patys teikdami jiems paramą, kartu sprenddami iškilusias vaiko mokymosi problemas (*Vakar buvo tėvų susirinkimas, tai Mokinio tėtis papasakojo, kad jisai negauna vaikui paramos. Jis dabar važiuos į tarptautinę olimpiadą ir nori, kad jam dar padėtų eksperimentus, bet universitetas neduoda finansavimo. Žodžiu, jis neturi pagalbos. Ir tėvas sako, tai važinės vaikas į Didmiestį, į Didmiesčio Universitetą. Rado dėstytoją, kuri sutinka, kad jis lankytų paskaitas su 2 kurso studentais į laboratorinius. Ir aš pakišau mintį tėvui, sakau, klausyk, yra Miesto kolegija su laboratorijomis ir yra žmonė, kurie turi pinigų. Jie tie sako, kad tam vaikui pinigų gali ir apmokėtos laboratorinius darbus. Nu tai va, tai tėvui vakar, reiškias, kažkaip kitaip sakant, dabar Mokiny's yra parduotas. Kaip jis rašo, kad parduotas (SMG4)). Mokytojai misionieriai dažniausiai palankiai vertina tėvų iniciatyvas, jei jos neprieštarauja mokytojo prisiimtoms misijos tikslams (*aš turėjau klasėje Pavardė, to dirigente pirmą vaiką, paskui antrą ir galvoju, reikia kažkaip išnaudoti, jis čia taip nori reikštis, visai taip visas toks, nori būti dėmesio centre, galvoju, šaunuolis, labai gerai. Tada sakau: „Klausyk, Vardas, padarom, sakau, tėvų spektaklį vaikams.“ –**

„Padarom“, – sakau: „Žiūrėkit, čia pjesė.“ – „Gera, ko dar reikia?“ – „Gal čia kokių dainelių, gal čia kokių intarpėlių“ (BMPU4)). Bet buvo pateikta pavyzdžių, kad tėvų iniciatyvumas mokytojo misionieriaus homunkulų internalizavusių mokytojų priimamas kaip spaudimas mokytojui, kišimasis į jo praktikas (aišku, daėjo iki manęs, viena mama sako: „Gal jūs žiūrėkit. Gal paskui kažkas atsitiks. Jūs nenužiūrėsit.“ Tai va. Nu, ir ką. Ir aš... Klasės valandėlę turim. Galvoju, kaip čia man su jais pasišnekėti? Ką man su jais pasišnekėti? Galvoju, ką man jiems čia kaip papasakoti ir kaip man sugalvot, sudominti, nes jiems, kai atsiverti vadovėlių, ten mes turim kažkokį sėkmės, net neatsimenu, kaip vadinasi, nu, žodžiu (TMME1)).

Mokytojai darbuotojai dažnai tėvų iniciatyvumą vertina kaip papildomos veiklos, reikalaujančios mokytojo laiko, energijos, brūkinių (Labai nori, labai skatina, kad kuo daugiau vaikai keliautų, darytų, matytų, bet nesupranta, kad tai ir kainuoja ir laiko, ir pinigų, dar patiem vaikam sunku suderinti skirtingas finansines galimybes, sunku surasti tinkamą skaičių mokinių. Labai to nori, bet nesupranta, kad tai tikrai yra net neprivalomas, o tik papildomas mokytojo darbas, kuris net ir laiką papildomą kainuoja, tas vyksta ištiesai savaitgalį, kas net yra tiesiog pasirinkimas pačio, nors... daug mieliau gal net leisčiau kažką kitą veikti (EVS1)). Kartais jie nepitaria iniciatyvių tėvų pasitelkiamiems metodams motyvuoti vaiką, dėl to mano, kad būtų geriau, jei tėvai to nedarytų (Genijus nori gal užauginti, nežinau, ko jisai ten nori, bet jie tokie išsigandę. Sakau, aš dariau, dar man buvo toks, dar, sakau, galvojau riba, nes jisai taip pažiūri į tą vaiką, vat atsisuka: tikrai, Varde, nebuvai padaręs namų darbų? Jis toks, tipo, va, nu aš negaliu papasakoti, net sakau, man to vaiko labai gaila buvo (ŽMM1)).

Mokytojai darbuotojai labiau linkę atsiriboti nuo tėvų iniciatyvių, kurias interpretuoja kaip kišimasis į jų darbą arba kaip perdėtą aktyvumą (yra ir gerai besimokančių vaikų tėvai, „o ką, aš pasiskambinu“, ir ypač, vat, tas įnešė – nuotolinis. Nuotolinis, kad galima dažniau skambinti, susisiekti ir taip toliau, bet tą „negyvą“ kontaktą (EMS4)). Tačiau jie mielai pasitelkia tėvus situacijose, kai iškyla įvairių sunkumų su jų vaikais (pavyzdžiui, mamai nusiunčiau ten tą, kur tas prisikabinęs tas blakstienas (mokinyš nuotraukoje užsidėjęs kažką geltono ant akių – spalvoti popieriukai – T.), taip, tai, tai sako, kas čia yra? T. O čia, kas vyksta? M. Na, tai sakau, va, taip sprendžia pratybas ar užduotis skirtas (BVS2)), kai reikalinga tėvų pagalba organizuojant įvairias veiklas (Tai va, Mėnesio X d. važiuoju į Didmiestį. Įstaigos čia, va, salė yra. Ta Vardė, mergytė mano, va, dainavo, tai laureatė – apdovanojimai. Tai va, va, čia irgi iš tos pačios salės. <...> Taip, va, ir mama kartu važiuo, mama nuvežė, tai va, susitarėm, jeigu mama pati nuvešit, tada taip. Aišku, aš pati

vairuoju, vežu visada. Bet, galvoju, nu, mama tegul veža (AMME2)). Kai kurie mokytojai atskleidė, kad tėvų „aktyvumas“ sumažina jų motyvaciją stengtis įvairinti ugdymo procesą (*Sakau, viskas, tokios ir mano pastangos bus įdedamos, reiškiasi, nu, kad neužkliūt tėvam* (BVS2)).

Mokytojų tarnų ar mokytojų robotų homunkulus internalizavę mokytojai rečiau susiduria su palaikančiais tėvais – jų kontaktai su tėvais būna arba fragmentiški, arba labiau konfliktiški, įtempti; tėvai palaikymą, solidarizavimąsi reiškia vienas kitam, bet ne mokytojui (*Jeigu aš parašau kažkokią informaciją, viena mama, kuri visada parašo: „Laba, labas vakaras, ačiū.“ Ir viskas. Visi kiti, 26 mokinių tėvai, tyli. Jeigu, neduok Dieve, neduok Die... niekada nepadėkos už nieką – už ekskursiją, už kažką, surengtą kažkokį renginį. Mokama, nemokama – už nieką, išskyrus, šita mama Vardas, vienintelė* (DMK3)). Kai kurie mokytojai pateikė pavyzdžių, kad susiduria su palaikančiais tėvais savo praktikoje tam tikrų švenčių metu, kai tėvai teikia dovanas, arba paminėjo tokius faktus kaip praeities relikta. Kai kurios dovanos priimamos kaip tam tikra žinutė, kurią tėvai paslėpta forma, esą, perduoda mokytojui (*Mokytojų dienos proga. Tada atėjo jau beveik pusė mokinių. Tie, kurie rinko tuos eurus, paskui, per tėvų susirinkimą, viena mama ir sako: „Norėjom surinkti Mokytojos Dienos proga po eurą, niekas nesurinko, va, ką nupirkom – ką galėjom, tą nupirkom.“ T. Tavo akivaizdoj? M. Man viską pasakoja per tėvų susirinkimą. Mano, mano, mano akivaizdoje pasakoja per tėvų susirinkimą. Tai va, taip, va, man dovanoja. Man nereikia, aš pati, žinai, turiu* (DMK3)).

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kad su kai kuriais iš palaikančių tėvų jų santykiai peraugo į draugystę, besitęsiančią ir tada, kai mokiniai nebesimoko pas mokytoją (*Čia jinai iš laidos vienos, žinai, mano vieno vaiko mama ir mes kažkaip susibendravome labai. Nu, gal dėl to, kad jinai darželyje dirbo, žinai. Nu, va, žinai. Jinai labai, nu, bet koku atveju labai mane palaiko, mes labai susigyvenome, susidraugavome ir tai, žinai, iš kitos laidos atsiranda irgi mama kokio, žinai, kad susidraugaujame. Tai va, žinai, tai iš laidos visą laiką būna viena mama, žinai kokio, kad mes palaikome ryšį. Tai su ja labai palaikome ryšį* (EMPU4)). Kai kurie teigė, kad artimesnė draugystė tarp palaikančių tėvų ir mokytojų negalima, o ir nereikalinga (*Ne, tai gal, gal tada reikia dar iš karto pasakyti, kad nėra tokios, nelabai gal būna draugai tėvai. Tai aš, kiek turiu patirties, tai čia ir šių auklėtinių laida, tai nėra nei vieno žmogaus, kuris būtų auklėtinio tėtis arba mama ir tampa mano draugu, tai tokia yra riba* (NVS1)). Artimesni santykiai dažniausiai nutrūksta, kai nutrūksta ir mokytojo darbas su jų vaiku. Kartais tėvai prisimena mokytoją, pasveikina jį švenčių proga ar parašo draugišką žinutę per socialinius tinklus.

Pasyvūs tėvai. Tokie tėvai išskiriami iš bendros tėvų masės tais atvejais, kai mokytojai susiduria su nepakankamu tėvų įsitraukimu, – pavyzdžiui, mokytojai reikalinga tėvų pagalba organizuojant veiklas, bet tėvai atsisako dalyvauti, mokytojai kyla kokių nors problemų su atskiru mokiniu ir jis kreipiasi į tėvus pagalbos, bet jie nereaguoja. Pasyvūs tėvai tampa svarbia mokytojo emocinės savijautos dedamąja, kai mokytojas nesulaukia jokios jų reakcijos į savo išskirtines pastangas mokinių labui; tėvai neparodo mokytojai dėkingumo ar pagarbos įvairių švenčių proga, atmeta mokytojo pasiūlymus, kvietimus dalyvauti bendrose su mokiniais veiklose, pasyviai reaguoja į jų žinutes (*nelabai matau, kad būtų didelis tėvų susidomėjimas. Vat vienai ten šeimai rašiau ten laišką, aišku, nes aš pradėjau įtarti, kad kažkas rašo už vaiką darbus namie, ir parašiau ten taip labai gražiai viską, net neatsako, tiesiog tiktai perskaito laišką, aišku, daugiau nebepasikartoja tokie darbai, nu, bet, vis tiek, maža, mažai kontakto, pavyzdžiui, kad man paskambintų, kad patys inicijuotų bendravimą, tik viena mama per dvejus metus man yra paskambinus, tai irgi gal kažką parodo (GML1)). Kartais tėvų pasyvumas aiškinamas kaip susvetimėjimas su mokykla (*Čia buvo tėvų susirinkimas Xdienį, X dieną, ir kartu mamų dieną paminėjome, koncertukas buvo. <...> Čia buvo visuotinis tėvų susirinkimas, bet, nu, nebuvo tiek daug, apie 40 gal buvo. Tai darėme tokias gėlytes. Nu, ne visai tokias, čia lapelius po to perdariau ir su žodžiais, su mamytėm. Nu, taip nutarėme, kad turi auklėtojos maždaug apsiklausti, kiek bus tėvų, kiek čia tų gėlyčių padaryti? Tai suskaičiavome, kad bus virš 50, bet tiek nebuvo, daug liko, išdalinau. T. O tai tėvai nelabai noriai eina? M. Nu taip, bet taip, va, gavosi. Net autobusiuką suorganizavome, kad nuvažiuotų atvežt. Bet irgi, nu, neatvažiavo, neatvežė. Ne. Autobusiukas nuvažiavo, bet tik vieną mamą atvežė. T. O kodėl kitos nenori? M. Nu tai, va, taip. Nežinome kodėl. Priežasčių visada suranda (EMT4)). Kai kurie tyrimo dalyviai mano, kad tėvų pasyvumas susijęs su bendru moraliniu nuosmikiu (*atveda į rūbinę, įstumia ir net įkišęs galvą nepasisveikina. Savo vaiką, atiduoda jis savo vaiką žmogui... Tai va, čia yra net ne pedagogikos klausimai, čia va, ta mokykla ir ta visa mūsų visuomenė, čia yra kažkas tokio. Dabar gi tik viskas velniai ir ragai (EMME2)).***

Pasyvią tėvų reakciją į mokytojų siūlomas veiklas mokytojai įvertina kaip negatyvias emocijas keliančią, tačiau didesnių problemų nesudarančią elgseną tol, kol mokytojai patys geba susidoroti su iššūkiais. Tais atvejais, kaip tėvų elgesys yra pasyvus, o mokytojai nesugeba išspręsti problemos, tyrimo dalyviai nurodė, kad kreipiasi pagalbos į kitus lauko agentus arba į išorinių laukų agentus (*Aš ieškau tėvų, aš skambinu. Net praeitą xdienį, va, turėjau laisvą pamoką, tai nuėjau pas socialinę ir su mokykliniu autobusiuku*

važiuom. Į mokyklą buvome pasikvietę, į Vaiko gerovės posėdį, ir mama pasižadėjo, kad kiekvieną dieną paskambins, paklaus, kaip sekasi jos vaikui. Bet dieną negavau skambučio, vakar vėl to vaiko nebuvo (EMT4)).

Mokytojai, internalizavę mokytojo misionieriaus homunkulą, atvejais, kai tėvai yra pasyvūs, siekia juos įtraukti į mokyklos gyvenimą, nors ne visada yra įsisąmonintas tokio veiksmo tikslas. Dažniausiai tokio tėvų įtraukimo mokytojai siekia tikėdami, kad tėvų dalyvavimas, įsitraukimas yra naudingas vaiko akademizacijai, socializacijai, suteikia jam papildomų kapitalų (*Tai anksčiau man dar parašydavo, tai jam dantį skauda, tai jam galvą skauda, tai jam gal temperatūros yra. Tai mama savo kontaktų neduoda. Jinai teigė, kad ji neturi telefono. Nors aš tuo labai abejoju. Tėtis atsiliepdavo, kai būdavo dar nuotolinis. Labai nesijungdavo. Tai paskui jis nesakydavo „klausau“, bet pakelia ir sako: „kas vėl?“ Sakau: „Kaip tai, kas vėl, nu, nesijungia, kur jūsų vaikas?“ Aš mamai ir sakau, dar turėjau kontaktą su tėčiu. Atsiliepdavo. Dabar man niekas neatsiliepia. Aš nežinau nieko. Tai sakau: „Kodėl jis man neatsiliepia?“ Aš gi ir žinutes rašau, ir skambinu kelis kartus per dieną. Tai, va, kai taip, va, rašai, skambini kantriai, tai tas vaikas ateina, porą dienų būna, paskui – vėl nėra. „Ai, tai gal atsibodo jau jam.“. Nu, tai va. Bet, nu, tai mūsų kasdienybė (EMT4)).*

Mokytojai darbuotojai tėvų pasyvumą linkę aiškinti jų žemu SEK ar menkais kultūriniais kapitalais (*Tėvai neveža, nu, nes „a kadėl“, „a kal“, žinai, tai vat, kai aš ten toksai, sakykim, žmogus, tai ten į kokias Lukiškes, ten savo vaikus nugrūdū, žinai, nu, tai ir pačiam įdomu, ir jiems, žinai, įdomu, va, o kai, žinai, eiliniai žmogeliai, nu tik Akropolis ir namo (GVS4)). Kai kurių mokytojų nuomone, tėvų pasyvumą sąlygoja tėvystės įgūdžių stoka, jų nuovargis nuo savo pačių vaikų (*Tėvai, dalis tėvų... kad grynai vaikas išėitų iš namų ir savaitei neknistų proto, gyventų bendrabuty (EMS4)), sudėtingos kasdienės aplinkybės – darbo krūviai, laiko stoka, nuotolio tėvystė (Va, toks Vardas pas mane vis ateina. Tai vis kalbėjom, kad mama užsienyje, kad aš dar pasiskambinu, pasišneku, sesė visai nebendrauja, nes jinai pyksta, jos net su gimtadieniu nepasveikina (EMT4)). Kartais mokytojų darbuotojų bendravimas su tėvais inicijuojamas iš inercijos, vadovaujantis teiginiu, kad tėvų aktyvumas yra būtinas mokyklos, atskiro mokytojo, klasės auklėtojo veiklos kokybės rodiklis (*Tinklinio mes kviečiamės ir į turnyrus, tai vaikų tėvelius padaro varžybas su mokytoju kartu, kad toji bendruomenė (IVKK3)). Tokiu atveju mokytojai, kurie ir nepritaria augančiam tėvų kišimuisi į jų darbą, patys inicijuoja tėvų susirinkimus, tėvų dienas, bendruomenės šventes, kuriuose tėvų dalyvavimas yra vienas svarbiausių momentų (*tėvų diena, pas mumis yra 2 kartus per mokslo metus ta diena, kai gali jie po vieną ateiti, bet,****

kai ateina, tai tie patys trys. Jau antri metai iš eilės (EMME2). Tokiuose renginiuose tėvai „atbūva“, labiau neįsitraukdami (Nu vat, per tuos pokalbius, tai šiek tiek, šiek tiek, bet irgi tada, vat, labai per tuos pokalbius, jie labai nori, kad aš vesčiau pokalbį, kad aš viską pristatinėčiau, viską duočiau, o ir tada sakau: „O tai klausimų kažkokių?“ , sako: „Ne, ne, ne tai viskas gerai, tai viskas gerai, dėkui.“ Bene visi tie pokalbiai pasibaigia tuo klausimu (GML1)).

Mokytojų tarnų ir mokytojų robotų homunkulus internalizavusiems mokytojams tėvų pasyvumas atrodo normalus dalykas ir juos tai tenkina (*Aš, kai girdžiu tenais, kad kitur, ten kažkaip tai ten, žinai, nu pas mus tai, gal dėl to, kad tų vaikų amžius toks vyresnis, žinai, gal, gal, gal ten labiau kontroliuoja tuos pradinukus visus, ten tos mamytės... Ne, ne, tikrai ne. Ramiai, tikrai ramiai pas mus, nesikiša čia (GVS4)).*

Varginantys tėvai. Tai gana mišri kategorija tėvų, kurių pagrindinė savybė – jie nepageidaujamu mokytojui būdu kišasi į mokytojo profesines praktikas, nusavina jo kapitalus (*Netgi, pasakyčiau, tėvai labiau negu vaikai. Su savo problemom, reikalavimais ir visa kita. Ir yra tokių tėvų, kuriems ten vienodai, ar tau šeštadienis, ar sekmadienis. Ar tau darbo diena, ar nedarbo diena. Darbo valandos ar nedarbo valandos. Pusę 10 vakare gali paskambint (IVT4)); kvestionuoja mokytojo pedagoginį darbą (Jeigu kažkoks tėvelis ar vaikelis apskundžia mokytoją, tai ale toks kaip svarstymas vyksta, toks, žinai, toks tarybų... „caro rūriko“ laikų. Iš kur atėjęs, aš nežinau (DMK3)); pasirenka įsakmų, kartais agresyvų bendravimo toną (*Ir iš tokių... Na, dabar šitoj laidoj, na, yra ten tokia viena problematinė, bet aš stengiuosi jos ten, ten tos... Jau net iš teksto ten jaučiasi pakeltas tonas. Kartais net iš žinutės gali, ar ne, įskaityti, kad pakeltas tonas (EMME2)).* Varginantiems tėvams priskyrėme ir tėvus, kurie dėl tėvystės įgūdžių stokos, priklausomybių daro neigiamą įtaką mokiniams (*Paskui jau čia kurią savaitę, visas piktas. Čia prieš mamų dieną jau ruošėmės, nu, buvo renginys. O jis sako: „Mano mama girta po kaimą vaikšto“ (EMT4)).**

Varginantys tėvai kritiškai vertina ne tik mokytojo darbą, bet ir pačią mokytojo asmenybę kaip, galbūt, ne visai tinkamą mokytojauti; pasitaiko atvejų, kai mėgina mokytoją pakeisti (*„Gal galima pakeist mokytoją?“ Iš karto. Pastabą įrašiau, „gal galima pakeisti mokytoją?“ Skambinu aš mamai: „Labas rytas“, sakau, „klauskit“, sakau, „aš paaiškinsiu, bet“, sakau, „mano pastabose viskas parašyta, ką Berniukas daro“. „O galima pakeist mokytoją, gal kita ne taip reaguos, kaip jūs?“ (DMK3)).* Jie linkę nuolat tikrinti elektroninį dienyną, reaguoja į įrašus jame. Negalėdami pasiekti jiems palankaus susitarimo su mokytoju, kreipiasi (arba grasina kreiptis) į klasės auklėtoją (jei kalbame ne apie klasės auklėtoją varginančius tėvus), mokyklos

administraciją, išorinius mokykliniam švietimo laukui agentus, pavyzdžiui, švietimo agentus savivaldybėje, LŠMSM (*kai prasidėjo pandemija ir aš neatskleidžiau, kuris mokiny susirgo pirmas koronos virusu, nes tai buvo, duomenų apsauga. Draudžiama. Tai man skambino, mane ėdė, skundė su visais sūdais ir kirminais. Ir į Švietimo skyrių skambino, mane skundė kaip auklėtoją, kad aš su jais nebendradarbiauju. Ko jie tik nedarė. Tai va, kas man dar padėjo apsispręsti, kad aš noriu išeiti iš darbo – tai būtent mano auklėjamosios klasės tėvai, kurie su manim nebendradarbiauja, bet tik puola mane, tik puola. Bendravimo jokio (DMK3)). Kai kurie tėvai būna agresyvūs, grasina mokytojams, gąsdina kitus lauko dalyvius (tėvas atėjo į mokyklą tvarką įvesti, su kirviu... Per pamokas, mes pamokas vedėm, sakė, mergaitę užkapos (TD)). Kadangi grupėje yra įvairių tėvų, išskyrėme keletą subkategorijų.*

Pirmoji subkategorija apima tėvus, kurie yra labai reiklūs mokytojų profesinei kvalifikacijai; jie atidžiai kontroliuoja, ar mokytojas vykdo visas savo pareigas, kišasi į mokytojo ir jų vaiko santykius (*bet man svarbiausia buvo, kad jinai (sėdimoji sofa – T.) tokioj vietoj, kad grynai priešais lenta. Tai net aš ir pats kartais, net ir sulaukiu va šitų tėvų, kurie darė susirinkimą, kad aš kartais ant jos atsisėdau ir žiūriu į lentą. Nu, bet kaip aš sakau, mokytojas gali, jeigu mokiniai dirba, tada mokytojas prisėda pailsėti. Nu, bet tai buvo sunkiai suprantama (EVS1)). Jie siūlo mokytojui patobulinti pedagogines praktikas, pakeisti metodus, labiau prisiderinti prie vaikų poreikių (*turėjau vieną berniuką – tai buvo kosmosas. Buvo išvaręs iš proto ir, ir mani išvaręs iš proto, ir visus aplinkinius. Nu, pavyzdžiui, sėdėdavo, susipildavo sau sriubą ant galvos. Nu. Trankydavo galvą į žemę. Ateidavo mama, parkrisdavo, klykdavo, cypdavo. Aš mamai sakau: „Ieškokim pagalbos, čia yr problema..“ Nu čia yr, nes vaikas negali būti tokioj didelėj aplinkoj, kur yr daug... Pavyzdžiui, būdavo 20 vaikų, tai tas, tiesiog, kaip išprotėjęs. Nu, turėjo autizmo požymių, bet mama nesutiko. Skundė mane direktorei. Aš rašiau. Turėjau rašyti tarnybinius ant penkių metų vaiko. Tarnybinius turėdavau rašyti, nes man sakydavo: „Tu liežuvio neprikabinsi. Rašyk!“ <...> Mama kategoriška buvo prieš, nu ta prasme, ana nesutiko, sakė – čia yr pas mane problema. Nu, tai mama buvo prieš. Bet tada mes turėjome posėdį su Gerovės komisija ir mam kaltino tiktai mane (ŽMPU2)). Tokius tėvus mokytojai dažnai įvardija paplitusiomis negatyvias konotacijas turinčiomis sąvokomis – *supertėveliai* arba *supermamytės*.**

Kitos subkategorijos tėvai gali būti įvardijami globėjais – jie nuolat daro spaudimą mokytojui, reikalaudami išskirtinių sąlygų jo vaikui, pavyzdžiui, prašydami geresnių įvertinimų, derindami su mokytoju vaiko žinių

patikrinimo laiką ir formas (*skambina mokytojai, kodėl mokytoja neatrašo, skambina auklėtojai, kodėl mokytoja neatrašo – tragedija, gaisras, mokytoja neatrašo? Bando bet koku... Bet koku – 12 nakties, pusę 12 pypsėt pradeda. „Gal gali Mergaitė žodžiu rytoj neatsiskaityti, nes bijo“, pusę 12 nakties mama rašo, „nes bijo“, arba „ar gali atsiskaityt viena, kai niekas negirdės“ (DMK3)). Tėvai siekia sureguliuoti namų darbų užduočių kiekį – kai kurie jų prašo jas sumažinti, kai kurie – padidinti, kai kurie jų daro už vaikus namų darbus (*Bet daugiausiai gynyba. Sako: „Nu, namuose mano vaikas viską supranta, aš, va, žiūriu, kartu darome viską.“ O pažymiai kontrolinio darbo ir savarankiško darbo? Sakykime, nelabai kokie, ane? Viskas, mama pergyvena. O kaip, o kodėl? Pati padaro viską, tai kaip tas vaikas galės padaryt? Neišeina, neturi gebėjimų. Tai, žinokit, yra puolimai, tada rašo žinutes: „Ar jums neatrodo, kad jums gera rašyti dvejetus?“ (GMM4)). Tėvai globėjai dažnai prašo atidėti atsiskaitymus, galimybės perrašyti darbus, pamokyti jų vaiką papildomai ir panašiai (*Man, pavyzdžiui, vienintelė riba, kada buvo peržengta, nes aš stengiuosi tikrai griežtas ribas nustatyti ir su tėvais, ir su tuo, ir laiko atžvilgiu, ir taip toliau, tai viena mama labai norėjo, kad jos sūnų mokyčiau, savo mokinį, mokyčiau papildomai lietuvių kalbos, nes kažkodėl jinai sužinojo, ar aš gal pati pasakiau, kad aš jau dirbu šiek tiek papildomai, bet čia man yra kažkas irgi, sakau: „Ne, aš savo vaikų papildomai nemokau.“ Tai vat, man, pavyzdžiui, buvo nemalonu kažkodėl, čia mano, aišku, kažkoks esminis dalykas, kad manęs ten paprašė. Nu čia jau (GML1)).***

Kai kurie tėvai globėjai akcentuoja, kad mokykloje svarbiau yra mikroklimatas, jų vaikui saugi ir palanki aplinka, nei mokymasis, žinių perėmimas (*mama rašė komentarą, sako: „Kokia jūs nuostabi, kai pagalvot, jūs praleidžiat sako su mūsų vaikais daugiau laiko negu mes, mamos, jūs esat antra mama, nes žinot visas emocijas.“ Jo, iš tikrųjų pamatai vaiką, žiūri, aha, tam vaikui šiandien kažkas yra negerai, jau ne toks veidas, ne tokia emocija, jau žinai, kad ten jau kažkas serga, jau kažkas bus (ŽMPU2)). Jie jautriai reaguoja į neigiamas emocijas jų vaikui sukėlusias situacijas (*Žodžiu, prikibo prie tokio dalyko, kad tvarkaraštį aš atspausdinau ant paprasto lapo, nu, žodžiu. Ir čia jam prie sienos, visi čia priekyje sėdėjo, viską prikabinau, kad matytų. Jo mama: „Kas čia per šiukšlės, jam blogai toksai tvarkaraštis.“ Nu, tipo, estetika ir t. t., ir pan. Įlaminavau viską, sakau, „yra toks variantas ir toks, kurio tu nori?“ sako, „to, neįlaminuoto“, sakau, „kodėl?“ sako, „man blizga“. Atėjo mama ir aš jai sakau „žiūrėkit, jis pats pasirinko, nes jis jam blizga“, sakau, „aš kitaip neįsivaizduoju, kaip padaryti“, „ai nu, tai gerai, tada tegul būna šitas“. O išsikalbinėjo, vajų kėlė belekaip (SMPU1)); linkę įvairias situacijas interpretuoti kaip patyčias ar dėmesio jų vaikui stoką,**

negebėjimą suprasti tikrų vaiko poreikių (*bet, jeigu tėvai, pavyzdžiui, surenka parašus, tada taip. Jeigu tikrai jau yra bėda. Turim vieną, su šita klase turim vieną problemą jau nuo penktos klasės. Viena mokytoja irgi ten nelabai kontaktas, bet, kaip supratau, ir su visom klasėm ten blogas kontaktas mokytojos (KMME4)*). Tėvų globėjų spaudimas, komunikavimo stilius turi tam tikrą priekaištavimo atspalvį, apeliuojant į mokytojo moralę, padorumą, jautrumą, žmogiškumą (*Įrašiau pastabą, nu, neatliko vaikai namų darbų. Nu, neatliko. Paėmiau ir surašiau visiems pastabas, kurie neatliko Kalbos namų darbų. Gaunu mamos žinutę. „Manau...“ Pastaba skambėjo taip: „Neatliko Kalbos namų darbų.“ Mamos: „Manau, yra sąžiningiau neatlikti pratimo, nei kad tėvai už jį padarytų ir, manau, neatlikti namų darbai skaitosi tada, kai nieko nėra daroma, o ne tada, kai ko nesuprantama, bet kitus pratimus atliekama.“ Čia mamos atsakas į mano namų darbų žinutę. Mama man paaiškino, kaip jinai mano (DMK3)*). Tokį globėjiškumą mokytojai traktuoja arba kaip įkyrumą, arba – kaip jų profesionalumo menkinimą, deprofesionalizaciją (*su savo auklėtiniais aš buvau pabandęs tokį būdą, kad jie susėdo po suolais ir mes norėjom, kad pažaistumėm caro priespaudą. Ir jie slapta turėjo pranešti laišką ir iš klasės išnešt į laisvą pasaulį, kaip žinutę, kad pasaulis vis dėl to sužinotų, kad Lietuva okupuota. Tai gavau labai piktytėvų skambučių, kad čia tokie dalykai traumuoja mano vaiką ir kur normalus mokymasis, kai tuo tarpu su šitos klasės vaikais tokius dalykus išbandyt tai būdavo pats smagiausias dalykas ir tikrai matėsi, kad jiems tai labai... veža (TD)*).

Kitą varginančių tėvų kategoriją pavadinome kritikais – tai tėvai, kurie dėl įvairių priežasčių kritikuoja mokytoją, demonstruoja nepasitenkinimą, kartais atvirą priešiskumą, kurio priežastys nebūtinai žinomos (*Labai prieštaraujančių tėvų mokyklai yra, labai prieštaraujančių. Ir čia bene daugiausiai. Aš nežinau, ar yra Didmiestyje kur taip – jie visi žino, kaip ką daryti. Direktorė gauna po 30, po 40 laiškų per dieną, skundimų su pasiūlymu. Tėvas net nesiteikia bendrauti su mokytoju, iškart – direktoriui – „išmeskite tą mokytoją iš darbo“. Taip, tiktai taip, ir tokių 50 proc. Ir, sako: „Aš nežinau situacijos, kodėl aš... visų pirma, eilėje nelaukia už durų, mokytojų. Jūs neturėsite ir fizikos, ir matematikos, ir lietuvių, ir anglų, ir jau pradinių klasių, jūs neturėsite“, sako, „nes niekas nelaukia.“ „Nu ir kas, mano vaikui jis blogas, jis netikusiai padarė.“ O pats padaro vaiko Gerovės komisijos susirinkimą ir atsiprašyti nereikia. Dabar atsiprašymo nėra. Taip, kad tikrai yra, tikras tarnautojas jau yra mokytojas. Išties, tikras (KMKK4)*). Mokytojų kritika kartais įgauna atviro psichologinio smurto bruožų (*Mano auklėtiniai skambina, tėvai. „Kodėl Mergikei n parašė; septintokai – ji buvo pamokoj?“* ,

sakau, „suklydo mokytojas“, „mokytojas negali klysti, vaikams jūs neleidžiate klysti ir mokytojas neturi teisės klysti“, bet, sakau, „Mergikė pakankamai didelė, kad nueitų prie mokytojos ir pasakytų: „Mokytoja, aš buvau pamokoje, ištrinkite n.“ Nu vat, pusę 10, pavyzdžiui, 3 skambučiai, be perstojo, bet aš nekeliau (DMK3)). Kritikų taikiniais dažniausiai būna ne vienas kuris konkretus mokytojas, o mokytojų grupė ar apskritai visas mokyklinis švietimo laukas (sunkiausia mokytojo darbe yra darbas su mokinių tėvais. Ir nors šitų vaikų, kaip aš sakau, tėvai yra adekvatūs, bet tikrai dažnai tenka susidurti su tėvais, kurie nori iš mokytojų iš mokytojų kažko, ko net jų vaikui nereikia (EVS1). Kritikai taip pat nelinkę nurodyti aiškių savo pageidavimų, jie ignoruoja arba kritiškai įvertina mokytojų pastangas užmegzti bent kiek artesnį santykį (Čia jau vėl šitos klasės ekskursija, natūralių kvepalų gamyba, Gyvenvietėje, Gyvenvietė, kvepalus irgi gaminom. Vienas komentaras. Tai ką, tai reiškiasi, jiems nereikia. Nu, kam aš dirbsiu. Mano tikrai, kas tradiciniai amatai, ar ne, na, pasidžiaukime, 3 komentarai. Nu, reiškias, jiems nereikia, supranti. Aš tikrai dedu, ką mes veikiame, ką mes darom. O Mama kipišką kelia. Va, čia, va, įlundus kažkokia boba, kipišką kelia (DMK3)).

Situacijose, kai yra priverstas bendrauti su sudėtingais tėvais, mokytojas imasi įvairių taktikų. Mokytojai, internalizavę misionieriaus homunkulą ar didesnę profesinę praktiką sukaupę mokytojai, internalizavę darbuotojo homunkulą, linkę pasitikėti savo jėgomis, patirtimi (Ir va, dabar tikrai vat, turėjau ir praeitą xktadienį, ir dar užpraeitą su dviem. Jie baigėsi gerai. Jie baigėsi tvarkoj, bet nu vat. Bet tai yra tikrai stiprus emocinis toksai. Bet, o kaip? Ir tą norėtusi užfiksuoti, kad tu galėtum perduoti po to, perteikti, kad va, taip čia, nes čia yra darbo dalis. Mokėti kalbėtis su tėvais, ar ne? Tai dabar gerai, kai mokytojų trūksta – visada gali pasakyti – veskite pas kitą mokytoją. O kur – jo nėra, nėra, supranti (BMM3); Tai stengiuosi tiesiog, nors aš tokia, kaip sakyt, kur nemoku „vynioti į vatą“, tiesmuka, bet jau kai kur jau... geriau neatsakau tada, palaukiu kol „nuvėsta“ kalba (EMME2)). Mažiau patyrę mokytojai – darbuotojai kreipiasi pagalbos į mokyklos administraciją, klasės auklėtoją (Nu, bet, jo – grynai. 40 minučių rėkė ant manęs. Aš buvau dar jauna, neaptyrus. Aš nežinojau, kad galiu pasakyt, kad nenoriu su jumis šnekėt, aš atsisakau su jumis šnekėt be administracijos. T. O čia kas patarė tau? M. Administracija. Aš galiu atsisakyt su rėkiančiais tėvais šnekėt. Pavyzdžiui, sakyt: „Aš šnekėsiu su jumis tik prie administracijos.“ Nu, šiaip, mus saugo administracija – tas yra gerai. Dėl visokių tokių dalykų (ŽMK1)) arba prašo pačių tėvų patarimo, pasiūlymų, kaip dirbti (Kai kurie tėvai nesuvokia, kad jų vaikams reikia suteikti kažkokią pagalbą, jie visiškai tai

neigia, paprasčiau konkrečių veiksmų kaip dirbti su jų vaiku, jie nieko neatsako ir toks jautiesi kažkoks šiek tiek... nei šioks, nei toks (EVS1)).

Mokytojai, internalizavę tarno, roboto homunkulą, dažnai pasirenka kontaktų su varginančiais tėvais vengimo taktiką (*Vakare mokytoja, pradinių klasių, skambina: „Ar galiu duoti tavo telefoną Berniuko mamai?“ „Ne“, sakau. „Kodėl?“ „Todėl, kad ne, Varde“, sakau, „ne – ateisiu rytoj, duosi man savo telefoną ir aš jai paskambinsiu“, sakau, arba sakau, „tegul rašo man į dienyną“. Nu gerai, tada ten jau jam krūva tų žinučių. Per dienyną, į mesendžerį, bet aš neskaitau, mesendžerio žinutę iškart ignoruoju ir trinu. Jos susiranda ir per mesendžerį, visaip būna. T. Ta prasme, jos pagauna tavo feisbuke? M. Jo, pagauna feisbuke ir į mesendžerį rašo, taip. T. Bet tu tiesiog neatrašai? M. Ne, aš neatrašau, absoliučiai nereaguuju (DMK3)). Jei kontaktas neišvengiamas, mokytojai pasirenka tylėjimą, neprieštaravimą, kartais – nuolankų pritarimą, pildo tėvų pageidavimus (*Ta mama, kuri kvietė kolegę įvertinti. Tai vat, tai nu, žodžiu, kur ten kiekvieną dieną man tokios vos ne paklodės ir aš turėdavau paaiškinti, kodėl kitas žmogus suaugęs padarė taip ar taip, pasakė taip ar taip. Kai buvo karantinas, aš važiauvau į mokyklą dėl to, kad mama negalėjo būti su vaiku namuose (SMPU1)).**

Eiliniai tėvai. Tokiems tėvams priskiriami mokinių tėvai, kurie nėra išskiriami, suasmeninti mokytojo profesinėje veikloje ar mokykliniame švietimo lauke. Jie egzistuoja kaip mokyklinio švietimo lauko agentai, su kuriais mokytojas turi bendradarbiauti pagal esamą tvarką – pagal naujuosiuose švietimo kontekstuose įsivyravusias kalbines klišes – „*atliepti šeimų poreikius*“, iš vienos pusės, ir atlikti vadinamąjį „*darbą su tėvais*“ – įtraukti tėvus į įvairias mokyklinio gyvenimo veiklas, ugdymo procesus ir panašiai. Didesnėje dalyje tyrimo dalyvių refleksijų abi šios veiklos vertinamos skeptiškai, be entuziazmo – labiau kaip negatyvias patirtis sukuriančios praktikos (*Va čia yra ta nuotrauka, kad tėveliai yra sveikintini klasėj, klasė yra tuščia, mokytoja pasiruošusi – balionai, vaišės mini ir klasė yra tuščia. Tėvai neateina, tėvai nelabai domisi, tėvai domisi tik tiek, kiek vaikas skundžiasi apie mokyklą, apie klasę, apie mokytoją, apie pažymį, bet tokio, kad tėvai padėtų, pasidomėtų, kuo gali padėti, ne, to nėra arba jisai yra labai, labai minimalus. Ir su mokytoju yra sukontaktuojama tik tada, kai mokins gauna labai žemą balą, kai kažkokie įgeidžiai yra nepatenkinami arba yra negerai mokiniui su mokykla, su klase, pamoka ir t. t. Bet tai nėra, kad būtų bendradarbiavimas didžiųjų dalimi. Visi emeilai, kurie ateina, yra, yra – kažkas negerai, yra tokia problema, bet nėra, kad paklaustų tėvai: „Kaip sekasi, ką gali padaryt? Ar galim kažkaip padėti ir mokyklai, ir klasei, ir mūsų sūnui per jus?“ Ne. „Per daug užduota, kodėl toks balas?“ Kodėl yra taip ir*

taip (KVS1)). Ši citata – tipines mokytojų nuotaikas ir patirtis bendraujant su *eiliniais tėvais* atskleidžianti iliustracija, nors, be abejo, ne universali. Eilinių tėvų charakteristikos reikšmingai priklauso tiek nuo atskirose mokyklose dominuojančių besimokančiųjų SEK, tiek nuo mokinių amžiaus tarpsnio (pradinukų tėvai aktyvesni, nei abiturientų, nors ir ne visais atvejais) ir, žinoma, nuo paties mokytojo požiūrio, patirties, mokytojavimo praktikų (*Su tais, kurie yra linkę bendradarbiaut, nes tikrai, arba linkę pasiūlyt, linkę pasitart, negu norėt kažkokio aiškaus atsakymo. Nes sudėtinga, kai mano pačio požiūris yra ganėtinai liberalus į mokymąsi, tai labai sunku, kai mokinių tėvai nori tokio autokratinio požiūrio. Tai manau, kai vertybės artimesnės, tai ir lengviau tada susitart* (EVS1)). Nemažai mokytojų pabrėžė, jog aktyvesnės mokyklos gyvenime ir vaikų auklėjime yra moterys (*Kad aš tėvą, matyt, nė vieno nemačiau, ai, gal vieną tėvą mačiau, vienas. Tėvą mačiau, taip. Vien tik moterys ir šiaip toks liūdesėlis, kad daug mano vaikučių gyvena tik su mamom, nežinau, ar išsiskyrę, ar, apskritai, vienišos mamos, bet tikrai didelė dalis vaikučių yra neturintys tėčio, tėčio rolės. Tai bet su tėvais neteko* (GML1)).

Naujuosiuose švietimo kontekstuose „eiliniai“ tėvai apibūdinami kaip įgiję daug galių. Tėvai patys sprendžia dėl vaiko lankymo, atostogų grafiko (*Tai, kad ir tėvai – paima, dviem savaitėm išsiveža vaiką į Egiptą ten pailsėt, tipo, žinai... Patys išvažiuoja ir vaiką pasiima iš mokyklos. Ir vienodai. Daug tokios praktikos, žiauriai... Taip, mokslų metų eigoj* (IVT4)), kišasi į mokytojo darbą, mokydami jį patį (*sunkiausia mokytojo darbe yra darbas su mokinių tėvais. Ir nors šitų vaikų, kaip aš sakau, tėvai yra adekvatūs, bet tikrai dažnai tenka susidurti su tėvais, kurie nori iš mokytojų iš mokytojų kažko, ko net jų vaikui nereikia. Ir net, atrodo, mokytoją bando išmokyti tokių specialybių žmonės, kurie gal net su aukštuoju išsilavinimu neturi kažką tokio, tai tas labai iš tikrųjų liūdina ir skaudina* (EVS1)), siekia reguliuoti mokinių mokymosi pasiekimų vertinimą (*Muzika, dailė – jiems nesvarbūs, nebent vienetai surašomi, tai tada eina aiškintis: „Mokytoja, pasiaiškink, už ką tu įrašei“, <...>seniau tėvas klausdavo vaiko ką prisidarei, kad vienetą gavai, o dabar skambina mokytojui ir sako: „Jūs pasiaiškinkit už ką vienetas.“ Tai tu paklausk savo vaiko, už ką vienetas, ar ne, ar dvejetas* (EMME2)).

Nors, kaip pripažįsta mokytojai, tėvų galios mokytojo, mokyklos atžvilgiu yra padidėjusios, jie pažymi, kad tėvai naujuosiuose švietimo kontekstuose mažiau turi poveikio priemonių savo vaikui (vaikams) (*Yra šeimų, kur vadovauja vaikai. Ir tokių šeimų nemažai* (EMS4)). Buvo pateikta pavyzdžių, kad šiuolaikiniai tėvai patys nesusitvarko su savo vaikais (*Tai tu turi... ir permeta tos šeimos, kad tu koptumei jų problemas. Aš šito nebenoriu. Kiek aš esu sau, oi, gyvenimo patirtį aš esu... Buvo planuota mano vaiką*

pakišti po mašiną, kad aš tapčiau tos mergaitės mama, pasirodo, ta mergaitė psichiškai nesveika (KMKK4); negeba atlikti savo, kaip tėvų pareigų (Dabar kažkaip tos ribos dingo. Viskas galima kažkaip, ane? Truputį reikia nubrėžti ribas, bet pirmiausia tai tėvams. Tėvai paleido vaikus. Žiūrėkit, laisvė – tai laisvė. Tėvai tiesiog... Yra tokių tėvų, kurie neturi laiko. Yra tėvų, kurie... Nežinau, gal jie taip mąsto dabar jaunimas, kad reikia tos laisvės vaikams tiek daug duoti. Vat, nėra tarpusavio sutarimų. Vaikai ir tėvai. Jie turi tarpusavyje sutarti, pavyzdžiui, kad yra koks penktokas. Nu, jis turi žinoti, kelintą valandą jis turi pareiti namo. Tėvai pasisako, o, sako 7-a, telefonas išjungtas, vaiko nėra. Aštunta ir vėl. Matai, taip neturi būti. Turi būti susitarimai, kažkokios, vat, ribos (GMM4)). Taip pat mokytojai akcentuoja augantį tėvų susvetimėjimą su savo vaikais (Tai tokia mergaitė, jau prieš kiek metų sako, „aš neimsiu“, „kaip tu neimsi darbelio į namus?“, sako, „tai vis tiek mama išmes“. Tai va, ateina gal ir iš tėvų. Jeigu tėvai neįvertina, nepasidžiaugia, nesaugo, tai vaikas jo ir nesineša. Nu, ar ne? Nu, aš taip manau, kad tai ateina ir iš tėvų. Ne, sako, „man nereikia, o kam jo reikia?“ (EMT4)).

Mokytojai misionieriai eilinius tėvus traktuoja kaip priemonę, kurią jie linkę pasitelkti savo tikslams realizuoti (*Negalima palikti po pamokų vaikų. Ne? Šimtu procentų tėvai man pasirašo. Jie man atneša tuos sutikimus (KMS4)). Jie nelinkę tėvams nuolaidžiauti, bendrauja atvirai, nesibaimina pasidalinti ne visai palankia informacija (Bet aš jiems, kai 5 klasėj atvedė, pasakiau: „Aš ne tas, kuris vynioja į vatą, aš jeigu matau, kad čia yra šlapia, tai nesisakysiu, kad sausa, nu ir viskas“ (EMME2)). Jie atkakliai siekia juos įtraukti į mokyklinius reikalus, ypač susijusius su jų vaikais (Daugiau aš informuoju, skambinu, ieškau ir būna taip, kad net neatsiliepia tėvai. Neatsiliepia, neatrašo į žinutes. Vienos mergaitės... aš paskui nuėjau ten, į virtuvę. Virėja, dirbanti iš to kaimo. Sakau, gal nėra mamos, gal kur išvažiavus? Nu, kaip šitaip, sakau, ignoruoja – tai tėčiui paskambinau. Tai va, prieš žygį, kai turėjome eiti, tai paskambino mama. Aš tai pradėjau juoktis, sakau, nu, va, sakau, aš jau galvojau, kad jūs su manimi bendrauti nenorit. Ai, tai aš užsiėmus, taip vėl ten... Nu, būna ir taip (EMT4)). Mokytojai misionieriai linkę konstruoti ne oficialius santykius, o santykius, paremtus draugiškumu, nuoširdumu (Mokytojui reikalingas dalykas, ką aš supratau... Bet būk žmogus, kalbėk ne kaip mokytoja, o kaip žmogus. Va, su savo klaidom kažkokiom tai va, tiesiog kaip aš su tavim. O ne tai, kad „aš mokytoja“, kai būna priėmimas, tos kaukės ir savęs pateikimas tėvams, vaikams, visiems, mokytoja aš čia kažkokia, metodininkė, dar... Pirmoj eilėj reikia būti, va, tokiai, va: „Aš esu Vardas Pavardė, laba diena.“ „Laba diena, malonu, prašom, užėikit.“ Nu, pakaktų, pasišnekam, pasišnekam... To reikia tėvams, to*

beprotingai reikia (EMPU4)). Santykiuose su tėvais jie dažnai patiria sėkmę (Arba, žinokit, ir netgi dar neparašiau, jau man parašo. „Labai atsiprašom, pasikarščiavom, kažkaip susibarėme mes tarpusavyje – ir vienas pasakė, kad bloga mokytoja ir aš pasakiau – jinai tik dvejetus rašo, pasikarščiavom, aš ir Vardas labai jūsų atsiprašom, tikrai, jūs esate gera mokytoja, atleiskit mums, ir, jeigu dar leisite, tai leiskite taisyti“ (GMM4)).

Mokytojai darbuotojai siekia santykius su eiliniaais tėvais palaikyti tokiam lygmenyje, kurio reikalauja mokyklos vidaus taisyklės, administracija (*Dailė – toks dalykas, kad kai kurie tėvai nesuvokia, kaip jo vaikas – sūnus ar dukra – gavo 7, o ne 9 ar 10, nes dailė – nėra juk ko daryti, nupiešei ir viskas. Ir jie dailę supranta tik kaip piešinį. Pasakai „dailė“ – reikia piešt. Visko ten. Nu, paskui turi ten vertinimo kriterijus atsispausdinęs ant lapo, sakysim, už kiek ten 10, už kiek – 9, 4 ir dvejetai. Kai būna tėvų dienos, ateina tie, kurie nori pasidomėt, kodėl pas jų sūnų ar dukrą – taip ir taip. Tai va, padedi tą lapą, duodi perskaityt... Tada mokyklos vertinimą, kitą lapą (TD)). Dažnai darbuotojai laikosi nuostatos, kad jų darbas, o ne tėvų, spręsti su mokykla susijusius klausimus (*Nu tai ką, bandom subart ten kažkiek ten tuos vaikus. Bet yra kaip yra, visaip yra ir visaip, kartais daugiau būna. Reikia net kokiems tėvams paskambinti, bet retai ir taip paprastai užsigesini be labai rimto, didesnio konflikto. T. Tai pats tvarkaisi? M. Nu, stengiuosi. Taip, toksai nelabai aš ten mėgėjas, kad ten. Ką ten jau tas vaikas, kad tu iš karto pulsi skambinti tėvams. Tai kai jau reikia, tai paskambini tiems tėvams, bet tai nenoriu ten nei piktnaudžiauti, nei ten už kiekvieną, kad ten skambinti ir kad kažkas ten (EVS4)).**

Mokytojai, internalizavę tarno, roboto homunkulą, vertina eilinius tėvus negatyviai, dažniausiai priskirdami juos varginančių tėvų kategorijai ar, geriausiu atveju, palaikančių tėvų, bet subkategorijai su varginančiomis iniciatyvomis. Tarno ar roboto homunkulą internalizavę mokytojai linkę vengti bendradarbiavimo su mokinių tėvais, laikytis nuolankumo, tylėjimo taktikos. Tokį elgesį motyvuoja sveika nuovoka, esą, vis tiek nieko nepakeisi, o diskusijos, ginčai – tik pablogins situaciją (*Tai va tokie, va tokie, va, tokios replikos, tokie komentarai ir tu nebežinai, ką pasakyti – lieka tik šypsotis, nes, nu, tu nebeturi ką pasakyti daugiau, nes nėra ką sakyti, nėra ką sakyti ir diskutuoti (DMK3)).*

Mokytojai ir kolegos. Mokyklinio švietimo lauko agentus, dirbančius mokyklose, galima suskirstyti į dvi grupes. Pirmoji grupė – mokytojų. Ji apima ne tik toje pačioje mokykloje, kaip ir tyrimo dalyvis, dirbančius mokytojus, bet ir platesne prasme kolegas mokytojus. Tokiais kolegomis

tyrimo dalyviai linkę laikyti mokytojus, dėstančius tą patį dalyką, bet kituose regionuose ar mokyklose (*aš su tais savo kolegomis, kurie man, vat, parašo vis tokiais... Tai, tai jis, nu tą, parefleksuoja kažkiek, galbūt, jiems ne tiek daug atsiveri, bet iš jų išklausi ir tada matai, aha, kaip ta man kolegė iš Miesto ten rašo, supranti, ten pas juos išvis nesąmonės* (BVS2)), dirbančius kitur, bet toje pačioje pakopoje ar vykdančius tas pačias funkcijas (*pavyzdžiui, aš irgi matau tą klasės auklėtojo darbą – jis irgi turi būt įdomus, jis neturi būt popierinis, ar ne, kad mes atvarėm pagal planėlį ir viso gero. Kažkur išeit, kažką tai nuveikt, kokioj organizacijoje sudalyvaut, galbūt bendraut tarpusavyje su mokyklom. Nu va, toks judesys. Nu, čia per praktiką, ar ne?* (NMM3)). Kartais kolegomis įvardijami ir mokytojai apskritai – ypač kai liečiamos profsajungų, mokytojų asociacijų, socialinių tinklų grupių temos, organizuojamos bendros veiklos (*o per zoomą mes mokomės būtent patys. Didmiesčio Dalyko mokytojai, dėl to, kad esu Didmiesčio Dalyko mokytojų Dalyko būrelio narys. Pas mus ten yra Sąjungos nariai, aaaaa, mes organizavome visiems Didmiesčio mokytojams mokymus. Aš ir pats čia vedžiau mokymus su tokia Firmos įranga, vedu ir mokamą, ir nemokamą. Įmonė mane samdo, kad pravesčiau mokymus, tarkim, į kažkokią mokyklą nuvažiavęs asmeniškai su visa įranga. Ir čia mes susiorganizavome mokymus. Iš to paties Didmiesčio universiteto kviečiam lektorių, kurie mums paskaito paskaitas* (SVG2)).

Antrai grupei galima priskirti kitus mokyklose dirbančius asmenis, taip pat turinčius, anot tyrimo dalyvių, įtakos jų pedagoginiam darbui ar pedagoginiam autoritetui. Tokie socialiniai agentai būtų pedagoginiai darbuotojai (socialinis mokyklos darbuotojas, psichologas ir kt. – žr. 1.2.6); mokyklos oficialiai techniniais darbuotojais įvardijami asmenys (valgyklos darbuotojai, valytojai, sargai, budėtojai ir panašiai). Nors šių grupių agentai juridškai turi skirtingas atsakomybes, pareigas ir darbo sritis, mokyklinio švietimo lauko ir jame susiklosčiusių santykių požiūriu jos sudaro vieną bendrą kategoriją – mokyklinio švietimo lauko agentų. Šie agentai įvairiu intensyvumu ir būdais dalyvauja mokyklinio švietimo lauko žaidimuose ir turi poveikio įvairių kapitalų persikirstymui. Patogumo dėlei visus minėtus agentus toliau įvardysime pagal jų turimas pareigas. Kaip nurodo tyrimo dalyviai, kolegos yra reikšminga mokyklinio švietimo lauko praktikų dalis (*reiškia, ką aš supratau, kad dar ne mokytoja, nes aš niekada eidama į mokyklą negalvojau, kad mano mokykliniam gyvenimui, mano savijautai mokykloje labai daug įtakos turės kolektyvas ir kolegos* (BMM3)).

Remiantis tyrimo duomenimis, tyrimo dalyvių ir kitų mokyklinio švietimo lauko socialinių agentų santykiai gali būti apibūdinami bendromis charakteristikomis ir kategorizuojami į atskiras grupes, Jas išskyrėme keturias:

- Bendrininkai.
- Konkurentai.
- Priešininkai.
- Eiliniai.

Bendrininkai. Tai artimiausieji santykių požiūriu tyrimo dalyviams kolegos. Tyrimo dalyvius su jais sieja įvairių tipų santykiai – asmeniniai (*čia yra mano plaukai ir aš tada siunčiu, va, čia kolegėm kaip aš gražinuosi, kaip aš čia dabar sėdžiu grožio salone, aišku, aš negaliu taip leisti, laiko atžvilgiu tenais lakstyti, visokių dalykų, bet plaukai, nagai tai čia yra jau man šventas reikalas, tikrai, susitvarkyti kas mėnesį. Tai vat norisi, kažkaip tai ir vaizdu, aš tokius vaizdus visą laiką, bet ne šiaip sau čia fotkinuosi, kad sau, bet kolegė ir tada mes bendraujam, kas ką veikia, mes turim tokią grupelę mesendžerio ir tada aš dabar taip, o aš dabar anaip (BMPU4)); bendrų pomėgių (Pagal bendrus, matyt, kažkokius interesus... Mėgstame keliauti, vat, kartu. Mėgstame dainuoti, nes gi mūsų choras buvo. Tai čia dauguma iš choro. Vardė iš choro, aš iš choro, Varda – iš choro. Nu, va, tie... Branduolys toks mokyklos. Ir paskui limpa visi prie mūsų. Čia ruošiamės į Pastato požemius. Tai mes gi, žinokit, pirmiausiai, va čia, klasėje, pasidarome šį tą ir paskui einame (GMM4)); profesiniai, pavyzdžiui, mokytojai priklauso tai pačiai metodinei grupei mokykloje (Mes jau truputį... Ne tai, kad planą parašyti, mes jau galvojame. Mes jau ruošiamės. Galvojame gal plano formą. <...> Pas mus buvo dar susirinkimas metodinės tarybos, biologai sako tą patį, matematikai sako tą patį. Pradedant aš sakau, žinai, mes kalbamės, aš sakau, žmonės, tai prie valandų reikia pradėti valandą kartojimui, valandą, kontroliniam ir valandą kontrolinio aptarimui. Sako, nėra kur. Taigi tų naujienų tiek (BMK4)). Bendrininkai dažnai įsitraukia į kolegos organizuojamas veiklas, teikia visapusišką paramą, supranta iškilusias problemas, yra patikimi, mielai priima siūlomą pagalbą (Žodžiu, nu ir kaip ir čia mes su Dalyko mokytoju integravome tą dalyką ir, žodžiu, pravedėme tokią pamoką, ir vaikai, jiems tai patiko – jie buvo visiškai kritę. Jie skaičiavo biudžetus tų šalių, kiek nukrito, kiek paaugo, kiek, kokios buvo tos geografinės sąlygos, ar čia buvo, ar etiška mainytis, ar kaip, kaip kokia šalis nuskurdo ar pakilo, kaip kitos šalys gali padėti ir t. t. Nu tikrai labai fainos užduotys. Septintokai, tai jie tikrai labai įsitraukė. Va čia iš tokių pamokų, kur, nu, taip širdis dainuoja. Labai faini yra, ir viskas jau tada... ir plius bendradarbystė su kolegomis, ir tie mokiniai labai užsikabina. Tai tada, vat, vėl toks būna prasmės momentas (TMD2)).*

Bendrininkavimą palengvina suartinantys, panašūs pomėgiai, panašus požiūris, sutampančios vertybės, susidūrimai su tais pačiais iššūkiais ir

panašus jų priežasčių suvokimas; kartais bendrininkais tampa tie kolegos, su kuriais tiesiog malonu, įdomu pasikalbėti (*Nu, yra viena mokytoja ir pas ją kabinete, Dalyko kabinete. Nu ten jau būna, po 4 pamokų pas mus ilgoji pertrauka pusę valandos, tai va, tada jau susirenkam ir „papliotkinam“, kaip sakant. <...> aš nenoriu net vardinti, bet, pavyzdžiui, aš tau pasakysiu tokį vieną pavyzdį. Va, pernai moteris padarė rasodą... Pomidorų, tai aš susisodinau šiltnamį pomidorais (juokiasi). Iš kolegės susirinkau įvairių pomidorų ir užsisodinau šiltnamį pomidorais (GVS4)); jie yra „prieinami“ – jų laisvas (pertraukos ar lango (laisvos pamokos)) laikas sutampa su tyrimo dalyvių (*Čia, Miestuko Mokykloje, į mokytojų kambarį niekas neateina. Galvoju, ką čia man dabar daryti? Nu, aš atėjau į mokytojų kambarį vieną, kitą kartą, nu, paskui man čia davė budėjimą tą, nu, tai su tom pradinukėm. Mokytojo padėjėjos irgi čia – žemesnė kasta, su tuo irgi. Nu, vat, va tokie dalykai. Tai aš einu gerti kavos kažkaip taip, atsiprašau, su socialine susibendravom. Tai jinai tenai, nu, gal porą metų už mane jaunesnė. Tai jinai kažkada čia, va, klausė neseniai, sako, „tau nieko jos nesako, kad tu su manimi kavą geri?“ „Ne“, sakau, „ką jos gali sakyti?“; nu, kad mokytoja su socialine geria kavą, tai čia jau jinai jau yra žemiau (JMS4)); mokoma tuos pačius mokinius, dalijamasi bendromis erdvėmis (*Nu, Dalyko mokytoja, ar ten ateina kokia šalia esančių kabinetų, nu, prietelės ateina. Nu, kas nori, va, pavyzdžiui, ateiti kavos ir į šitą pusę kam patogiu. Kas ten, būrelio narės, būrelio nariai, kas tą dieną dirba, čia šitam gale. Chebrytė tokia mūsų (KMM4)).***

Kartais bendrininkavimas yra reguliarus, kartais bendrininkaujama konkrečiose situacijose. Tokios situacijos gali susiklostyti dėl įvairių priežasčių ar būti surežisuotos įvairiais tikslais, gali kilti iš oficialiai sureguliuoto bendradarbiavimo ar susiklostyti be oficialiai dokumentuotų priedų. Oficialiai numatytas bendradarbiavimas nebūtinai tampa bendrininkavimu. Pavyzdžiui, viena iš oficialių bendradarbiavimo formų – mokytojo mentoriaus skyrimas pradedančiajam mokytojui. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad ne su visais mentoriais susiklosto bendrininkavimu galimi įvardyti santykiai (*mano šitoji mentorė pirmiausia atėjo pas mane – turiu tave nudžiuginti, kad aš pas tave dabar vaideliosiuosi, tai va... O aš gausiu pinigų už tave... Ooo, sakau, tai čia galim dabar dalintis. Pasidžiaugiau, bet iš tikrųjų aš labiau ta antrąją mentore patenkinta labiau Nes jinai nei prašyta, nei sakyta, kaip sakyti, atėjo man ir sudėstė – va taip turi būti šita, tai pasižiūrėk šitą... Ir taip, tiesiog, ateina – kaip aš jaučiuosi, kaip čia man sekasi, gal nesiseka, kaip čia ką. Nu tai va... Pasipasakoja apie tas mameles, sako, kas teisingai (MML1)); kai kurie tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kad kolega imasi mentoriauti savanoriškai, be oficialių įgaliojimų ir atlygio (*Yra, kaip aš**

sakau, artimesni draugai, kurie, kai aš atėjau į mokyklą, mane Dalyko mokytojas ir Kalbos mokytoja, kaip sakant, nu, priėmė globoti. Nebuvo pasakyta, kad, va, tau kuratorius, dabar tave prižiūrės ir visa kita (ŠMG4)).

Tyrimo dalyviai pateikė įvairių bendrininkavimo pavyzdžių. Palanki terpė bendrininkavimui susiklostyti – situacija, kai mokytojai moko tos pačios klasės mokinius, kai organizuoja veiklas mokiniams, mokyklos bendruomenei (*Dalyko mokytoja bent Miestuke – tai mes labai gerai bendradarbiaujam. Labai talentinga Vardukė, labai, žinai. O čia irgi, sakau, su bibliotekininke, nes man reikėjo tų portretų Miestuke, o Gyvenvietėje turėjo, tai mes susikoooperavome, tai tą, tą padarėm ir viskas. Nu, klauso, žinai* (MMS4)). Bendrininkavimas svarbus, kai organizuojamos popamokinės veiklos – didesnes mokinių grupes turi lydėti bent du suaugusieji, tad mokytojai stengiasi pasikviesti sau artimus kolegas. Bendrininkai inicijuoja bendrus projektus, kartu dalyvauja projektų veiklose (*O čia pas mus buvo fejerverkai, čia buvo toksai ugnikalnis, čia mes su Dalyko mokytoja sugalvojom mažiukam pirmokam parodyti tokį kažkokį tai, kas yra Dalykas iš tikrųjų tai, o jie: „Kada ta Dalyko pamoka, kiek čia dar metų reikės laukti? Čia gi yra vau!“ Tai čia, iš tikrųjų, buvo bendras su kita mokytoja, toksai visiškai ekspromtu gimęs, valgykloje besėdint, bekalbant projektėlis* (BMPU4)). Kai kurie dalijasi naujausiomis dalyko žiniomis, mokymo medžiaga, seminaruose gauta informacija (*Dažniausiai, va, taip 90 proc. yra mokyklos visi šitie reikalai, kurie yra matematiniai. Va, dabar PUP'as šitas, paskui egzaminas, naujos tos programos ateina, viską dalijamės. Kas slapta kokį dokumentą gavęs nutekintą tuoj visiems siunčiam, dalijamės, aptariam. Tai 90 proc., iš tikrųjų, yra darbiniai reikalai, bet jie su tokiu prieskonių dar, visada su humoru, su palaikymu, su pasvarstymais, su pasijuokimais, pasišaipymais draugiškais tokiais* (AMM3)).

Bendrininkavimo terpė susikuria ir tada, kai ji išprovokuoja konkrečios aplinkybės: kolegos pavaduoja išvykusį ar susirgusį mokytoją (*Esmė buvo tokia, kad mūsų laukia išorės vertinimas ir, žodžiu, o mano kelionė buvo suplanuota prieš metus, o vertinimas paaiškėjo vėliau. Nu tai buvo visiems streso daug, tai va taip, gerai, kad atsirado kolega, kuris mano pavadavo mano pamokas, nes jis ten dirba, nu, čia mes turim tokį jaunimo – suaugusių skyrių, ten labai mažai vaikų, tai jis apsiėmė, tai, sakant, be didelio streso* (GVS4)); konsultuoja ir padeda artėjančio audito ar kito patikrinimo atvejais (*Visiškai kiekvieną dieną nuo ryto iki vakaro, netgi vakare skambučiai. Man skambina fantastiška mūsų Dalyko mokytoja, sako: „Aš darau praktinį darbą, va, rytoj su aštuntokais va, taip ir taip“, – puiku, – „O jeigu aš va taip ir taip?“, – fantastika, – „O jeigu taip?“ – tai nuostabu – „Ai, aš tik pasitikrinti*

norėjau. “ Sakau, viską sudėliojo, aš net jokio patarimo nedaviau, tiesiog, jinai man susakė, ką veiks, sako: „Nu aš visą laiką taip darau“ – tai ir viskas, gerai (TD)), teikia patarimus, moralinę paramą konfliktinėse, sunkiai suvaldomose situacijose (ši buvo labai, labai man, kaip mokytojai, labai didelis pastiprinimas, nu, toks kur, nesijaučiau, kad esu viena, kur, nu, tikrai verta, kad gali nueiti ir pasitarti, ir paklausti patarimo, ir tu žinai, kad, nu, tikrai gausi. Visada, visada iš jos patarimų (SMPU1)).

Bendrininkavimą palengvina ir tam tikros sąlygos, pavyzdžiui, palankiai sudaryti tvarkaraščiai (*Nu tai va, tai čia puiki terpė padaryti, jeigu tu žinai tą ir, ir būtent, tą pačią dieną visiems to koncentro mokytojams, pavyzdžiui, lituanistai šiemet turi Xdienį, matematikai šiemet turi Ytadienį, anglistai ten, dar kažkada, Zdienį ar dar kažkas ir labai patogu, nes visi matematikai žino kad Ydientis visiems yra laisvadientis, ir svarbus yra reikalas aptarti kažkokį tai, vat, per zoomą susijungiamo, pasidarom metodinį. Visi va, įsėda į savo patogų fotelį, pasidaro kavos ir, tikrai, tu iš ryto tu neturi važiuoti Ydienį, pavyzdžiui, nuo devynių, bet, aišku, ir tada turi būti, ir reglamentas. Viskas. Telpam į valandą, o ir tada taip dirbi, kad per valandą (BMM3)). Bendrininkavimui svarbu ir bendros erdvės sukūrimas – tai gali būti patalpos mokykloje (*Mes, pavyzdžiui, pirmokai su ketvirtokais kartu dirba, čia irgi dar yra toksai, nu, labai stiprus socializacijos momentas, kai pirmokus su ketvirtokais sujungiam ir galvojom, gal jie nenorės, ypač ketvirtokai, ką čia su mažiau. Mes pasiūlėm maniškei, tai, aišku, labai jau nori su ketvirtokais, o ketvirtokai už sienos ir jie vardų nežino jų, jeigu nepažįsta, mes klasėse būnam per pertraukas, ten irgi savam ratelyje pabūnam ir mes juos sumiksavom, pasidarėme šešias grupes, pirmokų, ketvirtokų šešias, tai vieną dalį pasiimdavo mokytoja viena, pas mane čia kita dalis, arba kieme, arba salėje visi susėdam, kai vykdom kažkokius tai klausimynus. Jie apsikabinę vieni kitų nepaleidžia, jie tiek susidraugavo (BMPU4)) arba socialiniuose tinkluose (*Aš feisbuke esu užsiregistravusi į visas įmanomas mokytojų grupes. Ir reiškia, ir matematikos mokytojų, ir užsienio mokytojų va (BMM3)).***

Bendrininkavimas, kaip minėjome, nebūtinai sukuriamas su tos pačios mokyklos kolegomis. Kartais jis gimsta per bendras profesines asociacijas – dalykininkų sąjungas, metodinius miesto, regiono susitelkimus (*Tai yra Miesto metodinio būrelio veikla ir mes organizuojame įvairiausių renginių, olimpiadas, dalykines. <...> Tai iš tiesų, tiesiog čia dabar nuostatus rašėm, sėdėjom ir žiūrėjom, tai vėlgi matau tame prasmę. Man smagu, kad, aišku, mūsų tos konferencijos būdavo tokios patyriminės (TD)), profesinių sąjungų veiklą (čia buvo mūsų, tiesiog, profesinės sąjungos, tokios, kaip ir valanda per feisbuką. Čia buvo viceministras pasikviestas ir čia buvo kalbama apie... Tas*

atnaujintas programos UTA, tai va, tai ten galima buvo online klausytis ir... Ir klausimus uždavinėti, tai vat. Aš kaip tik ir paklausau, ką, kokia jūsų nuomonė apie tai, kad 65 % mokytojų ruošiasi, vyresnių, išeiti iš darbo, o tai maždaug nu... Niekada nebus laiko tinkamo reformoms (TD)), kartais jis sukuriamas bendroje socialinių medijų erdvėje (tai aš turiu keletą tokių mokytojų, kurie man per mesendžerį, per instagramą guodžiasi. Tai aš, kaip koks nuodėmklausys, klausyk, dar esu po darbo, reiškia. Tai yra pora vyrų tokių, vienas iš Didmiesčio yra lituanistas, kitas yra istorikas iš Kito Didmiesčio. Tai jiedu guodžiasi irgi iš savo kasdienybės, nu ten va su administracija kaip bendrauja, tos algos, nu va tais mūsų buitiniiais, kaip sakant, klausimais. Tai aš dar juokauju, sakau, bet nu tas, rimtai, esu nuodėmklausys, tai aš šito negaliu niekaip, reiškia, nei įamžinti, nei jų perpasakoti problemų, nes nu, tai jau yra trečio asmens, reiškia, bet, nu, tai yra tie patys vat einamieji klausimai, kurie, nu, liečia ir mane, ir visus turbūt, reiškiasi, ir, ai, dar viena fainą nuostabią mokytoją turiu iš Kito Miesto, tai kai jinai man pasak... parašo kažką tai tai, tada galvoju, kad aš čia dar geroj respublikoje gyvenu, nes ten taip mokytojai už... užduchinti, tokius visokius reikala... reikalavimai (BVS2)).

Kartais bendrininkavimas vyksta ne „už kažką“, bet – „prieš kažką“. Pavyzdžiui, bendrininkai susitaria dėl bendrų veiksmų prieš kitus kolegas ar mokyklos administraciją (ten kita Dalyko mokytoja, žinai, iškart parašė į Švietimo ministeriją, kad čia yra neprivailoma, čia yra susitarimo reikalas. Žodžiu, mes ten turime metinius uždavinius išsikelti, ten visokius dalykus, ir aš sakau: „Kodėl mes turime tai daryti? Kodėl mes turim tas savianalizės daryti, kada jau tas popierizmas yra mažinamas, žinai, ir jisai tai pirmininkei, pedagogų tarybos, žinai... Aš jam sakau, o jisai per stalą: „Varde, jūs pažiūrėkite paprastesnę anketą, jūs pažiūrėkite...“, sakau: „Direktoriau, nei paprastesnė, nei nepaprastesnė, tiesiog, kam reikalinga“ (KMS4)), prieš išorės laukų agentų savivalę (Viešumas turi galią. Mums vienintelis ginklas lieka – tai yra viešumas. Tai yra viešinti, kas vyksta, nu, bet ne tai, kad viešinti dėl paties skandalo, bet labai aiškiai įvardinti vietas, kurias reikia taisyti ir dar, nu, pateikti siūlymus. Tai mūsų sąjunga labai daug rašo raštų ir NŠA, ir ministerijai, su labai konkrečiais siūlymais, kaip ką reikėtų daryti (TD)).

Bendrininkavimas profesinės veiklos ir terpės pagrindu kartais perauga į asmeninius santykius (Nu, mes jau žinom viską viena apie kitą. Labai, labai. T. Tai po pamokų susitinkat? M. Taip. Bendraujam, susitinkam ir per atostogas. T. Tai ir į svečius einat? M. Taip. Žinoma. Tikrai taip. Čia labai gerai. Dalinamės medžiaga, pavyzdžiui, kokia nors, kurią ruošiamo (AML4)); kartais neperžengia mokyklos erdvės (Ne, ne, mes tikrai per mokyklą, taip va, bendraujam daugiausiai, per mokyklą (GVS4)). Kiekvienu atveju jis yra labai

svarbus bet kurį homunkulą internalizavusiems asmenims: jie mano, kad bendrystė yra stiprus pasitenkinimo darbu faktorius. Tačiau ne visiems mokytojams pavyksta susirasti bendrininkų.

Mokytojai misionieriai linkę manyti, kad jų mokykloje yra nedaug kolegų, galinčių tapti bendrininkais – esą, kiti stokoja deramo, reikiamo nusiteikimo, yra užstrigę laike, pamiršę tikrąjį mokytojo pašaukimą (*Visą laiką, pavyzdžiui, ypač reikia, kai ateini ir, pavyzdžiui, sakai darom kažką tai vat ir visą laiką yra, kodėl ne? Kodėl aš nedarysiu, milijonas gi argumentų yra... Tai čia mes nespėjam, tai čia dabar tas, tai tas, tai tas ir atrasti: o kodėl taip? Vat ir tas, tokios vat inspiracijos iš tikrųjų tai kartais nu reikia, reikia, aišku, yra entuziastų, kurie visą laiką: gerai, darom, bet norisi vis tiek didumą išjudinti ir kai diduma pradedi judint, tada matai, kad: „Nu kam čia to reikia, o kas už tai? O kokia nauda mums asmeninė, arba dar kažkokia tai. “Vat, taip, tiesiog (BMPU4)). Atvejais, kai mokytojai misionieriai nori realizuoti idėjas, projektus, kuriems svarbus ir kitų mokytojų dalyvavimas, jie, negalėdami jų rasti savo mokykloje, linkę bendrininkų ieškoti kitose terpėse (*Mes labai pradėjome bendrauti su Vardas ta gimnazija. Kažkaip mus kviečia ten ateiti, pabendrauti, pasižiūrėti. Kažkaip, žinot, kai kviečia, tai kalba, mes matome. Ten mus sužavėjo, pavyzdžiui, projektinė veikla. Jie projektinę veiklą tą vykdo. Mane tai sužavėjo. Ir mes jau nuo kitų metų irgi vykdysime projektinę veiklą. Bet kur mes apsileidę esam - tai projektinėje veikloje, mes nelabai dar darom, tas projektines veiklas (GMM4)). Tačiau kai kurie tyrimo dalyviai, mūsų priskirti misionieriams, bendrininkų neranda, teigdami, kad kiti mokytojai nėra tokie pažangūs; yra palūžusios dvasios, šiaip nejaučia jiems prielankumo (*nu, dar čia yra, vat, šitas suėjimas. Čia, tiesiog, yra mūsų mokyklos irgi rutina. Tai yra tiesiog šventė. Taip susiklostė, kad, nu, mes sveikinom kolegas gimtadienio proga. <...> Tai vat, šiaip ne visada dalyvauju, tikrai, gaunu tuos kvietimus ten sudalyvauti tose šventėse, pinigais paremiu visada, bet į kai kurių žmonių sveikinimą tiesiog nenueini, nes, nu. Jeigu nejauti, tai ir neini. Tai kadangi tau yra svarbu, man buvo svarbu, ir aš čia tiesiogėjau, ir vat, gavau visokių saldėsių (SMG4)). Kartais mokytojams misionieriams reikalingi bendrininkai kaip sąjungininkai norint pasiekti reikšmingų įvairių mokytojavimo tikslų – didesniems užmojams pasitelkiami kolegos didmiesčio, regiono, respublikos mastu (*Supranti, aš atsisakau asmeninio gyvenimo, malonumų, poilsio. Aš gyvenimo atsisakau dėl to, kad aš visą laiką esu įtraukta į darbinius reikalus. Taip, ir čia matai, čia nėra vienas susirinkimas. T. O nedalyvaut tiesiog? M. Supranti, nedalyvaut, tai yra mano, asmen.... Aš galėčiau nedalyvaut. Galėčiau, aš neprivalau dalyvaut. Bet aš negaliu susitaikyti su ta neteisybe, kuri darosi. Aš matau vaikų akys, nes aš****

einu į mokyklą, į klasę. Nu žinai, aš taip banaliai pasakysiu. Jeigu aš to nepadarysiu, nepadarys niekas kitas (BMK4)).

Mokytojai darbuotojai bendrininkavimu grįstus santykius linkę užmegzti su kolegomis, su kuriais smagu tiesiog bendrauti (*Aš grįžau dėl kolektyvo. Nu mūsų mokytojai geri, faini. Mokytojai. Ir mokytojai yra geri. Va, ir, ir labai. Ir ir Vardė, Ir Kolegė, ir va, matematikės, va visos ir Pirma, ir Antra, ir Ji. Nu tai va. Čia yra tie žmonės, su kuriais aš daug bendraudavau, ir man buvo smagu pas juos grįžti (TD)*) – kaip atskleidžia citata, tai gali būti paskata grįžti dirbti į mokyklą. Bendrininkai darbuotojams reikšmingi ir kaip žmonės, su kuriais galima aptarti eilinius reikalus (*Dažniausiai kas, susiskambini pasibėdavot su kažkuo. (juokiasi) Arba patarimo, jeigu labai reikia, arba klausyk, kokį ten darbą reikia padaryti? (BMM3)*). Būnant su jais galima pailsėti nuo darbinių klausimų, saugiai pasidalinti nepasitenkinimu, neigiamomis emocijomis (*Tai vat aš su tais savo kolegomis, kurie man vat parašo vis tokiais... Tai, tai jis, nu tą, pareflektooji <...>, ten dabar reikalavo pa... parengti šitą ataskaitą, kur tu, kokiuose mokymuose dalyvavai apie naująsias programa sakau, ką tu čia, sakau, nesamonės, klieidi, tų nėra, jokių mokymų, reiškiasi, NŠA ir panašiai (BVS2)*). Bendrininkavimas padeda apeiti perteklinio darbo kliūtis (*Nu yra mes sutariam, žinai, ten per metus vieną pamoką parodyti, vieną aplankyti. Tai vat, bet ten, sakau ten... nelabai... Nelabai nu, žodžiu, mokytojams tas nepatinka. Tada čia va, dabar kaip tik tai, vienas kažkas mokyklos buvo kolektyvinę sutartį atsivertęs, tai ten yra, kolektyvinę sutartį, kaip turi būti stebimos pamokos, sudėliota. Ten kietai surašyta (GVS4)*). Kitais atvejais bendrininkai misionieriai darbuotojams gali pasiūlyti įdomesnių veiklų, praplečiančių jų darbo lauką (*Ta mokytoja labai jau daug metų bendradarbiauja su Miesto, Miestuko ir kviečiasi viens pas kitų, ir mes, vat, labai daug dalyvaujame (IVKK3)*). Vėlgi ne visiems darbuotojams toks santykis reikalingas – kai kurie teigia, kad jis gali būti nesaugus ir pakenkti jų pozicijoms mokykloje (*bet iš mano pusės – jokių draugysčių, jokių atvirumų. Man tiesiog neįdomu, jokių arbatėlių. Aš, būdamas tarp mokytojų, nesijaučiau laisvai – pavadinkime taip: aš negaliu sakyti, ką aš galvojau, nepasakoju, ką aš galvoju (RVM2)*).

Mokytojai, internalizavę mokytojo tarno homunkulą, kartais ima bendrininkauti su kolegomis misionieriais, tikėdamiesi sustiprinti savo pozicijas lauke, gauti moralinę paramą (*(Nu ir dar su vienu dėstytoju, reiškiasi, metodologu, va, tai bendraujam ten irgi tokiais vat, mes „pamintymais“ vadinam. Aš tiesiog per mesendžerį įkalbu, jisai išklauso, jis įkalba, aš išklausu. Mes ne ne nekalbam, reiškiasi, nu kaip telefonu... Nu kalbame ir telefonu, bet, bet, bet man labiau vat, pavyzdžiui, aš, stotelėje vat,*

jau kažką vat, kokia mintis, vat, ir įkalbu. Tai vat, jisai, kadangi metodologas yra, nu, čia viską Lietuvoj gi gali atsekti, yra tas jo vadovėlis metodologijos, aš jam papasakojau apie šitą tyrimą, kad va, dabar tokiam (TD)). Kartais tokie kolegos inspiruoja juos įdomesnėms veikloms, pertraukiančioms rutiną, padedančioms pajusti pasitenkinimo darbu akimirkų (Jo, jo. Jinai jau toks, kaip sakant, garvežiukas. Čia žinai, kad neužmigtumėte visai (GVS4)). Kartais jie tiesiog pradeda prastumti laiką mokykloje (Aš, pavyzdžiui, aš turiu laisvą pamoką, tai žinau, kad jau ilgoji pertrauka, ten po dviejų pamokų geriam, nu, kavą, arbatą. Tai žinai, kas ką geria, jau padarai, lauki (JMS4)).

Tarno ir roboto homunkulą įsisavinę mokytojai yra labai apriboję bendravimą su kolegomis – jie vengia bendrininkauti su jais, nes dažniausiai nori kuo greičiau išeiti už mokyklos ribų, arba laikosi nuostatos, kad kolegos neįdomūs arba užimti įvairiais reikalais. Bendrininkavimas vyksta, įprastai, tik tokiose situacijose, kur mokytojui reikia kito kolegos pagalbos (*Atvaro per pertrauką mergaičių delegacija – mano yra klasė – daugiau berniukų, mergaičių mažiau ir tos mergaitės pirmą kartą – nėra buvę tiek: „Jau, žinokit, atėjo laikas ir mes turim pasiskųst berniukais.“ Vienu žodžiu, ten kažkaip mokytoja buvo trumpam išėjus, tai jie ten ją skriaudė, apmėtė ten su kamuoliu, kažką ten bandė daryti, taip toliau. Nu, jau tada jau socialinė pedagogė žinojo, tą visą klasę jau išsikvietė. Aišku, tie berniukai turėjo parašyti tuos pasiaiškinimus – tiesiog pasiaiškina, ką padarė. <...> Taip ir palieka tie pasiaiškinimai, nes jeigu ten... Nes sureaguoja, bet kada parašo pasiaiškinimą tokį, čia su mūsų socialiniu taip daro, matyt, žinai, kaip raštu rašai, tu vis tiek pergalvoji tą situaciją, jo, ir jeigu, nu, kaip pasakyt, nepasikartoja, aš tai nelinkus, ten, žinai, svaitytis (SMS4)).*

Konkurentai. Tai kolegos, kuriuos tyrimo dalyviai mato kaip tam tikrą grėsmę savo pozicijoms mokykliniame švietimo lauke, kaip varžovus, galinčius nusavinti tam tikrus kapitalus. Konkurentai tiesiogiai turi įtakos mokytojo ekonominio kapitalo kiekiui, nes su konkurentais tyrimo dalyvis turi dalintis pamokų kiekį, apibrėžiantį jo atlyginimą (*Bet yra problema, yra problema, na, tarkim, pas mus mokykloj yra dvi Kalbos mokytojos. Ir dabar prasidės peštynės, nes, nes mažės valandų, kai. Kaip mes pasidalinsime tas valandas? (BMK4)). Konkurentais laikomi ir to paties dalyko mokytojai, pas kuriuos mokytis labiau pageidauja mokiniai ar tokį pageidavimą išsako tėvai (*Vardė, kur aš sakiau, tiesiog ta konkurencija tokia. Nu, aš taip gražiai, nu, ta prasme, man ta pagarba, ta šiluma kiekvienai tai mokytojai, aš sakau, aš nežinau, kitom mokytojom to nėra, bet, va, su mokytoja Varde... Nu, sakau, kai Kaimuke dirbau, kai Giminaitį mokiau, tai buvo labai svarbus konkursas Pavadinimo mokykloj, kur dirbam, organizuoja, tai buvo mano Giminaitis**

paėmė antrą vietą, jos berniukas – trečią. Tai va, žodžiu, kaip tyčia gyvenime tas pakerta toks, va. Nu, ir po to jinai sako: „Tai tu visada laimi.“ Tai va, per dekrétą daviau, kad jinai mano mergaitę mokytų dainuoti. Nu, puikiai. Ir laureatė tais metais tapo. Nu, viskas nuostabu, puiku. Ir aš, kai grįžau į darbą, sakau: „Kolege, jeigu ta mergaitė nori eit pas tave dainuot, aš neimsiu jos. Tegul būna pas jus. Jūs du metus su viršum darėt.“ Ne, mergaitė nusprendė pas mane grįžti. Nu, ir, va, tas toks jaučiasi. <...> Ir su mama tos mergaitės kalbėjau, sakau: „Varde, būk gera. Ta prasme, jūs neprivalot grįžt prie manęs. Kalbėkim atvirai, protingai – tikrai neprivalot.“ Sako: „Ne, Dukra nusprendė – nori pas tave ir viskas“ (AMME2)). Konkurentais įvardijome ir tuos kolegas, kurių sprendimai, kaip teigiama, riboja tyrimo dalyvių pasirinkimus (pavyzdžiui, naujų vadovėlių užsakymas sukelia konkurenciją tarp skirtingų dalykų mokytojų, nes visiems vadovėliams užsakyti neužtenka lėšų; nepasidalijama atostogų laiku ir panašiai (va dabar irgi buvo susirinkimas, aš atėjau iš tikrųjų labai geros nuotaikos, nes kaip tik su vaikais kažką ten veikėm, žaidėm linksmi ir dėl atostogų pradėjom šnekėt ir, ir sakau, bet aš turiu 2 vaikus, sakau, aš noriu birželį dirbt, liepą atostogaut, tai man viena kolegė ir sako, tai tu būk žmogiška. O ta prasme žmogiška, nu tai, tu duok ir kitiems, ir aš taip galvoju, žadėjau dar kažką sakyt, paskui galvoju, kodėl aš turiu ginčytis? Tai sako: „Mes irgi norime atostogauti liepą, kodėl visą laiką tu?“, – bet sakau, aš du vaikus turiu (ŽMPU2)). Konkurencija gali kilti ir dėl mokinių, mokinių tėvų ar dėl mokyklos administracijos palankumo siekio (Tai čia šiaip mano klasės išplanavimas, kuo aš labai esu įsitikinęs ir, kaip irgi kolegos sako, vėl bandau įsiteikti administracijai, bet aš tuo esu labai įsitikinęs, kad tai yra labai veiksminga (EVS1)). Kartais konkurencija kyla tarp skirtingo statuso ir profesinių pareigybių kolegų (Nes mes ir į ekskursiją važiuodavome. Tai visą laiką, jau mokslo metų pabaigoje, tai ir valytojos važiuoja ir kūrikę pakviečiame, jeigu lieka vietos. Aišku, pirmiausia mokytojams, o paskui jau, vat... (JMS4)). Konkurencijos priežasčių gausa sąlygoja, kad konkurentu gali tapti bet kuris kolega, bent laikinai.

Konkurencijos situacijos susiklosto tarp vienoje mokykloje dirbančių kolegų, kai mokiniai ima rodyti daugiau palankumo vienam iš mokytojų (Čia dar jų rugsėjo pirma, paskutinė dvyliktoji klasė, bet mes su jais jau mokėmės, taip sakant, gal tris metus, irgi įvairių draminių situacijų yra buvę, nes kolegė labai pyko, net kad aš jiems ročiau didesnę ir jie man rodė didesnę palankumą negu jai gal pačiai, nes jie pasirinko istoriškesnę kursą, nes aš šiais metais mokiau bendruoju, bet, vis dėlto tas toksai gyvas santykis ir sakė, net išvaizda panaši, net neatpažinsi, kuris mokytojas, tai. Nu tokių daug smagių buvo, džiaugsmingų. (EVS1)).

Kai mokytojo profesinė veikla peržengia mokyklos ribas, imama konkuruoti ne tik su savo mokyklos, bet ir su kitų mokyklų kolegomis, pavyzdžiui, respublikiniuose konkursuose (*Dabar buvo viktorina kažkokia, tai, sako, mano vaikai pirmą vietą užėmė iš nemažai mokyklų (EMT4)), olimpiadose (Tada, aišku, per karantiną olimpiada neįvyko ir jau kitais metais ta mokinė pateko kolegę, bet du metus iš eilės jinai tapo rajone pirmos vietos, tai net vyko šiek tiek konkurencija tarp mokytojų ir kam, iš tikro laurus prisiskirt, bet tada va, ta jau mokinė, vis dėlto laimėjo tą pirmą vietą rajone, dabar jos sesė liko mokykloj, nes jau sesė baigė tą kitą mokyklą, tai vis tiek jau šiek tiek irgi pakreipęs tas mergaites va, link istorijos tokio (TD))*.

Konkurencija jaučiama ir kai klausimas kyla apie mokytojo paruoštos medžiagos, priemonių pasidalijimą – mokytojai nelinkę tokia medžiaga dalintis (*T. O šiaip su kolegomis dalinatės turtu? M. Nu taip, taip. Ne taip, kad jau ten, žinai, viskuo viskuo, bet taip, pasidalinam (GVS4); kai nueini pas kolegę ir sakai, „gal turi kokią diktantų knygą“ ar kažką, sako, „čia tavo reikalas, tu pati ir turi turėti“. Pirmus metus, ketvirtam kurse studijuojantis žmogus – turi turėti pati. Buvo ir tokios patirties, tai va (SMPU1)). Konkurenciją, kaip teigia kai kurie tyrimo dalyviai, skatina ir paprasčiausias pavydas (*kai jis pasakė per tą mūsų laidą, esu top mokytojas, nu tai tada pasirinko mane. Kolegių kai kurių šiek tiek pasipiktinimui, nu bet vis dėl to. T. Tai kolegės reaguoja taip... M. Ne pačia smagiausia reakcija. T. Aha, kaip tu manai, kas tai sąlygoja? M. Pavydas (EVS1))*.*

Tyrimo dalyviai skirtingai komentuoja konkurencijos apraiškas ir skirtingai vertina jos poveikį savo praktikoms mokykliniame švietimo lauke. Skirtumai skatina daryti išvadą, kad elgesys konkurencijos sąlygomis glaudžiai susijęs su mokytojo internalizuotu homunkulu.

Mokytojai misionieriai beveik visada jaučia konkurenciją kuriam nors kolegai, dažniausiai konkurenciją suprasdami kaip jų lyderystės kvestionavimą ar trukdymą jiems realizuoti pagrindinius misionieriškos veiklos uždavinius (*mes, tiesą sakant, irgi labai puikiai bendravom kurį laiką, bet, žodžiu, tiesiog įvyko toks, galima sakyti, skilimas kažkoks. Va, ten pora kolegų kažkaip daugiau norėjo atskirai viską daryti ir toks, kartais, netgi nemandagus susipriešinimas, bet, aišku, mes visą tą stengiamės išgyventi ramiai ir kultūringai. Nei konfliktuoti, nei dar kaip nors, bet, nu, kažkokia ten... Ilgą laiką tikrai labai džiaugėmės, kad tokių dalykų nebuvo, kad kaip tik buvo ypač draugiški žmonės, bet kažkaip, va, taip. T. O čia koks naujokas atėjo? M. Taip, atėjo viena nauja kolegė ir kažkaip. Nežinau, atsirado kolega, kuris su ta kolege tarsi sukūrė kažkokį, va, tokį duetą, porą. Ir jie, nu, panorėjo kai ką daryti atskirai. Paskui dar daugiau atskirai. Nu, ir, va, įnešė kažkokio*

tai primityvaus šaršalo (AML4); kartais – kaip norinčius pasisavinti jų nuopelnus (Ne, pas mus kolektyvs yr toks, kad mes idėjomis nesidalinam. Tiesiog, nes yr labai didelė konkurencija, yr labai didelė konkurencija, ir tokių dalykų, kaip idėjų generavims kartu su kolegėm, tai čia yr be šansų. Nes turiu vieną kolegę, su kuria kartais pasidalinu, bet kadangi irgi pamačiau, kad kažkada idėją pasisavino kaip savo, tai aš labai atsargiai. Aš darau savo darbą ir aš nesuku galvos, ir aš gal. Nu, kam dalins, jeigu žmogus nenorės pasakyt, va čia ŽMPU2 tą pasakė. Nu, nes konkurencija yr tokia didelė, kad kartais ateini į darbą ir norėtum būti tik savo grupėje, į lauką neišeiti, nepamatyti kolegių, nes tiesiog nudvelk tokia neapykanta (ŽMPU2)). Neišvengiamose situacijose su konkurentais misionieriai linkę bendradarbiauti tik paviršutiniškai, nurodydami, kad jų svarbiausias tikslas – mokiniai, o ne kolegos (*T. Ar kažkiek bendradarbiauji su ta nauja Kalbos mokytoja? M. Kažkiek, kažkiek. Jeigu jinai klausia kažko, padedu, atsakau, nu, bet ką – suaugęs žmogus. <...> Čia aš jau esu egoistė (BMK4)).* Konkurencija sumažėja, kai mokytojas misionierius pastebi, kad sekama jo pavyzdžiu, mėgdžiojamos jo taikytos metodikos (*iš tikrųjų buvo iššūkis prisiiimt mamą (mokinio – T.) į praktikantes, nes tada ta mama grynai stebėjo veiklą, kaip aš vedu Ryto ratą, kaip aš bendrauju su vaikais, nes, nu, praktikantė. Ir kas buvo smagiausia po praktikos, kad jinai irgi turėjo atlikt ugdomąją veiklą ir aš turėjau stebėti, tai smagiausia buvo dalis ta, kad aš mačiau, kaip jau buvo prisigaudžius iš manęs visokių, tų tokių pažaidimų, kad ten labas rytas, vaikai, kaip jums sekasi, pažiūrėkit, koks oras, o kaip jūs galvojate, ar čia debesuota, ar čia saulėta? Ir aš jau galvoju, oho, tai reiškia žmogui patiko tas, nu (ŽMPU2)).*

Mokytojai darbuotojai taip pat linkę konkuruoti, tačiau jų konkurencinės intencijos labiau susijusios su ekonominio kapitalo siekimu arba siekiu užsitikrinti geresnes darbo sąlygas (*direktorė prašė, kad parašytume motyvacinius, kas norim gaut. Nu, ir šiemet sakau: „Reik išmokti, kad, kai turėsiu pirmokus, būtų lengviau truputį.“ Nu, ir parašiau tokį. Prisėdau ir su tokiu dideliu užsidegimu parašiau tą motyvacinį laišką, ir išsiunčiau (TMPU1); Viduj viskas yra renovuota, perka įrangas po truputį. Aišku, kiti kabinetai ten neturi tų interaktyvių lentų, aš labai norėčiau pas save kabinete turėt, nu, bet nėra, yra tas multimediją nuleidi aukštyn–žemyn, bet, nu, tai nepatogu. Aišku, kiti mokytojai dirba su tom gerom lentom ir, nu, tai va (AMME2)).* Darbuotojus taip pat piktina, kad jiems siekiama numesti darbus, juos apkrauti papildomai – jie nėra nusiteikę dirbti už kitus ir nenusiteikę dirbti, kai tuos darbus primeta kolegos (*Tiek mentalitetas lietuvių, kad vieni nori kitiem darbus perstumdyt, tiek tas, va, kažkoks vergvaldiškumas, kad va,*

tu būsi mano pavaldinys, aš tau nurodysiu, tu man turėsi pasižiūrėt, aš turiu didesnę galią, tu turi mažesnę galią, tu man padaryk, nes man dar kitas mano aukštesnis galios atstovas padarys... Ir noras, kad vieni kitiems padarytų taip ir taip, kaip kažkas kitas prašė, kiekvieno įsivaizdavimas, kad kaip iš tikro galėtų būti geriausiai. Nesusitariama dėl skirtingų dalykų kaip kas turėtų būti daroma, kiekvieno noras būti pačiam svarbiausiam tiek mokytojų, galbūt, net ir vaikų (EVS1). Tais atvejais, kai darbuotojai dirba puikiai, jie tampa konkurentais kitiems – verčia juos tobulinti savo profesines praktikas, tobulinti savo kvalifikaciją (Yra dalis, kurie pyksta, kad čia, reiškias, ir jiems gal reikia pasitempt, kažką tokio daryt, yra, kas palaiko (EVS1)). Taip pat mokytojai darbuotojai jautriai reaguoja į kitų mokytojų klaidymą jiems gerai atlikti darbą (mes pasiruošėm su tais vaikais, bet jinai, va, sumąstė: jos vaikai pirmoj eilėj stovės, mano – antroj eilėj. Ir sakom: „Kodėl?“ Nu, ta prasme, tas toks jaučiasi ir aš paskui su kita kolege pašnekeėjau. Sako: „Ji visada taip daro.“ Nes aš nesu turėjęs su ja solfedžio klasės, nes būna, kad kitos mokytojos keičiasi, tai va, sako: „Būk atsargi.“ Nu, ta prasme, jaučias konkurenciją. Ir visada man ji sako: „Ai, tu čia visada pirma. Tu visada pirma. Tu visada laimi.“ T. Tiesiog į akis? M. Taip. Ir aš, kai pradėjau dirbt mokykloj, aš atsimenu, jinai irgi buvo vienintelė mokytoja, kuri pasakė: „Kodėl tave priėmė?“ Nu, ta prasme, taip (AMME2)).

Mokytojai tarnai ir mokytojai robotai konkurencijos klausimais domisi menkai. Jie atskleidžia beveik neįsitraukiantys į tuos procesus, jiems keistai atrodo kolegų pastangos pademonstruoti savo laimėjimus, siekis dalyvauti konkursuose, olimpiadose ir panašiai. Kolegų pranašumo demonstravimą jie priima jautriai; jis tik didina jų nusivylimą mokytojavimu (*Jos man atrodo čia trečia, nu, ne trys keturi, gal kokie paskutiniai, dar ketverius metus jinai atidirbo ir jau eina į pensiją. Jo, jo. Tai va, tai labai apie ją, nu – blogi žodžiai, atsiliepimai iš tų pačių mokinių net. O aš vis tiek galvodavau, suaugęs žmogus, su patirtim, tai man duos tos patirties ane. Ne, eina sau, jinai ten nu, vesdavo, sakau, pamoką, čia tu tą blogai padarei, tą nu vat matei, ane, pačioj pradžioj buvo pats tave ryšys, bet tą blogai pasakei ten dėl tų pačių ar matematinių ten terminų, ne tą ten kažką panaudojau. Aš sakau aišku, o kas gerai buvo? Jinai pasimeta ir jinai nesako man, kas gerai. Nu tai ką, tiesiog pravedei, nu, bet tu, žiūrėk, ir vėl link to, kad vėl tu nespėjai veltui to nepadarei, to nepadarei (ŽMM1)).*

Priešininkai. Tai kolegės, kuriems tyrimo dalyviai jaučia asmeninį ar profesinį priešišumą, arba tie kolegės, kurie, anot tyrimo dalyvių, jaučia jiems priešišumą dėl įvairių priežasčių. Kaip tokios priežastys nurodomas skirtingas požiūris į mokytojavimą (*Jeigu tu nesportavai visą mėnesį. Du*

mėnesius. Kaip tu gali pasitaisyti? Aš nesuprantu. Sako – duok jai kokį darbą projektinį. Kokia nauda? Jis vis tiek nesportavęs yra. Aš, pavyzdžiui, noriu, kad judėtų minimaliai, ane, bent. Ir dar pasako man, kad pusmetį pabaigi, vedi ten tuos ane, tuos signalinius ir žiūri, kad jam vienam dabar reikia pasitaisyti. Nu kaip reikia pataisyti? Nežinau, į stadioną bėgti? Savo laiką gaišti? Kodėl? Kas man už tai mokės? Kas iš to, kad aš stovėsiu pamokoje ir žiūrėsiu, kaip jis ten aplink stadioną lapnoja. 20 ratų (MMKK3)); elgesys su tyrimo dalyviu ar jo bendrininkais, ar apskritai su kolegomis, su mokiniais. Kartais priešišumą sužadina autonominės lauko *doxa* ignoravimas; tam tikros charakterio savybės, elgesio manieros (*Na va, čia tai mano kolegos. Tai, ką aš žinau. Čia mūsų Vardelė, lietuvių kalbos mokytoja, labai faina mergaitė, mano, mano dukters metų. Ir jinai visą laiką su manimi taip gražiai kalbasi. Ir mes draugės, jinai mane vadina „tu“. Aš vat, nemoku nuo senų laikų labai greitai pereiti prie „tu“, netgi yra žmonių, kurie už mane metais vyresni, bet aš nu kažkaip tai „jūs, Varde, jūs Varda.“ <...> O jie tai labai greitai. „Tu“ (NMT4)). Priešininkais tampa ir kolegos, deklaruojantys atstumiančias, nepriimtinas vertybes ar praktikuojantys nepriimtina, kritikuotiną elgesį (*Dabar, įdomios nuotraukos, čia yra viena. Taip, Kolegė, o kita yra A miesto gimnazijos direktorė XX. Reiškia, yra Švietimo agentūros direktorės pavaduotoja ir XX, A miesto gimnazijos direktorė, rusų kalbos vadovėlio autorė. Stebuklingu būdu vienos serijos vadovėliai išmetami iš ugdymo proceso, o kitos serijos – vertinami iki pavasario ir, galų gale, pripažįstama, kad jie tinkami. Nuotraukoj mes matome, kas sėdi šalia. Galvok, ką nori (TD)). Priešiškumą gali sukelti ir skirtingos vertybės, požiūris į gyvenimą – nesusiję su mokykla dalykai (*Mano čia dailininkė tokia, va, mes čia... Parodysiu, pirmą aukštą išpiešia, tai jinai ten labai pasinėrė į tą Biblijos skaitymą, studijavimą ir jinai labai griežtai prieš visas jogas, prieš visus šituos. Ir man tiek kala: „Tu neik, tu tik neik.“ Sakau, „ką aš blogo darau, nu ką?“, sakau, „nu, aš gi gerai jaučiuos, man fiziniui kūnui yra sveika“, „ne, pamatysi, viskas tau sugrįš, tu tik neik į tą jogą“. Ir, va, gal biškį mane ir pristabdė, aš ir nėjau (EMT4)); politinės pažiūros, moraliniai įsitikinimai (*Man tai baisiausi tie žmonės, kurie yra už Putiną, tai va čia tas vat... Turiu kolegę, su kuria dar ir kavą pageriam. Dar tik karas prasidėjo, čia vaikai žūsta, čia – „argi galima sakyti, kad ukrainiečiai geri, kaip man patinka, rusai kaip nepatinka?“ Žudyti galima kitus, ar ne? Palaukit, apie ką kalba? (EMME2)). Kartais priešais pasidaroma dėl atviro kenkimo ar vienkartinį poelgių, turėjusių nemalonių pasekmių (*pradinių klasių mokytoja paprašė, kad, kai bus pirmųjų atsiskaitymas – grojimas pianinu ar gitara, pirmadienį, va, kaip tik – ir sako: „Padarykit solfedžio grupes ir padarykit bendrą*****

pasirodymą su daina ir fleita. “ O mum ta mokytoja kaip ir nesakė, kad mes irgi turim ruoštis. Aš ruošiau testui teorijos vaikus, viską. O mokytoja, pasirodo, jinai kūrinį mokės koncertui jau. Nori, kad mano vaikai pasirodytų prasčiau negu jos (AMME2)).

Prieššokimas kartais susidaro ir dėl mokykloje egzistuojančios tvarkos. Įtampa tarp kolegų kyla dėl būtinybės dalintis mokyklos patalpomis (*Nu va taip pas mus mokykloj būna, kai būna kokie renginiai, kai būna kokie renginiai, ir buvo pasinaudota tavo patalpa, (juokiasi) tavo kabinetu ir ateini ir randi šiukšlyną (nusivylusi). Va, nu tai čia va, čia buvo ta diena. Va. Tai tiesiog (BMM3)), dėl draudimo dalintis tam tikra, vienam iš mokytojų svarbia informacija (Mums pasako – yra individualizuota arba pritaikyta programa. Viskas. Ir ten yra truputėlį, turi elgesio sutrikimų, nesukaupia dėmesio. Specialiosios pedagogės pasako kas, kaip, ką. Bet jos negali, jos yra slepiamos tos pažymos, čia yra konfidenciali informacija tų pažymų. Tos pažymos yra, diagnozės neprieinamos. Tik prieina specialieji pedagogai ir logopedės prie šitų dalykų. T. Jie konsultuoja mokytojus? M. Taip, konsultuoja mokytojus, bet jeigu aš paprašyčiau „duokit man paskaityt apie Vaikiną išvadas“ – ne, nieks man neduotų tokių dalykų – „negalima tau“ (DMK3)).*

Priešininkai turi įtakos tyrimo dalyvių (kurie nurodė turintys tokius kolegas) savijautai, turi įtakos apsisprendimams dėl ateities, darbo (*T. O kas labiausiai išsekina? M. <...> kažkokie gal sunkesni santykiai su kolegėmis ir tada tokie... bendrai nesmagūs susikaupia kažkokie grynai potyriai (EVS1)).*

Mokytojo misionieriaus homunkulą internalizavę mokytojai labiau nei kiti mokytojai yra susipriešinę su kolegomis (*T. Kas padeda nepavargti? M. Neiti ten, kur tau... Aš, pavyzdžiui, neinu, nebent labai retu atveju, į mokytojų kambarį. Kažkokių nemolonių veidų matyti, kažkaip stengiuos ten neiti, ten kažkur tai kažką. Vat atsisėdu, kavos išsiverdu, čia pavalgau, čia dar kažką tai klasėj pasidarau. Mano poilsis yra gamta (EMME2)).* Pirmiausia priešininkais tampa kolegos, nepalaikantys idėjų (*T. Kurią grupę sunkiausia yra pralaužti? M. Dalykininkus mokytojus, ne pradinukų mokytojus, o dalykininkus. Jiems kažkaip atrodo, kad visi šitie vat, visos tokios veiklos arba tie visi, kad ir projektai, kad tai yra kažkas papildomo ir kažkas tai su ugdymu nesusiję, jie nesupranta, kad čia yra tas pats ugdymas, kad čia yra lygiai tas pats, tik kita forma, o yra absoliučiai tie patys dalykai, tik kita forma (BMPU4)).* Priešininkais tampa ir kolegos, išdavę mokytojams misionieriams reikšmingas idėjas (*Tai va, tai aš tuos žmones vadinu su vergo sindromu, su vergo, ar baudžiauninkai, kurie bet kokia kaina... Ir aš savo vienai kolegei sakau: „Aš nesuprantu, kaip jums ne gėda žemintis žmogui, kuris meluoja, vagia, nuolat kiršina mus tarpusavyje“, ir sakau, „nu, kaip jūsų orumas*

leidžia, vis dėlto aš su jumis pradirbau dvidešimt penkis metus, aš jūsų nepažįstu, kas jums atsitiko?“, „Nu, bet jam irgi, žmogui, nelengva...“ Bet tai (KMS4)). Priešininkais tampa ir tie, kurie yra pasyvūs, nenori dalyvauti mokyklos gyvenime, reikšmingame misionieriams (Yra keli žmonės, su kuriais tu, tiesiog, palaikai ryšius, bendrauji, o tokio vat kolegišk... Bandėm kažkokius pasidaryt, žinai, Kalėdų vat kažkokius susibūrimus. Kam čia to reikia, kas čia per nesąmonės? Ir taip toliau (EMME2)). Priešininkais tampa ir kolegos, kurie imasi veiksmų stabdyti misionierių, kai jo aktyvumo akivaizdoje jie imami matyti kaip menčiau, blogiau dirbantys (aš taip galvoju, oho, pavaduotoja, tai tu, sakyk, asmeniškai, kad gal, nu, aš jau supratau, kad tai yra taikoma man, nes aš dieną padarau veiklų, prifotografuoju, vakare tėvams dėdavau ir taip 4 dienas per savaitę kiekvieną dieną. Nu ir kitos kolegės supyko, nes sako, „kodėl jinai deda 4, dabar sako ir mes privalom 4 dėti“, nu (ŽMPU2)).

Mokytojai darbuotojai priešišumą pajaučia tiems mokytojams, kurie kritiškai atsiliepia apie jų pastangas kuo geriau atlikti darbą, neįvertina jų pastangų (*Kai va taip, vat, papasakojau kolegei, tai jinai sako: ai, čia tai koks skirtumas, ar ten iš vokelio, ar tu paduosi spausdintą. Jokio, bet vaikui yra veiksmas jam kitaip. Taip, aš galiu tą lapą paduoti, tai lygiai taip pat kaip aš pietus. Galiu porcelianinėje lėkštėj gražiai paserviruoti ten, o galiu tą patį patiekalą į popierinę, vienkartinę ar ne? (BMM3)). Kartais priešišumą sukelia kolegos, kurie nori užkrauti perteklinį darbą, kurio darbuotojai nenori daryti, arba reikalauja ypatingos kokybės, kuriai pasiekti darbuotojas gaili laiko (Renginio organizavimas, žodžiu, stendai, plakatai, viešinimui plakatai, informacija tėvams, laiškai. Na, žodžiu, tai va, tas srautas, kuris organizuoja, žodžiu, viskuo turi pasirūpinti. Nu, tai, žodžiu, jinai aštuonias valandas kabino ant to stendo, ant keturių tokių pat, žodžiu, kamštinių lentų... Aštuonias valandas, ir... Nes jinai nežinojo, kaip susmaigstyti ar va taip ar taip ir kitaip ar vat įstrižai kažkaip ten. Tai galiausiai jinai perkabinėjo, perkabinėjo. Nu, kadangi ten buvo apvalus šitas, žodžiu, blynas, tai jinai, kad, va, taip apvaliai ir susmaigstyti. Aštuonias valandas. Galvoju, aš neturiu tiek laiko. Mes paėmėme, žodžiu, mes sakome, žodžiu, pasiskirstom. Tu daryk tuos stendus. Jinai „aš padarysiu, padarysiu, čia idėją turiu“ tratata. OK, daryk. Mes sakome, mes kitą stendą padarysime dviese, bus gerai. Tai mes per pusvalandį padarėme ir dar mums budėtoja padėjo, žodžiu, iškarpyti raidės. Iki tokio „levelio“ mes esam, sakau, mes fainos, sakau, tai mums viskas. Aštuonios valandos. Ji atvažiuoja savaitgaliais, čia būna, ji atvažiuoja dešimtą valandą vakaro. Sargai net pyksta. Sako, nu ne dešimtą valandą yra darbas, sako, nu, mums irgi yra poilsio laikas. Per naktis čia sėdi (SMPU1)).*

Mokytojai, internalizavę mokytojo tarno ar roboto homunkulus, labai aiškiai išskiria kolegas priešininkus. Pirmiausia tokiais tampa kolegos, kritikuojantys jų darbą, demonstruojantys savo pranašumą (*M. Nu jinai, jinai – fanatikė mokytoja, tai viską žino. T. Ir jinai į viską gilinasi... M. Žiauriai. T. Ir tada susodina ir sako, dabar aš jums papasakosiu. M. Tada mes susipykstam. Mes sakom „taip nedarysim“, tada jinai supyksta, trenkia durim ir išeina. Tada vėl susitaikom (juokiasi) <...> Nu, kaip pasakyt, mes suprantam tokį dalyką, kad, kad viską, ką jinai daro, visas yra gerai ir kad niekas nenorės dirbti tokio darbo, nes čia yra juodas darbas, iš tikrųjų, tas metodinis darbas. Tai mes nenorim labai jos ir, kaip sakant, nulaužt, kad nenusiviltų šituo visu reikalu (juokiasi). Tai biškį paprunkštaujame, paprunkštaujame, bet taip saikingai stengiamės prunkštauti (GVS4)). Tas pranašumas gali būti parodomas įvairiai, nebūtinai pedagoginio darbo srityje (pavyzdžiui, va, tave nužiūri, vat, taip – nuo kojų iki galvos, ką tu čia apsirengus. Viena Dalykininkė perka brangius batus ir ji etiketę palieka, va, taip sėdi ir žiūrėkit, mano batai 7 šimtai eurų... (DMK3)). Kartais tai būna tiesiog agresyvūs ir pagarsėję konfliktiški elgesiai mokytojai, kurie pasirenka mažiau patyrusį kolegą savo auka dėl įvairiausių priežasčių (*Nu, tai va, tai ir jinai va, taip mane užsipuldavo, kad čia nu, supratau, kad jo, iš Tautybės šitos tu va. Tai va, į mane žiūrėdavo keistai. Tada jo labai gavau tokį spyrį, neįsivaizduojat. Ta prasme, man tai būdavo nemalonu. Tai tada tikriausiai, kad gal žinojo visa ta jau visuomenė mokyklos į ją, kokia jinai yra, nes vaikai jos bijojo. Nu, šiaip nekenė. Galima taip sakyti, nes ateidavo ir nuoširdūs, sakydavo man va dabar, kai aš dirbu. O Dieve, ta mokytoja, pasako vardą. O Dieve, ne, tik ne pas ją, o, nes mes turime irgi su ja bendras klases, vat jinai pusę mokinių... (ŽMM1)).**

Eiliniai kolegos. Šiai kategorijai priskyrėme kolegas, kuriuos tyrimo dalyviai mini, bet nenurodo jokio specifinio santykio ar bruožo; tai bendrai kolegų masei priklausančias socialinius agentus, necharakterizuojami individualiomis savybėmis; labiau sudarantys mokytojų visumą. Jų veikimas mokykliniame švietimo lauke yra pastebimas ir daro įtaką tyrimo dalyvio pozicijoms, veiksams (*Va taip, tai tu netgi negali pati nu įsivaizduoti, ką, iš tikrųjų, tai savijautai, emociškai ir visam kitam turi ir mikroklimatas kitur. Bendravimas su kolegom. Kokios. Ir ypatingai svarbu, kokios kolegos yra tavo koncentro. Pirmas dalykas. Tavo koncentro. Antras dalykas yra beprotiškai svarbu, koks kolektyvas, apskritai, ir beprotiškai svarbu, kokia yra administracija (BMM3)).* Tyrimo dalyviai mini bendrus susirinkimus, kuriuose vadinama masė sukuria tam tikrą atmosferą; kartais ši visuma yra vienas ar kitas sprendimų priėmimo priežastis; kartais ji traktuojama kaip

formuojanti mokyklos kultūrą, vidaus gyvenimo normas, lauko žaidimo taisykles (*Taip, nes mūsų mokykloj tai, iš tiesų, tikrai, galiu pasakyti, aš nežinau kaip... Labai toks geras mikroklimatas. Labai draugiški, nu, buvo... Iš pradžių nedidelis tas kolektyvas ir visi, nu, tokie geranoriškai nusiteikę labai. Na, tikrai inteligentiški žmonės. Ir... O po to kažkaip* (AML4)). Kai kurie tyrimo dalyviai įvardijo šią masę kaip pagrindinę jų jausenos priežastį, kaip jų požiūrį į mokytojavimą formuojantį kriterijų. (*Va, toks ir galvoju, o kaip norėčiau, kad aš, vat, kažkada svajojau apie privatų (mokymo įstaiga – T.), galvojau, oi, kaip būtų faina. Priimčiau dirbt tikrai tokias, kurios konkrečiai nu buvo toks, pamatyčiau intrigą, pavydą, nežinau, iškart sakyčiau. Ne, čia tau ne vieta, nes nu kap tu gali dirbti su vaikais, jeigu tu esi toks pilnas pykti. Nu, tokių intrigų, tokių neapykantos, nu, kokių tu šiluma tu, ta prasme, koks laukdamas?* (ŽMPU2). Buvo mokytojų, teigiančių, kad prisirišimas prie kolegų savo mokykloje ir naujo kolektyvo baimė sulaiko nuo noro keisti darbovietę (*Keisti darbą, nu taip, čia yra nepatogumas. Taip čia yra, nes tu turi priprasti prie kolektyvo* (BMM3). Charakteristikos, priskiriamos eiliniams įvardytiems kolegoms, yra gana įvairios ir galimos grupuoti pagal tyrimo dalyvių interesą vidiniame lauke bei pagal internalizuotą homunkulą.

Mokytojai misionieriai turi dvejopą požiūrį į mokytojus. Kaip apie visumą, kuriai priklauso ir jie patys, jie linkę atsiliepti labai palankiai (*aš manau, kad tikrai yra daug gerų mokytojų, kurie stengiasi labai sąžiningai dirbti savo darbą* (AML4)). Tačiau, kalbėdami apie bendras švietimo problemas, jie gana dažnai išreiškė kritinį požiūrį į mokytojus, pabrėždami, kad „nepažangūs“ mokytojai smukdo visų mokytojų prestižą. Jų nuomone, mokytojams trūksta inovatyvumo, jie per daug prisirišę prie tradicinių, bet neefektyvių mokymo formų, jų užsidegimas darbui yra prislopęs, jie dažnai baiminasi naujovių, ypač technologinių (*Nenaudoja kitos kolegės, net nepareiškė noro, aš juos 2 metus tas Technologijas turiu, aš jau atvirą veiklą rodžiau, važiuavau į Rajoną. <...> buvo pagal pasaką, buvau įgarsinus pasaką ir pagal tą pasaką turėjo padaryt vaikai užduotį irgi ten su „QR“ kodu, su Technologija ta ten tokia, irgi veiklą. T. O kaip tu sugalvojai važiuot, nu vis tiek nebuvo taip, kad atsikėlei, važiuosiu į Rajoną? M. Ne, tai pavaduotoja sakė, yra renginys, važiuok, tu gali, nu, nes žino, kad kitų tų tarybinių, kai aš sakau, tų **neišjudinsi*** (ŽMPU2)). Kartais eiliniai mokytojai gali būti apibūdinami kaip „pasenę“, nebesuprantantys vaikų arba kaip per ilgai užsisėdėję, besibodintys viskuo, ne tik mokytojavimu, paskendę primityviuose poreikiuose (*Pletkų bobos tos, kur susirinkusios, kur cekavos, kur viską jom žinot grynai* (ŽMK1)). Misionierių požiūriu, mokytojai nenori dalintis savo kūrybos produktais, nenori viešinti savo veiklą – tik mokytojai,

kurie yra kūrybiški, veiklūs, drąsiai viešina savo pedagoginę praktiką (*mes turim feisbuke savo grupių uždaras grupes. Pavyzdžiui, aš esu Pavadinimas grupė, tai aš turiu Pavadinimo grupę, kur aš keliu savaitės filmukus, nuotraukas ir, ir aš, ir niekas daugiau nemato išskyrus aš ir tėvai. Tai buvo pasiūlymas, vienu žodžiu pavaduotoja, kad įsileiskim į tas grupes kitas auklėtojas, kad pamatytumėm darbą nu, kad kaip kita auklėtoja dirb, tai visos atsisakė. Tik aš buvau ta, kur sakau, aš galiu priimt, man negaila, žiūrėkit mano veiklą, man, sakau, smagu bus, kad kolegė iš manęs pasiskolino, pasiskolins mintį ir sakys, nu, va kaip įdomu, aš pati irgi tą išbandysiu, bet kadangi visi atsisakė (ŽMPU2)). Kartais jie charakterizuojami kaip nepatrauklūs, net atstumiantys, suvargę žmonės (*Ir žinai, aš žiūriu į tas nuotraukas ir galvoju, o Jėzau, kaip košmariškai atrodo mokytojai. Kodėl jie taip negražiai atrodo? (BMK4)).**

Mokytojo darbuotojo homunkulą įsisavinę mokytojai apskritai linkę visus kolegas matyti labiau kaip esamus ar bent potencialius bendrininkus (*kam turi jauni mokytojai būti pasiruošę, ne tiktai darbui su vaikais, ne tiktai darbui su tėvais, bet ir dar prie to, kad jiems reikės įsilieti į kolektyvą, nes vienas tu lauke ne karys (BMM3)).* Kartais jie turi ir negatyvų požiūrį į kolegas, ypač į tuos, kurie nelinek stropiau, anot vertinimų, atlikti savo pareigas – esą, mokytojai yra aptingę, pavargę, nualinti nuolatinių reformų ar neturi pakankamai kompetencijų (*Vat, mūsų pradinės klasės irgi yra sudėtingos, kad net yra mokytojų, kurios daro klaidas kilmininko linksnyje tai... Arba stato vaiką vis dar į kampą. Tai ten ne su visom padiskutuosi apie tai, ką tu manai, ką jos turėtų padaryti geriau, kad pagrindinio ugdymo mokytojams būtų lengviau, bet tai tikrai akivaizdžiai kažkas yra labai praleidžiama, nes nesakau, kad šitie vaikai šiais metais pas mane susigadino raštą, jie pas mane pernai tokie atėjo rugsėjį. Tai, vadinasi, tikrai kažkas nevyko pradinėse klasėse (GML1)).* Tačiau jie labiau nei kitų interesų lauke turintys agentai linkę eilinius mokytojus apibūdinti pozityviomis konotacijomis: kaip kompetentingus profesionalus, daug mokytojavimui svarbių savybių turinčius asmenis, kartais kaip darboholikus (*Aš tikrai žinau, kad yra žiauriai darboholikų kolegų, kurie sėdi ir sėdi... Kiti keikiasi ir, vis tiek, sėdi, nes reik padaryt darbą, o man... Gera. Tiesiog – ačiū Dievui. Aš, va, geriau išeinu dieną kažkurią į Didmiestį, pasivaikštau, geras oras... Ir viskas. Tai nežinau, man, kažkaip, žiauriai svarbu jaustis žmogum, neužsigruzint su tuo darbu (TMPU1)).* Taip manantys tyrimo dalyviai teigia, kad eiliniai mokytojai kur kas labiau atsiskleistų, geriau dirbtų, jei nebūtų tokio didelio negatyvaus aplinkos spaudimo. (*Tai kiekvienas mokytojas gali turėti skirtingų niuansų. Pavyzdžiui, niekam ne paslaptis, kad yra koks nors vargšas*

mokytojas. <...> Jeigu ten dėstai kokią matematiką, lietuvių ar anglų, kuris niekam nepatinka ir gauna visas prasčiausias klases, būna tai mokyklos, būna. Na. Jeigu paimsiu penkis lietuvių kalbos mokytojus, ir kažkuris iš visų, paprasčiausiai, nu, visi negali vienodai gerai dirbti. Tai kai tu dirbi prasčiausiai, jau problema, kaip tu gerai jausis. Tu tai jauti. Gal tau niekas į akis nesako. Nesinori, kad iš darbo išeitų. Bet tada, tarkim, tu gauni dar ir prasčiausias klases (RVM2)).

Mokytojo – tarno ar roboto – homunkulus įsisavinę mokytojai linkę pripažinti, kad apskritai mokytojai yra užguiti, praradę autoritetą, nebeturintys intereso mokytojauti (*bet, pavyzdžiui, socialinių darbuotojų, tai nu, tai labai sausiai pagal mane, nes jokių nėra rezultatų. Aš visą laiką tas žmogus, kuris nu, į rezultatus linkęs, ir vis tiek turėtų matytis. Tuo labiau su mokiniais, mes juos gi auginam, auklėjam vis tiek, o to nėra. Nu ir tada jie daug ką sau leidžia. Dėl šito, tikriausiai, kad trūksta kažkokios tokios jėgos (ŽMM1)). Vyresni laukia pensijos arba svajoja išeiti kuo greičiau į kitą darbą (SODRA skaičiavau man stažą, ir jie priskaičiavo 35 metus ir devynis mėnesius. Čia prieš porą dienų. Aš kai pamačiau šitą skaičių, man bloga pasidarė. Ir dar aš turiu gauti laiškus su jų spendimu, kodėl jie taip priskaičiavo. Gal kai aš vaiką auginau, tas neįėjo į stažą. Vieni žodžiu, nežinau, nežinau, bet kad kažkodėl mano skaičiavimas ir jų skaičiavimas nesutampa. Ir kai aš pagalvojau, kad aš, galimas daiktas, dirbsiu dar dešimt metų vos, jeigu ten jie taip, jeigu aš turėsiu išeiti į pensiją pagal jų skaičiavimus, žinok, man tamsu akyse nuo šitos minties. (TD)). Jie pripažįsta, kad nėra pratę dalintis problemomis – pirmiausia, neturi su kuo, antra, mano, kad tai nedera mokytojui, nepadoru (T. Kaip tu jauteisi fotografuodama, dalyvaudama šitame tyrime? M. Truputį nejaukiai, nes niekas tokių dalykų neklausinėja. Truputį galvoju, vajetau, o tai čia galima šitaip šnekėti? Yra mažas kompleksiukas, nes neturim kada apie tai pasišnekėti su niekuo. Gal, iš tikrųjų, reikėtų kokio, aš nežinau, privalomą psichoterapiją praeiti mokytojams. Mes užkasame tas problemas, man atrodo, paslepiam. Čia bijai net prasitarti ir kažkaip yra tų sunkumų. Labai prisikrauna daug ir atvirai kalbėti nėra lengva (AMM3)).*

Dalies mokytojų nuomone, mokytojų tarpusavio bendravimo stoka, bendravimo kokybė yra viena iš priežasčių, kodėl didėja susvetimėjimas su mokytojavimu, su mokykla; neišsakomos problemos tampa perdegimo priežastimi. Kai kurie tyrimo dalyviai išsakė P. Bourdieu artimą idėją, kad mokytojams būtinas reflektavimas (*Aš galvoju, kad nereflektuoju. Aš galvoju, kad, apskritai, ką aš galvoju, kad, apskritai ir turėtų būti į kontaktines valandas. Nu, į kontaktą, nu į etato valandas, įtraukta privalomoji viena valanda, kai va, sakykime, penktadienį, kažkada po pamokų visi mokytojai*

valandą būna kažkokioje vienoj erdvėj ir bendrauja. Nes kad ir kas bebūtų, kad apie ką mokytojai bekalbėtų, vis vien susives viskas į mokyklą. Natūraliai ateis į kažkokių, kažkokių problemų aptarimą. Va. Tai vat, toks vat, sakykim, o va toks. Gal nežinau, metodinėm grupėm, gal bendrai, bet va (BMM3)).

Mokytojai ir mokyklos administracija. Kita mokyklinio švietimo lauko agentų grupė – mokyklos administracija. Ją sudaro mokyklos direktorius (lyties parametras nesureikšminamas), pavaduotojai, mokyklos sekretorius. Tyrimo dalyviai savo pasakojimuose nebūtinai akcentavo juos visus – kai kuriose istorijose figūruoja tik mokyklos direktorius; kai kuriose istorijose jis beveik neminimas, daugiau dėmesio skiriama pavaduotojui, kaip didelę įtaką turinčiam agentui. Sekretorius, kaip administracijos dalis, iš viso buvo minimas tik keliuose interviu. Dėl to ir šios kategorijos lauko agentus pasirinkome skirstyti ne pagal pareigas, o pagal mokytojų – tyrimo dalyvių – santykį su jais. Administracija buvo minima beveik visuose interviu. Jai priskiriamas reikšmingas vaidmuo, tam tikrais atvejais netgi suabsoliutinamas, kaip esminė mokyklinio švietimo lauko agentų santykių dedamoji bei pagrindinė sąlyga, lemianti mokytojavimo praktikas (*Antras dalykas yra beprotiškai svarbu, koks kolektyvas apskritai ir beprotiškai svarbu, kokia yra administracija* (BMM3)). Be abejo, ne visi tyrimo dalyviai sureikškina administracijos vaidmenį, bet visi nurodė turintys vienokius ar kitokius santykius su ja. Pagal santykių pobūdį išskyrėme šias grupes:

- Draugiška administracija.
- Dalykiška administracija.
- Autoritarinė administracija.
- Nekompetentinga administracija.

Draugiška administracija. Tai administracija, kuri, anot tyrimo dalyvių, geba užtikrinti palankias mokytojavimo sąlygas, pernelyg nevaržo mokytojų pedagoginio darbo, užtikrina neįtemptų santykių mikroklimatą tarp atskiros mokyklos lauko dalyvių (*mūsų direktorė, jinai tokia, Vardas, Pavardė, jinai taip labai, nu, žodžiu, nu, tokia labai stropiai ir nuosekliai visą laiką buria tą kolektyvą. Rūpinosi viskuo ir taip toliau. Jai irgi svarbu ir tvarka, ir disciplina, bet, kartu, jinai, nu, vis dėlto, kažkaip priima tų žmonių įvairovę. Leidžia tiem žmonėm kvėpuoti, sakykim, kaip jau jie norėtų, ir paskui, sakyčiau, kažkaip visai... Visai neblogai. Ir jai pavyko, nu va, taip suburti tą kolektyvą, bet ir žmonės taip kažkaip gerai jautėsi. Laisvės dvasia, va, labai gera. Iš tiesų, nes tokia gera ta atmosfera ir dėl to tą mūsų mokyklą labai pamėgo – vaikai labai nori eiti, tėvai veržiasi, žodžiu, dėl to, kad, nu, geri mokytojai, kad laisvi*

mokytojai, kad geri mokytojai, kad geri santykiai, kad jeigu, pavyzdžiui, nu, ten nebaram tų vaikų. Gerai pas mus mokytis ir tam, kuris blogiau mokosi, gerai ir tam, kuris labai gerai ten, ar vidutiniokui kažkokiam (AML4)).

Draugiška administracija yra padedanti mokytojui susitvarkyti su sunkumais, kritinėse situacijose su kitais lauko agentais stoja į mokytojo pusę (dėl tų pačių tėvų reakcijos, kad mano per daug mokymai yra per daug liberalūs ir čia per daug, taip sako, mokiniai daro savarankiškai, mokytojas nieko nedada, tiktai pasako kur skaityt, žiūrėt ir ką dar padaryt, tai tėvai darė susirinkimą labai įpykę dėl manęs, kas man buvo irgi įdomu – dėl manęs! Bet, jaučiau labai stiprų administracijos palaikymą, tas man yra labai smagu, kad tikrai, administracija supranta situaciją ir kadangi mano pačio iš tikrųjų ne tai net nesistengi, vis tiek administracija. Bet aš labai mano asmeninis, mokytojavimo sutampa su tuo, kaip įsivaizduoja mokyklos direktorė, nes aš pats būdamas mokyklos vadovu, manau, kad daryčiau panašiai, tai tikrai jaučiu jos palaikymą (EVS1)).

Draugiška administracija organizuoja įvairias neformalias bendruomenės veiklas, finansuoja kolektyvines mokytojų laisvalaikio formas, atlaidžiai vertina pasitaikančias profesinėje veikloje klaidas, padeda kaupti mokytojui reikalingus kapitalus (Aš tiesiog nieko negaliu sakyti, nes, nu, tokia mintis, tokia idėja. Tas sumanymas yra toks, kad aš šypsas be reakcijos, nu, ir ką jūs galvojat? Ir, kai aš perėjau, aišku, mano tos draugės – kolegės movės <...> jinai su tais maišeliais ant batų perėjo. Kita perėjo basom. Vadovas irgi... T. Čia jau tas kitas direktorius? M. Taip, jau kitas – dabar. Jisai tokiam, kaip sakau, mini šoke. (juokiasi) O aš perėjau, tai va, sakau: „Tokia idėja.“ Ir niekas nesupranta, ką daryt? Aišku, jisai irgi nusimovė batus ir tas toks jo, nes vaikai žiūrėjo iš pradžių pasimetę, ir, kai jau perėjo direktorius, tai tada vaikai pradėjo mautis batus, nu, atėjo toksai, nemoku pasakyti, nu, toksai ne tai kaip šokas, bet: „Nu, kaip jisai galėjo nusimauti batus ir ten, va, pavaikščioti?“ Žodžiu, taip, va, ir užsikrėtė daug vaikų, daug kolegijų (TMME1)), rodo mokytojams pagarbą ir dėmesį (Jis jau giria kiekvieną ir kiekvieną pamato, kiekvieną pagiria. Čia labai svarbu, kad žmogų vertina (GMM4)).

Draugiška administracija teikia visapusį palaikymą. Palaikymas gali būti išreiškiamas suteikiant įvairius pedagoginiam darbui reikšmingus kapitalus, ar sumažinus kažkokius reikalavimus (tiek yra skirta edukacijai ir buhalterė pareiškė – jau tiek edukacijoms ir mes jų niekur nekeliam, naudokit ir greitai tikrai. <...> Ir direktorė reikalauja, visos direktorės reikalavo, kad – kiek skirta edukacijoms, kad griežtai visi pinigai būtų išnaudoti, griežtai (EMS4)); sudarant sąlygas dalyvauti įvairiose veiklose (Parašiau tą planą ir, kai

direktorė pasiūlė sudalyvaut konferencijoj, tai aš pagalvojau – puiki proga pasirodyt siekiant aukštesnės kategorijos, turiu, taip sakant, mintį (EVS1)).

Tačiau, kaip atskleidė tyrimo dalyvių pasakojimai, kategorija *draugiška administracija* nebūtinai yra universali visiems tos pačios mokyklos mokytojams. Kai kurie mokytojai atskleidžia, kad geri santykiai su administracija susiformuoja tik tarp atskirų grupių ar pavienių mokytojų. Tokių santykių pagrindu dažnai tampa bendra internalizuota *doxa* – panašus požiūris į pedagoginę praktiką, pedagoginio poveikio ribas, pedagoginį darbą (*su dabartine va, mūsų direktore, atėjo ta mada stebėti vieni kitų pamokas, iš tikrųjų, tą mes bandydavom tą įdiegti. Tai mudvi ar trys parodydavom ir viskas, o kitos neįsileisdavo į pamokas ir labai sunkiai įsileidžia ir kai jiems dabar ateina tas kitas žmogus, tai jiems dar sunkiau. Bet per šiuos metus mes truputėlį įpratome lankytis vieni kitų pamokose ir neišsakyti, neišbadyti, kas ten blogai, tiesiog pasakyti kažkokius pastebėjimus, plusus, kur reikia pastiprinti kažkokius akcentus (BMPU4)). Kartais draugiški santykiai remiasi asmeniniais santykiais, užsimezgsiais dar iki tol, kol asmuo tapo mokyklos administracijos dalimi (Pavaduotoja metais anksčiau atėjo, aš atėjau metais vėliau, šiaip, o nu, svarbu gal nepiktnaudžiauti ta draugyste. Nu, kad vis vien, Vardė jau dabar pavaduotoja, tai, tai taip sakant. Bet, bet, bet turėti draugų (svarsto)... Šiaip, iš tikrųjų, kolegos neturi būti draugais, kolegos yra kolegos (BMM3)). Kartais tokių santykių pagrindas – bendri interesai, panašus požiūris į veiklas, kartais – mokytojo pastanga įsiteikti administracijai arba mokytojų turimi kapitalai, leidžiantys daryti įtaką administracijai (T. O kaip su administracija jos sutaria? M. Jos – gerai, nes jos – aršios. Aršioji rūšis, plėšrioji, jos daug ką gali pasakyti... Kiti jų paprasčiausiai vengia, nes nenaudingos bus, žinai, nu, jeigu kažkas, administracija, paprieštaraus. Kol viena pavaduotoja, ten tam pačiam būreliui, tokia pati, ne kitokia (DMK3)); arba administracijos pastanga įsiteikti mokytojams dėl įvairių priežasčių, pavyzdžiui, kad administracijos vertinamas mokytojas neišeitų iš darbo (Tada kažkaip Draugas labai, labai prisikalbino ir aš sakiau, gerai, viskas ateinu, išeinu. Pasakiau direktoriui, kaip tik ketvirtokus turėjau, viskas labai gerai, labai gerai susižaidė man ir jisai kaip ir gerai viskas, bet po dienos ar dviejų jis atėjo, sako einam dar pasišnekėti ir jis tada mane visaip kalbino, kalbino, visko čia prisiūlė, visko pridavė, sako: „Pasilik, neišduok manęs“, – aaa, fantastiškas direktorius mūsų buvo ir sakau: „Gerai“, – ir likau (BMPU4)).*

Santykiai su administracija, kaip ir bet kurie santykiai, tyrimo dalyvių yra vertinami nevienodai – tai priklauso ir nuo jų internalizuoto homunkulo, ir nuo mokyklos administracijos gebėjimo suprasti, ko reikia kiekvienam

mokytojui, kad jis galėtų pozityviai vertinti jos darbą (*Aš į viską žiūriu taip optimistiškai, bandau rasti ką gero* (EMS4)).

Mokytojai misionieriai draugišką administraciją supranta kaip administraciją, kuri nevaržo jų savarankiškumo, suteikia kuo platesnę veikimo laisvę, netaiko kontrolės priemonių (*čia va, kas gerai toj mokykloj, kad per tiek metų... Dar papasakosiu. Pirmus metus atidirbau ir pavaduotoja ateina, klausia: „Na, kaip tau sekasi, kaip pripratai?“ Nes niekas gi tavęs neįvedė, niekas tavęs nepratino, tu pats, nu va, įkritai ir plauki. T. Kaip sakant, pasakė... M. Aha, kabinetą davė, auklėtinius, kurių gyvenime neturėjau. Aš sakau: „Mane auklėt reikia, jūs baikit.“ Ir čia buvo iššūkis, tai klausė: „Nu kaip?“ , sakau: „Stresas.“ Sako: „Kaip stresas?“ , sakau: „Stresas, kad streso nėra.“ Niekas neina tikrinti, per 8 metus niekas neatidarė kabineto patikrinti, kaip aš dirbu* (EMME2)); nešykšti įvairių kapitalų (*man yra čia sudarytos geros sąlygos ir aš tikrai nei kiek nesijaučiu kažkaip nuskriausta finansiškai, nei kažkaip* (BMPU4)). Draugiška administracija, tokių mokytojų požiūriu, palaiko juos įvairiose situacijose, susidarančiose atliekant misiją. Misionieriams labai svarbi palaikymo forma – pagyrimai, paskatinimai, viešas jų nuopelnų pripažinimas. Aukščiausia įvertinimo forma – veikimo laisvės suteikimas (*Mes kaip... Kai, žodžiu, kai tas auditas išvažiavo, kai mes gavome tuos visus rezultatus, tasai mūsų senasis direktorius pasakė: „Moterys, aš jums esu labai dėkingas.“ Žodžiu, „moterys ir vyrai – aš jums esu labai dėkingas, jūs žinot, ką darot, žinot, kaip darot. Jūs viską žinot. Ačiū jums labai, žodžiu“, ir mes jo nematėme. Kol jis išėjo iš darbo, mes jo nebejautėm* (JMPU4)).

Mokytojai darbuotojai taip pat pageidauja kuo mažesnio kišimosi į jų pedagogines praktikas, ypač į darbą su mokiniais. Jie administracijos palaikymą supranta kaip įvairių reikšmingų kapitalų papildomą suteikimą (*Ė é visų pirma, kaip specialistas tu turi būti vertinamas ir tu tau sudaromos sąlygos, o ne tai, kad nuolat na sakau priekaištų tu visą laiką susilauksiu pagyrimų arba kažkokio paskatinimo motyvavimo. Galų gale nėra, reiškiasi, finansinis aspektas. Tai žiūrėkit, dėliokite aha, kaip galbūt mes galėtume tau pagelbėti, reiškiasi? Bet reiškiasi, kur, kur, kur kame tu matai, reiškiasi? Gal aš va, kaip turiu, reiškia, 6 metus, ten neturiu tos metodinės, žinai, dienos. Ar dar kažko ten neįmanoma, atseit, sudaryti su mano 30 pamokų, reiškiasi* (BVS2)). Draugiška administracija laikoma ir ta, kuri neatsiriboja nuo mokytojų, mokinių, sukuria palankią darbui atmosferą, užtikrina bendradarbiavimą (*Kiekvienas matomas yra, kiekvienas – ten pas direktorę durys neužsidaro, tad visi gali užėiti, pasikalbėti pas sekretorę. Aišku, dažniausiai mažiukai eina parodyt, su kokia ten nauja liemene atėjo, su*

kokiais batais (EMS4)). Draugiška administracija apgina nuo kritikų ir suteikia daugiau svorio bendruomenėje (Yra dalis, kurie pyksta, kad čia, reiškias, ir jiems gal reikia pasitempt, kažką tokio daryt, yra kas palaiko, bet man labai patiko pernai ar užpernai girdėt tą vadovės frazę, kaip aš sakau, daug tokių dalykų yra vedusių mane link to šiek tiek lūžio. Tai jinai pasakė, kad nuomonė žmonių, kurių tau rūpi, yra svarbi. Kurių žmonių tau nuomonė nerūpi, nu tai jai nuomonė – ačiū už nuomonę (EVS1)).

Mokytojo tarno ir mokytojo roboto homunkulą internalizavę mokytojai rečiau nei mokytojai misionieriai ar darbuotojai susiduria su palaikančia administracija. Jie draugiška administracija linkę laikyti tokia, kuri laikosi liberalesnės darbo tvarkos, nekelia didelių reikalavimų, leidžia apeiti kai kurias taisykles (*kai, žinai, per 3 mokyklas padirbau, tai, va, supratau, kad čia buvo gerai. Čia buvo tokia „Amerika“ – direktorei pasakai: „Važiuojam į kelionę“, „oi, kaip faina, kaip smagu“. Ten žinai, vat. Nei atostogų, nieko nereikdavo imt – viską išleisdavo (DMK3)). Ypač jie vertina administraciją, kuri sumažina pareigų kiekį, nesikėsina į mokytojų laiką per mokinių atostogas (tai ten darbas nuotoliniu būdu, žodžiu, ir... Jau kad ten kažkaip ten reikalautų. Jei kažkas yra, kažkoks pasitarimas, seminaras ar kažkoks posėdis, tai viskas tvarkoje. Bet kad kaip vienu metu jau vos būdavo turi atbūti savo darbo valandas kabinete per tas atostogas ir kad ir nieko nedaryti... Kažkaip tai to jau nebėra, ir turbūt niekur nebėra, bent dalinai, kad varytų, tai nelabai, jau žiūri ramiau. Reikia – susirenka, niekas nieko ten nesako, bet kad ten tuščiai laikyt, tai žinai (EVS4)).*

Dalykiška administracija. Dalykiškos administracijos kategorijai priskyrėme administraciją, kurios veiklą mokytojai įvertino kaip naudingą visai mokyklos bendruomenei. Ji užtikrina sklandų mokyklos darbą, geba įveikti įvairias išorės laukų sukuriamas kliūtis (*Už ką aš tą direktorę galiu tikrai gerbti, jinai matė mokyklos perspektyvą ir galėjo, vat, būtent tą tolimesnę perspektyvą įžiūrėti ir galvoti, ko reikia, kad mokykla išliktų (EMS4)). Mokytojai džiaugiasi, kad dalykiška administracija pasirūpina jų geromis darbo sąlygomis (mokykloje dabar jau padarytas yra relakso kabinetas, naujai direktorei parėjus (MMPU4)), pasirūpina darbui būtinomis priemonėmis („Vardo“ gimnazijoje tikrai ir aplinka graži – jinai naujesnė mokykla yra – ir aprūpinimas buvo tikrai pakankamai geras ten, ir kompių mes turėjom, netgi nešiojamų gavo kiekvienas (NMM3)). Dalykiška administracija tausuoja mokytojų laiką, vengia apkrauti juos pertekliniu darbu (kiekviena mokykla susitvarko taip, kaip jai patogiu. Ne tai, kad kaip patogiu, bet kai, nu, tuose švietimo įstatymo rėmuose, kaip jinai gali dirbti. Pavyzdžiui, pas mus galbūt nėra tų posėdžių, ilgų dokumentų nagrinėjimų, kaip kur tas pažįstamas*

kalbėjo. Pas mus kiekvienas individualiai su tuo susipažįsta ir pas mus trumpi, konkretūs, dalykiški tie administraciniai ir mokytojų tarybos posėdžiai, labai konkretūs (EMS4)). Pagal galimybes dalykiška administracija stengiasi sumažinti ir mokytojų bendravimą su pretenzijas reiškiančiais tėvais (Tai, o apie tai jau kalba vienuoliktojė, kad, nu, netinka jiems mano metodai, netinka mokytojas, bet kalba ne su manim buvo, o kalba buvo ten, administracija bendravo su tėvais, su auklėtoju – kažkaip tai taip. Ta prasme, aš nebuvau judinama. Tai va, man todėl ir buvo keista, kad manęs net nepajudino, ar ne? To žmogaus, kuris tiesiogiai dirba su jų vaikais, nė administracija, nė tėvai. Nu, ir aš sau ramiai gyvenau (NMM3)).

Mokytojai nurodė, kad dalykiška administracija derina paskatinimų ir kontrolės priemones, reikalaudama iš mokytojų kuo didesnio veiklos efektyvumo (matuojamo mokinių pasiekimais įvairiuose testuose, egzaminuose), kruopštaus pareigų atlikimo, detalaus veiksmų dokumentavimo, dalykiškų santykių su kitais lauko agentais kūrimo, konfliktinių situacijų užkardymo. Dalykiški vadovai įvertina mokytojų pastangas, deramai pripažįsta jų įnašą į mokyklos problemų sprendimą (*vieni svarbiausių darbų buvo, tie lūžio metai įvyko turbūt direktorės ir visos vadovybės akyse, kai atėjo kovidas. Ir kai atėjo kovidas, aš prieš tai jau buvau, nu aš numačiau tokią eigą, nu gal ir pasisekė, taip susidėliojo, kad gyvenime, matyt, turbūt nėra blogesnių ar geresnių, yra tiesiog žmonės, kurie laiku ir vietoje, nes visi turi kažkokių gabumų, kuriuos, jeigu tu atskleisi, būsi norimas, ir jeigu tu jų neparodysi, tu gali būti labai nenorimu žmogumi kažkurioj aplinkoj. Tai gavosi, kad aš jau pradėjau spalio mėnesį, iki kovidą dar buvo likę keturi mėnesiai, apie tai nieks dar nieko negirdėjo, aš paprasčiau direktorės, žinojau, kad išėjo iš mūsų toks anglų mokytojas ir jis turėjo fainą kompiuterį. Tokį kompiuterį, kuris kaip planšetė išsiardo, kliaviatūra į vieną pusę, į kitą pusę ir ten su tušinuku gali rašyti. Ir sakau, man reikia tokio kompiuterio, direktore. Jis guli pas jus čia nenaudojamas, o aš jį tikrai panaudosiu. Man reikia nuotolinėm pamokom. Galėčiau va iš namų vaikus pamokyti. Toks va užsidegimas buvo (SVG2)) Dažnai dalykiškos administracijos taikomas pozityvaus mokytojų veiklos vertinimo pagrindinis parametras – atitiktis visai mokyklos veiklą reglamentuojančiai dokumentacijai (*Visokie edukacijų planai, formos pildymas, kad išleistų, tėvų sutikimai, kad išleistų. T. Kad išleistų kas, mokykla? M. Taip, mokykla, administracija, kad direktorė uždėtų stampą, kad ta mokytoja su tais vaikais gali vyksti į edukaciją. Žodžiu, reikia parašyti, kur, kada išvyksta, kada grįžta, kokia vieta, žodžiu, programa ir t. t., ir panašiai (SMPU1)). Dalykiška administracija gerai pareigas atliekančiam mokytojui stengiasi atsidėkoti**

labiau materialiai nei simboliškai (*Pirmas komplimentas, turbūt darbe, tiesioginis toks, buvo iš praeitos direktorės, kai aš pas ją nuėjau, jinai išeidinėjo iš kabineto, baigėsi jos darbas, į pensiją, ar kur ėjo. Tai tada paklausė – kaip man sekasi dirbt? Tai čia buvo pirmas kartas po kokių 8 metų, kai išgirdau formalių komplimentų darbe. Ten, ne per užuolankas, per kokią paskatinimą, ne. Ten aš daug tokių dalykų darbe gaudavau gerų, kur negaudavo kiti mokytojai. Ta prasme, aš visą laiką, tokioje mokykloje, jaučiau valdžios paramą ir palaikymo man, ta prasme. Aš ten gaudavau daugiau negu kiti. Gal ten už. Tas daugiau – tai toks miniatiūrinis palaikymas, jaučiasi per darbo pobūdį. Bet kad pasakytų gražų žodį, tai nu, neegzistavo. Bet man tai nėra problema (RVM2).*

Dalykiška administracija yra sureguliuota pagal aiškų subordinacijos principą: aukščiausia sprendimo teisė priklauso mokyklos direktoriui, jis yra pagrindinis mokytojo darbo vertintojas (*nors asmeniškai pati vadovė, tai labai palaiko, kaip aš sakau, 95 % mano idėjų ir veiklų, ir pasirinkimų, o dabar va organizuoju, va, kaip tik čia kelionę į užsienį, nes mokiniams bus mainų programa savaitės laiko. Tai vadovė labai tą palaiko, mato tame prasmę, aš irgi tame matau prasmę. Kai kurie administracijos kiti darbuotojai gal ir nelabai, nu, bet kas belieka, jeigu vadovė palaiko, nu tai (EVS1).*

Mokytojo misionieriaus homunkulą internalizavę mokytojai labiau vertina draugišką, nei dalykišką administraciją: jie akcentuoja, kad mokykloje turi būti sudaroma daugiau sąlygų improvizacijoms, naujovėms. Dalykiška administracija ne visada supranta ir palaiko misionieriaus idėjas (*Labai norėjau visas erdves išnaudoti ir čia, ir čia, ir kitur siūliau. Jinai, nu, pasiūlau: „Nėra pinigų. Ai, nėra pinigų.“ Nu, gerai – kažką sugalvosiu. Susirandu ten kažkokį gal rėmėją – šiek tiek paremia. Padarau kažką. Vėl – nėra pinigų. Nu, galvoju: „Ai, nu, nupirksiu pati ten kažkokių dažų ar kažkokį stendą padaryt, ar kažkokią techniką išbandyt – ten kokią smėlio techniką.“ Nu, vaikai neturi pinigų. Nu, kaip – jie turi pinigų, bet tam jie nelabai linkę leist. Dažniausiai ten geriau čipsai, dar kažkas, dar kažkas. Nu, tiesiog. Tai va, žodžiu, gal ir perdegiau per tuos metus, ir tiesiog, kai prasidėjo tos antros atostogos, galvoju: „Nežinau. Viskas. Aš tiek stengiuos, o kitąkart net to „ačiū“ nesulaukiu, tai kam aš taip stengiuos? Tai dėl ko? (TMME1)); kartais per daug paisy įvairių taisyklių, tvarkos (Kai padarė mokykloje renovaciją, direktorė neleido ant sienų kabinti, skylių gręžti ir augalų dėti ant baldų, kadangi vanduo gadina baldus, supranti, tai niekas neturi augalų. Aš juos... pasakiau – tegul pabando. Per visą mano laiką, gyvenimą jie kartu ėjo – tas klevelis ir tas kaktusas – kiek aš dirbau, jie ir buvo (EMPU4)). Kartais misionieriai nesupranta administracijos perteklinio dalykiškumo – ypač tais atvejais, kai*

jis demonstruojamas situacijose, reikalaujančiose jautrumo, ne racionalumu, pareiga, bet žmogiškomis emocijomis grįstos laikysenos (*Direktorės Giminė. Ir laidotuvis buvo per šitą paskutinį skambutį. Ir jinai, žodžiu, nevažiavo į laidotuves, nors jisai artimas – Giminė. Ir buvo paskutiniam skambuty, nes jinai yra direktorė. Aš galvočiau – puikiai būtų praėjęs tas paskutinis skambutis ir be tos direktorės. Aš jos vietoj būčiau važiavęs į laidotuves* (TD)).

Mokytojai darbuotojai dalykiškai administracijai priskiria tą administraciją, kuri įveda tvarką, turi pakankamai patirties išspręsti įvairias problemas (*jinai jau turėjo administracinio darbo patirties ir jinai irgi puikiai tvarkėsi* (EMS4)). Darbuotojai pripažįsta administracijos teisę ir kompetencijas vertinti jų darbo kokybę (*vis labiau pamokos, šiaip iš tikrųjų, ką man sakė administracija, kad mano pamokos yra tokios visai artimos ką jie gal gyvenime vienaip ar kitaip veiks* (EVS1)). Jie nekvestionuoja popierizmo, susidarančio dėl reikalavimų dokumentuoti mažiausias smulkmenas – laiko tai savaime suprantamu dalyku, nors jų ir nedžiuginančiu (*T. Tai tokios rudos lentos nebėra? M. Labai norėčiau, kad šiaip būtų, geriau ta ruda, kad kreidinė... <...> T. O kodėl nepakabini? M. Aa... geras klausimas, manau reikės gal administracijai rašyti prašymą apie tai, nes reikia irgi tuos popierizmus praeit... bet, sakau, dėl to viso skubėjimo šiek tiek trūksta laiko grynai struktūroms* (EVS1)). Nors ir nepatenkinti užkraunamu papildomu darbu, jie linkę jį vykdyti (*Kadangi bus atnaujintos programos, visas ten tas... bus vertinamas per kompetencijas, tai mūsų pavaduotojai sugalvojo padaryti tokį dalyką, kad kiekvienas koncentras, tai yra pirmokai, antrokai, trečiokai, ketvirtokai, dalykininkai ten, spec..., nu, žodžiu, ten, paskirstė mus, kad, žodžiu, pristatytų po vieną tą kompetenciją. Tai, va, tai vėl po darbo laiko galvojom, kaip ten tą, žodžiu, tą pristatymą padaryti, kaip pateikti. Žodžiu, kadangi kolegė, vat, kaip tik yra mūsų antrokė, kuri su tuo labai susijusi, tikrai yra labai kieta specialistė, daug tų programų, sakau, būk žmogum... nes man iš studijų dar asmenybė, sakau, aš niekaip, sakau, aš net nebuvau atsidarius to viso reikalo. Jinai sako, tai aišku, gerai, nesuk čia galvos, pasistatysime, sako, ne dramblis* (SMPU1)).

Mokytojo tarno homunkulą internalizavę mokytojai dažniausiai administraciją linkę vertinti apibūdinimais, atitinkančiais dalykiškos administracijos charakteristikas. Jie labai vertina administracijos gebėjimą sureguliuoti darbo santykius, kad juose liktų kuo mažiau neaiškumų. Administracijos nurodymus priima noriau, kai jie yra palydimi gerais mokytojo darbo įvertinimais, jo kompetencijų pripažinimu (*Tai šita klasė, nu, skaitėsi ir tikrai, labai geri vaikai, suprask, ir gabūs, ir motyvuoti. Ir nors čionai tokių klasių seniai turėjom, ir jie ten buvo tie vaikai, nu, tokie jau,*

sakykime, ir tėvai, rūpestingi ir visa kita, ir nu, kaip ta direktorė sakė, nenorėjau bet kam duoti tos klasės. Norėjau, kad, nu, iš gero auklėtojo paimtų galbūt kitas. Nu, tai gal ten įžvelgė, kad. <...> Tai va, sakykime, turbūt dėl to, turbūt dėl to, kad gal kaip bet kam nenorėjo duoti, o, matyt, mane laikė kažkiek ten geresniu, o gal galbūt turbūt dėl to. Tai aš paskui, kai jau taip, tai vėl jau nelabai man buvo patogiu atsisakyti (EVS4).

Mokytojo roboto homunkulą internalizavę mokytojai nevertina mokyklos administracijos charakteristikomis, kuriomis remiantis, apibūdinome dalykišką administraciją. Šie mokytojai linkę vertinti administraciją vadovaudamiesi emociniu patyrimu, asmeniniu išpūdžiu konkrečiose situacijose. Jų nuomone, administracija, kaip ir jie, susiduria su beprasmiu darbu, yra pavargusi, jos galia sumenkinta (*Ir vėlgi, atėjo mokinyš kur. Vat, visą laiką drausmę reikia palaikyti jam tą tokį jo, grafiką, kad jis visą laiką išsiskiria ir vėl pradeda pokštauti, o aš pradėjau grasinti pavaduotoja. Tuo atvesiu ir visa klasė „Taip, taip!“ Ir jisai pats gerai, gerai, galite. Ir aš galvoju, nu, gerai, jeigu aš pasakiau, jeigu jie nori, reikia atsivesti. Ir eidama, ir aš dar sakau, kas jums yra, ar jums čia patinka tie vat cirkai, aiškinimaisi? Nu vat tokie, nu vat, sakau taip, kaip vat žiniasklaida parodo kur, va, dramos tokios visokios. Nu, patinka, o jiems patinka. Jie nori dar tuomet padalyvauti, nu ir atvedžiau. Jie pašaipiai taip, nes nu, pavaduotoja net neturi tokio griežto žodžio, sakykime, vat, labai nebijo jos niekas, apskritai. Tai va, ir aš vėliau, kitą pamoką sakau, kas jums yra, sakau? Kodėl jūs taip elgiatės negražiai? Kam tą pavaduotoją reik sakau... Tai jinai sako, nu, mes nebijome, atvirkščiai, pasijuokėme iš jos, kad jinai ateina, suprantat, koks vat reikalas yra (ŽMM1)).*

Autoritarinė administracija. Šiam administracijos tipui priskyrėme administracijas, kurios vadovaujasi kontrolės ir bausmių metodais, siekdamos reguliuoti ne tik mokyklos veiklą, bet ir kiekvieno mokytojo profesinį gyvenimą (*direktorės įsakymas vykdyti-daryti-vykdyti-daryti, direktorės įsakymas vykdyti-daryti (DMK3)*). Kaip liudija ilgesnį darbo su vienu vadovu praktiką turintys tyrimo dalyviai, autoritarine administracija tampama palaipsniui, šis pokytis gali paskatinti mokytojus palikti mokyklą (*aš daug metų žavėjausi direktore mūsų, kuri subūrė kolektyvą. <...>. Nu, bet čia nu kaip, kito žmogaus nuomonė, verta dėmesio ir pagarbos. Ir po to aš nežinau, kas nutiko. Aš nežinau, kas nutiko. kažkas turėjo nutikti, ir tas žmogus, kuris būrė, kūrė, bandė įkvėpti ir taip toliau, pradėjo daryti viską priešingai. Ir aš labai norėjau atsiminti tą mokyklą tokią, kokią aš ją norėjau prisiminti. Man buvo labai negera nuo to, kas vyko, ir, ir tie, kur buvo tie susidorojimai ten, kur pas mus labai daug mokytojų tada išėjo ir administracija labai pasikeitė. Tada buvo labai neskani. Labai neskani. Ir po to, kai jau iš administracijos*

nusileido iki mokytojų. <...> Tai. Aš savo eilės nenorėjau laukti, kada mane palies asmeniškai, pirmas dalykas. Antras dalykas, aš norėjau išsaugoti, nu, matydama, kiek yra negerai, bet norėjau dar išsaugoti tai, ką aš atsimenu gero. Ir dėl to aš išėjau (BMM3)). Autoritarinė administracija, kaip liudija tyrimo dalyviai, neigiamai veikia mokytojų pedagoginį darbą, jų savijautą (Kodėl sakom: „žlugdo vaikų kūrybiškumą“. O ką vadovai žlugdo? (DMK3)), kartais paskatina apmąstyti pasitraukimo iš mokyklos galimybę (Jau čia paskutinę akimirką pasiėmiau ten tą biuletinį. Irgi, atėjau dar pirmadienį, per savaitgalį, galvojau, gal čia kažkiek pagerės. Nieko man nepagerėjo. Aš be balso visiškai buvau. Na, ateinu pirmadienį ir dar atvedžiau tas pamokas ir girdžiu, direktorė sako: „Nu, va, kolegė pasiėmė biuletinį vėl, žinai, ir vėl jinai serga...“, sakau, „žinokit, direktore, aš šiandien važiuoju į polikliniką, nes aš vos prašneku“, ta prasme, „o, tai kodėl ne penktadienį važiavai?“, sakau, „žinokit, galvojau, kad aš per savaitgalį biškį pasitaisyčiau, man sveikata pagerės... atsistatys, bet žiūriu negerėja, ir...“ O po to, galvoju, maža to, kad tu sakykim... Ačiū, nu va, tą dieną, kad atėjai, kad pravedei tas pamokas, tipo... „O kodėl ne penktadienį?“ Nes aš nežinau kada... Kad čia, sakau, daug tokių, vat, nu, nesuprantu kodėl, nu, tiesiog nesuprantu, kodėl taip vyksta? Ne taip turėtų būti. Ir dabar, vat, realiai nori išeiti viena mokytoja, tik atėjus, pirmus metus dirbanti ir nori išeiti. Paskui, viena mokytoja išvažiuoja į užsienį, vat, išleidus ketvirtokus (SMPU1)).

Autoritarinė administracija ne visada yra nuspėjama. Ji vadovaujasi ne tiek oficialiais darbo reglamentais, kiek asmeniniais interesais, pačių suformuluotu, jų požiūriu, tinkamai atliekamo darbo reglamentu, asmeniniu lauko agentų vertinimu. Tokia administracija dažnai taiko priemones, pažeidžiančias Darbo kodeksą ar elementarias žmogaus teises, kuria baimės ir įtampos atmosferą (O dabar, kai reikėjo važiuot, niekur neleido, nes... aš sakau: „išvažiuoju“, „kur?“, „slidinėt“, „ir vėl slidinėt?!“, „taip, sakau“, „į tavo pačios pirmos pamokas ateisim, jeigu tu praleisi lektoriaus Pavardė paskaitas“, „galit eit“, sakau. Tai, va, tai pagrasina, bet aš, jau, aišku, buvau parašius prašymą. Ji tipo „aš nevizuoju, netvirtinu tavo prašymo, aš neišleidžiu tavęs slidinėti per mokinių atostogas“. Sakau: „Taigi pati sakėt, kad per mokinių atostogas galime važiuoti“ (DMK3)). Jie primeta savo sprendimus, jų neargumentuodami (Nu ir po to ir pavaduotoja buvo ne mano pusėj, kad aš pagal įstatymą galiu rinktis kada atostogaujant, pavaduotojas sakė: „Nu, ŽMPU2, nors, kad aš ir nusiunčiau dokumentą, kuriame teigiama, kad turintys vaikų darbuotojai renkasi atostogų laiką, vis tiek man jau pasakė, kad kitais metais tu birželį atostogauji, liepą dirbi (ŽMPU2)).

Autoritarinė administracija bendrauja su mokytojais kaip su pavaldiniais, įsakymų, nurodymų, paliepiamų forma, ignoruoja mokytojų poreikius, linkusi nusavinti mokytojų kapitalus (*Čia dabar neįdomu, gali – negali klausiu – neklausiu. Pokalbio jokio, raštas. Išsiųsti žmonės klausyti atnaujintų programų, seminarų – visai kiti. Tai aš dabar turiu, kada, vėl, savo laisvu metu, sėsti, ieškoti informacijos apie tas atnaujintas programas ir ruošti pranešimą metodinei dienai. Kodėl? Todėl, kad aš esu metodinės Tarybos narių grupės narė, man priklauso. Už tai niekas nemoka, nu, čia grįžtam prie tos pradžios, apmokėjimo darbo ir taip toliau. Vat, nuleidžia kažką, su tavimi neateina, nepasikalba, privalai ir niekam neįdomu.* (DMK3)).

Mokytojo misionieriaus homunkulą internalizavę mokytojai autoritarine administracija linkę laikyti tokią administraciją, kuri kontroliuoja jų darbą (*Du metai iš eilės, paskutinius ten 2–3 metus kiekvieną dieną tikrino, kiekvieną dieną ateina, tipo, kažko ir apsisuka išeina* (EMME2)), kišasi į jų pedagogines veiklas, riboja jų sumanymus, dėl neaiškių priežasčių nurodo keisti kažką praktikoje. Tokia administracijos elgsena mokytojus misionierius paveikia labai asmeniškai, mažina jų entuziazmą (*Tai va, o mūsų pavaduotoja niekados nepagirs ir aš visą laiką iš tikrųjų praėjusiais metais dėdavau kiekvieną dieną nuotrauką, bet šiais metais, rugsėjį, rugsėjo pirmąją mūsų pavaduotoja, žmogus su aukštuoju, prie visų tėvų rugsėjo pirmosios šventę supažindint, kurie pirmą kartą pradėjo lankyti, taisyklėmis. Ir sako: „Savaitei vienas nusprendėme, į savaitę vieną kartą kelti nuotrauką tėvams, yra pedagogų, kurie kelia kasdien, bet mes juos sustabdysime, kad to nedarytų, nes užtenka vienkartinę savaitę“* (ŽMPU2)). Autoritarinei administracijai priskyrėme ir tas, kurias tyrimo dalyviai misionieriai apibūdino kaip diskriminuojančias kitų kolegų atžvilgiu, ignoruojančias jų pasiekimus, menkinančias įdėtą darbą (*Direktorė mažiau kišas, praktiškai nesikiša, bet pavaduotoja, pavaduotoja tai tur savo numylėtinę, kurią visada giria, giria, gira ir atrodo, kad mūsų kitų nėra. Tai vat, sakau ir kiekvienam dar ir dar toks tas niuansų, vat kaip pavaduotoja atrodo, nu ar sunku yr pasakyti gerą žodį... Kad va, tu kaip gražiai padarei, kokia ta tavo veikla įdomi, kaip tu ten įdomiai aprašai, nes iš tikrųjų, aš kai keliu savaites filmukus, aš aprašau, kad rašau, šios savaitės tema ten linksmieji skaičiai, mes su vaikais bandėme įsiminti skaičius nuo vieno iki 10* (ŽMPU2)).

Mokytojai darbuotojai rečiau nei kitus homunkulus internalizavę mokytojai linkę įžvelgti autoritarizmui priskirtinus administracijos bruožus. Darbuotojai teigiamai vertina administracijos reiklumą, griežtumą, mano, kad tvarka turi būti – ji palengvina visų darbą. Tai, ką kiti pavadintų autoritariniu elgesiu, jie linkę vadinti jį dalykišku – nes, esą, jis naudingas mokyklai (*Būtent*

čia tos direktorės, kurios tau gali pasakyti... Pirmoji – tai ilgiausiai išdirbusius direktorė. Tai jinai tiesiai šviesiai sako ir mes, nu, pažino ją ir, sako, iškart nuteikė, sako, nebijok, jeigu tave apšauks. Bet ta direktorė, jinai pažinojo žmones. Jinai, galbūt, jinai buvo tokia stačiokiška kažkiek, bet jinai žmones pažino ir būtent jinai sako – prie vieno, gali net nekibti, tu jo niekaip nepriversi jokie projekto parašyti, ji nekibdavo prie to, bet jeigu matydavo, kad kas nors gali, tai sakydavo – „daryk“. Ir aš, pavyzdžiui, per ją ir nuėjau į „Programos“ tuos kursus, jinai pasiūlė, nu, kaip – rado, pasiūlė kažkaip, sako, EMS4, eik. (EMS4)). Jei ir yra išsakoma kritika administracijos požiūriu, nurodoma, kad administracijos nederamas elgesys mažai liečia gerai dirbančius mokytojus (Aš niekur, vat, kad kažkaip tai turėčiau kažkokių problemų, kad kažkur tai... nežinau. Dirbi savo darbą nepriekaištingai ir viskas. Toje terpėje, kur buvo Direktorė, tai ten visko būdavo, kiek iš kalbų girdėdavome, tai ohoho, visko ten būdavo, visko (GMM4)). Kai kurie tyrimo dalyviai teigia, kad tokių, dirbančių, bet nekvestionuojančių mokytojų autoritarinė administracija labiausiai ir pageidauja (jai kolektyvas turėdavo būti lojalus, nesvarbu, ką daro. Tu gali puikius darbus daryti, bet tu turi būti lojali. Supranti, kad jinai žinotų, kad tu viešai neišneši kokio negerumo, ten kad viskas... Kad apie mokyklą – tik gerai viešai, supranti. Vat, lojalūs žmonės. Nesvarbu, ką tu darai, svarbu, kad tu turi būti lojalus. Supranti, viskas, va, jai tokie žmonės buvo reikalingi. (EMPU4)).

Mokytojų tarnų homunkulą internalizavę mokytojai labiau nei mokytojai misionieriai ar mokytojai darbuotojai linkę apibūdinti administraciją charakteristikomis, pagal kurias mes administraciją priskyrėme autoritarinių kategorijai. Į tarno poziciją įstumti mokytojai didesnę dalį administracijos nurodymų interpretuoja kaip prievartą, bereikalingą smulkmeniškumą, priekabiavimą (*Pavaduotoja ir direktorė. Pavaduotojui, direktoriui parašai planą – viską ištaiso, liepia perrašyti 2 kartus, 3 kartus. T. O, ta prasme, jos lituanistės ar kaip čia? M. Ne lituanistės, bet jos a lia moka, žino raštvedybą. Jos kiekvienas dokumentas turi būti tvarkingas, kiekvienas brūkšnelis – brūkšnys – brūkšnelis. Jeigu turi būt brūkšnys, negali būti brūkšnelis, jeigu turi būti brūkšnelis, neduok dieve, padėsiu brūkšnį. Čia yra katastrofa, čia yra katastrofų katastrofa (DMK3)).*

Robotizuoto mokytojo homunkulą internalizavę mokytojai apskritai menkai kvestionuoja mokyklos administracijos darbą – jie linkę administraciją priimti kaip neišvengiamą duotybę, kaip agentus, kurie turi visišką galią elgtis mokykliniame lauke pagal jų sampratą. Mokytojų robotų nepasitenkinimas kai kuriais veiklos niuansais buvo aiškinamas kaip jų pačių nuovargis, kaip sisteminės problemos, kurių neįmanoma pakeisti, tad

administracijos griežtesni veiksmai jokios įtakos padaryti negali (*Buvo čia, buvo, žodžiu, dešimtokai pakėlė vėją, kad ten, žodžiu, jų nemoko, jiems nedėsto ir t. t. Nu, kaip, jie nesimoko, bet jie pakėlė vėją, kad jiems neaiškina. Ten, ten dėl matematikos, va. Bet, atseit, šefas „Stebėsim pamokas, visų mokytojų dėstančių 10-ose klasėse.“ Nu, ką jis žmogelis stebės, ką jis supranta. Ką jis supranta. Pamoka kaip pamoka – pats paklausiu, pats atsakau, pats atsakau, nu. Labai, labai... Kaip jis čia... Struktūruota, bet... Nu, įdomų žodį pavartojo, kad suplanuota pamoka, žodžiu, tas, tas, aha, na, gerai, gerai... Tai va toks ir stebėjimas, žinai (NVL4)).*

Autoritariniams administracijos veiksams linę pasipriešinti kolegos, kurie turi gausiai išorės agentų teikiamų kapitalų (*Visko bijodavo. Viešumo tai labai bijodavo. Ypatingai, jeigu pasakau, kad aš raštą prašysiu... o, Jėzau... (EMPU4)), arba tie agentai, kurie jau yra apsisprendę išeiti iš mokyklos ar apskritai mesti mokytojavimą (tai tu jau ir dirbi su 15 vaikų grupėje – 7 su programom, 2 ukrainiečiai, pavyzdžiui, kurie nekalba lietuviškai. Dar, tarp kitko, direktorė liepė verst, verst, kad labai būtų gražu, verst rusiškai, tvarkaraščius daryti, namų darbus rusiškai rašyti. Sakau, „aš nemoku, kaip aš versiu, aš neturiu programos“ (DMK3)). Labiausiai autoritarinei administracijai priešinasi mokytojai misionieriai, nors supranta galimą tokio elgesio kainą (Direktorės skambutis: „Pavardienė, ateikit į mano kabinetą.“ Ateinu, sėdi pardavėja pas ją. Jinai uždaro duris, direktorė: „Nu, aiškinkitės“. Maždaug, nu, aiškinkitės tarpusavyje. Jinai man sako, „va, čia, žodžiu, jinai čia, aš pirmąkart, žmonės avarijas padaro...“ Kad aš atsiimčiau pareiškimą, supranti, iš policijos. Žmonės padaro avarijas, nusikaltimus ir atleidžia, čia negali atleisti. Sakau: „Visų pirma, jūs tai darote ne vieną kartą, o darote ištiesai, pardavinėjat tas cigaretes“, o direktorė sėdi ir, tipo, nesikiša. Bet aš žinau, kad jinai pardavėjos, supranti, pusėj. Paskui taigi socialinė pedagogė buvo, irgi parašė prašymą, pakvietė ją, tipo, ir tu atsiimk pareiškimą, bet jinai atsiėmė. Direktorė paspaudė ją ir jinai atsiėmė pareiškimą, o aš pasilikau tą pareiškimą. <...> Viskas, žinok, prasidėjo šakės (EMPU4)). Didesnė dalis mokytojų bijo pasipriešinti autoritarinei administracijai, nes jų turimi kapitalai per menki, o išorės paramos jie nesitiki gauti (*pas mus rajone buvo Miestelis, kur direktorė yra despotė, nesiskaitanti visiškai, ten irgi, vat, žmonės iš ligoninių neišeina. Tai Miestukas² būdavo pirma vieta, Rajono Centro aukuras; Mokykla būdavo antra vieta ir Miestukas būdavo trečia vieta, nes, nu, rajone mes taip... Ir, pavyzdžiui, atvažiuoja mūsų kolegė iš Miestelio ir mes visi „ššš, leiskime Kolegei pailsėti“, nes maždaug jinai iš Šiaurės Korėjos ištrūko ir dabar, žinai. Ir kas baisiausia, buvo išorės auditas, dėl ko aš sakau, kad mes liksime prie suskilusios geldos, nes mokytojo niekas negelbėjo. Todėl,**

kad buvo auditas. Jie nustatė. Jie pamatė. Jie parašė, kad mokykloje vyrauja absoliučiai diktatūriška sistema, ir išvažiavo. Nu, ta prasme, konstatavo faktą ir taškas, ir dabar praėjo jau po to audito turbūt kokie penkeri metai ir užpernai prieš prieš... Mikroinsultas buvo tai direktorei ir po to mikroinsulto jinai atėjo visiškai kitas žmogus, jinai tapo draugiška, nuoširdi, jinai nebesureikšmina tų dalykų, kuriuos... žodžiu, dabar Miestukas2 – kai tie mokytojai, kurie atvažiuoja pas mus iš Miestelio, sako – niekada gyvenime mes nebesikeistume su jumis ta direktore, kurią mes turėjome. Bet jinai pasikeitė ne dėl audito, o dėl insulto (KMS4)).

Nekompetentinga administracija. Tai rečiau tyrimo dalyvių minėtas administracijos tipas. Jam priskirtina administracija (ar atskiri agentai), neturintys vadybinių, organizacinių gebėjimų (*kuris iki šiol niekada niekur kitur nebuvo buvęs vadovas. Reiškia, nauja mokykla gauna nepatyrusį vadovą, ir šį kartą tai buvo labiau minusas negu plusas, nes jis, nežinodamas iš vidaus, kaip gyvuoja, kuo mokykla alsuoja, jis negalėjo pats sukoordinuoti. Negalėjo pats sukoordinuoti. Va. Ir nu, ir dėl to buvo palaida bala (BMM3));* stokojantys kultūrinės kompetencijos (pavyzdžiui, rašantys su gramatinėmis klaidomis), turintys priklausomybių, nesirūpinantys mokykla, bendruomenės telkimu, pažeidžiantys darbo drausmę (pavyzdžiui, retai lankosi mokykloje, nėra darbo metu pasiekiami jokiais komunikacijos kanalais, neatlieka būtinų funkcijų ir panašiai). Nekompetentingai administracijai priskyrėme ir administraciją, kurios atstovai nekontroliuoja emocijų, jų elgesys nėra nuoseklus; priešingai nei autoritarinė administracija, nekompetentinga administracija vadovaujasi ne kokiais nors tikslais, o akimirkos impulsais (*Nemokėjo valdyti pati... vienu žodžiu, valdė mokyklą, pati nemokėdama valdyti savo emocijų... Mus siųsdavo n* (rusiškas vulgarus keiksmažodis – T.), karvėm vadindavo, p* (rusiškas vulgarus keiksmažodis – T.), padlom... Va, įrašas, aš tau sakau. Bet kaip čia yra, žinai, penktadienį mus tarkuodavo. Kai tik penktadienis, taip mus nutarkuoja taip, kad sugadintų savaitgalį. Aš, kai dirbau Mieste, aš visa šlapia būdavau – nuo delnų iki nugaros, pažastų ir užpakalio turbūt. <...> Ateina ir pasako eik tu „n*...“ (rusiškas vulgarus keiksmažodis – T.), ir paskui vieną kartą man pasakė „eik tu n*...“, (rusiškas vulgarus keiksmažodis – T.), bet, kadangi aš toks žmogus, kad aš neįsisižeidžiu ir manęs neskaudina tokie dalykai. Mane įskaudintų, jeigu, va, mano vyras pasakytų, bet kiti ten... Man vienodai, aš galiu bendrauti, aš galiu nebendrauti – manęs neskaudina. Ir jinai „tuk tuk tuk“ pasibeldžia ir jinai, žinai, sako: „Man kažkodėl norisi tavęs atsiprašyt“ (DMK3).*

Nekompetentinga tyrimo dalyviai linkę laikyti ir tą administraciją, kuri negeba deramai įvertinti mokytojo pastangų, kompetencijų, neužtikrina

objektyvaus pedagoginio darbo vertinimų, palankiai vertina kitų mokytojų pataikavimą (*Nu, bet va tas toks pagalvoji, ar čia, kadangi ta auklėtoja, kur irgi topu tops ir su charakteriu, labai mėgsta, kad ją aukština, labai mėgsta, kad ją garbina. Tai gal nenorėdama, neįsivaizduoju, neperprantu to lindimo į šikną, bet sakau, dabar nebesistengiu. Iš pradžių, iš tikrųjų, kai jau koks rimtesnis klausimas, ten pažiūrėkit, dabar galvojame apie sensorinį kambarį įsirengt, tai pavaduotoja: „ŽMPU2, aš žinau, kad aš galiu su tavim pasitarti, ar turi laiko, man reikia protingo žmogaus, aš, nes aš žinau, kad tu konkrečiai pasakysi, ką man daryti, ką man pirkti, aš pasimečiau.“ Nu, paskui buvo mes visų auklėtojų renginy Pavadinimas ir pavaduotoja vedė su savo ta garbinamąja auklėtoja, tai po to, aš iš šalies, aš irgi dalyvavau, bet aš labai iš šalies, taip nelindau, čia jų šlovės valanda, ne, ne mano (ŽMPU2)).*

Nekompetentingai administracijai priskyrėme ir administraciją, kuri, anot tyrimo dalyvių, lengvai pasiduoda išorės agentų spaudimui, nesugeba apginti savo pozicijų (*Atvažiavo dabar auditas, aną savaitę, o pas mus gi pirmūnų lenta yra. Sako: „Pas jus dar yra tokia lenta?“ Kitą dieną buvo nukabinta lenta. (DMK3))*; jie labiausiai rūpinasi įvaizdžiu ir dokumentų tvarkingumu (*Svarbiausia būdavo turėti popierių. Ji, nu, vat, visą laiką norėdavo apsisaugot, turėdama popierių, kad va, žinai... T. Nuo ko apsisaugot? M. Jai svarbu buvo viešumas, kad pas ją būtų viskas – tvarka mokykloj (EMPU4)).*

Nekompetentinga administracija vadovaujasi asmeniškumais, mokykloje sukuria atmosferą, kurioje tarpsta gandai, paskalos, susipriešina lauko agentai (*turėjau nepaprastai <...> idiotę vadovę, kuri irgi nieko neraukdama per kitus vertino ir vertino per asmeninę prizmę dar iš viso: tu patinki, tu nepatinki, tu pletkini ar nepletkini, nu tokios nesąmonės kažkokios tai (EMME2)).*

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kaip administracijos nekompetencija pasireiškia konkrečiose situacijose: demonstruojama pedagoginės nuovokos, žinių stoka, veiksmai gali pabloginti atskiro agento būseną, sukelti ilgalaikių neigiamų pasekmių, pagilinti problemas (*O pabandė pasvarstyti vieną mergaitę, kuri jau yra... kuri turi panikos atakas, kur jinai neišeina, supranti. Aš taip žiūriu, nors manęs visai neliečia, žinai – ją svarstys, supranti, kad jinai kažkur mokyklos nelanko. Tai pirma išsiaiškink žmogaus problemą. Jinai turi problemų psichologinių, psichikos ten... Nu, aš žinau, ką tai reiškia, nes pati ten su visom panikos atakom ir agorafobijom turėjau reikalų ir dabar dar turiu, supranti, tai, vat, kas man labiausiai nepatinka (EMPU4)).*

Nekompetentinga administracija, kaip atskleidžia tyrimo dalyvių teikti pavyzdžiai, yra linkusi laikytis autoritarinio bendravimo stiliaus su likusiais lauko agentais, šitaip siekdama pridengti kompetencijos stoką (*Sakau:*

„Direktore, ar jūs dabar ką tik pamatėt, kad Auklėtinė be švarko, jūs pasakėt jai – Auklėtinė, kur tavo švarkas arba užsidėk švarką?“ – „Ne, nesakiau, nes aš esu aukščiausia grandis, tą turi daryti tu.“ Direktorė, va, taip pasakė, ji yra – aukščiausia grandis. Tai aš žinau, kodėl direktorė taip pasakė ir kodėl ji neišdrįso prie Auklėtinės prieiti, nes ji pati pabijojo, kad ji jai kažką atsakys. Ir ji neprivers jos užsidėti švarko ir va taip, va, metai iš metų, va, tokios problemos rutuliojasi. Mūsų direktorė yra užsidėjus karūną. Nu, tiesiog jinai negali nusileisti iki tokio lygio, kad vaikui pasakyt, kad „užsidėk švarką“, nes yra aukščiausia grandis šitoj mokykloj (DMK3)).

Mokytojai misionieriai su nekompetentinga administracija dažniausiai įsivelia į konfliktus (*Tu neįsivaizduoji, kaip žmonės jos bijojo. Reikėdavo pas ją eiti, žmonės ruošdavosi ir neišdrįsdavo nueiti. Va, taip jos bijojo. Žodžio pasakyti per seminarą, jeigu per kokį susirinkimą, „prieš“, bijojo, visą laiką sakydavo „už“, padlaižiavo... padlaižiavimas tas, supranti, tas nuolatinis padlaižiavimas toksai. Nu, žinok, nu man tai buvo baisu... ir kaip atsirado konfliktas (EMPU4)), nebent administracija nesikiša į jų darbą, nekelia reikalavimų ir neriboja veiklą (Jinai net kalbėti nemoka. Jinai, nu, nedrįsta, žinai. Nu, pavyzdžiui. Aš parodysiu, kaip aš... aš turiu su ja mesendžerį, aš parašau jai tiesiai šviesiai kaip ten kas ir ką, žinai. Pavyzdžiui, man kokie konfliktai būna. Jinai neturi atsakymų. Pavyzdžiui, jinai... jai trūksta žinių, pavyzdžiui, aš taip supratau, kad jai geriau su manimi turėti santykius gerus. Jinai viską man leidžia, susirašome ir (EMPU4)). Laisvę veikti pasiekia ir tie misionieriai, kurie turi pakankamai išorės agentų paramos ar yra sukaupę tam tikrų kapitalų (Tai vat ir galų gale, ir galų gale jisai, matyt, išsiaiškino apie Sutuoktinį, ir jisai nuo manęs... ir jisai, matyt, suprato, kad jis gali prisizaisti su tuo Sutuoktiniu, ir jis nuo manęs atsitraukė. Dabar net pusantrų metų, sakyčiau, jisai su didžiausia pagarba į mane kreipiasi, jisai kalbėdamas visada žiūri į mane, nežiūrint į tai, kad aš ten jam pasipriešinau. Žodžiu, nes, žinai, bailsys kai bijo – gerbia. Nu, tai va, tai aš dabar esu pasiekus tą statusą (KMS4)).*

Mokytojai darbuotojai yra labai kritiški administracijos kompetencijos stokai: juos piktina, kai nėra sukuriamos sąlygos našiam darbui; kai administracija vadovaujasi asmeniškumais, bet ne darbo rezultatyvumu. Mokytojai darbuotojai ypač kritiški administracijos palaikomiems nedalykiškiems santykiams, asmeniškumų apraiškoms (*Tai vat tiesiog toj mokykloj buvo daug labai visko neefektyviai ir na taip neefektyviai daro... T. Na ir tu bandei kalbėtis, ar ne su tom kolegom? M. Bandžiau, tai aišku, šita komplikauta dar situacija, kad va ten pavaduotojos pavaduotojas – direktorės vyras, o direktorė ta pati Rajono Centre (GML1)). Mokytojai darbuotojai ypač*

kritiškai vertina tvarkos stoką (*Pavardienė direktorė buvo tokia „uch“, tvarka turi būti visur. Dabar pas mus truputį atsipalaidavimas jaučiasi. Bet kaip jaučiasi... ir tarp mokytojų, mokinių.* (GMM4)). Ypač mokytojai darbuotojai piktinasi, kai administracija nesugeba paskirstyti taip lėšų, kad jų užtekėtų jų vykdomoms veikloms (*Nu, ir dabar, kai prašom, tai nėra pinigų, nėra pinigų. Rašykite projektus, jeigu norit kur važiuot. Sakau, į konkursus tokių nėra, kad rašytum projektą, kad galėtum į konkursą nuvažiuot. Čia vėl kita specifika turbūt. T. O, ta prasme, realiai, mokykla skursta? M. Nu, atrodo, ne* (AMME2)).

Mokytojai tarnai ir mokytojų robotų homunkulą internalizavę mokytojai linkę manyti, kad su nekompetentinga administracija nėra prasmės ginčytis ar mėginti kažką ją paveikti – pirmiausia, jie pripažįsta hierarchinius santykius; antra, jie įsitikinę, kad tai gali jiems patiems sukelti nepatogumų, o pageidaujamas pokytis vis tiek nebūtų pasiektas (*Nu, kaip ir nepasakysi direktorei, kad taip negali būti, kad ne taip turi būt – jinai neklauso, jinai nemato. Jai 58 metai – tai mato taip, kaip jinai mato, ir viskas. Bet kitas, kad ir 58 metų, bet jis vis tiek kažką kitaip žiūri* (DMK3)). Kartais jie kreipiasi pagalbos į mokytojus misionierius, tikėdamiesi, kad šie gali jiems padėti, juos užstoti, tačiau misionieriai nebūtinai yra linkę padėti (*O kai tu, kai pamato, kad, nu, taigi gali pasakyti, tai būdavo kaip... tik tyliai šnibžda. Nepatenkinti, matau, kad burba, burba panosėje, žinai, nes nepritaria, bet panosėje burba, bet kelia ranką, kad sutinka, žinai. Sakau, nesutinki, taigi, sakyk. Ai, gal kitas pasakys. Nu, gal. T. Pas tave ateina, maždaug – eik, sakyk? M. Nu, dabar. O kam man sakyti, man gerai, aš neturiu problemų. Nu, tokią turiu, jo, irgi Dalykininkė, žinai, jai tenai mažai tų valandų duodavo. Tai jinai visą laiką nepatenkinta būdavo, žinai, irgi ji man viską pasako, bet pasako su ta prasme, kad aš galbūt nueisiu... O kam man – taigi čia tavo problema. Taigi eik ir pasakyk, supranti? Nu, keisti čia mokytojai gal tokie yra* (EMPU4)).

3.3.2. Mokyklinio švietimo lauko kapitalai. Mokytojų kapitalų portfelis ir jo vertės pokyčiai

Teorinėje dalyje atskleidėme, kad atskirų agentų pozicijas lauko viduje sąlygoja jų turimi kapitalai ir gebėjimas tuos kapitalus sukaupiti bei konvertuoti į vertingiausiu laikomą simbolinį kapitalą. Kapitalai sužadina interesą įsitraukti į lauko „žaidimus“, kapitalų pakeičių mastas, kaip teigė T. Zarycki'is (žr. disertacijos 1.1.1), leidžia suprasti atskiros agento pozicijų pokyčio priežastis ir viso lauko kapitalų pokytį, sąlygojantį lauko autonomiškumo lygmenį, galią bei pozicijas kitų laukų atžvilgiu.

Ekonominis kapitalas. Šio kapitalo tipui priskyrėme visus finansinius išteklius: mokytojo atlyginimą, kitas pajamas už atliktą darbą mokykliniame švietimo lauke arba kituose laukuose, mokytojo išlaidas, skirtas profesinei veiklai. Ekonominiam kapitalui taip pat priskyrėme materialų turtą, reikšmingą mokytojavimui ar kurio naudojimas susijęs su mokytojo veikla. Pirmiausia tai pats mokyklos pastatas, jo lokacija, aplinka, patalpų kiekis, jų įrengimas, interjeras. Kitas materialus turtas gali būti mokytojo naudojamos technologijos (tiek asmeninės, tiek suteiktos mokykloje – kompiuteriai, programėlės, telefonai ir kita), mokymo priemonės (vadovėliai, pratybos, įvairūs įrankiai, sporto, žaidybiniams, rankdarbių veikloms skirtos priemonės ir kita, kai kalbame ne apie jų kultūrinę, bet apie materialinę vertę), interjero elementai (stendai, spintos, dėžutės ir panašiai), asmeniniai materialūs daiktai, naudojami mokytojavimo tikslais (mokytojo automobilis, namai ir panašiai).

Mėnesinis atlyginimas už darbą mokykloje, kaip minėta (žr. 1.3.1), yra mokamas vadovaujantis įstatymu, kuris įvardijamas paprastai – etatiniu darbo apmokėjimu. Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė nesuprantantys jo tvarkos; jos nepadeda suprasti ir mokyklų buhalteriai (*Aš nežinau, kaip paskaičiuoti, nueini pas buhalteres – buhalterės tokį įjungia, supranti „čia pasiskaičiuokit pačios, čia pasižiūrėkit pačios, o kas čia netinka, didelius pinigus gauni“, sakau, „kokius didelius pinigus gaunu?“* (DMK3)). Dominuojantis visų tyrimo dalyvių pasisakymuose teiginys – kad mokytojo etatas (reiškiantis tą patį, ką reiškia pasakymas visas darbo krūvis) yra sudarytas iš 24 kontaktinių valandų (tai yra tiesiogiai su mokiniiais atliekamų veiklų – pamokų ir klasės valandėlių) ir prie tų valandų pridėto laiko pasiruošimui pamokoms, mokinių darbų taisymo, dokumentacijos tvarkymo. Šį krūvį dar papildė bendruomenei skirtos valandos – tai yra darbo laikas, kurį mokytojas skiria veikloms, dėl kurių susitaria su mokyklos administracija. Tokiomis veiklomis tyrimo dalyviai nurodė įvairius darbus (*Tai visus šitus, ką aš išvardinau, koks tai yra įkainis? 3 eur už valandą tų visų metodinių grupių, protokolų sekretorių rašymo, Erasmus projekto? Dar už Erasmus, plius taisymas. Tai, kas čia yra verta kiek – 100 eur valanda, euras, 3 eur valanda – tai apsimoka tikrai pamokas, vat, prieš, kaip mes pradėjom kalbėt, sakau, dirbčiau, jeigu man duotų tik pamokas. Dėl ko? Va dėl to, kad visą šitą, kiek aš darau ir dirbu, nėra apmokama arba apmokama centais* (DMK3)).

Turėti etatą yra daugelio tyrimo dalyvių palankiai vertinama aplinkybė. Sunkiausiai ji pasiekiamą pradinį klasių mokytojams. Kaip teigė mokytojai, pradinukai dėl higienos normų negali turėti daugiau nei 24 savaitinės pamokos, tačiau dalis jų yra perleidžiamos kitų dalykų mokytojams (*Yra etatas – tai yra 24 pamokos. Vaikas turi 24 pamokas. Iš jų – dvi muzikos,*

kurias iš mūsų paima, iš jų – vieną šokių, kurią iš mūsų paima. Jau dvidešimt viena. Iš jų – viena etika, tikyba. Jeigu vaikai renkasi tikyba, tu netenki – eina vaikas pas specialistą, pas katechetę. Jau 20 lieka. Iš jų dar, pavyzdžiui, dabar va viena, pavyzdžiui, pamoka buvo teatras, reiškia, 19 pamokų. T. O užsienio kalba kaip? M. Užsienio kalba taip pat, taigi anglų irgi išeina. Tai, žodžiu, tas, kai tu lieki, va, su tuo krūviu. Tu neturi etato. Priešmokyklinis ugdymas – jis taip, tai yra etatas. Ikimokyklinis – taip, yra etatas. O pradinis ugdymas – mokytojai etato neturi (JMPU4)). Taigi mokytojas, nors ir leisdamas laiką mokykloje, atlyginimo už tas valandas negauna. Valandų, reikalingų, kad susidarytų etatas, stoka reikšmingai atsispindi atlyginime, nes automatiškai mažiau valandų skaičiuojasi pasiruošimui, darbų taisymui ir panašiai. Tad mokytojai priversti dėl šio kapitalo pakankamo sukaupimo imtis įvairių strategijų. Draugiška, dalykiška administracija tam tikro mokytojo atžvilgiu gali suformuoti papildomą krūvį, perskirstydama bendruomeninei veiklai skirtas valandas (T. Ir mokykla bando kaip nors kompensuoti? M. Taip, dabar aš turiu... Kaip man bando mokykla kompensuoti. Aš turiu. Aš esu mokytojų, mokytojų tarybos narys. Esu sekretorius, rašau visus protokolus. Esu atestacijos komisijos narys, sekretorius, esu mokyklos tarybos narys, sekretorius (JMPU4)). Tačiau šis darbas menkai siejasi su pagrindiniu mokytojo darbu, dažnai nėra jam malonus, džiuginantis, keliantis kvalifikaciją – tai tik biurokratizacijos elementas (O tai protokolas, reiškia taip. Jeigu atestacijos komisiją... aš privalau gi vis tiek, jeigu protokolo nėra, net neužsiskaito atestacija, privalo būti iš karto. Žodžiu, aš turiu viską surašyti, kas buvo, kiek buvo, kaip buvo, kokie tie taškai, kas viskas vyks, viską tą surašau. O mokyklos, mokyklos taryba, mokyklos taryba vertina direktoriaus darbą. Taigi tu turi, vėl turi žiūrėti, kaip buvo, kaip panaudotos lėšos, tada kažkaip viską sužiūrėti su mokyklos taryba. Ir va, tokie, va, tokie visokie dalykai (JMPU4)). Kartais pradinių klasių mokytojams trūkstama etato dalis „suveikiama“ – jam pridedama popamokinių valandų, vadinamosios „visos dienos mokyklos“ – kai mokytojai dirba su vaikais pailgintos dienos grupėse, kol tėvai, baigę darbą, gali juos paimiti. Kitas šaltinis – namų mokymas, kai, mokiniui dėl kokių nors (dažniausiai sveikatos) problemų nėra galimybės ilgesnį laiką lankyti mokyklos. Tačiau abi veiklos yra vykdomos pagal terminuotas sutartis, dėl to menkiau apmokamos (Tai kaip ten tą etatą... Yra padaryta man... Kadangi dar turiu devynias valandas namų mokymo, tai, vat, aš per savo tas laisvas pamokas, aš dirbu individualiai su tuo vaiku ir dar turiu šeštas pamokas. Tai ką direktorė padarė. Bet, nu, man, šiaip, kolegė sakė, kad tai nėra gerai. Bet aš juk nežinau, ar tai yra gerai, ir, nu, žodžiu. Jinai man iš tų namų mokymo valandų, kiek trūksta iki etato, pridėjo prie etato, kad

pasidarytų etatas. O kas liko, pridėjo prie visos dienos grupės. Žodžiu, ten tu valandų. Gaunasi, vat, toks. T. Sukombinavo, ar ne? O atostoginiams kaip? M. Nu, bent jau kolegė sakė, kad tai turėtų turėti įtakos, nes visos dienos grupės yra terminuota darbo sutartis (SMPU1)).

Valandų, kurių reikia, kad susidarytų etatas, trūksta ir mažose mokyklose dirbantiems mokytojams bei mokytojams, dėstantiems dalyką, kuriam numatytas mažesnis (1–3) valandų skaičius per savaitę pagal BUP arba tais atvejais, kai mokykloje mokytojų, dėstančių vieną dalyką, yra daugiau nei galimų tam dalykui skirti valandų (*Aš ir pati gi dirbu, tris dalykus dėstau, sunku. O kad aš vieną dalyką daryčiau, tai kalnus nuversčiau, bet ne. Nepragyvenčiau. T. Nedaug pamokų. M. O tai todėl chemiją, technologijas, gamtą ir žmogų. O technologijas vėlgi... Yra dailės mokytoja, kuri irgi baigus Didmiestyje dailę ir technologijas, tai mes dalinamės tom technologijom, kad vienai, tai gal ir surinktum. Na, bet taip jau yra. (TD)*). Kaip atskleidžia citata, būtinybė susirinkti reikalingas valandas įstumia mokytoją į būseną, kai jam nebeužtenka išteklių paruošti vieno kurio nors dalyko pamokas, susitelkti į to dalyko turinį, juo akademizuoti mokinius. Tokie mokytojai jaučia didėjančią susvetimėjimą su visais savo dėstomais dalykais. Ypač tai pasireiškia mokytojams misionieriams. Darbuotojus ir mokytojus tarnus labiau motyvuoja dėl kelių dalykų dėstymo išaugęs atlyginimas.

Tyrimo dalyviai, dirbantys didelėse mokinių skaičiumi mokyklose, dėstantys dalyką, kuriam numatyta daugiau valandų (BUP numato minimaliai dalykui privalomas skirti valandas, o pati mokykla gali numatyti sustiprinti kurio nors dalyko mokymą ir skirti jam daugiau valandų, nei numatoma BUP), nurodo turintys etatą ar daugiau. Maksimali norma – pusantro etato, jį turintys nurodė aštuoni tyrimo dalyviai (*Pas mane pusantro etato, aš dabar... T. Šitoj vien mokykloje? M. Aš kitur nedirbu. T. Kitur ne, o, o, pala, etatas yra dvimketurios pamokos. M. Aš turiu dvidešimt, plius klasė... Plius klasė ir dar būrelių dvylika. T. Būrelis kaip viena pamoka skaitosi? M. Taip, kaip viena pamoka. Tai aš iki pietų dirbu, ten kokios trys, keturios, penkios pamokos pagal tvarkaraštį. Ir paskui antras turas, pas mane po pietų būreliai. Tai nuo dviejų pradedu, tai baigiu ketvirtą – penktą (KMME4))*.

Jei mokytojas dirba daugiau nei 1,5 etato, jis turi pasirašyti sutikimą dirbti didesniu krūviu ir už tą darbą jam nėra mokama, arba yra išmokami priedai (*Aš gi turėjau tą inžinieriaus etatą, dalį, aš ten padėdavau su renginiais ir tvarkiau dienyną. Tada tam tikro etato dalis. Tai, kiek trūksta iki etato su puse, tiek pridėdavo. Tik kartais tai būdavo 0,4 etato grupės. Tai buvo 0,2. Bet kaip mokytojas visada turėjau virš vieno etato, dar kiek trūkdavo iki pusės, tiek pradėdavo. Nu, bet tuo pačiu, pavyzdžiui, ten buvo metas, kai išėjo*

mokytojas iš darbo, irgi vidury mokslo metų. Netikėtai man reikėjo jį pavaduot. Tada mano etatas tapo per didelis. Tokių pusę metų dirbau už tą inžinerinę dalį negaudamas nieko, ten gali pagelbėti pusę metų, ne problema. Tai čia nebuvo taip kad aš nepadėdavau, ir tai būdavo, aišku, padėdavau. Todėl, jo, tai kokius septynis metus aš turėjau etatą su puse (TD)).

Ivairūs priedai ar vienkartinės išmokos mokamos ir kitais atvejais. Kai kurie mokytojai nurodo gaunantys metines premijas (*buvo dabar su premija, buvo, irgi, prisiminiau. Gruodžio mėnesį gavome premijas, tiek dirbančios auklėtojos, šiaip sau, be jokių projektų, nes aš, šiaip, labiau mėgstu ilgalaikius projektus, be jokių projektų, bet premijas gavom vienodas. Tiek aš, dirbdama per, kur per metus 3, 4, 5 projektus turiu, konkursus, parodas, išvažiavimus visokių, mes ir taurę buvom parvežę – laimėjom. Mes gavom su tom pedagogėms, kurios, vat, pakaitinės, kur ateina popiet, kur, praktiškai, išvis ten nieko nebūna, mes gavom visiškai vienodai. Tai kaip tada tu gali norėt? Sakau, aš, aš dabar, vat, ši pavasarį aš esu, galėčiau sakyti, tinginė, gal biškį tinginė, bet aš neturiu kažko... Aš nebeturiu motyvacijos (ŽMPU2), ar premijas už jų parengtų mokinių laimėjimus konkursuose, olimpiadose, priedus už gretutines mokytojavimui pareigas (Tai va, mums šiomet, sakau, kaip užkrovė, tai kiek aš čia dabar turiu – beveik 34 ar 35 pamokas. Per savaitę. T. O čia etatas gaunasi ar daugiau jau? M. Čia jau gaunasi virš etato turbūt, nes jau nebetelpu į krūvį, tai man jau moka per tas konsultacijas, vadinamas. Nu, priedus. T. Taip, taip. M. Nes jau kitaip nebetelpu niekur. Ir daug tokių mokytojų yra, kur, va, šitaip... T. Bet trūksta, šiaip, ir pas jus mokytojų, ar ne? M. Trūksta, trūksta. Tai va, dėl to Dalykininkė paėmė porą klasių Dalyko, nes, nu, aš jau... (juokiasi) Į aštuonias pamokas niekaip nebetilpsiu (ŠMG4)), atlygi už konkretų darbą (Mums davė per metus laiko... Vienai, sakė, „pasiimkite 100 valandų, apmokėsime“, o man 50 valandų metam laiko Erasmus projektų apmokėjo. Tai 50 valandų (DMK3)).*

Kaip atskleidė tyrimas, ekonominis kapitalas, įgyjamas pamokų ar kitų mokykloje vykstančių veiklų pavidalu, yra mokyklos administracijos rankose ir nuo jos santykio su konkrečiu mokytoju gali priklausyti, kaip jis bus paskirstytas, mat, kaip parodė tyrimas, ekonominio kapitalo skirstymas nėra griežtai reglamentuotas. Jis paremtas administracijos ir mokytojo susitarimais, kurie kartais gali būti sulaužomi, jais gali būti piktnaudžiaujama. Kai kurie mokytojai nurodė, kad paini mokėjimo sistema sudaro prielaidas administracijai savavališkai nusavinti dalį mokytojams priklausančių kapitalų ir ne visiems mokytojams pavyksta apginti savo interesą (*padarė darbo grafiką. Žiūriu darbo grafike klasės valandėlė, aš vedu kontaktą, o man – nėra kontakto, žinai, nu, reiškiasi, aš supratau, kad, reiškia, apmokėjimas yra*

žymiai mažesnis, nes, nu, aš tada nuėjau, sakau: „O kaip čia dabar nesutapimas toksai?“ Kažką jinai pradėjo kalbėti, sakau, „nu ne, tai aš galiu nevest, jeigu ne kontaktas, tai ne kontaktas, o jūs liepiate kontaktą kaip pamoką vesti“, supranti, penktadienį? O pas mane nėra nieko tam skyrely darbo grafike (EMPU4)).

Atlygis už darbą nebūtinai tampa motyvacija geriau ar daugiau dirbti – ne tik dėl menkų sumų, bet, labiau, dėl neaiškios jų mokėjimo tvarkos. Iš kitos pusės, trūkstant tam tikrų dalykų mokytojų, administracija turi įdėti pastangų, kad susitartų su mokytoju ir jis sutiktų priimti daugiau valandų, pareigų. Atliekamas pamokas nebūtinai perima to dalyko specialistas. Vadinas, egzistuojanti apmokėjimo tvarka tik gilina mokytojų deprofesionalizaciją ir proletarizaciją, pasireiškiančią tuo, kad mokytojai nežino, už ką, kiek gauna ir jų atlygis yra priklausomas ne nuo mokytojo, kaip profesionalo, darbo kokybės, o nuo susitarimų ir santykių su administracija, kartais – nuo jos įgeidžių.

Dar vienas faktorius, nuo kurio priklauso mokytojo atlyginimas, – jo kvalifikacinė kategorija. Ją įgyti mokytojas gali, jei sutinka mokyklos administracija ir jis įvykdo reikalavimus: surenka reikiamus siekiamam kvalifikacijos vardui įgyti rodiklius ir jų įrodymus, stebėtojai teigiamai įvertina parodomąsias veiklas, iš kolegų, mokinių tėvų ir išorės laukų deleguotų asmenų sudaryta komisija patvirtina siekiamą kvalifikacinę kategoriją (*Tai čia va jau, kaip aš sakau, yra mano kvalifikacijos tobulinimo ir visų kitų popierių segtuvas. T. Oho. M. Tai aišku, ten dabar šiek tiek pridėta ir kitų dalykų, bet iš esmės tai yra labai toksai... Daug pažymėjimų, išklausių dalykų, segtuvų, kuriuos reikia parodyt administracijai ir kitiem žmonėm, norint kažką apsigint, toksai biurokratinis (EVS1)).* Tačiau ne visi mokytojai siekia aukštesnės kategorijos, ypač mokytojai, internalizavę tarno homunkulą. Jie mano, kad būsimas didesnis atlygis nėra vertas įdėto darbo siekiant tos kategorijos (*Mes panašios – turim ir darbo patirtį, ir mokytojos mes nesigynusios, nors liepia gintis, aš nesiginsiu, va, dabar ji ginsis, metodininkė, o aš atsisakiau, nes aš planuose... Aš, nu, kadangi planuose išeiti, tai man nėra ten tikslo nervuotis ir čia nesąmonės daryt, žinai. Ir aš jau 2 metai atsisakau (DMK3)).*

Kai kurie tyrimo dalyviai apgailestavo, kad jų darbas vertinamas pagal valandas. Pirmiausia, kaip jie nurodė, didelė dalis darbo valandų nėra iš viso apmokama (*Pasiruošimas darbui. Tai yra rutina, rutina. Tai, kas atima beprotiškai daug laiko. Tai, kas suvalgo savaitgalius, suvalgo nakties miegą. Va, sakykime, bet tai yra tai, kur tu turi susitaikyti. Ir jeigu tu, tu turi žinoti, kad aukosi daug laiko rutininiams darbams ir tas laikas nebus apmokėtas, jis*

nebus apmokėtas, jeigu tu pasiryžęs. Ir čia yra laikas, kurį tuo atveju pirmiausia, iš savęs (BMM3)). Apmokant už valandą, niekaip neatsižvelgiama į mokytojavimo kokybę ar mokytojo pasiruošimą ir įgytas kompetencijas (paskum rašinėja kolegos mano, kaip tave ten žinai, gyrė, gyrė. Aš galvoju, ir kas iš to, ar mano alga pakils ir, pavyzdžiui, kitos kolegės, nesvarbu, koks laipsnis pamoka blogai pasisekė, tai negalima iš vienos pamokos spręsti apie visą tą asmenybę, žinai, bet, bet, ta prasme, nu man iš to, taigi nieko reiškiasi... Ir ar tu gerai tą pamoką pravesi, ar blogai tą pamoką pravesi. Rezultate – fiksuojasi tas pats darbo užmokestis (BVS2)). Įgiję aukščiausią galimą mokytojo eksperto kategoriją, mokytojai nebeturi jokios galimybės tikėtis būti materialiai įvertinti už tolesnį tobulėjimą (tu ten gali per vargus ten išsikrovoti, ten tą metodininką ir kito eksperto, bet jau tavo lubos yra viskas, tu daugiau niekur ne nebekilsi, reiškiasi, kaip ir žemyn nebekrisi, reiškiasi, taip 20 metų yra tas pats, reiškiasi (BVS2)).

Dalis tyrimo dalyvių nurodė, kad vienoje mokykloje gaunamos pajamos jų netenkina. Kai kurie mokytojai įsidarbina keliose mokyklose (*Tai taip, kaip išdalini visur save, tai, čia kaip sako, kuo tu turi daugiau draugų, tuo mažiau yra tikri. Tai darbe irgi yra tas pats, aišku, jeigu tu nori uždirbti 700 eurų į mėnesį, tai tada jo, penkios pamokos per dieną. Jeigu nori dar kažką tai daugiau, nori kartais nusipirkti kokią picą arba telefoną gyvenime, tai tada turi dar ką nors panašiai veikt (MVSG1)*). Kai kurie mokytojai įsidarbina ne mokyklose, o įmonėse (plačiąja prasme), vykdančiose su švietimu susijusias veiklas (*Aš tikrai daug uždirbu. Bet bet, bet aš ariu, ir ar tai, tai yra ne oru, ta prasme, kad aš neturiu laisvalaikio? Nu, aš galiu sau leisti art, ar ne, nu, aš neturiu vaikų. Bet, kas jeigu turėčiau, tai aš negalėčiau tiek art, tai tada tas atlyginimas irgi – būtų pakankamai menkas. Tai čia toks užburtas ratas, ta prasme, kad jo. Bet bet, aišku, yra projektų, pavyzdžiui, Pavadinimas institutas (TMD2)*). Vykdoma ir anksčiau aptarta (3.1.2) neformalaus švietimo veikla (NŠV) – mokytojai ją atlieka, įsigiję individualios veiklos pažymą (*Va, kai pradėjome apie neformalųjį ugdymą. Ir kai sakiau, turiu dar NŠV programą parašius. Tai neformalusis ugdymas, Moksleivių kūrybos centro buvo, šiemet lygtai jau antri metai, kai mus prijungė prie Švietimo centro. Tai pasirašai su vaikais sutartis neformaliojo ugdymo programose, gauni už kiekvieną vaiką ten pinigėlių (EMT4)*). Kai kurie mokytojai paminėjo teikiantys korepetitorių paslaugas. Tačiau tai yra labai fragmentiška, nenuolatinė, nelabai pageidaujama veikla (*T. Ir dirbat, kaip supratau, papildomai, ar ne? M. Nu, kartais. Čia yra ne dėl to, kad aš norėčiau dirbti, bet tiesiog paprasė padėti, pagelbėti, nes aš. Man ir taip visko. T. Kartais*

negali išsisukti, ar ne? M. Aš galvoju, nu, reikia vaikui pagelbėti. Kada galiu, tada pagelbsčiu (NMM3)).

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kad jų gaunamas atlyginimas kitų lauko agentų vertinamas kaip mažas, neatitinkantis darbo sudėtingumo, arba – kaip suma, įrodanti, kad už tiek sutinkantis dirbti asmuo yra menkavertis (*nu vaikas jaunas, toks sėdi ir pasakojo, ką gali, ko gali išmokyti mokytoja, kai jinai, jos alga yra tūkstantis eurų, įsivaizduojat? Jinai man tokį atsiunčia. Tipo, kas tu tokia, kad tu mane mokytum ir tu dirbi (ŽMM1)*). Kai kurie mokytojai patys reiškė asmeninį nepasitenkinimą atlyginimo dydžiu, tačiau buvo ir teigiančių, kad atlyginimas, jų požiūriu, yra geras (*Ta prasme, aš visą laiką, tokioje mokykloje, jaučiau valdžios paramą ir palaikymo man, ta prasme. Aš ten gaudavau daugiau negu kiti (RVM2)*). Reikėtų atkreipti dėmesį – šitaip teigė mokytojai, kurie deklaravo turintys gerus santykius su mokyklos administracija. Dalis tyrimo dalyvių sakė esą nepatenkinti atlyginimu, bet aiškino, kad nepasitenkinimas susijęs su jų dideliais asmeniniais poreikiais – noru susikurti kokybišką gyvenimą, būtinybe išlaikyti šeimą (*Jeigu valstybiniam tam darbe tau neužtenka pagal tavo poreikius – man to neužtenka, tai aš vienu metu dirbau per 4 mokyklas, vat, kaip mes vakar susirašinėjom. Arklišką tą krūvį pasiimi, nu ir tada bandai išgyventi, reiškiasi. Tai su keturiom padirbėjau – biškį kirto per sveikatą, gal biškelį ir, ir žmona baisiausiai užpyko (BVS2)*). Kaip atskleidė citata, ekonominio kapitalo nepakankamumas ir pastanga jo įgyti gali sukelti rimtų problemų mokytojui ir gali jį vesti į profesinį perdegimą. Kai kurie mokytojai nurodė dirbantys papildomai vasarą Lietuvoje ar užsienyje – skinantys braškes, obuolius, dirbantys vaikų darželiuose, stovyklose ir panašiai (*Va, birželio vidurys – vėliausiai, nes pats pikas, sezonas, o paskui braškės mažėja, kitus darbus dirbi, bet, jeigu nori užsidirbt, tai ten reikia dirbt. Nu, supranti, man savotiškai juokingai, kai kam pasakau, kad man net patiko tas darbas. Supranti, man būdavo netgi malonumas. Va, dabar turiu, čia pas mane sudėti prieskoniai, tai va, čia dabar biškį kitas, penkiolika dėžučių, sudedi į tokią dėžę ir, va, čia dedi braškes. Tu ne belekaip dedi, atrodo, čia nekvalifikuotas darbas, bet tu jas ne bet kaip sudėsi. Dedi paskui tokiais kauburiukais kaip piramidę. Nu, apačioj sudedi, sudedi, o ant viršaus, kad būtų gražu, tokių darai piramidę. Apačioj – lapas lieka, viršūnėlės ir šaknelės, kaip ten, žinai, iš to filmuko (MMS4)*).

Būtinybė dirbti papildomai taip pat yra deprofesionalizacijos požymis: mokytojai, ypač dirbantys su mokytojavimu nesusijusiuose papildomuose darbuose, nepailsi, netobulėja kaip profesionalai, pagaliau išgyvena dvigubos

sąmonės momentus, ypač situacijose, kai dirba fizinius darbus. Kartais toks darbas jiems tampa priimtinesnis nei mokytojavimas.

Mokyklos, kaip organizacijos, ekonominio kapitalo, reikšmingo mokytojavimo sąlygoms sukurti, įsigijimas priklauso nuo mokyklos administracijos apsukrumo, veiklumo, ryšių su savivaldybe (*Mūsų direktorius kažkaip, nes nelabai gal prašydavo, jis toksai sėslus buvo. „Ai, gerai, gerai.“ O, va, dabar, kur atėjo direktorė, ai, sako, „jau išmokau, dar prašysiu, prašysiu, prašysiu“, sakau, „taigi visą laiką buvo aišku“. Tu eik ir prašyk. Nu, ir kažką tai gausi. Tau gi neateis ir nepasiūlys – gal tau to reikia? Jie labai gerai jaučiasi, nu, neprašo, nieko nereikia* (EMT4)). Mokyklos įgytas kapitalas įvairiais pavidalais perskirstomas aprūpinant reikalingomis priemonėmis mokytojus, tvarkant mokyklos erdves.

Be mokyklos administracijos pastangomis įsigyto kapitalo, reikšmingi kapitalo šaltiniai yra tėvų skiriamos lėšos, įvairių projektų metu gautos lėšos (*Mano vaikai vykdė projektą, nes mokykloj yra numatyta tvarka, vat, irgi, šiek tiek sekam, papildoma tvarka, nors, aišku, to prasmė yra, kad mokiniai komunikuoja, patys susiranda problemų mokykloj, tada ją išsprendžia, susiranda rėmėjus, finansuotojus ir kažką išsprendžia. Tai iš pradžių sofutė turėjo būti mokykloje kažkur koridoriuj, bet, kadangi teko kolegei vienai išeiti iš darbo ir man teko pradėti dirbti jos kabinete, tai aš pagalvojau – jinai man labai tiks į kabinetą naujam, kaip motyvavimo priemonė* (TD)). Šiek tiek ekonominio kapitalo, kuriuo disponuoja mokykla, įgyjama nusavinus dalį mokytojų ekonominio kapitalo. Mokytojai linkę susimokėti tais atvejais, kai priemonės nupirkti yra ilgai trunkantis ir biurokratizuotas procesas (*Tai po pamokų dar galvoju, ką čia nupirkti, lakstai, renki tas sąskaitas, pristatinėji. Nu, tai va, todėl ir nufotografavau, kad dar pats mokytojas turi pasirinkti priemonėm, visoms sąskaitoms, ataskaitom ir pan. Ir, nu, papildomo atlyginimo aš už tai negaunu, bet aš gaunu pinigėlius nupirkti vaikams priemonės. <...> Tai todėl nufotografavau vilną ir siūlą, kad dar, va, baigėsi mėnesis, jau skambina – sąskaitų neturime ir aš galėčiau kažką ir daugiau nupirkti, bet aš pasiimu iš pažįstamų, kai vietoj, Mieste, sąskaitas, prekes, o neaišku, kada jie perves pinigus. O jeigu aš internetu perku, tai aš... Turėtų jie iš karto, per dvi tris dienas pervesti, kad aš gaučiau prekes arba mokėti iš savęs. Nu, tai tada yra kelios parduotuvės. Miestas, kur jau žino, pažįsta, susitarė paimti prekes, sąskaitas, o jie ten laukia, kada ten tuos pinigus perves, nes būdavo „pinigėlių tai dabar neturime“, bet sąskaitos turi būti. Nu, tokia tvarka* (EMT4)), kai mokykla, jų tiesiog neperka (*taisiau valstybinius egzaminus Dalyko. Tai už atlygį nusipirkau šitą antspauduką – kankorėžį. Kai pagalvojau, mes čia Regione gyvenam, tai va, užsisakiau ir nuvažiavau*

pasiimt kankorėžį. Tai dabar, žinokit, mano tas kankorėžis yra... Pradirbau 35 metus – niekada nebuvo, kad vaikai prašytų namų darbų. Patikėkit manim, pas mane vaikai prašo namų darbų. Tai man yra didžiausias atradimas, man negaila pinigų, kiek kainavo tas kankorėžis, nes niekas mums nemoka. Tai, kai pamatau tarybos nariai čia dėl to kuro (TD)), kai priemonė yra originali ir ją gali tik pats pasigaminti ar pats susirasti gamtoje (mes jaunųjų mokslininkų važiuodavom smėlio karjero fosilijų dairydavomės, pavyzdžiui, nu, čia (SMG3)). Mokytojai papildė mokymui skirtus išteklius asmeniniais ištekliais patys pirkdami, gamindami įvairių mokyklai skirtą atributiką, mokymo procesui reikalingas medžiagas, mokymo priemones (Pirkome, kurį čia dabar... Gal prieš tris savaites važiauvau su Artimu šeštadienį. „Parduotuvėje“, prie Turgaus, kur yra medžiagų parduotuvė, nusipirkau dvi trikotažines medžiagas už 7 eurus. Tai, sakau, baikė – 7 eurai. Ir paskiau su Artimu keturias valandas, žinai, kaip trikotažą sunku kirpti... Karpėm va, tokio pločio juosteles. Artimas kirpo ir aš laikiau. Visas kambarys buvo trikotažo tų, žinai, trupinukų, tų siūliukų. Yra toksai žaidimas. Paimi šniūrėlį, įsikiši už kelnų ir labai smagu, labai smagios gaudynės. Mano vaikams – tai vienas smagiausių apšilimų (KMKK4)).

Mokykla paprastai suteikia didesnės vertės materialų turtą, pavyzdžiui, kompiuterius, išmaniausias lentas. Dažnai jų kiekis yra mažesnis, nei to pageidautų mokytojai. Dėl to tokiam turtui įsigyti (tiksliau, juo disponuoti – jis netampa mokytojo asmenine nuosavybe, tik darbo priemone) yra sudaromos eilės arba mokytojai turi rašyti motyvacinius laiškus mokyklos administracijai; kartais jis suteikiamas už mokytojo pademonstruotus pasiekimus ar darbą projektuose (*pasakė, kad skirs tam tikrą pinigų sumą ir sakė, ką norit, ir aš sakiau, aš noriu Smart lentos. Direktorė kažkada buvo prieš, nes sakė, nu kas naudos tą Smart lentą, viena ŽMPU2... Nu, ar dėl vienos ŽMPU2 pirkti Smart lentą, kuri kainuoja 3000, bet, žiūriu, pradėjo naudoti ir kitos kolegės tom Smart lentom. Tai sakau, aišku, aš labai tik galvojau, kad tiems vaikams bus labai įdomu ta Smart lenta, nes man buvo labai įdomu, labai įdomu (ŽMPU2)). Kai kuriais atvejais mokytojai tokį turtą įsigyja dėl administracijos palankumo (Tai vėl aš nueinu, sakau: „Nu, ar jūs norit naujovių?“ Sako: „Nu, siūlykit.“ Sakau: „Jeigu norit naujovių, tai galėtume nusipirkti tokį aparatą, bet yra viena problema. Nu, jau jisai – brangus.“ Jisai gal 600 tenai kainavo. Sakau: „Žinokit, brangus, bet jūs pagalvokit ateity.“ <...> Aišku, ir vėl tą aparatą man nupirko. (juokiasi). Man jį nupirko (TMME1)); kartais jis dėl kokių nors ypatumų būna niekam kitam nereikalingas (mano grupė turi 16 planšečių. Ar aš dalinuosi su kitom kolegėm – ne, nes, kad aš jas susitvarkyčiau, man reikėjo paaukoti 3 dienas, nes turi*

ištrinti informaciją, ten susivesti slaptažodžius visokių, nu, ilgas procesas, tai aš nesidalinu su kitom kolegėm tom planšetėm, nes aš pati susitvarkiau (ŽMPU2)). Buvo minima ir atvejų, kad tokio turto mokykla turi apščiai, dėl to visi norintys gali nuo pasinaudoti. Tokias sąlygas paprastai turi mokyklos, kuriose smarkiai sumažėjo mokinių.

Viena įdomesnių turto rūšių – bendro naudojimo kopijavimo aparatai ir kopijavimui reikalingas popierius. Kai kuriems mokytojams popierių perka tėvai (*Bet padalomąją medžiagą jie gauna, taip, daug šviečiam. T. O popierių duoda mokykla? M. Ne, tėveliai perka, bet kopijuoti tai už dyką. Mokykla leidžia kopijuoti* (GMM4)); kai kuriais atvejais kopijavimo paslaugą ir dalį popieriaus suteikia mokykla, kai kur mokytojai patys apmoka spausdinimo kasetės keitimą, bet gauna nemokamą popierių. Tik pavienėse mokyklose šio turto teikiama neribotai, daugeliu atvejų tyrimo dalyviai bent dalį kopijavimo išlaidų dengia patys (*T. Popierių, tiesa, bent duoda? M. Tu gal juokauji!? Apsiramink. Džiaukis, kad miltelius bent pakeičia, aparatą sutvarko, nes ten tas aparatas jau įkaitęs būna kai kada, nes kopijų tai reikia, dar Dalykui... Man tai gerai, aš ten pasidarau vieną lapą su užduotim ir aš su ta viena užduotim galiu dvi pamokas bovytis, bet Socialiniams, pati žinai, kad reikia* (NVL4)).

Mokymo priemonės taip pat yra įgyjamos iš mokyklos lėšų, iš asmeninių lėšų arba jas perka mokinių tėvai. Iš mokyklos lėšų dažniausiai įgyjami vadovėliai, muzikos instrumentai, sporto inventorių, įvairios staklės, prietaisai; ne visada tų lėšų pakanka (*Programa aiški ir dabar vėl reikės tuos vadovėlius iš naujo peržiūrėti ir, vat, kodėl aš tą nuotrauką padariau, galvoju, vėl reikės visus peržiūrėti ir žiūrėti kaip – ar jie tinka, netinka, užsakinėti, neužsakinėti tų vadovėlių, ar eiti tenai prašyti direktorės, kad leistų, neleistų ar apskritai verta užsakinėti daiktą. Iškart pasakė – pinigų nėra visiems dalykams, visom atnaujintom* (EMS4)). Tačiau ne visose mokyklose. Pavyzdžiui, yra privačių mokyklų, kurios neperka vadovėlių (*Nešiojamės vadovėlius, nes vadovėlių nėra, neperka, žodžiu, atseit, nesimelskit vadovėliui, bet tai, o kaip jiems grožinį tekstą iš kur jiems paimt. <...> Nieks nieko nedaro, tada vadovėlis lieka, nu – kaip man kitaip tą kūrinį jiems pakišt po nosim? Tai, supranti, aš nuvariau į Valstybinę Gimnaziją. Tai čia buvo pirmi ar antri metai, antri metai. Ir Vardei sakau: „Turit nurašytų knygų, jau nebeaudojamų?“ „Taip, sako, turiu.“ „Duokit.“ *Privežiau, žinai, pundus literatūros X klasei. Nu, senos, tokios senos programos tenais. Šėfas užėjo, žinai, „Čia labai geras daiktas.“ Sakau „Nu, taip, vadovėliai.“ Apie naujus, nu ką, apie naujus, naujus pirkt reikia* (TD)). Mokytojai perka tas mokymo priemones, kurių nefinansuoja valstybė, nes jos – ne vadovėliai ar nėra*

įtrauktos į specialius mokiniams privalomos literatūros sąrašus. Tokias mokymo priemonės mokytojai dažniausiai perka, diegdami paslėptąsias programas (*perku, aš nešu vaikams, rodau, žinai, mes ją skaitome, nes jas paprastai skaityti būna ten pora. Atsisėdęs gali perskaityti. Bet aš dabar žiūriu, kad aš dabar šios knygos nematau, nebent ji sode yra. Tokia, nu, labai faina, bet čia daug plačiau reikia. Daug perku knygų. Čia skaitome apie prarastas sielas, ten knyga tokia, tokie faini žodžiai. Ai, palauk, pasakysiu, kas ten parašyta. Kur galima perskaityti per valandą, nes iliustracijos nuostabios, žinok, ir būtinai susirask ir tu pavartyk. Pamatysi, kokia tai knyga yra nuostabi. Iliustracijos ir žodžiai kartu vienas su kitu. Labai, labai, nes ten pusė knygos yra nespaltuoti, o paskui, kai ta mergaitė atranda savo sielą, nu, tokia ten. Prasideda spalvotos iliustracijos. Nu, visa pati knyga turi tokią meninę vertę (EMPU4)).*

Tėvai perka pratybų sąsiuvinius, asmeninio naudojimo instrumentus savo vaikui, kartais suteikia produkcijos, gaminamos jų ūkyje, įmonėje (*O šita laida – tai ypatinga, jie faini, mes su šieniu mokykloje... Šieno prisivežėme. T. Iš kur šieno gavot?<...> M. Čia pas juos ūkyje, tos, va, mergaitės, tėvai ūkį turi (EMPU4)).* Tėvai taip pat gali sudaryti klasės fondą, kurio pinigai būtų naudojami klasės renginių metu, mokymosi procesui ar mokytojo reikmėms (*Kopijavimą mums apmoka, o popierių mes turime kažkaip patys susirinkti, truputį iš mokinių. Matematikai tiek nereikia. Aš iš savo pinigų nusiperku. Man užtenka. O ten kiti, kam jau daugiau reikia, tai susirenka iš klasės pinigų (BMM3)).*

Be minėtų mokytojų išlaidų, skirtų tiesiogiai ugdymo procesui, buvo paminėtos ir mokytojų išlaidos dovanėlėms, suvenyrams mokiniams (*Aš prisipirkusi visokių dovanėlių, pas mane pilni stalčiai vaikam Kalėdom, Velykom (DMK3));* vaišių mokiniams pavidalu (*sakau, dabar mes einame į Kavinę valgyti ir jie sako, ar mes čia tikrai turime eiti? Čia kažkodėl labai prabangu, kodėl mes čia turime eiti? Aš sakau todėl, kad jūs žvaigždės, sakau, viskas, susikaupiat ir einat. Ir mes visi 5 einame į restoraną, tai yra 5 žvaigždučių restoranas, 5 žvaigždučių viešbutis Rajono centre. To viešbučio yra restoranas. Tai natūralu, kad jiems pagal reikalavimus – jie turi atitikti. Mus pasodina tikrai puikioj vietoj, tiesiai į srovę. Ir aš sakau, nu, dabar aš jus vaišinu. Ir jie sako, bet sakau, privalote rinktis. Nu, tai, žodžiu, turėjom mes tą puotą už tą €100 (SMG4)).* Kartais dovanos perkamos į pamokas atvykusiam svečiui, paslaugas suteikusiems asmenims (*per piktumus iš vadovės išreikalavom autobusą, bet jau per piktumą, tiesiog, per piktumą, labai negražiai kalbėjau, sako: „Tai, bet juk jūs, taigi autobusas gi negali, jisai tikrai vaikus turi pavėžėti.“ Bet sakau: „Jis, mokyklinis, tai veža ne mano*

vaikus, jis irgi mokyklinius vaikus veža“, – ji: „Bet aš negaliu priversti vairuotoją šeštadienį dirbti“, – sakau: „Aš tada surandu kitą autobusą, kuris važiuoja ne mūsų mokyklos, tik jūs turit prašymą parašyti, kad leistų važiuot su kitos mokyklos autobusu, aš susitariau su vairuotoju, vairuotojas sutinka, bet jūs tik parašykite, kad prašau duoti, paskambinkit. Nu tai negi tas direktorius savo turi.“ Nu tai tada nebuvo kur jai dingti: „Tai tada, bet tada reikės vairuotoju šiek tiek pinigėlių, nu, vis tiek nu, vis dėlto šeštadienį dirba.“ Nu, juk sakau, „Bet ir mes šeštadienį“, „Bet jūs tai su vaikais“, „Tai, ką jis su savo uošviene važiuoja?“ Nu, žodžiu, aš vairuotojui kavos nupirkau ir „Merci“ dėžutę, ir jis nepatenkintas, daugiau nevažiuoja. Jis galvoja, kad mes jam sumokėsime, bet aš iš principo nemokėjau, bet vis tiek nebuvo taip, kad aš jam visai nepadėkočiau (MMPU4)). Mokytojai patiria išlaidų vykdami su mokiniais į varžybas, renginius savo automobiliu (Tai ką, mes, mokytojai, rizikuojame, aš su savo mašina, mokytoja su savo mašina, į dvi netelpame, prašom iš mokinių, kurie jau turi teises, aštuoniolikos, devyniolikos, jau mokiniai sutinka, ir vėl, va, tokie gaunasi. Nu, vis tiek rizika gaunasi, nes nu ką žinosi, rizikuoji, bet rizikuoja vėl nu, vaikų poreikius, nori, būrelį čia vykdome, irgi nori į varžybas išvežti, nesakysi, ai, sory, tik kartą į metus davė mums autobusą. Duoda mums autobusą, savo mes neturim, samdom, taip pigiau išeidavo, jeigu kažkur važiuoti, o čia direktorius sako jau – „vėl, kokie pinigai“ (IVKK3)), arba organizuodami mokinių veiklas savo namuose, soduose ar sodybose (Tai mes einam pas mane į sodą. Ten daug vietos, šalia miškas, Upė, yra tos erdvės. Žodžiu, tai žodžiu, einame su nakvyne. Einame su palapinėm, su viskuo, tai eisim Mėnesio antrą, penktadienį (EVS4)). Kartais mokytojai patiria išlaidų pirkdami tiesiogiai darbui reikalingas knygas ar kitas priemones, lankydami su mokytojavimo klausimais susijusius mokymus (Ir už savo pinigusėjau, nes labai direktorė ten nepalaikė, nes tas seminaras įvyko tuo metu, kai mes turėjome civilinės saugos kursus. Sakau, o man sutampa. Aš sakau, nu, negaliu. Nu, nėra tokių progų. Nu ir gerai sakė, eik, bandyk. Tai net neprašiau, kad apmokėtų. Apsimokėjau, nes ne tiek ten kosminiai pinigai (AMM3)).

Mokytojai pateikė pavyzdžių, kad dalį turto gauna ne iš mokyklos, o iš įvairių išorinių agentų. Kai kurias mokytojo vykdomas veiklas paremia jų sutuoktiniai, kiti šeimos nariai (čia tik dalelę nufotografavau, tai ta spinta tokia didesnė, žinai, tokia, Sutuoktinis padaręs, irgi iš savo pinigėlių. Nu, tai va, vienu žodžiu, tai tvarka yra tokia. Aš mėgstu, matai, kad būtų pas mane tvarka (DMK3)), verslininkai (seniau tas mūsų Pavardis darydavo – pasikviesdavo tėvelius verslininkus ir jie susitardavo. Nu, žiūrėkit, norit, kad vaikai dainuotų, ten važiuotų? Nu, paremkite. Atvyksim, ten jums padainuosim

ir kažką tokio susitardavo (AMME2)). Mokytojai iš artimųjų gali gauti ir užtikrinimą, kad jie suteiks pakankamai ekonominio kapitalo, jei mokytojas apsispręs mesti mokyklą (Tai gerai, mano vyras galėjo pasakyti: „Žinai, tu gal išei, nes tu žalia. Tu man pradedi atrodyti įtartina, aš jau bijau dėl tavęs, kad neužsilenktum.“ Mažiau bijojau, nes jis nemažai uždirba (TD)).

Vadinasi, ekonominis kapitalas, kaip mokytojo disponuojamo kapitalų portfelio dalis, yra sukaupiamas iš kelių skirtingų šaltinių, kurių didesnė dalis gaunama iš išorės laukų. Iš išorės gaunamas ekonominis kapitalas gali būti transformuojamas į mokytojo asmenines lėšas arba mokykliniame švietimo lauke panaudojamas sukurti kitoms kapitalo formoms. Pats mokyklinis laukas generuoja nedidelį ekonominio kapitalo kiekį, labiausiai iš įvairių projektų, rėmėjų, labdaros, aukų arba iš lauko agentų asmeninių lėšų – ekonominį kapitalą teikia tėvai, mokiniai, patys mokytojai. Tad mokykla ir mokytojai ekonominio kapitalo atžvilgiu yra reikšmingai priklausomi nuo jį teikiančių išorės laukų. Kaip matėme analizuodami naujuosius švietimo kontekstus, mokytojai akcentavo, kad išoriniai laukai linkę riboti mokykloms ir mokytojams teikiamus kapitalus, ypač ekonominius. Gautu ekonominiu kapitalu mokyklinis švietimo laukas negali laisvai disponuoti: kadangi tai išorės teikiamas kapitalas, su juo turi būti elgiamasi pagal išorės patvirtintas taisykles. Mokytojams atlyginimai yra mokami už jų atlikto darbo valandas, o ne kokybę. Toks apmokėjimas (žr. 1.3.1) neatitinka profesijoms būdingo apmokėjimo, kai profesionalas gauna atlyginimą už parodytas kompetencijas ir žinias (*Ir ne esmė, ar tu per pamokas rodysi Simsonus, ar tu vesi pamoką, tu vis tiek gaus tą patį atlyginimą (SVG2)*). Tad egzistuojanti atlyginimo už mokytojavimą forma yra deprofesionalizuojanti mokytojus, nes sumenkina mokyklinio lauko savarankiškumą, daro jį priklausomą nuo galios laukų sprendimų, vadinasi, kėsina į vieną iš reikšmingiausių lauko savybių – jo autonomiškumą.

Trūkstantį ekonominį kapitalą mokytojai padengia iš savo asmeninių lėšų, kurios niekaip nekompensuojamos arba kompensacijos yra minimalios. Nepakankamas ekonominis kapitalas, teikiamas kaip atlyginimai, verčia mokytojus dirbti per kelis darbus, o tai sumažina galimybę skirti daugiau jėgų ir laiko tiesioginiam darbui mokykloje. Tai gali turėti įtakos mokytojo darbo kokybei, savijautai, sveikatai ir tapti priežastimi mesti mokytojavimą (*jinai užduoda užduotį ir jinai skaito žurnalą visą pamoką. Pakelia galvą: „vaikai, ar padarėte?“ „ne, nepadarėme“, „nu, tai darykit“ ir toliau, žinai. Ir skambutis nuskamba, ir tada mes ateiname kitą dieną, jinai vėl duoda kitą užduotį. Ir aš jai vienąkart sakau: „Kolege, –sakau, –gal tu ten kaip nors, žinai, tą užduočių... nu, žinai, nefaina, gėda.“ Jinai sako: „KMS4, aš baigiau*

aukštąjį mokslą ir tai, kiek man valstybė moka... Žodžiu, mano algos dydis santykinai atitinka mano darbą, kad aš per pamoką prižiūriu vaikus, kad tie neišdykautų – viskas, man kiek temoka“ (KMS4)). Darbas padidintu krūviu, nepakankamas apmokėjimas už atliekamą darbą arba dalies darbo neapmokėjimas yra vienas iš proletarizacijos procesų požymių (žr. 1.1.3). Ekonominio kapitalo patekimas į mokyklinį švietimo lauką, jo persikirstymas lauko viduje, jo kiekis, tenkantis mokytojams, lyginant su jų atliekamu darbu, būtinos pačių mokytojų išlaidos tam darbui atlikti rodo, kad proletarizacija mokykliniame švietimo lauke yra ne natūraliai vykstantys, bet sąmoningai vykdomi procesai.

Kultūrinis kapitalas. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad jie disponuoja įvairių tipų kultūriniu kapitalu ir jį generuoja. Mokytojai yra įsisąmoninę pareigą kaupti, gausinti šį kapitalą, o paskui juo dalintis su mokiniais – didesnei daliai tyrimo dalyvių tai yra esminė mokytojavimo paskirtis (*Nu, misija – komunikuoti su žmonėmis ir jiems duoti ką nors gero. Ir per tuos žmones dalyvauti pačiais kultūroj. Ją pakelti, va, kaip radom – taip paliekam, kas gera, ir kartu, nu, trupučiuką bent kilstelt, kiek gali. Per save. Va, aš taip galvoju. Va, tokia misija. Ir, man atrodo, kad tai yra tokia, va, tarnystė (AML4)). Tai atitinka P. Bourdieu teorijoje išdėstytą mokytojavimo paskirties sampratą. Tačiau, kaip atspindi tyrimo dalyvių refleksijos, kultūrinio kapitalo ištekliai, kuriais disponuoja mokytojai ir mokykla, yra sumenkę, mokytojai jo gauna nepakankamai, o mokiniai, jų tėvai yra mažiau suinteresuoti, kad mokiniai perimtų mokykloje skleidžiamą kultūrą. Tokia ištara tinkama apibūdinti visų rūšių kultūrinį kapitalą.*

Mokytojo **įkūnytam kapitalui** priskyrėme išprusimą, iš jo kylančius kūrybiškumą, išradingumą, manieras, elgseną, laikyseną, tam tikrus išvaizdos elementus. Jie, kaip nurodė tyrimo dalyviai, labai reikšmingi mokytojui – kai kurie mano, kad mokytojo esmė yra įgyti kuo daugiau tokių kapitalų (*Mokytojas, vis dėl to, yra įsitempęs, pasitempęs, labiau... mm... Turintis rodyti pavyzdį, turintis apgalvoti savo veiksmus, savo veiksmų pasekmes, daugiau... Mažiau turintis galimybių, galbūt, atsipalaiduoti, turintis apmąstyti, kaip jis elgiasi, komunikuoja viešumoje, ką jis komunikuoja... mm... Ką daro viešumoje, taip sakant, veikiantis pro didesnę padidinamąją stiklą, negu paprasti piliečiai. Tai labiau sekamas, stebimas, žiūrimas (EVS1)). Įkūnytas kapitalas vertinamas darbo pokalbio metu ir gali būti reikšminga dedamoji mokytojui gaunant darbą (*ir direktorius... pats įdomiausias man buvo klausimas, kai nuėjau darbintis. Jisai paklausė: „Ar tu myli Tėvynę?“ (EMS4)). Išprusimas ir išradingumas jį pritaikant nurodomas kaip mokytojo darbe reikšmingas turtas, kartais net sukeliantis kitų pavydą (Nu, nes**

konkurencija yra tokia didelė, kad kartais ateini į darbą ir norėtum būti tik savo grupėje, į lauką neišeiti, nepamatyti kolegų, nes tiesiog nudvelk tokia neapykanta. Ir: „Oi, ką ten jų daro su tais vaikais, kas ten jau vyksta, ko ten prisigalvoji?“ Nu tai tokio, sakau, va, su kolegėmis ir tokia konkurenciją tai apie tokį vat, pasidalijimą tai net nėra kalbos (ŽMPU2)). Mokytojas jį įgyja šviesdamasis – skaitydamas, žiūrėdamas kino filmus, dalyvaudamas mokymuose, lankydamasis kultūros renginiuose, parodose, keliaudamas (Kūryba irgi, reiškia, literatūrą visą, kiek yra, renki. Kaip mano žmona juokauja, sako, mes, mūsų visos net ir kelionės kažkur irgi yra tavo ugdymo proceso rinkimo dalis (BVS2)). Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė, kad siekia visą savo aplinką, visą savo veiklą internalizuoti kaip įkūnytą, vidinį kultūrinį kapitalą, kuriuo paskui dalijasi su mokiniais (Man patinka, pavyzdžiui, klausausi kokios geros laidos arba, nu, kokio reportažo, kur kas nors ką nors... Nu, tiesiog iš karto imu tušinuką ir rašau, ir konspektuoju, ką ten sako, kalba. Nu, man taip... Toks yra įprotis. Ir, kartais, aišku, dažniausiai ten tuos lapelius palaikai, palaikai – išmeti, bet esmė ta, kad kartais, nu, užmeti akį ir pasižiūri, ir susidėlioji. Gi, va, standžiajame diske, šitam, ir susidėlioja kažkokia koncepcija, sistema. Tai va. Man tas patinka, aš esu mokinė. Aš nesu tokia gera mokytoja. Aš gera mokinė. (juokiasi) (AML4)). Tyrimo dalyvių nuomone, įkūntas kultūrinis kapitalas yra kaupiamas visą gyvenimą (gyvenime gi turi mokytis ir mokytis, nes ir žinot, kad tu nesustabarėjęs. Nebus taip, kad tu išmokai ir viskas, toliau gyvenu nesimokydamas. Nė velnio gi taip nebus. Tu vis tiek turėsi kažko visada naujo mokytis. Ir, man atrodo, čia yra nepaprastai svarbu (AMM3)).

Didelės vertės kultūrinis kapitalas sukuria ne vien pageidaujamas situacijas, bet ir įtampą, nepasitenkinimą, neigiamas emocijas. Jis sukelia kitų kolegų pavydą, tampa konfliktų priežastimi; jis gali būti nusavinamas nesąžiningais būdais (iš pradžių paskaitė mums paskaitą, paskui žiūrėjo, kokią mes ugdomąją veiklą, tai joms labai patiko mintis su Robotais. Su Robotais, ir aš paskui, paskui pamačiau kitą jų seminarą, aš pamačiau, kad jos naudoja Robotus, tai galvoju, turi labai, labai užpatentuoti, ar ką, savo idėjas, nes aš mačiau, kad dabar tos naudoja. Ten buvo „Steam“ pasakose ir jos dabar „Steam“ pasakose naudoja Robotus šitas, nes tą veiklą matė mano rodomojoje Rajono centre, nes aš ten buvau panaudojus Robotus per „Steam“ paskaitą. Nu tai man toks buvo – eina sau, ir taip žadėjau rašyt komentarą, nes aš juos ten feisbuke seku, tas lektoriaus, nu, iš tikrųjų ten daug jos pasiekusios, galvojau parašyt komentarą: vat kokią gerą idėją aš jums numečiau, galvoju, ai, nu, kam (ŽMPU2)). Taip pat mokytojai akcentavo, kad jie turi vis mažiau galimybių šį gausų kapitalą panaudoti mokytojaudami, nes jo nesugeba

perimti per mažai kultūrinio kapitalo turintys mokiniai (*įvažiuojame į Mikrorajoną, pradeda lipti dauguma tų tokių mokinių. Man svetima gėda yra. Kaip jie elgėsi tam autobuse, kažkoks košmaras. Aš, ta prasme, galvoju, aš noriu pradingt, pranykti iš ten. Tiesiog – jie ten rėkia, keikiasi, ten vieni kitus iškabinėja. Tiesiog, tokie laukiniai. Ten, vat, iš tos progimnazijos. Sako, yra labai stipri, tipo, ta progimnazija su gabių vaikų programa ir man kartais trumpina galvoj, ta prasme, yra ten vienas kitas tas gabus vaikas. Bet masė yra va, tokia. Tai va, tai, nu, tokie tikrai chuliganiukai. Nu, tam tikra prasme, man tai yra išėjimas iš komforto zonos, ir, va, iššūkis sau, kad aš galvoju – vis tiek mane, kaip žmogų, tai irgi labai stipriai gludina, moko, kad visokių žmonių yra ir aš gyvenu tokiam savo, tam tikrame stiklo burbulė, dideliame ir kur visi, kur visi – protingi, racionaliai mąstantys, išsilavinę ir nežinau, platų akiratį turintys žmonės (TMD2)); jų turimas kapitalas nepajėgia konkuruoti su mažos vertės kultūrine produkcija (Bet dabar žinai, pažiūrėk, kažkaip išėjo kalba, ką jie žiūri? Filmukai kokie? Teletabiai kažkada buvo, o paskui kas? Ir, jeigu dabar yra tie filmukai, nu, gerai – Smurfai, ten gal gražesnis šiek tiek, o visi kiti filmukai. Knygų jie neskaito – jokių, didžioji dalis. <...> Gerai, ten mato tą Simpsonų tą dukrą, kuri ten vienintelė keičia pasaulį, ar jinai ką nors... Nu, koks į ją požiūris tam pačiam filmuke? (EMS4)), ar su pirminės socializacijos šaltiniais (Aš tik supratau, kad jie netraktuoja savęs Lietuvos dalimi. Vaikai. Pas mažiukus tas, pas žemesnius buvo labai aiškiai išreikšta tokia neapykanta, aaa... „A dlia čevo mnje litovskij jazyk? (rusų kalba; O kam man lietuvių kalba – T.). Ir aš klausiau vaikų, kaip jūs bendraujat išėję iš mokyklos? Sako „Mes bendraujam tik su saviškiais. Mum užtenka ten labas, viso gero, kiek tas kainuoja, va, tiek jie sakydavo. „Nereikia, mes čia nieko neveiksim, mes iš čia išvažiuosim į Lenkiją, į dar kažkur“ (KVS1)). Be to, kaip teigė kai kurie tyrimo dalyviai, BUP numatytas turinys nėra aktualus mokiniams (buvo tema aštuntokams apie Frankų valstybę, Karolingus ir Merovingus. Ir aš ten pasakoju, ir mes ten darom užduotis, ir ten, biški, tokia, nu, gale ten toks triukšmas ir paskui – pertrauka. Išėjo berniukai, nešioja ant rankų mergaites pasiėmę. Sakom, „kokie jiems Karolingai, kokie jiems Merovingai – Ingos ir Ignai“, iš tikrųjų, daugiau nieko (SMS4)); jis yra perkrautas, nesubalansuotas (reikia kažkaip programas, man atrodo... Ar tik ne per daug tose programose tos medžiagos, ar ne per daug ten mes visko prikišę? T. Sunku, ar ne? M. Sunku. Vaikams yra sunku. Reikėtų truputį, truputį, truputį pakoreguoti (GMM4)).*

Mokytojo išprusimas, apskritai, išsilavinimas, atspindi ir jo kalboje, kuri kartais taip ir įvardijama – mokytojo kalbėsena. Kalbiniai gebėjimai, pasireiškiantys naudojant platesnį žodyną, įvairias retorines priemones, tampa

reikšmingu kapitalu sprendžiant įvairias įtampos situacijas, siekiant tam tikrų tikslų viešojoje erdvėje, konstruojant santykius lauko viduje, pretenduojant į reikšmingesnes pozicijas – tai yra kaupiant visų kitų rūšių kapitalus (*Aš su jais atitinkamai bendravau, vis tiek, kaip mokytoja, dalykiškai, bet... Nežinau. Kažkodėl labai moku, va, bendraut (ŽMK1); Jinai gi visą laiką prie direktorės šono būdavo, jinai viską darė, ką direktorė sakė, viskas, žodžiu. Jinai ten kalbėti nemoka. Neturėjo tos iškalbos. Tos visos žinai... kalbėjimo to meno, matėsi, kad ji ten nekalba (EMPU4)*). Kartais mokytojai gali sulaukti pašaipių pastabų iš kolegų, jei jų kalba turi kokių nors kitų agentų nepalankiai vertinamų kalbinių ypatybių (*Aš turiu akcentą, kad čia jinai man, įsivaizduojat, kad tokį man – „tai tu akcentą iš rusų šeimos, tikriausiai“ . Įsivaizduojate, man taip. Nu koks skirtumas, iš kokios aš šeimos, aš dabar (TD)*). Mokytojo kalba, kaip ir kiti jo įkūnyti kapitalai, kaip mano tyrimo dalyviai, turi atitikti tam tikrus mokytojams keliamus reikalavimus. Kartais toks standartizavimas labai slegia mokytojus, stumia juos į šizoidinę būseną, formuoja dvigubą sąmonę (*I socialinį tinklą. Ar galiu keiktis? Ar galiu, nu, nes aš nesikeikiu, aš nevartuju savo žodyne kiekvieno keiksmazodžio ar kas antro. Aš nemanau, kad tai praturtina kalbą – kalbėti kas trečiu keiksmazodžiu. Bet tai žiauriai gerai padeda perteikti emociją. Ir, pavyzdžiui, yra tų žodžių, yra tų momentų, kai niekas kitas, apart keiksmazodžių, tos emocijos neperteiks. Nes apie ką yra keiksmazodis? Tai yra apie emocijos sukišimą ir išleidimą. Taip, kaip smūgiu į kriausę trenki, taip su tuo keiksmazodžiu. Ar aš turiu teisę nusikeikti? Ar neturiu kaip mokytoja? (TMPU1)*).

Kalba, kaip vienas reikšmingiausių įkūnyto kultūrinio kapitalo elementų, atskleidžiama kaip vertė, įrankis, kurį pasitelkęs mokytojas galėtų didinti vaikų kultūrinį kapitalą (*Aš, pavyzdžiui, mano abi dukros šneka taisyklinga lietuvių kalba ir aš tiesiog, aš pati dabar miegaujuos, nėra tokių visokių daviai, varom. Kaip man, mergaitė atėjus, 5 metų: „Mes su tėvais varėm pasitūsinti, daviai, ir jūs kada atvarykit“, – kitai mergaitei, aš taip klausaus daviai atvarykit, varom su tėvais tūsint, galvoju, kas per žodynėlis, nu negražu... Kad penkiametę, vat ir tada ir prasideda: ne, tokio žodžio daviai nėra, kaip galėtumėt tą žodį pakeisti, kas gražiau skambėtų? (TD)*). Jie stengiasi mokiniams įskiepyti kalbos normas, kad ir kokią dalyką dėstytų (*Kita nuotrauka – visai šmaikšti. Taip. O kartu ir mini lietuvių kalbos pamokėlė, nes parašyta: „Kuo skiriasi kasti nuo kąsti?“ (juokiasi) Kad „kasti“ yra užkasti – su pavyzdžiu ten, nu, šito kastuvo. O „įkasti“ – ir aš čia dantukus – „įkasti“ yra dantimis įkasti. Tai va. Čia jiem priminimas (ŽMK1)*). Kai kurie mokytojai nurodė, kad šiuolaikiniai mokiniai nebesupranta elementarių

kalbos dalykų – jų turimi kalbiniai kodai yra labai riboti. Dėl to mokytojai turintys savo kalbą paprastinti (*Aš girdžiu, pavyzdžiui, kaip gamtos mokytojai skundžiasi ir sako, kad mūsų, žodžiu, kad vaikai nesupranta, kad nelogiškai rašo, kad abstrakčių sąvokų ten tiesiog nesupranta – kas tai yra per dalykas? Bet ir yra tie vaikai, nu, dalis tokie... Jie tikrai turi. Jie, tiesiog, negali, negeba, bet, vis tiek, eina ir viską jis turi būti, jis turi mokytis su visais (AML4)*)).

Dar viena įkūnyto kapitalo forma – mokytojo sukaupta patirtis. Jos reikalaujama darbinantis (*Nu, o pabaigus atsitiko taip, kad darbų nėra. (juokiasi) Kaip ir visiem. Ta prasme, kur tu nori darbintis – darbo patirtis, darbo patirtis. Ir jūs turite ten metus darbo patirties ar ten tris. Žodžiu, visur reikalavo tos patirties. O kadangi jos nebuvo, tai aš metus laiko dirbau parduotuvėje – visai ne pagal savo specialybę (TMME1)*)). Ji ypač pripažįstama akademizacijos srityje. Patirties turintys mokytojai šią kapitalo formą iškeičia į didesnę pamokų krūvį, galimybę dirbti su labiau motyvuotais vaikais (*Nu, aš prisirišau prie mokinių. Vienas dalykas. Bet, kita vertus, iš manęs atėmė dabar juos, nu, bet geriau jiems. Jie, vis tiek, dabar egzaminan reikia ruošti, aš neturiu tiek tų kompetencijų, kad juos normaliai paruoščiau. Kolegės tikrai su patirtim juos paruoš geriau. Tiesiai šviesiai (ŽMK1)*). Vertinama ir ta mokytojo patirtis, kuri padeda spręsti sudėtingas socializacijos, akulturacijos, psichologines mokinių problemas (*Nu, aš irgi ten, kai buvau, kažką mėginau, kai buvau paauglė, save žaloti, aš ten savęs žiauriai nekenčiau, nes iš manęs žiauriai tyčiodavosi ir panašiai, nu, ir ta pati paauglystės pradžia, va, buvo. Tai, jo... Stengiaus padėti tokiems mokiniams ir, va, nuoširdžiai pasidalindavau iš savo patirties, kad, nu, tai praeina – tu susitvarkai su tuo. Ir... Ir kadangi aš žinau daug visokių metodų, kaip, pavyzdžiui, tvarkytis su tais dalykais, kaip, pavyzdžiui, nežinau, kaip nuraminti panikos ataką, kaip nuraminti nerimo ataką ir panašiai. Metodų visokių. Aš su jais pasidalindavau ir panašiai (TD)*)). Kartais mokytojavimo patirtis įsiskverbia į paties mokytojo elgesį – jis tampa „mokytojiškas“ – tai nepalankiai vertina aplinkiniai, dažnai ir pats mokytojas (*šiaip iki šiol vat, nežinau, kiek dar, aišku, laikysis, bet vat, visą laik mane šeimoj vadina mokytoja. Jo, ir sako: tu labai pasikeitėi, po to, kai tu, vat, atsiradai šitam darbe. Tu jau taigi griežta čia, ten sakai savo taisyklės aiškini čia visiem. (juokiasi) Būna, aišku, kad būna. Nori nenori, aplinka veikia, visus veikia (ŽMM1)*)).

Kita tyrimo dalyvių aptarta įkūnyto kapitalo forma – jų išvaizda. Buvo pateikta pavyzdžių, kad nederama išvaizda gali grėsti darbo praradimu (*Paaiškino visą situaciją ir paskui jinai dar: „Kaip gali mane dėl to iš darbo išmesti?“ Tai Pavaduotoja ir sako: „Žinok, mes dirbam su žmonėmis. Mes*

esam vieši asmenys. Ir, žinok, pagalvok – vaikai mato ir visa kita. Tu turi, žinok, susitvarkyt. Tikrai, jeigu toks skundas, tavo gali atleisti iš darbo.“ „Už ką?“ „Tai va, daviau papildomų valandų.“ O ten ir vyras pageriantis, ten sūnus. T. Mhm. M. Neišlaiko, žinai, va, dirbanti viena, sako, reikėjo tuos priedus pasidėti pas mane, o ne vežti pas save ir tiems vyrams atiduoti. Bet ji kažkaip, nu, susidėjo tuos dantis. <...> Kažkiek finansavo, kažkiek kažkas ją parėmė, kreipėsi Pavaduotoja, mes ten padėjom, žinai. Jinai susidėjo – visai kitas, žinok, žmogus. Visai kitas žmogus (TD)); akcentuojama, kad mokytojas savo išvaizda ugdo mokinių skonį, vertybes, juos socializuoja, vykdo mokinių inkultūraciją (Tokia dirbšti moteris, be galo be krašto. Pasitempusi, apsirengusi su kostiumėliu, tikra tokia mokytoja (GMM4)). Mokytojai jaučiasi turintys demonstruoti tam tikrą stilių, laikyseną (T. Drąsesnis kuria prasme? M. mmm... veiksmu, aa... Aktyviau gal dalinčiaus vienus ar kitus dalykus socialiniuose tinkluose, labiau eksperimentuočiau gal su išvaizda savo net... Nu, tokių įvairių turiu pamąstymų, ką aš daryčiau. Aš palaipsniui tą šiek tiek darau mažiau formaliose aplinkose, bet kad sakau savo vadovei – kaip jūs reaguosit, jeigu aš ateisiu į mokyklą šiek tiek su išvaizdos kažkokiais radikalesniais pasikeitimais, sakė „jūs esat laisvas žmogus, tai mes laukiam, kas ką parodysit“ (EVS1)).

Svarbi įkūnyto kapitalo išraiška – mokytojo elgesys, ypač viešosiose erdvėse. Mokytojai jaučiasi įpareigoti išlaikyti tam tikrą kalbėjimo toną, demonstruoti tam tikras manieras ar, atvirkščiai, nerodyti tam tikro elgesio (T. Ar buvo dalykų, vis dėlto kurių ryžaisi nefotografuoti ir neparodyti? Nusprendei, kad geriau nereikia? M. Buvo. Buvo, taip, buvo, kur buvo, tarkim, kad per mamos tą patį vakarėlį, tai vakare, jau, nu, vis tiek, link vakaro, tai ten jau ir pajudam, ir visą kitą, tai nu, kažkaip taip irgi atrodo „Tikriausiai ne apie mokytoją čia“. Nu, taip kažkaip, tokie, va, dalykai. Arba su draugais jeigu susitinki, tai irgi, vis tiek, irgi atsidarai tą patį vyną, alų. Tai, vėlgi, irgi atrodo tikriausiai negražu, ne apie mokytoją čia, mokytoja taip neturėtų elgtis. Nu, nu va, tas va stabdė (ŽMM1)). Tokį jų sprendimą lemia ne tik jų pačių internalizuoti homunkulai, bet ir kitų agentų išsakomos pastabos, replikos (sako... Apie mokytojas jau pradėjo diskutuoti, su auklėtoja jie diskutavo, tai sako, bet čia matematikos, ten ir lietuvių kalbos mokytoja, man jau parodė tas vat, berniukas mūsų ir nuotraukas jums— ten į klubus vaikšto. Tai ką ten jie išmokint gali, įsivaizduojat (ŽMM1)). Kai kurie mokytojai nepaiso šių replikų, gindami savo teisę būti visas teises turinčiu žmogumi (grynai po pamokų, pavyzdžiui, į kokią kavinę nueini pavalgyti ir išgeri taurę vyno. T. Mhm. M. Jo. Bet pradžioj būdavo po kokias, ką aš žinau, dvi taures vyno. Daugiau pradžioj būdavo. T. Taip, taip. Na, gerai, eidavai į kavinę šalia

mokyklos ar... M. Ne, kažkur aplinkui – centre. T. Kažkur aplinkui. O nebuvo tau minčių, kad ten mokiniai ar. M. Mokiniai nevaikšto į tokias vietas. Labai retai jie vaikšto. Nu, ką – pamatys, kad mokytoja geria vyną. Nu, ir ką? Mokytoja irgi yra žmogus. Mokytoja nėra kažkokia nusikominus, gulinti bare ar restorane su penkiom vyno bonkėm. Kultūringas žmogus išgeria vyno taure prie maisto (ŽMK1)). Mokytojai klausia, ar buvimas mokytoju pagal egzistuojančias normas tikrai turi būti įkūnytas kiekviename mokytojuje (Ar tikrai mes čia visi turim būt pašaukimo pedagogai? Ir mokytoju, mes kaip kunigu – ne dirbame, o būname. Ir man toksai, nu, sunku labai būt tuo mokytoju. Jeigu būt visą gyvenimą. Nes tu... Aš noriu išeit su draugais į barą, pavyzdžiui, alaus atsigert. Aš labai mėgstu alų. Ar aš turiu slėptis, gerdama alų? (TMPU1)). Mokytojo internalizuoti suvaržymai, ribojimai didina jo susvetimėjimą su savimi, su aplinka, su įprastomis kasdienio gyvenimo normomis, stumia jį į tam tikrą šizoidinę būklę (Tai čia mama stovi su, mano jau krikšto mama. Ir, ir, ir jos vyru. Tai va, ir vėlgi čia, ačiū Dievui, buvo uždaras vakaras. Nu tas restoranas paimtas uždaram vakarui, kaip mamos gimtadieniui. Tai dėl to džiaugiasi. Bet atrodė, jeigu kažkas užeis, nes langai buvo ir ten tie stalai buvo prie tų jau, mūsų langų irėjo žmonės, ir žiūrėjo pro langus. <...> Tai ten daug kas užeidinėjo, sakėm, uždaras vakaras. Tai va, tai vėlgi čia irgi tas pats, kaip ir su ta pačia vakariene, kad atrodo, kad tave visi stebi, ir tu nori nu užsidaryti ir, Dieve, tu mano, kaip čia bus? Nu, jeigu vat pamatys, vėlgi nufotografuos, parodys tėvams (ŽMM1)).

Mokytojai ypač akcentavo būtinybę išmokti kontroliuoti savo emocijas, jausmus, replikas. Jie atskleidė, kad kiti mokyklinio lauko žaidėjai iš jų tikisi kokybiškai atliekamo emocinio darbo (*Rašo ten mama, sakykime, taip piktai, bet nesupykstu arba taip, tiesiog, pati suvalgau viską, išlaukiu ir tada jau rašau <...> T. Bet, vat, kaip, GMM4, išmoks tą „suvalgyti“? M. Per tiek laiko išmoks. Viską žinai, kaip pasakyti, turi tokią nuojautą per tiek laiko, per 30 metų. Reikia viską labai labai ramiai priimti. Visokių dabar žmonių yra, visokių reikia priimti. Kokie jie bebūtų, yra. Piktų daug yra, agresyvių (GMM4)). Nesuvaldę emocijų jie susilaukia nemalonumų, neturi įrankių apsiginti (jie kažkaip nedarbo ir davė pastabą, tai kreipėsi į mokytoją net „tu“, mergaitė viena ten, išsiveidinėti pradėjo, ten kita irgi kažką pasakė, kiti pradėjo juoktis, mokytoja nesusivaldė <...> Aš tik paskui sutikau koridoriuje tą mokytoją, nes, iš tikrųjų, labai fainas žmogus ir viską, ir sako: „Parašiau, va, pareiškimus. Aš tikrai nenusileisiu.“ Sakau: „Būtina taip reikia.“ Bet kaip čia viskas baigsis, nežinau (MMS4)). Emocijų kontroliavimo įgūdis yra reikšminga įkūnyto kapitalo dalis. Emocijų nesuvaldžiusiam mokytojui gali būti sumažintas atlyginimas, jis gali gauti įvairių drausminių nuobaudų*

(skubėjo, daro dėžutę, kolba krenta ir dūžta. Nu, žodžiu, tada neleidau daryti kito eksperimento, nes nu ten reikėjo dirbti, sukurti, praktiškai, koncentruota rūgštim ir kai manęs pavaduotoja paklausė, sako, tai kodėl neduoti to dabar daryti? Sakau, neduosiu, nes beždžionei į rankas granatos aš neįdėsiu, sakau ne, tiesiog negaliu, pavojinga, jis pats susižeis, o aš turėsiu atsakyti kaip už visai gerą, tai šitą. Tai, tiesiog, būna tai, kam nepasitaiko visokių, dalykai. T. Ir ką, dėl tos frazės, nieko? M. Parašiau pasiteisinimą, čia aš pavaduotojui pasakiau, net ne vaikams, pavaduotojui. T. Taip, taip, ir pavaduotoja liepė rašyt pasiaiškinimą? M. Taip, „ką tu čia šneki apie vaikus“? T. Ką jin darė su tuo pasiaiškinimu? M. Nežinau, čia man kažkiek algos nuėmė vieną mėnesį (SVG2)). Dėl galimų grėsmių mokytojai yra įgudę slėpti netgi sunkiai paslepiamas, stiprias emocijas, gyventi dviguba sąmone, būti pridengti šydo (Per dukros gimtadienį sužinojom, lapkritį. Tada mano gimtadienis. Tada praėjo Kalėdos, praėjo Nauji metai, praėjo Velykos ir vyras po gimtadienio sekančią dieną ir iškeliavo. T. Savo? M. Jo. Po savo gimtadienio jisai. Tai taip sakiau... Nu, iš tikrųjų, žiaurus... Ir išgyvenimai, ir laikas, ir, kaip sakau, reik išeiti ir išsijungti tą. Namuose įsijungti vieną mygtuką, darbe įsijungti kitą mygtuką, nes, kaip bebūtų taip, aš niekada nesu išsinešęs problemų iš namų ir ten, pavyzdžiui, darbe kažką... Aš išeinu – viskas. Išimu visas mintis, viską. Kažkas paliko padaryta, kažkas ne, bet tu, tiesiog, ateini ir įsijungi, nu, gal, sakau iš dalies, ir kaukė užsidedi. Tu esi mokytoja, tu darai taip, anaip, kitaip. Tu grįžti į namus, aišku, tu ten tą ir tą pavadovauji, bet vis tiek tu įsijungi – ir mama esi, ir gėlių ravėtoja /prižiūrėtoja, skalbėja ir taip toliau (TD)). Kai kurie mokytojai pasidalijo patirtimi, kad lankė mokymus ar skaitė rekomendacijas mokytojams, jog reikia išmokti atsiriboti nuo darbo, nereaguoti, abejingai priimti sudėtingas situacijas (į pirmus tuos mokymus nenuėjau, tai į antrus jau nuėjau, žinai. Nu ir jis ten tą apie „pedagoginį dzin“ pasakojo, kad tai, reiškia, mokytojui visai jau įsijungia „dzin“ ir viskas „dzin“ jau, reiškiasi. Nu tai tą jau, kad visiškai „dzin“, ne nu, bet tokį tarpinį tarp „dzin“ ir to jau, kur gyveni vien tik mokykloj (BVS2)). Mokytojams patariama atsakyti vartoti su emocijomis susijusias sąvokas, ženklus, laikytis dalykinio santykių stiliaus su mokiniiais. Tačiau ne visi mokytojai su tokiais reikalavimais susitaiko, kartais jie pratrūksta, ypač situacijose, kurios yra pavojingos kitiems vaikams (aš jau pradėjau emocijas rodyti. Sakau, „bičas, kas tu toks esi? Kodėl tu taip elgiesi? Kam tau tos meilės reikalingos, kad tu iškart smurto imiesi, sakau, kas bus paskui?“ (TD)).

Be įkūnyto kultūrinio kapitalo, mokytojai nurodė kaip reikšmingą **institucionalizuotą kultūrinį kapitalą**. Priimant mokytoją į darbą, dažniausiai reikalaujama mokytojavimo teisę suteikiančių kredencialų ar

pažado, kad jie bus įgyti dirbant (*aš atėjau nuo sausio, žinok, vidury mokslo metų. 4 kurse man suderino, mums taip laikus, man paderinom, man paderino kolegijoj. Paskaitų man labai nepaderino, bet lengvai, kad jeigu manęs nėra, tai nieko ten labai nepykdamo, nes kadangi kolegija, na, kaip ir mokykla, žinai, nueini kiekvieną dieną ir ten trini tą suolą, tai va. Nu ir va, ir va taip va, ir paskui jau nuo rugsėjo, tai jau jo, aš jau buvau baigus ir tada prasidėjo čia (DMK3)). Tačiau mokytojai akcentuoja, kad pasitaiko atvejų, kai tokių kredencialų nebereikalaujama (*Nežinau, pirmas dalykas mokykloje kaip ir nebeliko jokios atrankos. Dirba visi kas nori mokykloj, vis tiek, reikia pripažinti tai yra labai menko, menki atlyginimai. Žmonės vengia mokyklos (SVG2)).**

Tyrimo dalyviai nurodė, kad, nepaisant jų turimų kredencialų, mokyklos administracija pageidauja, kad mokytojai nuolat tobulintų savo žinias oficialiose programose, teikiančiose tam tikrus pažymėjimus. Šie pažymėjimai vertinami, kai mokytojas siekia aukštesnės kvalifikacinės kategorijos arba metinių veiklos vertinimo pokalbių metu (*man dabar siunčia į tuo seminarus, į vieną, į kitą, tau ŽMPU2, reik, nes sugalvojo pavaduotoja, kad aš turiu būti metodininkė. Ir aš, kažkaip galvoju, nu gerai, man reik, o koks skirtumas, vis tiek gausiu tą patį, ką gaus ir ta paprasta auklėtoja (ŽMPU2)). Tokius privalomus kursus, mokymus mokytojai linkę vertinti skeptiškai, ypač jei juos organizuoja nacionalinės su švietimu susijusios institucijos ir mokymai liečia BUP atnaujinimą – mokytojai nemano, kad tuose kursuose galima išmokti ką nors naujo (*dabar atnaujintas ugdymo turinys bus, tai, vėlgi, jau prašo administracija dalyvauti, registruotis tam tikruose seminaruose, tobulintis, kad būtume pasiruošę, kad žinotume, kaip susidėlioti mums toliau planus, kaip tuos vaikus mokyti, kaip tas kompetencijas, kurias mes jau, aišku, ir naudojame, bet aš nežinau, kodėl čia taip. Taip tarsi kitais žodžiais, bet mes darysim tą patį, bet būtinai įtraukiam tas kompetencijas, nes mes ten, galvoju, daug ką ir darėm (TMME1)).**

Kartais kritiškai vertinami ir privačiai veikiančių švietimo įmonių ar atskirų veikėjų organizuojami kursai, mokymai. Palankesnio vertinimo sulaukia mokymai, kuriuos veda su mokytojavimu gerai susipažinę asmenys arba tie lektoriai, kurių mokymuose akcentuojama, kad dalis mokytojams primetamų problemų iš tiesų turėtų būti sprendžiamos ne jų, o kitų agentų (*praeitos paskaitos tema būtent buvo ta, sako, psichologas – jisai gauna visus tuos popierius vaiko... Aišku, ten direktorius, sutartys, visa kita, bet psichologas – jisai kalba su tėvais, jisai išklauso jų lūkesčius, jisai išklauso. Kam, kaip mokykla gali į tai; atliepti jų lūkesčius, kokia tėvų funkcija, kokia mokyklos funkcija, atsakomybių ribos, atsakomybių santykis. Sako, vis dėlto*

80 %, aš bijau suklysti užrašus reikėtų žiūrėti. 80 %, sako, atsakomybė tėvų yra, ne mokytojų – tėvų, nes, o ką mokytojas – dalykininkas? Jie praktiškai į dalykinę sistemą ateina. Jisai matys tą vaiką 2 kartus per savaitę, o tėvai tai žino savo vaiką ir jie turi matyti ir padėti mokytojams (EMS4)), arba mokymai, kuriuose mokytojams duodami patarimai, mokytojų įvertinti kaip veiksmingi ar bent šmaikštūs (*Kaip neperdegti mokytojui šita paskaita ir toks seminaras, kaip mokytojas turi išsilaikyti ir tą atstumą išlaikyti, ir neperdegti, ir atsitraukti, ir taip toliau. Kaip iš viso išgyventi? <...> Linksmas (juokiasi). (KMME4)).* Tyrimo dalyviai nurodė, kad mokytojams dažniausiai būna apmokami tie kursai, kuriuos parenka mokyklos administracija visiems mokyklos mokytojams, dažniausiai mokinių atostogų metu (*Visi, dažniausiai, būna užsiknišę, nes ateina nepamiegoję, duok Dieve – su rytine kava – į tuos mokymus. Vėl kalba tą patį per tą patį, vėl čia mokytojam reikės viską daryti, vėl čia mokytojai turės viską padaryti. Ir tu matai iš tų veidų mokytojų, kad jiems, va, jau gerklėj stovi visi šitie dalykai. Duokit pamiegot žmogui. Duokit pabūt tyloj, tiesiog. Nes tu būni nuo atostogų iki atostogų tiesiog tam, kad tu pabūtum tyloj, pasėdėtum ir: „Oi, kaip gera“ (TMPU1)).* O dalyko, kurį dėsto mokytojai, kursai būna už paties mokytojo lėšas, jų labai trūksta (*Va, dalyvavau seminare per atostogas, nes labai labai norėjau. Man specialybinių labai trūksta, kaip jau šnekėjome, seminarų, kažkokių matematinių temom. Nu, labai menkai, ir viena privati kažkokia pasiūlė ir matau, kad bus labai gerai. Ir buvo labai geras scenarijus. Buvo dviejų dienų po pusantros valandos. Kiti juokiasi, sako, tai ką, negalėjo į tris valandas sukišti. Ne, sakau, negalėjo, nes buvo tiek sodru medžiagos, kurią reikėjo apgalvoti po pirmos dalies ir tik tada į antrą ateiti. Taip, tu turi pasispręsti uždavinius. Ir... Nu, buvo fantastika. Ir už savo pinigųėjau (AMM3)).* Vis dėlto vertindami kursus, mokymus ir juose įgyjamas žinias, mokytojai apgailestauja, kad labai menkai gali juos pritaikyti praktikoje, kad jų turimos žinios ir įgūdžiai gerokai viršija mokinių galimybes ar norą jas perimti arba seminarų turinys yra nepritaikomas realiose situacijose (*Labai ir jie, žinok, labai neblogai verčiasi, bet kai buvo naujovė, varė, varė, varė. Dabar nė nebežino, kaip reklamuoti, sakė, labai sumažėjo. Atsikando, nes nebereikia niekam show. Visi nori realios naudos, realios, su realiais vaikais (KMKK4)).*

Nors teisiškai visi mokytojai turi turėti atitinkamą aukštąjį išsilavinimą (ir daugelis jų turi), visi privaloma tvarka dalyvauja įvairiose kvalifikacijos ugdymo veiklose, institucionalizuotas kultūrinis kapitalas kredencialų pavidalu nesuteikia vienodų pozicijų švietimo lauke – šios pozicijos dar priklauso ir nuo mokytojo dėstomo dalyko. Aukščiausiai kotiruojami yra lietuvių kalba, gamtos mokslai, kiek žemiau – matematika, nebent mokyklose,

kur ji yra sustiprinta (dažniausiai – tik atskirose, matematinėse klasėse, o kitos klasės matematikos pamokų turi tiek, kiek nurodo BUP). Žemiausiai kotiruojamos kūno kultūra, muzika (išskyrus mokyklas, kur ji yra sustiprinta, arba mokyklas, kuriose veikia sustiprinto muzikinio ugdymo klasės), dailė, technologijos (*nes, kaip kiti įsivaizduoja, tas kūno kultūros mokytojų darbas, aišku, nereikšmingas ir tarp tų mokytojų yr toks išėjęs... Gal daba ta tolerancija, patylom (patyli – T.), pirmiau pasakydavo tiesiai šviesiai: „Ai, kas čia jūs“, – čia, daugiausia, iš pradinių. Šitas modelis daug ką pasakydavo: „Tu šiandien neišmokai, tai tu šiandien kūno kultūros nedarysi“, – būdavo vieta, kur vaikai būdavo nuskriausti: „Darysi lietuvių per tą kūno kultūrą.“ Tai ir, ir iš tų pačių, ir mes dabar esam dar irgi, aš matau, kad nesam tokie tolerantiški ar tam, kad sakytumėme, kiekviena pamoka yra svarbi, ir jeigu yra, kažkada sakydavau vaikams, jeigu yra bendruose ugdymo planuose tas dalykas, tai reiškia svarbus, lietuvių, matematiką tik tas, aišku, gal kažkiek egzamino (IVKK3)). Tokia vidinė dalykų hierarchija, kaip atskleidžia ir citata, persikelia į lauko agentų santykius – „aukštesnės“ vertės dalyko mokytojai pasitelkia šį kultūrinį kapitalą išsireikalaudami geresnių sąlygų darbui (*aš labai norėčiau pas save kabinete turėt, nu, bet nėra, yra tas multimediją nuleidi aukštyn–žemyn, bet, nu, tai nepatogu. Aišku, kiti mokytojai dirba su tom gerom lentom ir, nu, tai va <...> aišku, pradinė klasė, kai jie dirba ten matematiką, jie turi ten interaktyvią lentą, jie turi, bet, va, ne visi muzikos kabinetai turi interaktyvias lentas (AMME2); Nu, aš lentą per pamoką turiu nuplauti švariai bent penkis kartus. Matematikoje labai daug rašo ir staiga tau baigėsi ta kvadratinė kreida, o liko apvali. Nu, ir vienom lentom jinai gera, kitom tai ten tragedija, tokia plonesnė... vat, kaip kokiai lentai. Ir kartais gerai parašai, bet nuvalyti – be šansų, turi plauti nežinau kaip. Tai vat, ne bet kuri kreida. T. Palauk, o kriauklės pas jumi nėra? M. Neturime. Čia pas mus kriauklės – tik biologijos, fizikos. Bet aš turiu netoli ten tą mokytojų tualetą, tai nubėgu. Bet sakiau, jeigu jau man atsibosta, aš jau kibirą nešiosiuosi, skalbsiuos vietoj (TD); tokia gan apšniaukšta aplinka ir tai irgi, nu vat, nežinau, kodėl, tarkim, matematikos kabinetas sutvarkytas, o etikos kabinetas ten šimtą metų nematęs remonto. Tai va (TMD2)); jie ignoruoja veiklas, kurias siūlo „žemesnės“ vertės dalyką dėstantys kolegos (Nu, ir aš paskui, žinai, praeinant vienai tai auklėtojai sakau, žinai, šiaip ji labai daug ten visokių pamokų, parodų rodo, sakau, nu ko mes norim iš vaikų, jeigu, mes, mokytojai, taip elgiamės. Ji man pasakė žinai ką, nebirk. Ir man žinok tada, Tyrėja, manyje viskas nutrūko, kai man pasakė – nebirk. Lituanistė, kur čia pavyzdines pamokas rodo. Nebirk. Paskui aš pavaduotojai sakau, žinai, sakau, jeigu tai būtų buvusi ta šventė rugsėjo mėnesį, aš būčiau, turbūt, išėjusi**

iš darbo (KMKK3)). Dalykui suteikiama vertė turi įtakos ir mokytojų santykiams su mokiniais, tėvais – „žemesnės“ vertės dalyko mokytojams sunkiau įtikinti mokinius mokytis, sunkiau gauti tėvų pagalbą palaikyti drausmę, užtikrinti pamokų lankomumą ir panašiai (*Labai aršūs tėvais, ir tą vaiką gina kaip, nu, ta prasme, kad tas vaikas – tobulas, geriausias. Ir ypač per etiką arba per kokią muziką arba per dailę. Bet atsiskleidžia tie tikrieji vaikų veidai. Atrodo, nu, jie jaučiasi kažkaip kitaip, nei per matematiką ar istorijoje, lietuvių, ir jie sau kartais labai daug leidžia. Tai va, ir tėvai tuo netiki* (TMD2)).

O patys mokytojai kiekvienas savo dalyką vertina kaip ypač svarbų, mato jį kaip kitų dalykų pagrindą arba vertina jį kaip ypač reikšmingą pamatiniams gyvenimo elementams – sveikatai, energijai, mąstymui ir panašiai (*Vat, to tokio mokėjimo mokytis. Tai tada vaikas, kai pats išmoksta mokytis – ir savivertė... ir galias jis įgauna. Jis tada gali valdyti savo mintis. Matematika yra savo minčių valdymas, iš tikrųjų* (AMM3); *jau koks devintoks, aš ten jau pradedu savo motyvuot, sakau, nieko nesupratau viens pats, ar tau geras treneris tikrai patarė. Sakau, dabar bręsti, dabar tavo yra tas organizmas augantis, sakau, ar tau padeda kas nors, sakau, jūs, sakau, žinau, norite raumenų turėti, gražiai atrodyti, bet, sakau, ar svorį kas ten pakoreguoja pagal tavo brendimą, sakau, pakelsi čia pasitempsi. Jis sako: „Nežinau, aš pats.“ Nu, sakau, nežinau, sakau, aš tavo pinigų nemokėčiau, sakau, aš dabar iki aštuoniolikos, devyniolikos metų, pagal fiziologiją, kur tu būsi jau subrendęs, sakau, tu dirbk su savo svoriu, aš galiu parodyt atsispaudimų įvairiausių kur rankos čia, čia rankos, čia dirbs, čia dirbs visas kūnas, pritūpimą, atsilenkimą, sukau, tu savęs neperkrausi, prisitraukimą ant skersinių, gal, sakau – yra prie kokio ežero. Sakau, tu daryk su kiek leis, kiek tu padarysi, nepadarys daugiau, kiek tau organizmas neleis, o tu sustiprėsi* (IVKK3)). Tad kažkokio dalyko nuvertinimas nėra paties mokytojo pripažįstamas; kitų negatyvūs vertinimai tik didina susvetimėjimą, priešišumą, konkurenciją.

Kita kultūrinio kapitalo forma yra **objektyvuotas kapitalas**. Juo galėtume laikyti keletą objektų, pirmiausia pačią mokyklą, kaip instituciją ir teritoriją (erdvę). Mokyklos erdvė – tai jos pastatas ir aplinkinė teritorija. Mokyklos, kaip atskleidžia tyrimas, laikosi dvejosios strategijos savo teritorijos požiūriu – ją palieka atvirą, sudarydamos sąlygas mokiniams laisvai judėti ir aplinkinėse teritorijose (*pas mus yra bėda ta, kad pas mus yra atvira gimnazija ir vaikai per ilgąsias pertraukas eina į Prekybos Centrą, į Vardo duoninę, čia kažkur... Jiems norisi išeiti ir jie ten kažkur perka tai, kas jiems skaniau. Šitiek gi turi tų visų higienų laikytis, tai jos visaip čia sukasi, joms*

mažai tų klientų pasidaro. Ir čia jau tuos glotnučius pradėjo visokius daryti visų spalvų jau, stengiasi. T. O kodėl nusprendėte atvirą gimnaziją laikyti? M. Kad pas mus nėra jokios mūsų teritorijos, jeigu mes užsidarome, mums labai ankšta, tai turime gyventi. Mes neturime kiemo, faktiškai. Visa tai, kas čia aplink yra – čia nebe mūsų, čia yra nebe gimnazijos. Čia yra iškart Parko, va, šita teritorija, čia – iš karto gatvė. Nu, kaip tu čia užsirakinsi? Nu ir norisi, kad tie vaikai jaustųsi truputį laisviau. Aišku, iškart problemos su drausme, su rūkymu. Šitą labai, labai didelę bėdą turim (TD)), arba jas bando nuo aplinkos izoliuoti, motyvuodamos mokinių saugumu (ten yra pėsčiųjų perėja visą laiką tvarkingai mašinos ten stabdo. Bet mūsų mokykla neleidžia, aišku, vaikščioti tenai į tą Prekybos Centrą. O visi ir nori, o valgykla – labai neskaniai maitiname. Čia tikrai galiu va, nes aš pradėjau dėti maistą, nešioti sau. Nu ir ir jie eina, ir, plius, prie to pačio, kad tenai dar pigiau. Žodžiu, daug užsidirbti ir tėvai jiems leidžia eiti, o mokykla neleidžia. Tai toksai išsišakojimas. Reikia budėti tada prie vartų, nes pastatė vartus. Reikia budėti prie vartų. Aš, pavyzdžiui, irgi budžiu tenais tam tikrom dienom. Tai ir fiksuoti mokinių, išėjusių, yra ten atėjusių pavardes, vardus. Nesvarbu, kad tu ten nežinai jų ir. O jie tai dar ir meluoja, nesako savo tikrų vardų. Fotografuoti negalima, toksai tada, kas tada vėlgi, kas iš to. Mes fiksuojam ir tada skambinam tėvam. O kai paskambina tėvam, sako, tėvai sako, mes leidžiam. Įsivaizduojat. Ir, bet vis tiek, vėlgi, grįžtam, vėl reikia budėt, vėl fiksuoti visą laiką. Nu tą laiką ir kada mokiniai ateina, kokie mokiniai (ŽMM1)). Citata atskleidžia, kad mokyklai iš esmės stinga autoriteto ir galių įgyvendinti savo pačių sukurtą tvarką ir savo pačių nuožiūra kontroliuoti mokyklos teritoriją. Šis kapitalas yra nusavinamas didesnę galią įgijusių kitų mokyklinio švietimo lauko agentų.

Svarbi ir mokyklos lokacija – ji turi įtakos mokinių pritraukimui (*Ir tai, kad yra centre, labai patogioj vietoj. <...> Tai va – patogi vieta. Ir... Nu, sakykim, šiaip, nuo seno tokia buvo tradicija, kad, nu, visokie žmonės pas mus gana gerai jaučiasi. Va, toks mikroklimatas neblogas. Tiesiog rūpinamasi vaiko gerove psichologine, sakykim, aš galvoju, kad dar ir dėl to. Prisideda. Ir tada, vieni per kitus, ir čia jau prestižas, čia jau gera mokykla. Na, ir tada nori visokie, daug kas. T. Mhm, bet klasės ne guminės gi? M. Nu, klasės ne guminės. Taip. Ne visi ir patenka (AML4)). Atskleidžiama internalizuota doxa, kad kaimo mokyklose mokomasi blogiau nei miestų, nes jos yra blogiau aprūpintos (tie tėvai, kurie dirba atvažiavę ir kurie naujakuriai, tai, žinai, nežino tos tvarkos. Gal galvoja, kad geriau, na, o tai dabar kaip kitaip kalba, o taip ir kalba: „Regionuose nabagai, biedni, nieko neturi, vaikai neturi galimybių“, o jau tenai „Pavadinime“ ir ten, kažkur Mieste, tai galimybės kitos. Gi kompiuteriai tie patys, mes juos turime. Projektorius, mes turime.*

Išmanias lentas dvi turime, užtenka mūsų mokyklėlėje kabineto (NMT4)); tačiau tokią doxa tyrimo dalyviai paneigia savo konkrečios mokyklos pavyzdžiu, teigdami, kad jie, kaip mažo miestelio ar kaimo mokykla, puikiai paruošia mokinius, suteikia jiems pakankamai kapitalų, kad jie galėtų įsitvirtinti gyvenime, ypač – žemiausio SEK vaikams (autobusėlius tris turime, bet dabar ir ne iš Kaimo veža, veža ir vaikus kaimo iš Kaimo, jie gi dabar gyvena šeimynose. Ir tos šeimynos, yra nupirkti butai Mieste, tai jie iš Miesto atvažiuoja, vairuotojas iš Miesto mūsų vienas. T. Kodėl jie į Miestą neina į mokyklą? M. Nepriima. Gal nepriima, o gal jie nenori. Jiems čia paprasčiau. <...> Tyliau, ramiau ir sakau – štai, daugelis tų pačių vaikų buvo, mokėsi. Pavyzdžiui, bet dabar atėjo pas mus atėjo tokia Mergaitė ir tokia ir Mergikė. Tai jos globėjus turėjo, aš jas prisimenu tas mergaites nuo tada, kai dirbau dar, mažytės. Bet įsivaizduokit, vaikas ateina, papuola į globos namus trijų metų ir kada jis pradeda augti, pasidaro kažkoks kitoks, ne naminis tas vaikas, elgesys, jo ir visa kita. Nesakau, kad visi, yra labai mergaičių, va, dabar susirašinėjame feisbuke. Tai ir tokių mergaičių, kad ir gyvenimus susikūrusios, ir vyrus gavusios, normalius vaikinukus. Žinai, ne taip, kad ten pagerti, parūkyti ir vaikučius augina. Tai tokių mielų yra. Va, susitikome čia, Mieste³, tai apsikabino, pribėgo taip. Net žinokit, užkutena, kad vaikai prisimena (NMT4)); ten susiklosto palankesnė mokymuisi ir kūrybai aplinka, nėra miestų mokykloms būdingos konkurencijos (Ta prasme, skirtumas ir tarp pačių mokytojų, ir tarp pačių vaikų, sakykim, Gimnazijos mokykloj (mieste – T.), ten yra procesas. Ten daryti, daryti, rezultatas, rezultatas ir viskas dedama, dedama. Pamirštama, dedama, dedama. O ten, kaimely, sakau, ramybė. Džiaugiasi jie viskuo, džiaugiasi paprasta ta muzikos pamoka, džiaugiasi tuo išėjimu į lauką ar pašokimais kažkokiais, nu, ta prasme, tokia ramybė. Labai jausdavosi, nes buvo, kad Kaimelyje dirbau, po to, po poros metų, Kaimuke, ten irgi, šalia kaimeliai yra (AMME2)).

Mokyklos pastatas ar mokyklos lokacija gali tapti priežastimi įsidarbinti (nu va, tas yra gerai, kad tokia vieta centre... Nes, jeigu aš ten dirbčiau kažkur kitur; nu, va, tada tikrai toli važiuočiau. Tragedija būtų. Pavyzdžiui, va, Rajone, jeigu aš dirbčiau, tai man, nežinau, dvigubai, jeigu ne trigubai, pailgėtų kelionė į darbą. O, Dieve, keltis anksti reikėtų. O, ne. (ŽMK1); aš domiuosi architektūra labai ir, žodžiu, ir ten yra, vat būtent, to Didmiesčio tarpukario modernizmo architektūros pastatas. Labai gražus, tokie rūmeliai. Žodžiu, ir, ir aš galvoju, nueisiu aš į tą pokalbį, aš noriu, galvoju, į tą pastatą pasižiūrėti. Nu, galima sakyti, ant durniaus, va taip va. Žodžiu, ir aš nuėjau į tą pokalbį ir galvoju: „Neisiu aš į tą darbą, tikrai.“ Žodžiu, man patiko tas pastatas. Aš ten pasižiūrėjau. Pakalbėjau ten su tom pavaduotojom, direktore,

žodžiu (TD)). Didesnę vertę turi mokyklos, kurios remiasi tam tikra istorine tradicija ir specifika, pavyzdžiui, tarptautinėmis programomis, tokiomis kaip bakalaureato programa ar tarptautiniais pedagoginiais judėjimais (tokiu terminu galėtume įvardyti Jėzuitų, Montessori, Valdorfo mokyklas). Vertingesnėmis laikomos mokyklos, atsirenkančios mokinius pagal stojamųjų egzaminų ar pagal mokymosi pagrindinėse mokyklose rezultatus (*Yra vykdomos pavasarių perklausos. Surenka vaikas tam tikrus balus. Ten yra tikrinama vaiko klausia, kaip jis moka dainuoti – čia jau mokyklos tokia sistema yra. Atrenkama ir, aišku, pagal rajoną, regioną, yra. Jeigu centro mokykla, tai centro vaikam yra pirmenybė, bet pagal klausą* (TD)).

„Eilinės“ mokyklos savo objektyvuotą kultūrinį kapitalą siekia padidinti renovuodamos patalpas (*Viduj viskas yra renovuota, perka įrangą po truputį* (AMME2)), jas gražindamos įvairiais mokinių darbais, mokytojų sukurtais meno kūriniais (*mokiniai, tenai ir patys sumąstė, tai, žinai, kokius piešinius nupiešė per pilietinę, atsimenu, dar temą, ir svarstė tenai, per pilietinio pamokas kūrė maketus, vietiniai sumąstė, kadangi Žalgirio krepšinio fanai tai, aišku, Žalgirį, paskui tenai Rajono herbas, Gyvenvietės herbas, mokyklos herbas, kad reikia, va, tokio vaizdo. Su dailės mokytoja piešė patys mokiniai ant scenos, vat mokykloje. Paskui, valgykloje yra. Vat, vėlgi, tos pačios mokinės nupieštas toks didelis... Galima ir pano vadinti, ant kampinės sienos – toks didžiulis paveikslas – jūros dugnas. Gražiai nupieštas, pasižiūrėsi į fb, kažkur tai yra įdėtas, mokyklos... Tai, vat, mokinių darbų tiek, kiek yra mokykloj ant sienų pakabinta, kažkur koridoriuose – visur yra mokinių darbai* (EMS4)). Kartais visa mokyklos erdvė per pertraukas pripildoma muzika (*ta direktorė, tai, manau, kad jinai pakeis. Leido kamuolį, leido garsiakalbius tenai, muziką užsileidžia per pertrauką paaugliams* (EMPU4)), parenkamas melodingas mokyklinis skambutis (*O per pertraukas irgi leidžia muzikas. Ir skambutis pas mus yra muzikos. Vaikai patys parenka muzikas, muzikinius skambučius. Jie mokinių taryboje nusprendžia, koks skambutis bus. Ir kartais keičia, pavyzdžiui, Kalėdoms vienoks. Ten yra įspėjamasis skambutis, po dviejų minučių – jau tikras skambutis, bet tas skambutis yra muzika* (KMM4)) arba iš viso jo atsisakoma, motyvuojant draugiškesnės aplinkos mokiniams kūrimu. Mokyklos erdvės gali būti demokratizuojamos – įrengiamos įvairesnės pertraukų, laisvalaikio leidimo vietos (*T. Žuvytes, mačiau turit, o kas jį prižiūri? M. Yra viena mokytoja, jai skirta yra ten keletas valandų, ji ten įdeda maisto* (TD)), patys mokiniai įtraukiami į mokyklos interjero kūrimą (*Čia yra mokinės, čia yra balionų arka. Vienuoliktokės. Aišku, jinai paskui buvo pabaigta, bet aš nežinau, kodėl aš jums įdėjau nepabaigtą. T. Mhm. M. Tiesiog... Nu, tokia irgi darbinė aplinka. T. Ai, tai jūs tom šventėm tokį dekorą*

darot kartu su mokiniais? M. Jo, tai mes su mokiniais vis kažką sugalvojame (TMME1). Erdvės panaudojamos ir mokinių indoktrinacijai, pavyzdžiui, jose pagerbiami geriausiai besimokantys mokiniai (Taip, mokykloj. Toj fojė, tiesiog – šventinė. Tai čia per šiuos metus, bet, jaučiu, dar ne visos. Buvo ir daugiau, nes buvo dar rudenį. Nu, o čia mūsų. Čia, tiesiog, nusifotografavau mūsų stendą, čia mūsų garbės mokiniai. Nu, čia mūsų geriausi mokyklos mokiniai (TD)). Mokyklos pastato ir patalpų suremontavimas, demokratizacija yra laikomas reikšminga priemone pritraukti mokinių. o apleistos mokyklos erdvės ar patalpos gali būti vertinamos kaip gėdingas dalykas (Va dabar vat pati, kai lipai laiptais, va tais centriniiais mūsų laiptais, tai čia buvo padaryti prieš 2 metus. Iki tol jie buvo nudaužyti, apsilaupę, na, žinai, tokie tragiški, tragiški, jau ten sarmata žmonėm buvo rodyt, žinai, kaip nu nuo mokyklos pastatymo, prieš 50 metų, niekas nebuvo tvarkyta, tai nežinau, kokiais ten būdais gavo tų pinigų, sutvarkė tuos laiptus pagaliau tai, kažkaip tai, žinai. Maloniau prieš žmones, kas atvažiuoja svečius (GVS4)). Kultūrinio kapitalo požiūriu skurdi mokykla gali būti interpretuojama ir kaip kūrybinė erdvė, skatinanti generuoti idėjas, tačiau kartu ir nesaugi, kelianti neigiamas emocijas (Čia „Varde“, ta klasė ir ta klasė šiaip yra baisi – grindys yra iš... visus metus buvo grindyse tokia skylė, žodžiu. Nu, linoleumas suplyšęs, žodžiu, ir visą laiką už jos kliūdavau. Ir man visus metus niekas tos skylės neužklįavo ir dabar, sakau: „Nu tai žiūrėkit“, sakau, „ateina atestacijos komisija“, tik tada užklįavo kitą dieną tą skylę, žodžiu (juokas). Ir, šiaip, avarinės būklės ten sienos, ten reikia viską perdažyti ir grindis pakeisti. Suolai – visi skirtingi, kėdės visos kliba. Ta prasme, nu... Tam tikra prasme man ir visai patinka tokia, nu, kūrybinė aplinka. Kur aš ten nebijau nieko sugadinti, nes ten ir taip viskas yra pobaisiai (TMD2)).

Mokyklinis, klasių interjeras yra laikomas reikšmingu mokytojavimui ir kitų kapitalų pritraukimui elementu (Šičia tai norėjau tau klasės aplinką parodyti ir irgi, aš manau, kad tai nu tas, ta aplinka irgi prisideda prie, prie, prie to nu, kad vat (BVS2)). Patalpų, kuriomis gali disponuoti mokytojas, kiekis taip pat yra akcentuojamas (Čia mano darbo vieta. Čia... T. Bet labai erdvus kabinetas. M. Čia yra toks kaip studija, parengiamasis, vienas iš dviejų kabinetų sujungtas. Tiesiog (TMME1)). Tokia „prabanga“ paprastai yra būdinga mokyklose, kuriose sumažėjęs mokinių skaičius. Turėti savo kabinetą – pranašumas (Nu, taip pat minėjo, šita, kad savo kabinetas, kad nereikia niekur lakstyti – nuolatos savo kabinete, tai, aš manau, pakankamai neblogi pliusai tokie (ŽMK1)). Ypač stokoja erdvių populiarios didmiesčių gimnazijos (T. O būna tuščių kabinetų? M. Labai retai, mes susigrūdę, kaip reikiant čia sukimšti esam. Kad laisvas kabinetas būtų – labai retai pasitaiko. T. O tai per

langą kur būnat? M. Mokytojų kambary. <...> Arba į valgyklą nubėgi, net į skaityklą nelabai galime nueiti, nes ji užimta yra pamokoms. Ten yra grafikas – kai kada galima, kai kada – ne (AMM3)). Svarbu, kad jame būtų galimybės sukurti tokį interjerą, kuris tiktų ir patiktų pačiam mokytojui, bet mokyklos administracija ne visada su tuo sutinka, vilkina darbus, kol pasitelkiami kiti agentai (nieko nėra, sakau... Kaip, nu, nei spintutės, nei daiktams, ten kelios lentynėlės padarytos, nei ten jų tos dailės dėžutės telpa, nei jie ten kažką gali pasidėti. Nu, sakau, nei aš daiktų neturiu kur pasidėti. Tai čia irgi buvo, pavyzdžiui, šitos spintutės buvo atviros, čia nebuvo durelių. Kadangi turėjau vaiką, kuris, žodžiu... Ir mamą gerą turėjau ir, žodžiu... Jį blaškė tos atidarytos spintelės. Tai kol mama neužkėlė vajaus, tol durelių neatsirado. Kai mama pradėjo kelti ir, žodžiu, kad vaikas blogai jaučiasi, kad čia gi dirgikliai t. t., ir panašiai. Nu, vat, jau tada buvo priimtas toks sprendimas (SMPU1)). Kartais mokyklos administracija organizuoja kabinetų remontą pagal mokytojo pageidavimus (buvo renovacija ir ten, maždaug, taip išėjo ir aš tada jaučiausi labai nuskriausta ir... Jo, tada aš jaučiausi labai nuskriausta ir tada įvyko renovacija, mūsų tam aukštui skyrė pusę milijono. Įrengė tuos klasterius ir po remonto, ir aš gavau vieną raktą klasteriui, žodžiu, ten dvi klasės sujungtos – socialinių mokslų, ir aš užlipu į trečią aukštą ir žiūriu – visas tas trečias aukštas išdažytas violetine spalva. Vat, va tokia, pagal mano, pagal mano, galvoju, tai vis dėlto aš buvau nubausta, o dabar esu apdovanota ir aš toliau galiu... Nes, nu, žinai, kai yra nuoskauda labai, nu, tada tu vėl negali atsiduoti. Ir tada aš... O, viskas, man čia kompensuota ir vėl galiu sau ramiausiai su vaikais dirbti (TD)). Tačiau daugiausia kabineto interjeras priklauso nuo mokytojo pastangų. Dažnai mokytojui padeda tėvai, ypač pradinių klasių (Tada kiekvienais metais labai gražių eglių gaudavau iš tėvų. Visada parūpindavo. T. Ai, klasėj, ar ne? M. Jo (TMPU1)). Mokytojai linkę kabinete eksponuoti įvairius meno kūrinius, buvusių mokinių nuotraukas, įvairių kelionių metu įsigytus daiktus ar nuotraukas, eksponuoja mokinių darbus (O čia jau rytų menas, piešiam, galiu persiųsti šituos, kaip jie lieja akvarele. Čia, ai, kambario planas, tai čia sau. Fotografuosiu, paskui dedu į ekraną, nes vaikam atiduodu. O sau dėl istorijos, tiesiog, pasilieku kai kuriuos (KMME4); Čia dar nesimato, turiu, vat, gaila, kad nemufotografavau, turiu labai gražų vieną stendą – medis, nu, vat, nu, medis ir, ir yr, vietoj lapų, delnai, delnų antspaudai. Irgi tos pačios klasės vaikai padarė, gal aš dar rasčiau kažkur tą nuotrauką, kur nors, tau pasirodysiu? Tai tiek... Po kiekvienu tuo delnu vardas surašytas. Čia dvyliktųjų dovana buvo (SMS4)).

Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė klasių interjerui siekiantys suteikti simbolines prasmes ir vertes. Mokytojai pirmiausia akcentuoja, kad tai

pagrindinė santykių su mokiniais erdvė, formuojanti tų santykių pobūdį; tad kuria įvairias praktikas, kaip „įvesdina“ mokinius, supažindina su jos elementais (Sakysiu: „*Va, štai – žiūrėkit. “ Ir panašiai. Tai taip. Bet patys jie, nu... Taip, aš atkreipiu dėmesį – kai aš pradedu mokyt, ateina nauji žmonės į kabinetą, tai aš jiems pasakau. Nu, aš nepasakyčiau, kad tas mano kabinetas – koks nors ypatingas. Ne. Nu, bet jiems pasakau: „Sveiki atvykę. Taip ir taip. Va, aš esu tokia ir tokia. Va, čia tokia ir tokia bus mūsų erdvė. Va, čia matote tą...“ Nu, pasakau. Taip. Nes man tai atrodo labai svarbus tas dialogas yra (AML4)). Buvo pateikta pavyzdžių, kaip klasės aplinka demokratizuojama – sukuriamos atskiros erdvės mokiniams (*Tai va, čia mano klasės kabinetas, pietaujame. Kiekvieną pertrauką maždaug taip panašiai būna. Kiekvieną pertrauką. Jie ten valgo, jie nori kalbasi tarpusavyje, čia, kad auklėtoja negirdėtų, nubėga į kabinetą, pasikalba kažką (ŠMG4)). Siekdami klasių erdves paversti ir mokinių laisvalaikio erdvėmis, mokytojai nurodė suformuojantys jose sąlygas mokiniams pasidaryti arbatos, pailsėti su knyga, pavalgyti (*Vaikai dažnai atbėga pas mane užsikaist arbatinuko. Nes, ai, nu, nori to bomžpakio, tai, prašom, tau bomžpakis. Užsikaisk, išsiplauk ir išėik. Kas nenori į valgyklą eit (KMME4)). SUP mokiniams sukurama ir erdvė pamiegoti, pabūti atskirai, pavyzdžiui, klasės gale įrengiamas minkštasuolis, padedama čiužinių (*Ryte, prieš aštuonias, reikia į mokyklą atvažiuoti. Jinai man miegodavo tiesiog pamokose, realiai. Tai turiu net nuotrauką – vienas vaikas iš vienos pusės miega, kitas vaikas – iš kitos. Realiai, nu, sakau, tai „mokomės“... Tai ką. Mano jau kiti vaikai išmokę, kad jeigu jau jinai miega, ta prasme, turi būti tylą, ramybę (TD)). Kartais mokytojo kabinetas panaudojamas socialiniam kapitalui kaupti – čia renkasi per pertraukas kolegos bendrininkai (*matot, aš čia – pirmam aukšte esu. Mokytojų kambarys antram ir dar ten, pašonėj, tai man kol iki jo nueit reikia, tai žodžiu. Tai mes turim pasidarę savo tokį kaip kabinetuką, jau ten, kur Dalyko1 mokytojai, Dalyko2 mokytojai visi. Tai jie susirenka ten kavutės pagert, tai ir aš su jais, nes visur yra aplinkui kabinetai būtent tų technologijų, kurie ten...T. Ai, čia dėl dėl geografinio artumo ar dėl sutarimo? M. Dėl geografinio (ŽMM1)). Kai kada kabinetas naudojamas kaip mokytojo poilsio vieta, kurioje jis izoliuojasi nuo kitų lauko dalyvių, nors tai sunkiai įmanoma (*Tai aš ieškau to tokio pasislėpimo, vat kaip ir šitoj nuotraukoj irgi <...> per savo langą aš čia sėdžiu, valgau ir man draugas įdėjo Kinderį. Ir aš galvoju, prisiminiau, ištraukiau ir galvojau: trys minutės liko, spėsiu ar ne suvalgytą tą kinderį, nes jie gi iš karto kaip laukiniai bėga. Jie nepastuksena, jie iš karto įbėga sau ir čia net nepaklausia, ar galima užeit, iki tokio lygio. Tai aš taip greit valgiau bijodama, kad jie pamatys tai. Nežinau, dėl ko man reikėjo čia bijot, nes nu,******

mokytojai gi irgi valgo ir kinderius, bet atrodo, kad gal čia nėra na, suaugiška tokius dalykus valgyti, suprantat. Vat tokių dalykų daug, gal va čia vėlgi mano (ŽMM1)).

Kartu mokytojai akcentavo, kad klasė, kaip erdvė, pirmiausia yra mokymosi erdvė, tad ją kuria vadovaudamiesi savo mokytojavimo samprata. Kai kurie tyrimo dalyviai linkę sodinti ratu (*Šitokią išdėstymą aš kažkokioj vienoj knygoj ten visai vartydamas buvau suradęs ir man labai patiko (EVS1)*), kiti akcentavo vengiantys mokinius susodinti grupėmis (*kabinetas ten, aišku, suolai galėtų būti kitaip statomi šiuolaikiniam ugdyme vėlgi, bet čia dar tas tradicinis išdėstymas taip, reiškiasi. Bet, nu, su juos sunku transformuoti. Būna, kad mes persistumdom, žinai, bet aš labai nemėgstu (BVS2)*). Kiti klasėse įrengė mokiniams skirtus kūrybos, informacijos standus, kuriuose mokiniai savarankiškai deda informaciją (*Čia medis, mūsų, mūsų medis. Jis lapus... žodžiu, vaikai jį puošia. Dabar jis yra su žaliais lapais. Paskui ten atsiranda gilės, paskui ten laksto voveraitės, paskui, žodžiu, šokinėja paskui... Čia yra, čia yra, žodžiu, čia voverytė paskui susineša giles, rudenį, ten. Nu tai čia toks, čia toks... Čia dar yra vienas dalykas – čia yra, čia yra – „vaikų zona“. Čia yra magnetinė, tokia magnetinė siena. Mes turim pasidarę, nes aš paprašiau čia, dabartinių dvyliktokų tėvai padarė. Aš paprašiau, žodžiu, čia vaikų zonai. Jie daro ten, ką nori. Jie kilnoja ten. <...> Čia tos kortelės yra, ir vaikai dėlioja, ir tada vaikai mato, kad dabar, va, pavyzdžiui, yra trečias, trečias pavasario mėnuo, o du mėnesiai jau yra nukelti į apačią. Jie jau praėjo tą... Vietą (JMUP4)*).

Disciplinavimui pasitelkiamos įvairios detalės (yra nusiramino kėdutė, tai yra vaikai, kurie kelia elgesio problemų, jiems pasiūlom pasėdėt, pakvėpuot ramiai, tai dar čia toksai irgi yra, būna dažnai ten prie sofutės, kitoj vietoj kėdutė, nes – jeigu nori sėdėt ant sofutės, turi pasėdėt ant kėdutės nusiramint, pakvėpuot, paskaičiuot... Ir tokia visai, na tokia irgi kėdė, bet šiek tiek atskirta nuo klasės, nes tu turi šiek tiek pagalvot, ar tikrai mąstei tinkamai, jeigu šitokių problemų sukėlei, kad tave reikėjo šiek tiek pasiūlyt pasėdėt. Ir kaip aš sakau, nusiramino kėdutė, nes žmogus pats nusiramina, ne mokytojas jį nuramina, bet mokytojas pasiūlo vaikui nusiramint, o jau vaikas pats sėdi ir nusiramina (TD)).

Mokytojai nurodė besirūpinantys ir mokyklos išorinių erdvių priežiūra. Mokykla, jų nuomone, turi išsiskirti iš bendrų gyvenvietės erdvių skoningu savo erdvių sutvarkymu; pageidautina, kad teritoriją puoštų meno kūriniai, gėlynai, skoninga aplinka (*mes čia, vat, sodiname. Dar medį reikia pasodinti. Ir čia mūsų tulpės. Tai irgi džiaugiamės, kad dabar aplinka tokia jau aplink mokyklą visai graži. Man atrodo, tokia neperkrauta, kukli ir gražu. Ai, buvo,*

žinote, Jubiliejus, ane? Čia tai va, padarėme darželį. Čia Skaičių su mokiniiais išėjome. Skaičių skaičius padarėme, prisodinome begonijų. Ir nuo to prasidėjo. Liko tas Skaičius. Tada jau tą Skaičių išardėme. Keturkampis liko. Tada lapų kažkas atnešė. Tada šulinys baisulinis buvo, Direktorei sakau, Vardute, sakau žinok, aš taip ieškau šulinių. Radau ir nebrangiai. Darom. Kiek nebrangiai? Sakau, žinok, skambinau, tai sakė 500. Netgi ne penki, keturi su kažkiek ir atveža. Tokia kaina? Nu jo. Nu, darom, dar iš dviejų procentų galėsime, sako, paimt. Tai va, susiskambinau su tuo berniuku, padarėm tą šulinį, tai reikia aplinką prie šulinio (TD)). Erdvėse įrengiamos lauko klasės, kai kuriose mokyklose įveisiami gyvūnai (mokiniai sako: „Einame į lauko pamoką“, sakau: „Gal būkim klasėje?“, sako: „Einame.“ Sakau: „Kodėl?“, sako: „Ten yra triušis.“ Yra biologijos mokytojas, kuris turi ten triušius gal kelis, gal kanarėlę, nu gal kažką dar augina, gal dar driežą. Išėjom, ten darė užduotis, turėjo jie, naudodamiesi žemėlapiu, surasti upes, ežerus, ir jie pamatė triušį. Nu tai va, tai sako: „O, geras, triušis bėga.“ Tai va, tai pajavairino pamoką, tai kažkaip nufotografavau (TD)).

Mokyklos ir jos patalpų, aplinkos kultūrinė vertė tyrimo dalyvių, dirbančių regionuose, dažnai traktuojama kaip nepakankama. Reikšmingu mokyklinės erdvės praplėtimo elementu tampa įvairios išvykos. Jos organizuojamos į kitus miestus, ypač centrą – Vilnių, istorinės atminties vietas (tai aš su vaikais irgi stengdavausi ir į muziejus nuvežti, ir į edukacijas, ir į tą Genocido, Seimas, ten į kokį Nacionalinį muziejų, žinai (MMS4)), įvairias kultūros institucijas (Taip, su mokiniiais atėjom. Mes juos į universitetą vedamės, kad pamatyti viską (AML4)). Tyrimo dalyviai didžiuojasi, džiaugiasi su mokiniiais ir su kolegomis aplankytų vietų gausa ir įvairove.

Išvykos, ekskursijos, kaip pažintinė veikla, organizuojama ne tik su mokiniiais, bet ir su mokytojais (Ir mes, žodžiu, taip sugalvojo mūsų direktorė – padaryti pirmą posėdį po naujų metų kokio nors ne mokyklos aplinkoj. Ir tada mes, pavyzdžiui, Pavadinimas bibliotekoj – posėdis. Viskas suruošta ir tada ekskursija, ir aiškinimas, pasakojimas, nes mums labai patinka (TD)). Teigiama, kad tokios išvykos turi didelę įtaką ne tik kultūrinio, bet ir socialinio kapitalo gamybai ir kaupimui (Čia Miestelyje buvo. Pasikviečiau kolegas, organizavau parodą ir technologijų mokytojai – turim moterį ir vyrą – aš juos pasikviečiau eiti kartu su manim ir praleisti laiką smagiai. Sužinoti. Ir vaikus nusivesti, ir vaikam parodyti, nu, parodyti tas technikas, parodyti, ką autorės pasiruošė, kaip jos ten tą parodą atidarys, koks pristatymas.<...> Čia tiesiog labai bendradarbiaujam su Miestelio muziejaus. T. Turit muziejų? M. Taip, turim muziejų. Miestelio kraštotyros muziejaus vadovė, tai jinai sugalvojo mus pasikviesti ir aš labai sutikau, sakau: „Būtinai atsivesiu dar kažką.“ Tai

pačiupau tuos kolegas, nes ir jiems, sakau: „Ir jums naudinga, ir jums reiktų tai pamatyti“ (TMME1)). Tačiau kartu mokytojai nurodė, kad tokios išvykos atskleidžia ir gilų konfliktiškumą tarp mokytojų pageidaujamos kultūros ir mokinių turimos kultūros – mokiniai viešosiose erdvėse savo elgesiu sukelia mokytojams gėdą, nepatogumus (*Vat gėda, o didžiausią gėdą pajutau čia. Čia mes, vėlgi, Pavadinimas tam pačiam muziejuje kur ir buvo, ta edukacija įvyko. Čia, antram aukšte, atvežti paveikslai, ikonos iš Ukrainos jau, kad išsaugoti. Ir mes atėjome, mums gidė pasakė, kad jūs galit eit apžiūrėt, kadangi nors čia, tipo, reikia mokėt, kaip mes suprantam. Sako, dabar nieko nėra, tai užėikit, pasižiūrėkit. Žinot, maža patalpa tokia, bet daug visko pristatyta, įdomu tikrai pasivaikščiot. Kaip jau pradėjo aštuntokai, atrodo, jo, 14, 15 atrodo, kažkam 16 metų. Pradėjo lakstyt, gaudynes, slėpynes kažkokias žaist. Čia taip trapu. Man, tai aš nežinau, vis tiek, ikonos, nu šventas gi dalykas. O jie pradėjo lakstyt. Aš atsimenu, mokytoja iš Mano mokyklos lietuvių kalbos, jinai buvo kartą pasakius: jeigu jūs jaučiat gėdą už kitą, jūs dorėjat. Tai vat, aš labai dorėjau, žinokit (ŽMM1)). Dėl mokinių keliamų įprastos tvarkos sutrikdymų įvairių viešųjų erdvių lankytojai, darbuotojai, o ir atsitiktiniai asmenys, besidalinantys su mokiniais tomis pačiomis erdvėmis, sutinka mokinius priešišškai (*Tėvai labai protingi ir; žodžiu, viskas, kad nebūtų, žinot, kad nebūtų didelių, kažkokių problemų miesto transportu važiuoti, sako – geriau pasisamdykit mikroautobusiuką ir mes nuvažiuojame ir; žodžiu, nuvažiuojame be problemų, žinot, nes – dar vienas niuansas – labai būna žmonės pikti ant vaikų. Jeigu atsisėdo – kodėl atsisėdo? Jeigu neatsisėdo, kodėl ten svyravo, jeigu žodį kokį pasakė, dar kažką (JMPU4). Kartais nepritarimas mokinių turimai kultūrai demonstruojamas atvirai, nepatikliai vertinamos mokytojo galimybės užtikrinti, kad mokiniai elgsis pagal pageidaujamas taisykles (*mes nesam laukiamiausi pasaulyje, bet kažkaip tai dar priima. Vienais metais parašiau – ar turit laisvų vietų ir parašė – taip, turim. Tai, sakau, reikia 30 vietų ir jie paskui paskambino, sako: „Ai, tai čia jūs iš tos pačios mokyklos, kur pernai buvot?“, sakau taip. „Ai ne, tada.“ Parašiau, parašė kažkaip tai subtiliai, kad mes neturime vietų vieną mėnesį. Aš sakau – kur neturit? Ir taip subtiliai parašė, kad jums neturim. Tai nu tada aš galvoju, kad nelabai čia taip mandagiai elgiasi. Aišku, nu suprantu, kad šiek tiek vaikai ten trikdo ramybę, bet paskui sakau, tai sakau mes pasistengsime užtikrinti, kad būtų ramu kiek įmanoma, taip toliau. Tai iki galo ramu niekada nebūna, nes vaikai yra vaikai ir jeigu nebūtų triukšmo, tai, tai būtų kažkas negerai, jie gal būtų kažkokie tai nežinau, per daug ramūs, bet jo (NVS1)).***

Mokytojavimo erdvė praplečiama ne tik į įvairias viešąsias erdves, bet ir į mokytojo namus. Beveik visi tyrimo dalyviai atskleidė, kad jų namai,

asmeninė gyvenamoji aplinka yra kolonizuota mokytojavimo (nors buvo ir keli atvejai, atskleidžiantys, kad tos erdvės – labai atribotos: *Aš kažkaip mokykloj visus šituos dalykus pasidariau. Aš nemėgdavau neštis namo. Aš mėginau iš pradžių, bet man nesigaudavo. T. Mhm. M. Mokykloj, nes aš žinau, kad aš namie, tiesiog. Nu, man reikia atskirt tiesiog – darbas ir tada jau namie. Aš geriau jau biškį ilgiau mokykloj pabūsiu, pasidarysiu tuos darbus nei. Nei nešiuos namo. Nes, pavyzdžiui, būdavo, kad prisinešu ten tą krūvą darbų namo ir, nu, neina jų taisyt. Neina. Nu, negaliu. Tai gaunas tokia ištęsta kankynė. Va. Ir būdavo ten pirmom savaitėm, kad ten, nežinau, mokykloj iki dešimos vakaro po pamokų sėdėdavau, ruošdavausi. Nes, kaip ir minėjau, stengiaus ten ruoštis viską idealiai (ŽMK1)). Kiti mokytojai atskleidė, kad kurdami savo namų interjerą, sąmoningai planavo erdves, atsižvelgdami į mokytojavimo poreikius (*Geriausiu atveju, bet džiaugiuosi, kad biblioteką normaliai įsirengiau. Tai dabar, kai vedu pamokas, aš viską turiu, supranti, po ranka, reiškiasi, online vedu, vat, man reikia šito šaltinio, išsitraukiu, man reikia šito šaltinio – išsitraukiu. Tai tatau yra labai gerai ugdymo proceso metu, nes tu vaikam gali tiesiogiai parodyti, pacituot, ko reikia, grynai. Tai tą jau taikau labai labai šitas, nu. Mano viena iš tų svajonių buvo, kad – nu vat, oriai jaustis, kad viskas būtų ir nu (BVS2)). Namuose ruošiamasi pamokoms, kaupiamos mokymo priemonės (Čia, žinokit, trim eilėm gal sudėtos tos knygos. Ir, va, būtų gerai kažkaip, nes kartais turiu minčių, idėjų, kad, nu, reikia naujų lentynų, tiesiog kitaip susidėt, bet paskui pagalvoji – neturi pinigų ir negali sau leist, nes kažkam kitam dar reikia, ir, va, taip va, viskas yra. Čia buvo kitam bute pritaikyta prie kito kambario. Ir knygų tada dar šiek tiek mažiau buvo. Vis tiek, kažkiek perkam tų knygų – neįmanoma nepirkt (AML4)). Mokytojavimas ypač įsispraudžia į asmeninę erdvę nuotolinio ugdymo atvejais, kai mokytojai dėl įvairių aplinkybių mokytojauja per nuotolį arba kai dėl įvairių situacijų kviečiasi mokinius į namus (*T. Aš galvoju, va, kaip konkursui paruošimas... M. Taip, būdavo, kad mergaites į namus kviesdavau. Būna, kad mokykloj manęs nėra: „Mergaitės, atvažiuojat pas mane.“ Vaikutis sutvarkytas ar nosis ten atkišta, kad būtų ramiai, o aš ten kitam kambary, pasidarbuojam ir viskas (AMME2)). Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad mokytojo namai turi atspindėti mokytojo įvaizdį visuomenėje – turi atrodyti taip, kaip turi būti pas mokytoją namuose (*Ir namuose tas pats, ir kabinete tas pats, ir technologijose tas pats. Žinau, gausybės reikia, akmenuko reikia, šiukšlės reikia, sausos medžio šakos... Ir visur užkrauta. Ir dažnai pagalvoju, kad, neduok Dieve... Vat, staiga. Jeigu kas nors, tai kas ateis po manęs, tai sakys – ir kas čia per betvarkė, šita – mokytoja? Tai bandau susitvarkyti, bet nesigauna (NMT4)). Mokytojų****

asmeninės erdvės okupavimas mokytojavimu nebūtinai susilaukia namiškių palaikymo, pritarimo („*Nedainuok. Mama, nedainuok.*“ *Dabar pradėjo: „Mama, nedainuok*“ (AMME2)).

Nors ir įsileidę mokytojavimą į namus, mokytojai juos pirmiausia mato kaip atsvarą viešam mokytojo gyvenimui. Didesnei daliai mokytojų namai – poilsio nuo mokytojavimo erdvė; erdvė, kurioje jie pasislepia nuo stebėjimo, nuo pareigos būti, elgtis, atrodyti kaip mokytojas. Nors ir okupuoti mokytojavimo ženklų, namai matomi kaip vienintelė vieta, kurioje mokytojas gali pabūti savimi (*Matai, pas mane namuose kaip urve, a, beveik kaip urve. <...> Aš būnu viena ir aš nenoriu, kad kas nors mane matytų ir žinotų* (BMK4); *Valgyt mėgstu, va kas blogai (juokiasi) labai vakarui prie filmo kokio. Nu, arba vynelio kokio. <...> Su snack'sais kokiais ir vat vyneliu kokių, jo* (ŽMM1)). Ypač tokio pasislėpimo reikia kai kuriems mokytojams, gyvenantiems nedideliuose miesteliuose, kur visi vienas kitą pažįsta (*taip atrodo, kad mokytojas esi, išeini į darbą, tu pareini namo – viskas, tu jau nebe mokytojas. Taip nėra, žinokit. Taip nėra. Kur tu bebūtum, kad ir nedideliame miestely, tu ateini į parduotuvę: „Laba diena, mokytoja“* (TMME1)). Pagaliau namai yra išsigelbėjimas nuo į visą mokytojo kūną įsismelkiančio mokyklinio triukšmo (*Tai yra kita mano draugė, vardu migrena, tai čia yra tokia, užėina kartais. Čia nuo triukšmo, triukšmas ir per daug, per daug darbų, tada organizmas už mane gudresnis, paguldo į lovą. Spaudimas sukylo, į mėnesį vienas kartas toks būna, vis tiek, nu ar tu gali ten kažį kiek tablečių gerti, bet vis tiek taip nebus* (MMPU4)).

Objektyvuotu kapitalu, sekdami P. Bourdieu teorija (žr. 1.1.1), taip pat laikome įvairias mokymo priemones tais atvejais, kai tyrimo dalyviai apie jas kalba ne kaip apie ekonominį kapitalą, analizuodami jų kainas, galimybę įsigyti ir panašiai, o kalba apie jų turinį, kultūrinę vertę (*tie vadovėliai, pavyzdžiui, ta „A“ serija labai gera ir jinai patinka ir vaikams patinka, nes yra įdomių dalykų ir įdomiai parašyta ir įdomių užduočių yra ir jau susigyvenom, ir galvojam, o kodėl jas reikėtų keisti? <...> Tos permainos ne visada į gera. Ir, pavyzdžiui, kodėl tas B vadovėlių įsimaišė tarp tų visų naujų vadovėlių? O tai aš juos dvyliktokams duodu kartojimuisi* (EMS4)). Dalį mokymo priemonių gamina patys mokytojai – nes panašių nėra arba tiesiog paskatinti noro dalintis sukaupu kultūriniu kapitalu, nors ir negaudami nieko mainais (*Nes aš, kai turiu ten tokią knygutę išleidusi, ten studentam pristatyti, papasakoti apie darbą su choru, solistus ar dar kažką. Turiu tų skaidrių pasidarius čia, visko. Irgi gaminu, gaminu, vyras klausia: „O tai kiek už tą darbą pinigų gausi?“ Aš sakau: „Nieko“* (TD)). Mokymo priemonėms priskyrėme ir tas, kurios turi labiau simbolinę nei akademinę reikšmę. Tokios

priemonės būtų pačiam mokytojui vertę turintys daiktai (*Tai ji kitokia, labai reta kolba. Tai aš jam daviau nuotraukom tokias įdomesnes kolbas, o šita yra čekiška kolba, į gera, oboroksinio stiklo, o šiandien net neduodu vaikams. <...> Jeigu kažką reikia, tai labai paverdu, išplaunu, vėl idealiai ir vėl pastatau į lentyną. T. Tai jos brangios ar? M. Na, tiesiog, jų nebegausi. Nėra jos brangios. Čia gal labiau sentimentai. Senstant sentimentų vis daugiau. Aš parodysiu dar vieną sentimentinę kolbą indą, tokį įdomesnį, kur, kurios du saugau labai. Jie čia yra mokykloj (TD)), muziejinės vertybės, pasitelkiamos mokymui (Staliukas, lova, suolas <...> mokytojai truputį per mažai eina į tą muziejų. Gal aš nepopuliarinu, bet visi žino, čia gi pamokas vedu su malonumu. Ir istorijos, ir muzikos galėtų (NMT4)).*

Objektyvuotam kultūriniam kapitalui priskyrimo ir įvairius mokytojų paruoštų mokinių laimėjimų konkursuose įrodymus, teikiamus tiek mokiniams, tiek mokytojams: apdovanojimus, suteiktus garbės vardus ir panašiai. Jie reikšmingi ir mokiniams, ir mokytojams (*ar ženkliuku, ar kažkuo, nu, žodžiu. Nes vaikai jie irgi mėgsta gauti, pavyzdžiui, taip, kaip mokytojai – jie nori gauti tą diplomą. Nesvarbu, kad tai nebus nei piniginė išraiška. Jie nori gauti tą tokį pagerbimą, tokią garbę prieš kitus mokytojus, prieš mokinius, kad, va, pamatė, įvertino ten ir taip toliau. Tai vaikai taip pat lygiai nori gauti. Kad ir tą ženkliuką, pasipuošti, va (TMME1)). Šis kultūrinis kapitalas sustiprina mokytojo pozicijas lauke, pelno jam tam tikrą pripažinimą (*T. Respublikoj pirmi. O kaip įvertino tavo mokykla? M. Aaa... Džiaugsmingai. Tikrai... Liaudiškai tariant, pliusiukas prieš valdžią, bet ir šiaip, irgi pasididžiavimas, smagumas, šlovė, garbė, tokie labai tokie... Nu, reikalingi, manau, ateity kai... Bet kuriam žmogui pripažinimui (EVS1)).**

Tyrimo dalyvių refleksijos atskleidžia, kad kultūrinis kapitalas įvairiomis jo formomis yra reikšmingas mokyklinio švietimo lauko turtas, sukaupęs tiek jį įgyjant kituose laukuose ir atsinešant į mokyklinį, tiek jį teikiant kitiems agentams įvairių dovanų forma, tiek generuojant pačiame mokykliniame lauke. Kai kurie reikalavimai, keliami mokytojo įkūnytam kultūriniam kapitalui, atskleidžia, kad vyksta mokytojų emocinis išnaudojimas – reikalaujama juos ne tik demonstruoti, bet ir jausti tam tikras emocijas – susitvardymą, ramybę, pozityvumą ir panašiai. Tokiais reikalavimais mokytojai yra dehumanizuojami, robotizuojami, susiaurinamos jų galimybės kurti žmogiškais jausmais ir reakcijomis pagrįstus santykius (*Tai tas berniukas ir pradėjo raudoti, ir mergaitė, kuri labai gerai mokosi ir, nu va, pradėjo raudoti. Ir ji, va, negali... Ką daryti, nu ir va, nepasirengus. Ir dideli atrodo, kaip dideli, ne mažučiai, kad priečiau, apsikabinčiau. Galvojau, prieit apsikabint, kaip tie reaguos? (MML1). Tokie suvaržymai tampa paskata*

mesti (ar svarstyti apie tai) mokytojavimą (*T. O kaip jie reagavo, kad pasakėt – išeinat? M. Nu, kaip jie reagavo? Nu, ta pavaduotoja sakė, kad... Aš jau akis išverkiau, bet nekalbėjo su manim taip, kad prašytų pasilikti, nes jie žino, kad... Jie ir taip, nu, girdėjo mano posakį, sakau: „Aš ilgai čia neužtruksiu. Tikrai. Visų pirma, ta sistema, kaitaliojimai, užkrovimai krūvio, etatinio įvedimas – irgi ta nesąmonė apmokėjimo. Manęs netenkina. Aš vis tiek planuoju palaipsniui kur nors į kitą sistemą, o, galbūt, ir į užsienį.“ Ir taip va, po truputį aš buvau kaip ir paruošusi. Truputėlį. Bet tuo metu man jau dastala, kaip sakant (juokiasi). Tai nekalbėjo su manim, nes žinojo, kad jau manęs perkalbėt neapsimoka (NMM3)). Lauke įsivyravusi nuostata, kad mokytojui būtina nuolat kaupti kultūrinį kapitalą žinių, įgūdžių, išprusimo pavidalais, atitinka pačių mokytojų įsitikinimus, tačiau mokytojavimo praktikoje paaiškėja, kad sukaupto kultūrinio kapitalo nėra kam perteikti – mokiniai jo negeba arba nenori priimti ir dėl kalbinių kodų skirtumų, ir dėl mokytojų turimo kultūrinio kapitalo nuvertėjimo, ir dėl susvetimėjimo tarp mokytojų peršamos kultūros ir mokinių atsineštos kultūros. Mokytojo turimo kultūrinio kapitalo vertė yra kvestionuojama ir mokyklos administracijos (*toks pasijuokimas iš manęs, pažeminimas... Lygiai taip pat kaip rašymo taisyklas, va, tų visų laiškų, visų programų, visų anketų, viską, ką padarysim dar. Pavyzdžiui, pranešimą skaičiau apie kažką, ar ne, skaičiau pranešimą apie vaiko individualią pažangą. Man pasakė: „Kai paruoši, atnešk, pažiūrėsiu, ar gerai padarei.“ Sakau: „Aš nenešiu, tai – mano pranešimas“, sakau, „ir aš nenešiu“. Ir prie manęs nesikabinėjo daugiau. Bet aš nebijau pasakyti, supranti, o kitos neša, neša, lankstosi, sėdi, sakinius taiso taip, kaip direktorė nori, kad skambėtų sakiny. Tai, va, pas mus, va taip yra „pranešimą skaitysi tik tada, kai direktorė paskaitys“ (DMK3)). Toks kultūrinis susvetimėjimas stumia mokytoją į subalterno poziciją – nebeturintį ką pasakyti ir neberandantį norinčių jo klausyti. Kaip teigia mūsų pirmoje dalyje analizuotas H. Bravermanas (žr. 1.3.1), priverstinis kvalifikacijos kėlimas, neturint galimybių pritaikyti įgytų žinių, yra dehumanizacijos ir proletarizacijos požymis.**

Mokyklos, kaip pastato ir jos erdvių tvarkymas, paminėtos permainos šioje srityje atskleidžia, kad mokyklos jau nebėra tie kultūros reprodukavimo fortai, centrai, kurie įkūnijo mokytojų, kaip galios agentų, kultūrinį pranašumą prieš lokalią kultūrą ir pirminę socializaciją. Tai vakarykščiai kultūrinio imperializmo atraminiai punktai, šiandien virtę teritorijomis, kurios mėgina atliepti, atsiliepti į pirminės socializacijos ir kitų laukų generuojamą kultūrinį kapitalą internalizavusių agentų – mokinių poreikius. Mokykla nebekolonizuoja mokinių dominuojančia kultūra ir neberskirsto kultūrinio

kapitalo – ji greičiau siekia įbrukti savo turimą kultūrinį kapitalą kaip vertingą ir dažnai nebūtinai sėkmingai: nes tas kapitalas, kurį sukuria ar turi sukaupęs mokyklinis laukas, jau nebėra nei dominuojančių klasių, nei patrauklus ar įdomus mokiniams (*pradžioj mokslo metų, „Kliudžiau“ kai skaitėm, tai vieni pravirko, vos nuraminau, mano klasė, toji kitoji klasė pravirko, mano klasė taip susigraudeno, „mokytoja, gal neskaitom“*. O šitoji klasė, sakau, kaip jaučiasi vaikų išskirtinumas, kaip pradėjo žygyti, jie vos neapsiverkė iš to **juoko**, kad sudžiūvus katytė buvo. Šitam, vat, su spec. poreikiais kaip pradėjo juoko toks kažkoks tai nevaldomas – kad **sudžiūvus**, sudžiūvus katytė. Galvoju, kiti verkia ir gaili tos katytės, gaili to jo, o čia sudžiūvus katytė, sudžiūvus katytė (MML1)). Mokykloje perteikiamo kultūrinio kapitalo įsisavinimas nebeturi jokios reikšmingesnės įtakos didesnei daliai mokinių. Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokyklose mokytojų siūlomas kultūrinis kapitalas tampa kažkuo svetimu, neaktuali, sunkiai suprantamu produktu, kurio įsisavinimas yra labiau mimikrija nei inkultūracija ar akultūracija.

Socialinis kapitalas. Socialinis mokyklinio švietimo lauko kapitalas taip pat kyla iš dviejų pagrindinių šaltinių – išorės laukų ir generuojamas pačiame lauko viduje. Tai kapitalas, sukuriamas santykių pagrindu ir galimas transformuoti į kitus kapitalus – jau pateikėme pavyzdžių, kaip jis transformuojasi į ekonominį ir kultūrinį kapitalą.

Galimybė generuoti socialinį kapitalą, kaip nurodė tyrimo dalyviai, susijusi su įvairiomis aplinkybėmis. Viena jų – mokyklos lokacija. Mokyklos, esančios miestų centruose, turtingesniuose miestų rajonuose, gali tikėtis, kad į jas ateis mokytis labiau pasiturinčių, išprususių šeimų vaikai, turintys palankesnę pirminę socializaciją ir daugiau kultūrinio kapitalo, reikšmingo norint pasiekti geresnius mokymosi rezultatus (*nu sakykim, vedi pamoką, ir nu, ir ten buvo kažkokia užduotis kažką pasirošti vat, reikėjo. Vaikai kažką tai, nu žiūri vienas vaikas, nu, pasirošęs ne taip. Ir, ir nu tai čia vat, taip ir anaip. Tai kodėl čia neturi? Nu, neturiu, nes neturiu. Nu. Kodėl neturi? Nes neturiu. Va, ir, ir po to tikrai sužinai, kad jis, tiesiog, nu ir negali turėti, nes jis, kiek turi broliukų, visų yra kiti tėveliai (šypsosi), visi kiti, ir jisai, tiesiog, negalėjo kitaip pasirošti. Va ir jam, galbūt, tam vaikui rūpi, kaip jisai ateis su savais batais, kad kitas brolis atsikėlęs nepaims jo batų ir pats nenueis (BMM3)). Gyvenviečių mokyklos, ypač tos, kurios baiminasi, kad dėl nepakankamo mokinių skaičiaus gali būti uždarytos, yra nepalankesnėje padėtyje: tyrimo dalyviai nurodo, kad tėvų socioekonominė padėtis apsunkina jų darbą (*Miesto mokykla man išvis patinka, jeigu, lyginant miesto ir kaimo mokyklas, tai yra nesulyginami dalykai, kad yra mieste daug fainiau dirbt su... Nu, tikrai, vaikai kitokie – švarūs, tvarkingi, nu, visokių yra, bet, aplamai –**

apie viską kalbu. <...> O kaimo vaikai, nu, jie yra kaimietukai, nu, jie kitokie yra... Nu, su miesto vaikais... Jie fainesni, jie daugiau supranta apie viską, jie daugiau matę. Nu, jų akiratis platesnis. Tai va. O apie kaimo vaikus, nu, vienas kitas, kuris toksai šviesesnis, o daugiau visi... Nieko gero (DMK3)).

Kita reikšminga aplinkybė – bendravimo sąlygų sudarymas lauko viduje. Būna mokyklų, kuriose jos – prastos (*Šiaip visuose Rajono Centre sklinda gandai, kad toje mokykloje, kurioje aš dirbu, blogas emocinis klimatas, ten buvo ir kaltinimai dėl mobingo, kad viena mokytoja kitam padalinyje nusižudė, pernai lapkritį. Tai va, tai gandai, sklinda tokie, kad taip, blogas emocijas, tenai klimatas. Ten yra viena specialioji pedagogė, su kuria sutariu, jinai į mano mokyklą atėjo dirbti, kai prieš keletą metų. Tai ir ją rekomendavo ateiti buvusi kolegė, ji sako: „Nesuprantu, kaip man ta buvusi kolegė galėjo pameluoti, kad tu eik čia dirbti, kad ir taip čia nemalonu būti?“ Tai Rajono Centre tokį tą vardą užsitarnavusi mano mokykla (GML1). Didelė dalis tyrimo dalyvių, ypač turinčių ilgesnę darbo mokykloje patirtį, nurodė, kad kolegų bendravimas yra sumažėjęs. Įtakos tam turi mūsų jau anksčiau aptartos situacijos – dėl elektroninių dienynų sunykę mokytojų kambariai, dažni mokyklos administracijos organizuojami formalūs susitikimai, mokytojų užimtumas, kolegų galimo suteikti socialinio kapitalo vertės menkumas (*Supranti, kas yra. Aš nustojau su jomis gerti kavą. Kodėl aš nustojau, todėl kad kažkaip atsisėdus su jomis gerti kavą, nieko daugiau negirdžiu, kaip viduje didžiuiojasi, kalba apie tai, kad didžiuiojasi savo kažkokiais pasiekimais, kažką padarė. Tai aš sėdžiu ir klausau tai ištisai, žinai, ir, pagalvojau, kam man to reikia. Nu, vien tik matau pasipūtimą, pasididžiavimą iš vieno ir kito. Iš tų kalbų, ką kalba, tai galima padaryti išvadą, kad, nu, kažkuo giriasi. Žinai, nu kam man to reikia? Pradėjau gerti kavą viena (EMPU4)). Tais atvejais, kai kolegės tampa bendrininkais, jie generuoja ir tam tikrą socialinį kapitalą – teikia emocinę paramą, informaciją apie galinčius būti grėsmingus kitus lauko agentus, nuima tam tikrą įtampą (*vat išlenda į paviršių tos situacijos su vaikais, kur jau tėvai pradeda rašinėti laiškus dėl tų pačių pažymių ir t. t. Ir mokytojai bando pasidalinti ta žinia, nu va, kad paguostumėm vieną kitą. Tai va, tas va, jo. Tai daugiau dėl tokių dalykų, dėl tos pačios valdžios, ten, nu dėl visuomenės mokyklos ten darbuotojų, ten tų kitų anų, toks kaip ir apkalbos gaunasi (ŽMM1)). Kolegų teikiamas socialinis kapitalas suteikia mokytojui „svorio“ diskusijose viešojoje erdvėje, santykiuose su kitais kolegomis, prisideda prie mokytojo autoriteto stiprinimo, gali padėti generuoti papildomo ekonominio, kultūrinio kapitalų (*Man atrodo, kai mes, va, tokie susivieniję, tie kiti truputį pavydi ir stengiasi. Ar man toks jausmas yra: „Va, jūs tai matematikai, čia, jo, gerai“, ir kiti irgi, nu, bando, yra tas toks... Metodinių****

ratelių, stengiasi jie kartu pabūti, kartu atšvęsti ir jie truputį mums... Vat, su lengvu tokiu pavydu. O kokia laimė, jeigu langą turim kartu. Čia mums pasisekė – du metus iš eilės, iš tų penkių, arba trys, arba keturi, nu, pasitaikė, va, taip, langas bendras. Tai jau tik susirenkame, jau mūsų metodinis, visi džiaugiamės, kad mes čia galim susirinkimą daryti kažkokį. Lekiname kartu pavalgyti. Vakar tyčia lėkėm pavalgyti į gretimą mokyklą, kad būtų mums pramoga (AMM3)). Kai kurie mano, jog mokytojų susitelkimas mokykloje suteiktų jiems daugiau galių (Tai, tai va, aš jam papasakoju, mamai papasakoju tam tikrus dalykus, bet kažkaip toj pačioj erdvėj, man atrodo, negražu apkalbinėt. Geriau atvirkščiai susitelkt vienu kumščiu, tarsi būtų čia (ŽMM1)). Tačiau susitelkti mokytojams ne visada pavyksta – jie dėl ribotų kapitalų nuolat konkuruoja tarpusavyje. Sunkumų ypač patiria naujai į darbą priimtas asmuo – senbuviai dažniausiai jam perleidžia labiausiai apleistą kabinetą, mokymo priemonių, kurių jiems nebereikia, likutį, atiduoda sudėtingiausias klases (Galbūt, kažkokie santykiai su kolegomis kartais nustebino, ypač pačioje pradžioje. Pirmąkart susidūriau su povandeninėm srovėm. Kaip man tas pasireiškė – tas va, atėjus, darbintis man buvo pasakyta, kad va, čia turime daug klasių, visos yra laisvos, imi ir dirbi... Ir aš, paskui, laikui bėgant supratau, kad visos tos klasės, kurias aš gavau kaip naujas mokytojas, yra tos klasės, kurių atsisakė visi kiti matematikos mokytojai. O tai, žinoma, kai tu ateini į darbą, galvoji, kas čia yra negerai, nes, galbūt, ten kažkokios drausmės problemos, gal kažkokio mokslo problemos (RVM2)).

Socialinio kapitalo kolegos nebeteikia, jei tampa mokyklos administracijos dalimi – faktiškai visais tokiais atvejais tyrimo dalyviai nurodė, kad tada santykiai tampa daug oficialesni (*Nu, nes valdžia žmogų keičia. Mano kolegė, va, patapo valdžia, mano grupiokė, ir taip iš karto pasijuto, taip maždaug čia virš mūsų, aš taip: „Nu, nu“ (ŠMG4))*; arba – labiau apsunkinantys, nes, tapę vadovais, buvę kolegos, kaip teigia su tokiomis situacijomis susidūrę tyrimo dalyviai, ima išnaudoti (*T. Iš tikrųjų, sakei, kad vadovas yra tavo draugas. Ar tai padeda tau, ar kliudo? M. Ne, visai ne, tikėjaisi kitaip, bet – gal ne. Netgi daugiau darbo gauni. Gal galėtumei, TD? Gal galėtumei TD, ateik, aptarkim – išsilydo tavo keturios, trys valandos. Ne, ne. <...> Tiktai tiek, kad kartu išvažiuojame kur, kaip, tai žinai, ir ta draugystė tokia, žinai, tokia... Rimsta. T. Sakai, hierarchija randasi? M. Jo yra, yra ir tikrai niekur nedings. <...> Ir tą savaitgalį, šventinį „gal gali“, o žiūri, kad mes tik dviese galime. Kitų net neprašo. Galvoju, aaa tokia sumaištis (TD))*.

Socialinis kapitalas kaupiamas ir per įvairias mokytojų organizacijas, pavyzdžiui, mokytojų santalkos pagal dėstomą dalyką tampa ne tik kultūrinio,

bet ir socialinio kapitalo apykaitos vieta (*sulaukiau skambučio ir, sako, ateik į projektą. STEAM centrų, reiškias, pro STEAM centrams reikia parašyti aprašus ir darbo sąlygos. Tu dirbsi su chemijos profesoriumi, su biologijos irgi žmogum iš universiteto, iš Gyvybės mokslų centro, su biologijos mokytoja ir jūsų darbas bus parašyti 6 laboratorinius darbus, juos išbandyti ir pristatyti visai Lietuvai. Ir aš gavau visus tuos mokymus, plius dar algą gavau. Tai va, kiekvieną mėnesį ir tada, tiesiog, mes nuvažiavome ta visa projekto komanda, du chemikai, du biologai, turėjom žiauriai gerą laiką. Tiek išmokom, parašėm puikius darbus, žodžiu, ir tada nuvažiavome į Miestą į tą STEAM centrą ir tada aš Vardei (STEAM vadovei mieste – T.) sakau, klausyk, padarom vasaros Dalyko mokytojų stovyklą Mieste. Jinai sako, bet gamtos mokslų, biologijos ir fizikos. Ir praeitais metais mes turėjom tokią stovyklą Mieste, gyvenom Mokymo Įstaigoje, nuo 5 ryto maudėmės, reiškias, Pavadinimo ežere, vakare braidėm po pelkes, o dieną mokėmės tik centre (TD)).*

Buvo pateikta ir pavyzdžių, kad mokytojai papildomo socialinio kapitalo iš kolegų įgijo išeidami iš mokyklos. Pavyzdžiui, vienas mokytojas paskutinėmis darbo mokykloje dienomis tapo tam tikra įžymybe, populiariausiu kolega. Kolegos jį sveikino, ėmė jį traktuoti kaip asmenį, galintį juos išklausti (*Labai daug mokytojų, su kuriais bendravau labai, labai mažai, nes jų daug yra, iš skirtingų skyrių. Tai ten su jais santykis būtų dukart per metus. <...> Ir šitie mokytojai – tiesiog ėjo masiškai ir mane susitikę koridoriuje sveikindavo. Aš vis dar nelabai suprantu kodėl. Nežinojau, kodėl jie sveikina mane, kad aš išeinu iš darbo, kur jie dirba. Tai reiškia, kad jie jaučiasi blogai ir nori išeiti, bet nediršta. Nežinau, nu ta prasme, man – nepatinka tavo darbas – išeik. Tiesiog, juk negaudavom apdovanojimų kad aš einu į kitą mokyklą. Tai čia būdavo tokių mokytojų gerokai per daug. Tada atsirado kokie trys keturi mokytojai, kurie atėjo, su kuriais irgi beveik nebendraudavome, tik dalykiškais reikalais – kažką padėdavau, kažkam kažkur prasilenkdavome ir, tiesiog, atsistojome pusvalandį laiko—pasakodavo, kaip jiems blogai yra mokykloje. Jie man niekada nėra to pasakoję gyvenime. Bet kai sužinojo, kad aš išeinu iš darbo, jie, tiesiog, ateidavo man pasiguost. Tai turėjau tokius – tris, keturis gal pokalbius, irgi buvo keista labai, atrodo, geri, faini, šaunūs mokytojai, ateidavo ir tiesiog guosdavosi (RVM2)).*

Mokiniai, kaip socialinio kapitalo šaltinis, minimi tais atvejais, kai dėl mokymosi gebėjimų ar turimų talentų jie gali suteikti mokytojui didesnę įvertinimą lauko viduje ar išorėje (*laukiam pasirodymo su gerom emocijom. T. Ir repeticijos, ar ne? M. Jo, jo. Einam, repetuojam. Tai va, čia iš to pačio koncerto, čia, va, mokytojus apdovanojo. Čia, va, irgi džiaugiuosi – čia, va,*

su Vardute ir dar pirmokas tas Vardukas buvo. T. O apdovanoja čia miesto mastu? M. Jo, čia miesto, ta prasme, kultūros namai darė konkursą šokių, tai va, mano du vaikiukus paėmė, kad padainuotų. Tik du numeriai dainavimo tebuvo. Tai va, smagu (AMME2)); suteikia palaikymą, paramą per pamokas, įvairiose kitose situacijose (vieną kartą, va, tas vaikas buvo naujokas, jis ne mūsų klasėj buvo, jis atėjo sausio mėnesį ir man taip skauda septintą pamoką galvą, aš, va, taip sėdžiu, jau vaikai: „Auklėtoja, skauda galvą jums.“ „Nu, žinokit, vaikai skauda.“ Mirtina tylą klasėj O tas vaikas sėdi m m m tai kai užrėkė iš galo vienas vaikas „Ko čia tu myksi, auklėtojai galvą skauda.“ Viskas, tylą mirtina (juokiasi) (SMG3)). Baigę mokyklą mokiniai taip pat gali būti socialinio kapitalo šaltinis, pavyzdžiui, studijuodami dalyką, kurį dėsto mokytojas – tokiu atveju jie bendradarbiauja, mokytojas gauna iš buvusio mokinio kultūrinio kapitalo ar panašiai (man šiuolaikinių tyrimo metodų trūksta. Ta prasme, tiesiog, mano žinios nesiekia, aš negaliu laisvai kalbėti ta tema, nors nuo rugsėjo jau reikės. Ir aš dabar sugalvojau išmokyti kartu. Tai pasiskambinsiu savo mokiniui, kuris yra fakultete, įvardinsiu problema ir jis man pasakys, ką aš turiu padaryti. Ir per birželio mėnesį, tiesiog, padarysim, išsiaiškinsim. T. Jis baigė ir nuėjo į Dalyko studijas? M. Jisai studentas trečiam kurse ir aš jam laikas nuo laiko pasiskambinu, nes aš kažko tai neišmanau, tada aš paskambinu ir sakau „padėk, nežinau kaip“, nes čia yra specifika (SMG4)). Buvę mokiniai pasitelkiami ir tais atvejais, kai jie užima tam tikras galios pozicijas (Tai, kitaip sakant, nu, vat, tas mano susitikimas su ta, su tom kolegėm tam restorane, tuose mokymuose, nes ten atvažiavo viceministro mokytoja, reiškias, Vardė iš Miesto. Ir tada aš jai sakau, <...> klausyk, sakau, Varde. Tai, jeigu, sakau, jeigu ne tu, dabar jau niekas. Aš jau parašiau, o tu dabar paprašyk, nes nu vis tiek, nu ir reikia minti, nes Vardė tikrai surado laiką, jai skyrė viceministras laiko, išklausė mokytoją ir gerbiamą Tarnautoją (NŠA vieną iš vadovių – T.) jau spaudė į kampą ir aš manau, kad trečiadienį jau bus patvirtinta. Tai vat tiek. Nu, užsiėmė nuo turbūt savo išlikimu, išgyvenimu, nes jeigu, nu kitaip tai (TD)). Mokiniai, ypač baigiamųjų klasių, kartais generuoja reikšmingą mokytojams ekonominį kapitalą (Tarp kitko, abiturientai šiemet mum padovanojo mokyklai kavos aparatą, tai turėsime. Jau turim jį mokytojų kambary – tai va, tas faina (ŽMK1)). Mokyklai, o kartais ir atskiriems mokytojams, svarbūs žymūs tą mokyklą baigę asmenys – mokytojai žino jų vardus, pavardes; kviečia tuos asmenis į svečius. Mokyklai, galima suprasti, jie prideda tam tikro autoriteto, solidumo (Ir pas mus, pavyzdžiui, kaimo gimnazija yra, bet yra akademikų, yra žinomų fotomenininkų, yra žinomų alpinistų, paskui ta, vat, senoji

mokytoja iš ankstesnės tos kartos baigusių... Pavardžius, jisai buvo Ministro viceministras kažkada, baigė mūsų mokyklą (EMS4)).

Socialiniu mokytojo kapitalu gali būti laikomos ir pažintys su įtaką turinčiais žmonėmis. Jos buvo naudingos kai kuriems tyrimo dalyviams ieškantis darbo (*aš pasakiau, kad yra toks žmogus, ir manau, kad reikia ją priimti, jinai iš karto, žinok, tarsi, va, aš rekomendavau ir jinai patikėjo, kad, va, tai gali būti, va, supranti. Nu, kažkaip tai jaučiau, kad net parašė man, kad „viskas gerai, pokalby man labai patiko, tu būtinai pakalbėk, va, kad jinai, mes jos laukiame“ visų pirma, kad žinai... Ji pasakė: „Ačiū, ačiū, kad rekomendavai tokį žmogų“, žinai (EMPU4)).* Tokios pažintys praverčia organizuojant įvairius užsiėmimus, veiklas su mokiniais, ruošiantis pamokoms, papildomoms veikloms, padeda susirasti papildomų darbų, veiklų (*Daugiau čia, aišku, yra iš privačios pamokytės, iš Gyvenvietės atvažiuoja mergytė – irgi labai faina. O jos mamytė yra kilusi iš Kaimuko, kur aš, va, mokiausi ir dirbau. Sakė: „Norim pas savą žmogų.“ Va, kažkaip taip išsireiškė. Aš, aišku, visada pasiūlau, sakau: „Didmiesty yra ir tų Klubas, visokių muzikinių tų ansamblučių, Vardė Pavardė ten puiki mokytoja, dalyvauja jie visur. Gerai pagalvokit.“ – „Mes norim pas jus.“ Nu, ir darbuojamės (AMME2)).* Geri ryšiai su įtakingais asmenimis leidžia svarstyti apie darbą kitose švietimo lauko institucijose (*aš matau, kad, nu, kas tas, kas tas makrolygmuo, nu kas – Ministerija. Bet aš matau, kad nu, kad ten nieko nepadarysi. Aš matau tą. Aš jau labai arti to esu, bet aš matau, kad ten nėra ką daryt (TMD2)).* „Reikšmingų“ pažinčių neturintys mokytojai, kaip teigia tyrimo dalyviai, turi labai ribotas galimybes siekti mokyklos vadovo pareigų (*šita mūsų Pavardienė pretendavo į direktorius, o mane išstūmė kolektyvas. Eini, bandai, sulakstė pas, pas kleboną. Sakiau, aš ne, niekur aš neisiu. Nu, ne tas žmogus, popieriai, o Jėzus Marija... Aš iki šiol popierių nerašau. Ir tą konkursą, sako, aš laimėjau, nes jis labai užsitęsė. Ilgai ten mus kamantinėjo. Ten mums nu, nu, vienu žodžiu, ten viskas buvo viršyta, daryta ir oi. <...> Aš nenoriu tik pasakoti visko. Ne, ne tai, kad pasakoti nenoriu, bet ilgas reikalas, nu va. Paskui pats meras sakė, kad taip reikėjo. Aš buvau nepartinė, aš jokioje partijoje nebuvau. <...> Va tada aš apsiverkiau, tada aš apsiverkiau, bet aš apsiverkiau ne dėl to, kad aš nelaimėjau, bet dėl to, kad tokia, vat neteisybė (NMT4)).*

Dar vienas svarbus socialinis kapitalas, kaip nurodė tyrimo dalyviai, – jų artimieji. Artimieji, susiję su švietimu, padeda mokytojui karjeros pradžioje, teikdami kultūrinį kapitalą – patarimus, pamokymus (*Bet buvo toksai, iš tikrųjų, nes mano mama turėjo tikrai gerą vardą, turėjo tokią reputaciją, pas ją norėjo eit vaikai, viską taip ir aš atėjau į mane taip truputėlį buvo žiūrima*

taip, nu ką čia šita, kaip čia ką. Nebuvau, kad išskėstom rankom: „Laba diena, prašom, prašom“, – bet iš tiesų greitai įsiliejau vien dėl to, kad kažkaip aš pati einu pas žmones, aš nelaukiu, kol pas mane ateis, bet kad ten dabar jau aš atėjau čia jūs dabar bandykit, vis tiek prie vienu, prie kitų ir tikrai sakau per mamą, per mamos drauges mokytojas, ten dar prie kavų kažkokių, prie arbatų ir taip po truputėlį tą kolektyvą įsiliejau vien dėl, sakau, nu, nebuvo sudėtinga, nes sakau, per mamos tas linijas visas, pramintus takus (TD)); arba jau vėlesniuose etapuose, patardami, prisidedami prie veiklų, konsultuodami dalyko klausimais (turiu Dievo dovaną tokią, kad neišmatuojamą – mano mamai 8X-eri metai ir yra... Aš jai kiekvieną dieną skambinu ir aš su niekuo taip intelektualiai per dieną nesurandu kada pasišnekėti, negu su ja, nes ji nepaprastai pozityviai šviesi ir dar pedagogė. Kažkokių klausimų su ja išsprendžiu. Sakau, „mamyt, tam vaikui buvo šiandien taip ir taip“. Apie kokį mokinių pasišnekame. Lyg ir nieko, jokio patarimo negauni, bet, vat, išsišneki, jinai žino, ko paklausti, matyt, kad mokykloje dirbęs žmogus. Ir viską taip natūraliai... Ne kad, iš tikrųjų, čia reikia patarti. Nu, tai yra fantastika. Tai jinai žino visus tavo mokinius. Žino viską. Jinai myli kai kuriuos, aš jai papasakoju, kas čia buvo šiandien. Jinai vis tiek dega ta mokykla, jinai atsimena, „o pas mus... tai mes taip darydavome“ (TD)). Kiti artimieji tiesiogiai suteikia trūkstamo ekonominio kapitalo – remia mokytoją finansiškai (Taip. Ir, nu, jeigu... Sakau, dabar draugui žiauriai gerai tauposi kažkaip... Ir aš dabar sakau: „Eina sau. Aš dabar tikrai jaučiuosi, kad mano darbas man kaip hobis.“ Nes, nu, toks. Tikrai permąstyčiau, jeigu jisai mažiau uždirbtų (TMPU1)), prisideda prie mokytojo kultūrinio kapitalo įgijimo savo darbu, lėšomis (T. Sutuoktinis pas tave mokykloje spintą stato? M. Spintą stato, namelius lakuoja, dažo, spalvoja. Man leidžia, aš užsisakinėju iš savo, man negaila, man labai patinka. Gaila, aš neturiu savo klasės. Man labai patinka, kad vaikams būtų gražu. Aš tau atsiųsiu savo klasės spalvotą, kad vaikai jaustųsi, kad jie yra vaikai ir miela, jauku būtų. Aš negailiu, aš negailiu €20 išleisti telefono dėžutei. <...> Mano klasėj vaikams patinka būti, jie nori joje būti. Todėl, kad ten spalvota, ryšku, gražu (DMK3)), stiprina mokytojo pozicijas bendruomenėje finansuodami mokyklos veiklas, dovanodami priemonių, sumokėdami už prizus, dovanas (jisai sako: „Gėlių reikės, tiek ir tiek gėlių“ – „Gerai“, aš jam sakau, „Direktoriau, aš nuvažiuosiu tas gėles užsakyti“, sakau, „O, man sąskaitą išrašyti ar kaip?“ Ta prasme, kas mokės už tas gėles? Aš pareinu namo, jis man parašo elektroninį laišką. Aš neištrinau to laiško, nors jau 2 metai praėjo, jis rašo: „Tegul Sutuoktinis sumoka už gėles“. Ne, ne taip rašo. Jisai: „Tai pasakykite savo vyrui, kad sumokėtų už gėles“, toliau rašo: „Beje, aš laikiu Sutuoktinio pas save.“

Maždaug, aš noriu su juo susipažinti. Aš laikiu Sutuoktino pas save, žinai. Nu, aš nuvažiavau į tą Rajono Centrą, nupirkau tas gėles, sumokėjau 87 eurus, žinai. Aš galvoju, aš pasakysiu Sutuoktiniui, tai žinai, bus labai blogai ir galvoju – bus labai blogai. <...> Tas Sutuoktinis, aišku, nepasirodo. Ir jisai pradėjo labai domėtis ir jis paskui man sako: „Ar Sutuoktinis ko nors pyksta, kad jis niekada neateina?“ , sakau, „Direktoriau, ko jisai turi aeiti?“ , „Nu, tai jisai mūsų rėmėjas“ , „Ne, jisai mūsų neremia“ , nes kai tik Direktorius atėjo, nuo tos dienos nustojo remti. Bet, kai aš pamačiau, kaip Direktorius nori gauti pinigų, grynai į savo nagus, tai aš pradėjau pati remti vaikus. Nu, ta prasme, iš šeimos, pavyzdžiui, yra koks nors konkursas, mes ten skiriame vaikams piniginius prizus (TD)). Kartais artimieji, jei jie įtakingi asmenys, priverčia mokyklos administraciją suteikti mokytojui daugiau autoriteto (Kartais tiesiog sėdžiu ir skrolinu... Kaip sako „nesakyk garsiai, nes atsilieps“. Gal dabar jau man ir atsilieps, žinai, kažkada, bet ta prasme, bet aš jam noriu parodyti, kad... Ai, dar jisai sako man, kažkada. Sako „<...> jūs privalote“ , „ne, direktoriau, aš neprivalau“ , „nu jūs žinote, jūsų vyras turi teisininką“ , sakau, „ne teisininką – teisininkus“. Jisai išsišniukštinėjęs, kad mano vyras turi teisininkus, kad jis yra (TD)). Artimieji papildoma mokytojo ikūnytą kultūrinį kapitalą – nuo jų priklauso mokytojo savijauta, nuotaikos, emocinis stabilumas. Tačiau artimieji reikalauja ir mokytojo dėmesio, laiko (mokytojas, aš taip galvoju, pirmiausia turi jaustis oriai, kaip ir sakiau, tau rašiau vienoj žinutėj, reiškia. Jeigu aš, pavyzdžiui, susipykstu su žmona, ar man kažkas negera šeimoje, aš tada gerai pamokų nepravesiu. Nu yra buvę, visuose, turbūt, namuose būna, namų be dūmų, turbūt, nebūna. Jeigu mes, pavyzdžiui, apsipykstam ar ką, ar aš, reiškia, blogos nuotaikos ateinu. Viskas jau, reiškiasi, visai aš kitoks ir vaikai tą mato, reiškiasi, ir tada nu, tu gerai nepravesi tų pamokų. Tai dėl to, aš manau, tas yra mokytojo laisvas laikas yra labai svarbus, kad jis galėtų ir pailsėti, ir pasikrauti tos energijos. Nu tai vat, tai dėl to aš labai išskyriau ir šitą aspektą, kas ir labai mažai yra kalbama, kad, reiškias, pirmas dalykas, tai mokytojų vaikai. Vat aš turėjau daug kolegų (vaikų – T.) mokinių, tai yra patys blogiausi mokiniai ir pats blogiausias bendravimas yra su mokytojų vaikais. Nesvarbu, ar tai mano iš tos mokyklos, ar iš kitų mokykloje eina, kiek per tuos 13 metų turėjau, tai yra žiauru. Tai yra labai svarbu, nu va, kaip amžinatilsj Kolega daug laiko savo dukrai skirdavo. Aš gal tiek nebeskirių, negaliu, bet kiek įmanoma, tai skiriu laiko savo, nu, reiškia, brangiausiems žmonėms (BVS2)). Artimieji gali paskatinti ir atsakyti mokytojavimo (Sutuoktinis labai vakar mane išbarė, sakė, jeigu neišeisi iš darbo, su manimi nekalbės. <...>Sako, matai, yra ką veikti prie namų, nėr kada ūkio apžiūrėt (juokiasi) (DMK3)).

Reikšmingas socialinio kapitalo įgijimo būdas – mokytojo aktyvumas medijose. Socialiniuose tinkluose pasisakantys mokytojai gali sulaukti papildomo mokyklos administracijos palaikymo, pagyrimų (*Turiu direktorę ir vieną iš pavaduotojų pas save drauguose Facebook'e, tai jos mato tuos mano postus. Gal dar dėl to aš jom patinku, nes jos mato tą dalį, kurią ne visų mokytojų gali pamatyti. Nes visos turi kuo pasidžiaugti ir visos turi kuo pasiskųsti. <...> Tai jos paskaito tuos mano postus, jom, na, patinka ir, iš tikrųjų, jos net padėšino mane rašyti juos. Tiksliau – pavaduotoja. Nes aš buvau gal kokius du ar tris įkėlusį, nu, ir visiškai taip negalvodama, nei kad aš čia kelsiu. T. Mhm... M. Ir jinai sako: „Žiauriai fainai daliniesi. Matos, kad taip nuoširdžiai, kad tau rūpi, kad tau smagu, kad tau įdomu. Tikrai labai smagu skaityti“ (TD)). Aktyvi pozicija, nukreipta prieš išorės laukų agentų spaudimą mokyklai, gali pelnyti kolegų pagarbą, palaikymą, taip suteikdama papildomo autoriteto mokytojui (*Nu, šiaip turi. Žmonės kartais atpažįsta tą mano vardą ir pavardę, jie gal labiau noriai ateina į mano seminarus pasiskaityt, pasiklausyt. T. Tai teigiamą tokią? M. Jo, teigiamą. Nu, paskui žiniasklaidos priemonės dažnai pasigauna tą įrašą kažkokį, jie nori paskui pasikalbint, kad plačiau pakomentuotum. Aš manau, kad jie turi poveikį ir tam tikrą. Poveikį turi (TD)). Pasisakymai įvairiose žiniasklaidos priemonėse, pavyzdžiui, radijo laidose, televizijoje, suteikia mokytojui žinomumo, atpažįstamumo. Mokytojo žinomumas teikia jam papildomą autoritetą (*T. Kaip vaikai vertina, kai tu, vat, nueini į televiziją, į laidą? M. Jo, tai jie, aišku, iš karto „o, tai matėm“ ten vėl kažką su tokio, žinai jau, kad jūs kažkur nu, esat pripažintas, ten dar kažkur tai. T. Tai kažkiek padeda? M. Tas yra labai svarbu, reiškiasi, nes nu jo, jo. Nu, tam ir, ir šita, kaip ir sakant, nu autoritetui, ne autoritetui, bet eini, vat, pavyzdžiui, Mikrorajone, ir sako, „o čia legenda praėjo“ ten net tie, kurie ne, ne, ne, ne mano mokiniai. Bet jie, kadangi dabar yra, aš net nežinau, kurie mano, nes dabar pastebėjau, pastaruoju metu, mokykloje praeinant, visi sveikinasi su manim (TD)). Dar vieno socialinio kapitalo šaltiniu gali tapti ir mokytojo įgytos papildomos kvalifikacijos – pavyzdžiui, reikšminga laikoma išorės auditoriaus kvalifikacija. Toks mokytojas, artėjant auditui, tampa kolegų konsultantu, patarėju, guodėju (*T. O kaip jūsų na, kai atėjo čia auditas ir žino, kad jūs auditorė, ar kolegėsėjo konsultuotis? M. Visiškai kiekvieną dieną nuo ryto iki vakaro, netgi vakare skambučiai (TD)).****

Tačiau raiška socialiniuose tinkluose kelia ir tam tikrą riziką – mokytojais svarsto, kokios yra mokytojams leidžiamos raiškos ribos, svarsto, kaip jų pasisakymai bus vertinami tiek vidaus, tiek išorės agentų – jie nesijaučia disponuojantys žodžio laisve; buvimas mokytoju yra visa apimantis,

įpareigojantis socialinis aktas (aš norėčiau, nu nežinau, man kažkaip... Nu, man labai baisu būt įstatytai į rėmus ir, va, čia, jeigu mokytojas, tai jau čia: vaježau, vaježau... Ir aš, pavyzdžiui, labai ilgai svarsčiau... Aš buvau įkėlus postą. Gyvenvietė yra ant parubežiaus su Rusija. T. Mhm... M. Nu, ir aš įkėliau fuck'ą į socialinį tinklą. T. (juokiasi). M. Nes rodau, va, į tą pusę. Čia, kai karas prasidėjo. Nu, ir, šiaip tai, žinokit, ilgai galvojau. Kokį pusę dienos vaikščiojau ir taip... Bet aš jaučiu visa širdim, kad aš noriu įkelt. Aš noriu pasipiktinti, parodyti, kad man čia nepatinka. Aš noriu pakviesti Gyvenvietės bendruomenę iškelti Ukrainos vėliavą ant pylimo, nes, kai 2014 metais iškėlė, tai gavo notą Lietuva (miestelis prie sienos su Rusija – T.). Nu, nes ne tai, kad iškėlė – buvo renginys skautų miestelio ir, tiesiog, buvo žmonių, kurie atėjo su Ukrainos vėliava. Ir iš Rusijos, žodžiu, atėjo įspėjimas Lietuvai – ką čia darot? Užsiimat provokacijom. 2014 metais. Tai man dabar, išvis, čia toks noras tiem rusam (juokiasi). Ir aš galiu tą daryt kaip mokytoja? Ar galiu, va, įkelt, kad fuck'ą rodau? (TD)).

Buvo minimi ir pavieniai išorinių laukų agentai, su kuriais plėtojami santykiai kaip su teikiančiais ne tik socialinį kapitalą tam tikro autoriteto pavidalu, bet ir tam tikrą kiekį kultūrinio kapitalo (Turiu knygas. Mėn šitas kursiokas ir grupiokės vyras, Vardas pavardė, man padovanojo. (juokiasi) Jis to instituto leidyklos direktorius. Taip. Tai man patogų ir tos knygos, ir visai kartais namuose. Ten geri dalykai sudėti (AML4); Tai va, Žvaigždė man dainą yra parašiusi. Kažkada „Konkursui“ yra parašiusi. Jinai pati sukūrė ir, va, žodžiu, mūsų tas toks ryšys yra. Tai va, susirašom, jeigu ko man reikia ar ką, jinai sako: „Jau padėsiu – tik rašyk.“ Kitą kartą ir nedrįstu, nu, galvoju, ką aš ją dabar trukdysiu (AMME2). Tokie socialiniai ryšiai gali suteikti ir mokyklai, mokytojo veiklai reikšmingo ekonominio kapitalo (atėjau, pakalbėjau su direktore, mane priėmė tenai į tą darbą ir aš pakeičiau Asmenį, į jo poziciją atėjau. Aaaa tai buvo aukšta nata, šitas, uždėtas. Tikrai Asmuo labai kietas jau kaip mokslininkas, man net magistro diplomą į rankas įdavė tuo momentu. Tai mūsų keliai vis susikerta. Ir, šiaip, padėjo man labai daug, kaip, pavyzdžiui, reikėjo tiek čia vandens, tai kokio distiliuoto, tu negali gaut, tai, vis tiek, padėdavo universitetas. Nu aš toks žmogus, kad aš tikslo siekiu vaikam, kad būtų geriau. Kad tą vandenį vežiojo, tai niekam naudos, apart vaikų, man tai iš to naudos nėra, indai purvinesni ar švaresni. Geriau vaikam, kad jie gali tiksliau, geriau bandymus pamatyti (TD)).

Remiantis tyrimo dalyvių pasisakymais, galima teigti, kad paplitęs pasakymas – „mokytojas – vienišiaus profesija“ yra tik iš dalies teisingas ir labai susijęs su mokytojo internalizuotu homunkulu. Mokytojai misionieriai linkę susitaikyti su socialinio kapitalo stoka ir jį kompensuoja didesne savo

pačių prisiimta atsakomybe, dengia kitais kapitalais (*Tu turi suprasti, kad tu esi ne kenkėjas, bet kad tu esi žmogus ir tu turi galimybę ir privalai tam vaikui – nuo savęs, nes niekas – nei Švietimo ministerija, nei Švietimo skyrius, nei administracija. Tu į nieką neatsiremsi, arba tu esi žmogus ir tu ateini ir tam vaikui stengiesi paaiškinti, kas yra žmogus? Arba tu eini ir sakai, kad neaišku, kieno yra Krymas, ir tai gali būti. Viskas priklauso nuo tavęs* (KMS4)). Mokytojo darbuotojo homunkulą internalizavę mokytojai socialinio kapitalo kaupimui skiria ypatingą reikšmę, jie akcentuoja, kad tokio kapitalo gausa labai palengvina mokytojavimą (*Mes esam kelis kartus, mokytojai, pabrėžę, kad kartais reikia kalbėti, pasakyk „gerai, kad tu pasakei, nes aš galvojau, kad tik aš su ta klase nesutariu“*. *Visiems su ta klase yra sunku, sueikime visi, kurie dėstome, kalbėkim, o gal receptą rasim. Ir mes darome kiekvienais metais pokalbius mokytojų, dėstančių pirmose klasėse. Ir išryškėjo, kad, pasirodo, ne tu vienas su ta klase nesusišneki, visiems rodos tas pats. Nu, tai kažkaip truputį jau pradedi dalintis ta našta, tas labai reikalinga* (AMM3)). Tačiau jis ne visada užtikrina mokytojo pageidaujamą poziciją lauke, ypač, jei administracija – autoritarinė (*man, kaip profsąjungos pirmininkei, va, teko paverkti nuo jos. Taip, teisingai, o dabar prisiminiau. Taigi, galvojome padaryti streiką, nes čia buvo toks vienas momentas, kai reikėjo tuos streikus organizuoti. Rugpjūčio paskutinę dieną sako, žinot ką, neorganizuosime, kad nenukentėti ar pan. Bet, sako, mes tokį padarysime – kaip prisijungėme prie streikuojančiųjų. Gerai, prisijungėme tai prisijungėme. Nu, ir reikėjo tokius lipukus prisilipdyti. Nu, mes iš ryto susirinkome visos, prisilipdėme su tais lipdukais ir nuėjome į pamokas. Nieko mes nedarėme pamokose ir panašiai. Nes mes tikrai prijauciantys, čia su tais lipdukais ir viskas. Kviečia po pirmos pamokos. „Kas čia?“ „Nieko, prijauciantys“. „Kas leido jums? Kas čia per prijautimai? Iš kur, kodėl aš nieko nežinau?“ „O ką jūs turėtumėte žinoti? Tai spaudą reikia klausyti. Jau šiandien iš pat ryto jau ten skalambija visos televizijos. Visa Lietuva žino, sakau, o jūs nežinot“*. „O kaip tu drįsti man šitaip pasakyti?“ (TD)). Mokytojai tarnai, robotizuoti mokytojai, ypač jau apsisprendę mesti mokytojavimą, nebesijaudina ir mokykliniame švietimo lauke liksiančiais socialinio kapitalo šaltiniais (*matai, jeigu aš jau pati pripažįstu, kad iš 9 klasių aš tik su 2 noriu... Aš noriu, kad joms dabar būtų pamoka, kad jos dabar ateitų. Na, tai ką, nu, tai ką čia sako?* (DMK3)), jie nebėra suinteresuoti kaupti tokį kapitalą. Jie dažniausiai atskleidžia nusivylimą savo buvimu lauke. Distancija tarp jų ir kitų lauko agentų didėja (*mane, žinai, kas privertė dar susimąstyti. Mano kolega, žinai mėgsta pafotkinti ir karts nuo karto padaryti nuotraukų. Nu, tokių visokių, žinai. Nu, fotkina ne su telefonu, o su tuo tikru aparatu ir jis mėgsta tas natūralias*

nuotraukas. Ir jis, va, taip padaro tų, žinai, nuotraukų, ne kokių pozuotų, ne kokių nors žinai, iš kokių švenčių, iš kokių susiejimų, žinai, ir padalina, žinai, mokytojams, vaikams ten. Nu, iš kokių varžybų, žinai, ir jis sako – reikia padaryti nuotraukų, tai nežinau, ar iš dviejų metų vienu žodžiu. MMKK3, ir sako, žinai ką, aš ieškojau sako, tavęs niekur nebuvo. Nė vienoje nuotraukoje. Nė vienoje šventėje, nė vienoje. Du metus. Niekur. Nu. T. Tiesiog net į šventes nenori eiti? M. Niekur. Seniau ir rugsėjo pirmą eidavau, auklėtinių neturiu jau, žinai, seniai. Ir rugsėjo pirmą, žinai, mokytojų dieną, žinok, dabar, žinai, jeigu neturiu pamokų – ir viso gero (MMKK3)).

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad dėl mažtančių kapitalų mokykliniame švietimo lauke socialinis kapitalas tampa labai reikšmingu kapitalu, padedančiu generuoti trūkstamus kitus. Tokio kapitalo šaltiniais tampa santykiai ne tik mokyklinio lauko viduje, bet ir už lauko ribų ir – iš išorės agentų gaunamas socialinis kapitalas yra didesnės vertės, nei generuojamas mokykliniame švietimo lauke – kiti agentai jį linkę pripažinti labiau. Reikšmingai gausų socialinį kapitalą mokytojas gali įgyti aktyviai veikdamas socialiniuose tinkluose, viešai pasisakydamas įvairiose medijose. Mokytojo viešai išsakoma kritika švietimą reguliuojančioms institucijoms jam suteikia didelį autoritetą tarp kolegų. Socialinis kapitalas ypač yra reikšmingas, nes jis lengvai transformuojamas į mokykliniame švietimo lauke mūsų simboliniu kapitalu įvardytą autoritetą (žr. toliau).

Specifiniai kapitalai. Tokiais kapitalais laikytini tam tikri kapitalai, kurių negalėjome priskirti jokiai kitai rūšiai, bet kurie, kaip teigia tyrimo dalyviai, yra labai svarbūs mokytojams.

Vienas geidžiamiausių kapitalų – **laikas**. Šis kapitalas tiesiogiai keičiamas į ekonominį kapitalą; jis yra vienas labiausiai pageidaujamų, dėl jo įgijimo yra konkuruojama. Mokytojams jo labiausiai trūksta (*Vaikščiojau palei visas alyvas čia, Didmiestyje, Mikrorajone2. Visur uosčiau ir toks baisus jausmas... Man tiesiog, pavyzdžiui, kažkada kažką reikia dirbti. Bet aš galvoju, bet palauk – dabar alyvos žydi... Kad aš pražiūrėsiu. Nu, toks baisus jausmas – praleisiu tą laiką visą, kad jis bėga pro šalį, kol tu esi, va, tokiuose darbuose, kad tos alyvos pražydės ir tie kaštonai, ir viskas. Tai, nu, va, toks. Mačiau. Šiomet tikrai labai daug mačiau to žydėjimo, viskas gerai, šito nepraleidau. Bet kartu tokia kaip. Kažkoks baisus jausmas, kad tokia kaip, „nu, tu, eik ir žiūrėk, nes tuoj viskas pražydės ir čia tu nieko nespėsi“ (TMD2). Laiko turėjimas suprantamas kaip galimybė laiką naudoti savo poreikiams, atostogoms. Tai kapitalas, dėl kurio kai kurie mokytojai pasirinko mokytojavimą ar nurodė kaip argumentą, dėl kurio verta mokytojauti netgi tada, kai kitos sąlygos yra ne tokios palankios (*Dabar pasakiau mamai, kad**

išeinu iš darbo jau tikrai, tikrai jau, jau pradėjau po truputį liest tą temą, jau nuo sausio mėnesio, žinai. Tai jinai: „O ką tu darysi, o kodėl taip tu, taip čia viskas gerai.“ Sakau, „Nu ką gerai, tai kiek kartų pasakojau viską.“ „Bet, čia vis tiek nutinka, bet yra ir gerų dalykų. Atostogos ten, alga ten, ten dar kažkas.“ Nu ką aš žinau. Galima ir daugiau užsidirbt ir daugiau tų pačių atostogų turėt (ŽMM1); Nu tai va, mama sako, tai gal atostogos ilgesnės? Gal ką. Ir va taip, taip galvoju – stoju. Paskui užsikabinau (EVS4); T. Tai mokytoju nesvarsto būti? M. Nu, siūlyčiau, ne, nesvarsto. T. Siūlei? M. Sakau, gal mokytoju – atostogų daugiau, sakau, va, žiūrėk, kiek laisvų dienų, sakau, vasara visa laisva. Nu, bet kažkaip, kažkaip ne (EVS4)). Mokytojai labai vertina trumpesnę darbo dieną, mokinių atostogas, kaip laisvesnio darbo grafiko galimybę, vadinamąsias metodines dienas – dienas, kai jie neturi pamokų ir nebūtinai turi atvykti į mokyklą (Ypatingai va, va dabar yra vat, vienas iš plusų dabar, mokykloj, tikrai, pagal galimybes. Jeigu tiktai valandų savaitinis skaičius leidžia, tikrai stengiamasi kiekvienam absoliučiai mokytojui rasti metodinę dieną. Galimybė padaryti metodinę. Be to, taip, mes beveik visi turime metodines dienas (BMM3)). Tačiau tyrimo dalyviai atskleidė, kad tai kapitalas, kurį labiausiai norima nusavinti: per metines vasaros atostogas tikimasi, kad mokytojai pasiruoš dirbti pagal atnaujintas BUP ar apskritai tobulinsis (Nu, nes man išeiginė, aš galiu aš. „Gal tu, ŽMPU2, gali? Nes, nu, tu vis tiek ginsies metodininkes, tau to reikia, dabar vat ir tom motyvuojama, kad vat aš 202X metų Mėnesį ginsiuos metodininkes. Tai va, „tu po metų, tai va, tau reikia jau rinktis tuos ženkliukus, pliusiukus, rinkis, rašykis jau kur nors kažką, ką tu čia renki, nu, čia tas seminaras tau reikalingas“. Dabar, vat, aš po to seminaro turėsiu kolegėm papasakoti, čia man įrašys kaip gerosios patirties sklaidą, „čia tau, juk metodininkei to reikės“. Tai dabar, kai aš savo išeiginę dieną naudoju tam, kad, nu, kad galėčiau gintis metodininkę, kad pliusiuką užsidėti (ŽMPU2)); per mokinių atostogas reikalaujama atlikti įvairių biurokratinių, nereikalingais laikomų darbų; o laikas po pamokų sueikvojamas pasirengimui pamokoms, užtrunkančiam daugiau nei numato mokytojo turimas etatas, ar dokumentams, ypač elektroniniam dienynui, pildyti; susirašinėjimui su mokyklos administracija, mokiniams, jų tėvais, įvairiems beprasmiams mokymams, kelionei iš mokyklos namo ir panašiai (Erazmus projektas – sėdim vakarais. Susitikimai ar ne, onlainu, mitingai, ar ne? 6 val. visada, kiekvieną savaitę, 6 val. iki 8, iki pusės 9. Kodėl aš turiu savo gražų vakarą sėdėti ir klausyti, taukšti, kaip mes čia darysim, ką mes ten? (DMK3)). Laiko kapitalo nusavinimas mokytojams atrodo pati didžiausia skriauda, vedanti prie profesinio perdegimo, susvetimėjimo su artimaisiais, su savo gyvenimu (Ir čia

yra laikas, kurį tuo atveju nuimi pirmiausia iš savęs. Tada tu atimi iš savo artimųjų, iš savo draugų, ir jeigu balanso surasti nepavyks, čia visiems bus tavo laikas, kuris bus minusas nuo tavęs, ir tu už jį gausi mažai. O labiau čia yra tas laikas, dėl kurio mokytojo artimieji nukentės labiausiai. Jeigu vaikas turi, mokytojas turi vaikus, o kentės vaikai, nukentės mokytojo hobiai. Nukentės šeima, nes jis neturės tam laiko, jai tiesiog. Draugai ir laisvalaikis, ir panašiai (BMM3)); pavyzdžiui, kaip Dukra: „Tik ne mokytojas, bet kuo, bet tik ne mokytoja, viešpatie, tu neturi savaitgalių, neturi vakarų, tu ten, ištisai tau skambina, ištisai, tik ne mokytoja“ (BMPU4)). Ypač slegia situacijos, kai primetami neatidėliotini, skubūs darbai ir mokytojas priverstas keisti savo planus, atsižadėti poilsio. Tokios situacijos mokykloje – kasdienybė (*tą išraišką bandžiau, tiesiog, ne tai, kad bandžiau, nežinau... Tiesiog siunčiau nuotrauką vienam žmogui ir sako: „Kaip tu jauties?“ Sakau: „Nori – parodysiu, kaip aš jaučiuosi? Taip jaučiuos – aš susinervinus.“ Tiesiog turėjau padaryt daug darbų, turėjau mažai laiko ir šiek tiek gal spaudimo buvo. Ir man, sakau, ima nervai, nes neturiu laiko. Man tikų taip, kad prieš savaitę, prieš dvi žinočiau. O kaip sužinai čia taip staigiai, per vieną dieną, atsiranda tokių reikalų, kad turi staigiai padaryt. Ir man, kai šokas. Aš labai sustresuoju. Tai ir čia buvo tokia stresinė, aš nežinau, galvoju, taip nervai ima, kad (TMME1)).*

Dar vienas specifinis kapitalas – **mokytojo amžius**. Beveik visi jauno amžiaus mokytojai mokyklose turi padidintus darbo krūvius – virš etato; turi administracijos palaikymą, sulaukia daugiau jos užtarimo prieš tėvus, mokinius, jie naudojami didesne mokytojavimo laisve – eksperimentuoti, organizuoti įvairesnes veiklas. Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad būtent jų jaunas amžius (maždaug iki 35 m.) leidžia jiems būti gerais mokytojais, geriau suprasti mokinius, suteikti daugiau žaismės, gyvumo mokyklos gyvenimui (*Tai kai kurie yra tokie, kad sudaro tokį įvaizdį visiems: ir kolegoms, ir vaikams, visiems. Esu rimtas, sąžiningas ir padorus mokytojas, kaip sakau, tas tarybinis mokytojas. Toks visiškai, toks. Ten, jeigu rašytum į kažkokį lapelį ten bruožai, tai visi tie tarybiniai mokytojai, jie turi tuos bruožus, jie visi eina pagal kažkokią, nu, kaip pasakyt, pagal kažkokią tvarką. Mokytojas, vadinasi, esi toks, toks, toks, toks. Kitokiu tau būt – nepriimtina. O mes, pavyzdžiui, esam jaunesni mokytojai, mes esam visiškai kitokie (TMME1));* kai kurie vyresni tyrimo dalyviai teigė, kad jų brandus amžius (tokį akcentavo mokytojai virš 55 m.) apsunkina mokytojavimą, nors ir mano, kad tai neteisinga; nes jaunimas nebūtinai dirbs taip, kaip jie dirba (*Taip, atsiranda vat tokių visokių, bet, žinokit, atsiranda, kai jaunimas ateina. Kaip ir direktorė sako. Aš Direktorei sakau: „Žinai, Direktore, aš vis ruošiusi ir ruošiusi išeit.“ Sako:*

„Nu, pabūkit dar...“ Sakau: „Tai ką, jau pensininkai.“ Direktorė sako: „Bbet žiūrėkit, kas visus darbus nudirba. Taigi jūs, pensininkai, ir nudirbat.“ Taip, dabar jaunimas – to neturiu, to neturiu. O mes kaip pripratę, neturiu technologijos. Reikia medžiagos – namuose visos mamos spintos išverstos, siuvėja buvo. Bus medžiagos, siūly... Bus, nueisim, nupirksim. Taigi taip darydavom. Taigi taip darydavome ir dabar (NMT4)). Yra ir kolegų, manančių, kad vyresni mokytojai – nelabai pajėgūs įsisavinti naujoves (Tai vat, kažkaip, vat, su dalykininkais, ypač tokio vyresnio amžiaus dalykininkais, yra sunkiausia, pradinukai tai jie, aišku, ne visos mokytojos, gal vyresnio amžiaus, man atrodo, nors aš pati ne jauniklė, bet vis tiek kažkaip yra toks pat požiūris, kad nu kam čia apsikrauti, nu kam? Nu vat, yra pratybų sąsiuvinis, vadovėlis ir viskas aišku (BMPU4)), linkę stagnuoti (Ten mokytojai, nu, sensta. Visur sensta ir visur keičiasi taip, kad net mokytojai sako, kad mums nepatinka tas atsinaujinimas (AML4)). Jauni mokytojai, esą, gali atnešti pozityvių pokyčių (Turi ateiti jauni žmonės ateityje į mokyklą dirbti. Ai, dar vieną, dar vieną pradinių klasių mokytoją, aš ją rekomendavau ir ją priėmė šiais metais, o ateinančiais metais jie priėmė iš privačios mokyklos... Labai tokie, nu, mokytojai. Ir kas įdomiausia, kad, va, ir ta direktorė jauna, žinai, va, ta, kur dabar (EMPU4)). Kai kurie tyrimo dalyviai mano, kad jauni mokytojai pasilieka mokykloje tik tais atvejais, kai gauna palankesnes sąlygas, jei ji teikia jam simbolinio kapitalo (Jaunimas į pedagogiką... Taip. Jiems reikia daug atlyginimo, mažiau darbo. Nėra jaunimo tokio, tikrai. Ir arba jis nori patogesnių sau pamokų, bet jis tikrai nesižudys už dyką. Visokių. Klasėse visokių, žinai, yra. Kaip čia tau pasakyti? Negaliu rasti... Šitą, visokių vaidmenų „gal galėtumėte padėti sutvarkyti ar apipavidalinti mokyklą?“ Jaunimas – niekada. Ten, kur babbės ir reklama. Ar, pavyzdžiui, nu va, nueiti į kokią šventę vesti (KMKK4)). Kai kurie jauni mokytojai atskleidė manantys, kad jie, kaip jaunesni, išprovokuoja konkurenciją dėl savo didesnių gebėjimų, dėl to, kad yra patrauklesni vaikams, nors ir pripažįsta vyresnių mokytojų kompetenciją (po to, po tų visų konkursų, vasaros atostogos ir aš jau į dekreto išėjau. Ir aš tos konkurencijos nebejutau, bet, grįžusi dabar į mokyklą, aš ją labai jaučiu. Ir aš stengiuosi taip gražiai, nu, su kolegėm, taigi, aš jauna. Aš įsivaizduoju, kad, vis tiek, jaunesnis žmogus nei jos, sakau, man yra dar mokytis ir mokytis, dar daug ko iš jūsų, bet jaučiasi tas... Nu... Nori, kad vaikai nepasiruoštų, kad nespėtų mano vaikai pasiruošti (AMME2)). Jauni mokytojai, teigiama, noriau įsitraukia į įvairias veiklas, nėra tokie sustabarėję; jiems viskas įdomu (Čia Dalykas, integruota su senoviniu šriftu. T. Mhm. Bet mokytojai nori dalyvaut tokiose? Kolegos? M. Dalyvauja, taip. Yra, yra

kolegų dalyvaujančių. Vėlgi, sakau, daugiau jaunesnių tarpe dalyvauja (TMME1)).

Kitas specifinis kapitalas – **biologinė lytis**. Tyrimo dalyviai išskyrė ir aptarė dvi – vyrų ir moterų. Toliau vartosime tas sąvokas tokiomis prasmėmis, kokiomis jas vartojo mokytojai. Lytį, kaip reikšmingą faktorių, išskyrė nemažai tyrimo dalyvių, bet labiau – vyrai (*Na taip, toks perversmas buvo, kad nu, ir streso buvo daug. Na ir kaip visą laiką eini ir įeini, daugiausiai tų moterų kolektyvas yra, o vyrų mažai, aišku, fizikas mokytojas buvo, ten irgi turi valandų ir čia, jau buvo pažįstamas (IVKK3)*). Kai kurie tyrimo dalyviai vyrai akcentavo, kad vyras mokykloje daug lengviau susiranda darbą, nes vyrų, ypač jaunų, esą, mokyklose nėra daug (*šiaip, turiu daug draugų, kurie nėra vienas nedirba mokykloje, tai kartais jie, būna, atvažiuoja, profesiją pristato, ar ten šiaip paklausia, kaip sekėsi, ar ten praveda pamoką, kažkas tai, nu, visiems čia biškį egzotika yra. Taip, kaip nežinau, nu, tai neatrodo įprasta, dažnu atveju, mano amžiaus žmonės dirba kitokių darbus, nežinau, ten kitose srityse tai ir, kad būtų jaunas mokytojas, vyras mokykloje, ir dar neišprotėjęs visiškai – tai būna ne taip dažnai (NVS1)*); *Nu, ta mūsų direktorė stengėsi, šiaip, priimti jaunesnius žmones, ypač vyrukus. Bet tu stengiesi kiek nori, kai jų nėra rinkoje, tai nėra (RVM2)*), taip pat kad jiems sudaromos palankios sąlygos, kartais – nusavinant kapitalą iš kitų agentų (*„Varde, jeigu aš tau didesnę krūvį sudarysiu, duosiu čia pradinę, jau yra moteris prie pensijos, jos irgi sutiktų tau atiduoti, ką duoda tų tikrųjų, bet, nu pasakyk dabar; nu, bet rytoj pasakyk, kad neterminuotą sutartį su tavimi pasirašysiu ir kad tu atvažiuoji. Nu, sakau, gerai, pagalvosiu, sako: „Nė negalvok, rytoj su teigiamu atsakymu pasakai“ (IVKK3)*). Kai kurie mokytojai teigė, kad vyrų geriau klauso vaikai, kad vyrai sugeba palaikyti geresnę drausmę klasėje. Teigiama, kad vyrų stoka mokykloje yra problema (*Nuu... moteris. Aš manau, kad vat, tas disbalansas tarp vyrų ir moterų mokykloje yra blogai. Grynai neįsivaizduoju, moteris esat labai kerštingos ir jūs galite įgelti mirtiną dozę (KVS1)*). Mokytojai vyrai pateikė pavyzdžių, kad mokyklos administracija nėra jiems tokia reiklė biurokratinių dokumentų tvarkymo atžvilgiu; kad kolegės moteris nemalonus biurokratinis darbas padaro už juos (*jau toks labai gera, sakau, ta mokytoja, nu, vis tiek, ana mokytoja yra, daugiau ir prie tų popierių, ar kas nors, visus tokius šablonus yra pasilikusi, ar nuostatus, ar protokolus papkelėse, tvarkingai, man nieko nebreik (IVKK3)*). Tačiau buvo pateikta ir pavyzdžių, kad vyrai mokytojai pašiepiami dėl to, kad, būdami vyrai, sutinka dirbti mokykloje (*ten buvo baisu, iš esmės. Iki tokių replikų, kad save gerbiantis vyras – mokykloje nedirbs, nes, nu, kaip – jisai šeimos neišlaikys. Iki paskui ten tokių replikų: „Koks tu vyras, jeigu tu nesusitvarkai*

su vaikais? “Nu, nes ten drausmės problemų kartais būdavo su tais mažiukais dirbant. Tai va, tas toksai kažkoks galios demonstravimas ir mėgavimasis kito nesėkmėmis, ir toks komentavimas iš galios pozicijų, tai ten buvo tiesiog kraupus (NVL2)).

Specifiniu mokyklinio švietimo lauko kapitalu yra tapę ir **mokiniai** – būtent jų kiekis lemia, kaip jau minėjome, mokyklos išlikimą, mokytojų darbo krūvį, ekonominio kapitalo kiekius. Mokinys nykstančiose mokyklose pirmiausia matomas kaip skaičius, „krepšelis“. Toks požiūris į mokinius yra dehumanizuojantis, taip sako ir patys mokytojai (*Bet, šiaip, kur ten didelių specporeikių vaikai – yra skaičiuojami realiai kaip du pagal... Nu, taip, bet Švietimo ministerijoje skaičiuoja tai galvas, jeigu yra vienas vaikas, tai vienas vaikas <...> Vienas krepšelis.* (SMPU1)). Siekis įgyti šio kapitalo reikšmingai veikia mokytojavimo praktikas, mokyklos, kaip įstaigos politiką. Mokytojai supranta, kad mėginimas įgyti mokinių gali sumenkinti pačios mokyklos patrauklumą; didelis skaičius mokinių yra jų darbą apsunkinanti aplinkybė, kartais suformuojanti labai sunkias darbo sąlygas (*Iš pradžių tapo skyriumi mūsų Gyvenvietėje, gimnazijos, o paskui mažėjo, mažėjo, bet ten buvo globos namai. Tai daugiausiai globos vaikų. O ten darbelis buvo su globos vaikais. T. Sunku? M. Jo... Ten tai jo. Ten, tai žinote, kaip Pravieniškėse dirbau ir pasiunčia, ir visko buvo* (NMT4)); bet supranta, kad tik pakankamas šio kapitalo kiekis gali apsaugoti mokyklą nuo uždarymo, o mokytojus – nuo bedarbystės ar važinėjimo keliolika kilometrų kasdien į kitas darbo vietas. Mokinių skaičiui (o ne mokymo kokybei) lemiant mokyklos išlikimą, mokiniai tampa specifiniu, geidžiamu kapitalu mokykliniame švietimo lauke (*Tai aš klausiau ir Kolegės, žodžiu, „Pavadinimo“ mokytojos. Sakau: kaip pas jus, motyvuoti renkasi tas technologijas. „Baik tu“, – sako. „Baik. Po 15 ateina, vos gyvų, tų ketvertukininkų. Sakau: „O jūs jų tiek turite?“ Tai, sako, „mes gi laikome kiekvieną“. Visi jie laiko, ir, Pavadinimas“ laiko, gimnazija laiko kiekvieną vaiką, nes tas skaičius dabar toks. Tai va* (NMT4)). Nuo mokinių skaičiaus priklauso administracijos etatai, pedagoginių darbuotojų etatai, vadinasi, ir mokyklos ekonominis kapitalas (*Tik direktoriaus sekretorė pas mus būdavo, paskui ne... kažkaip pagal mokyklos mokinių skaičių nepriklauso ir viskas. Nors anksčiau buvo direktorė ir pavaduotoja, dalimi etato, viso, man atrodo, neturėjo. <...> Gerai, kai pas mus psichologas yra, nu, teoriškai yra – 2 dienas per savaitę. T. Tiktai 2 dienas, o kodėl? M. Dabar – kodėl? Pirmas dalykas, gal ir atvažiuotų dažniau – tiek skirta etato pagal mokinių skaičių, aš manau, pas mus, kiek – apie X00 mokinių* (EMS4)). Siekdami pagausinti šį kapitalą, mokyklos ir mokytojai kuria ir įgyvendina įvairias mokinių pritraukimo ir išsaugojimo strategijas (*Dalis eina pas mus*

todėl, kad čia nėra uniformos ir čia neužrakinta mokykla. Ir čia aplinka, Mikrorajonas, ir jiems, va, tas toks... Jau uniformos atsisakėme. Dabar paleidome laisvai džemperius tokius su piešiniu ir su savo šūkiu „Nenugalėk, nesigink, nepasiduok“. Čia Mikrorajono konstitucijos trys paskutiniai punktai. Tai, va, tai jie tuos džemperius labai myli ir daug kas visokių spalvų – kas kokios norėjo, užsisakė ir dėvi. Ir mokytojai turime visi nusipirkę (TD)); įvairiais būdais ieško mokinių savo ir kituose rajonuose (Mums ateina po 10-os, vienas sumąstė ir ta klasė buvo didesnė, du išėjo. Ir tada ir žiūri, kur yra ar galbūt pažįsta, kur baigė dešimt ir nelanko. Tai, va, tokius pakalbinam. <...> T. O kas čia tą kalbinimą daro? M. Arba auklėtoja, arba direktorė – tas, kas pažįsta tą vaiką, kuris žino (EMS4)); sukuria sąlygas ir galimybes mokytis visiems norintiems įvairiose ugdymo pakopose, nors ir sunkiai susitvarko su kylančiais iššūkiais (daug problemų, jei nebus padėjų, tai, žinok, čia bus baisu. Čia bus blogai, Tyrėja. Tai pas mus dabar yra X klasė toks vienas individualizuotas, toks Vardas. Tylus, tylus, ramus buvo, dabar – gal ta branda prasidėjo, hormonų audros – jisai prie mergaičių kabinėjasi. Jisai, nu, vos ne seksualiai priekabiauja. Mes jį izoliuojam (MMS4)). Išsigelbėjimu laikomi ukrainiečiai – kartais jie tampa tais trūkstamais mokyklai išsaugoti mokiniams (Mes galvojame, kad jau mums dvyliktos klasės net neleis, nes pas mus devyni buvo vaikai. Iš pradžių buvo normaliai, paskui vienas išėjo, paskui kitas vėl išėjo į profesinę. Nu, žinot, tai ir liko. O ir mūsų jau nepraleido, kad jungtis prie dvyliktojus prie Miestelio mokyklos arba prie Miesto ir, ta prasme, bet irgi važiavome, važiavome visi į savivaldybę, paskui iki ministerijos. Iki Ministrės priėjom. Ir paskui išgelbėjo ukrainiečiai. Ukrainiečiai (NMT4)). Kita priemonė yra mokyklos žinomumo didinimas – reklamuojamos mokykloje vykdomos veiklos, vyraujanti atmosfera socialiniuose tinkluose (Ir mes, atsimenu, pykdavom dėl to, ten kur nors tik pakrutėjai ir dar kol nebuvo mokyklos tinklapio, feisbuko, buvo tinklapis ne toks populiarus, liepdavo griežtai – išvažiavai kažkur – straipsnelis į rajono spaudą, ką nors padarei – būtinai kažkur. Sako, jeigu jūs apie save nekalbėsit, jūs nebūsit matomi. Tai, va, čia, va, tos senosios mokyklos direktorės Pavardienės, jinai direktore išbuvo virš 40 metų. Tai ta mokykla, jinai pradėjo mokytoja, baigė direktore. Tai jinai tą jau numatė. Nu, tiesiog, jau čia jos buvo gyvenimo dalis, ta mokykla, realiai. Tai ir tą tradiciją perėmė ir kita (direktorė – T.), ir projektinė veikla, griežtai. Praktiškai nebuvo metų nei vieno, kad nevyktų kokie nors, ar tarptautinės, ar vietinės, respublikinės ar rajoninės reikšmės projektai. Nebuvo metų tokių. <...> Taip ir dabar, sako, savo Facebooke pasižiūri, nu, kiekvieną dieną yra po kažkokią tai žinutę mokyklos tinklapy, Facebooke. Išvažiavai ir tavo pirma pareiga, dar negrįžus iš

kelionės, žinutė ir nuotrauka, griežtai. <...> Vis vien žino, kas vyksta mūsų mokykloje. Kad vaikų pritraukt (EMS4)); įsigyjant vertingos technikos ar įdomesnių mokymosi priemonių, siūlant įvairias ugdymo formas, atviras, plačiai matomas veiklas. Visos minėtos priemonės tiesiogiai nėra siejamos su gilesne mokinių akademizacija, labiau – su mokyklos atliekamos socializacijos, inkultūracijos stiprinimu. Mokytojai priversti jų imtis, nes, pritrūkus mokinių, jie liks be darbo. Tokia situacija sukelia apatiją, pesimistines nuotaikas (nu, kaip mes, žinojome, kad anksčiau ar vėliau, nu, kiek... Neilgi valakai tos mokyklos ir už galvos užsiimi – ką reikės daryti, darbo neturėsi. Mokyklas irgi uždarinėja (JMS4)).

Pritraukti mokiniai turi būti ir išlaikyti. Kai kurios mokyklos, siekdamos išlaikyti tam tikrą akademizacijos lygį, mokinius skirsto į klases pagal jų pajėgumus (*O paskui dėl matematikos dar juos skirstom. Taip vadiname – „srautuojuame“.* Tai yra pirmas srautas – stipriausias, yra antras – silpnesni tokie jau, vidutiniokai ir trečias srautas – speciukai. Turiu vieną klasę šiomet (TD)). Mokytojai, kurie dirba su akademizacijai sunkiai pasiduodančiais mokiniais, susiduria su didesnėmis drausmės, elgesio problemomis; o mokytojai, dirbantys su lengviau akademizacijai pasiduodančiais mokiniais, susiduria su didesniu mokinių darbų kiekiu, dažniau turi dalyvauti įvairiuose konkursuose. Bet tiek dirbant su vienais, tiek su kitais vaikais reikšmingiausias kokybiško mokytojavimo parametras yra mokinių skaičius – jis priešingas savo logika mokinių kaip kapitalo logikai. Mokytojai teigia, kad pedagoginio darbo kokybė yra susijusi su nedideliu mokinių skaičiumi klasėje, ypač pradinio ugdymo pakopoje (*Tai ta mano draugė iš Rajono per tą susitikimą jinai, kur mes visi, nu, žodžiu. Sėdim, kažkaip dalinamės čia apie tą švietimą ir jinai sako: „Aš tai jums pasakysiu, kaip išspręst visas švietimo problemas.“* (juokiasi) Sako: „Visada tą kartoju – reikia sumažint mokinių skaičių klasėj. Ir viskas išsispręs.“ Aišku, neįmanoma to padaryti taip, nu, tiesiog. Bet, iš esmės, jeigu būtų siekiama tai padaryt, tai daug kas, iš tikrųjų, spręstųsi. Tada mokytojai nebūtų pervargę. Dirbti su mažesne klase yra kur kas efektyviau ir tas rezultatas labiau pamatuojamas. Ir tu motyvuotas esi (TMPU1)). Vadinasi, mokinius pavertus kapitalu, generuojančiu ekonominį kapitalą, apsunkinamas mokytojo darbas: mokyklos, prisirinkusios mokinių, patiria sunkumų juos akademizuodamos, socializuodamos, nualina mokyklose dirbančius mokytojus, nusavina dalį jų turimų kapitalų.

Kitas specifinis mokyklos kapitalas – **mokinių žinių vertinimai** (mokiniai gali būti vertinami pažymiais, įskaitomis, sutartiniais ženklais ir panašiai). Šis kapitalas priklauso mokytojams ir oficialiai tik jie gali šį kapitalą perleisti mokiniams. Tačiau, kaip atskleidėme, naujuosiuose švietimo

kontekstuose mokytojų teisę paskirstyti šį kapitalą labai riboja tėvai. Tyrimo dalyviai sakė, kad tokią teisę jiems riboja ir kolegos klasių auklėtojai, mokyklos administracija (*Aš 2 galiu rašyti tik tuomet, jeigu, pagal mūsų vertinimo kriterijus, jis tris kartus neturi aprangos, piktybiškai neatsineša aprangos. Daugiau – elgesys. Tai gal tu nesudominai. Jeigu aš ten skųsčiausi administracijai, sakytų: „Nu, gal pakalbėkime“, atvestų man tą mokinį, pakalbėsime. Bet jeigu, pavyzdžiui, taip, aš neturiu teisės už nieką rašyti 2. Tai aš turiu jį pamotyvuoti. Pakalbinti ramiai. O jeigu jam užėjo „pms“, atsiprašant, jai, dauguma jai, bernams, tai su jais, tai būna gerai, jie vis tiek kažkaip tą toleruoja fizinį krūvį. Ne tai, kad toleruoja. Jie nori išsitaškyti, o su panelėmis yra visko (KMKK4)). Tyrimo dalyviai teigia, kad jie yra priversti atsakyti pažymio, kaip kapitalo, kontrolės, nes dėl sunkiai gaunamų pageidaujamų pažymių mokiniai gali mesti mokyklą ir mokytojai praras juos kaip reikšmingą kapitalą, arba mokytojai gali turėti didelių nemalonumų (*Jeigu ne, tai mes tikrai paliekame kartot plius tai, vat, jam ir sutvarkė namų mokymą. <...> toks, va, buvo reikalas. Nu, aš sakau, nu, jisai gali tą patį tik atkopijuoti, realiai. Nu, matematikoje gal jis biškį stipresnis buvo, bet nu, va, jis tiesiog gali atkopijuoti visiškai. Nu, va, tai direktorė buvo labai pikta dėl to, nes tai yra krepšelis ir kad jis liko, kad jis liko kartot ir buvo labai, labai pikta (SMPU1)). Taip pat atskleidžiama, kad kiti mokyklinio švietimo lauko agentai atkakliai vykdo pažymio, kaip mokytojo disponuojamo kapitalo, nusavinimą (*va, tokiom įtampom psichologinėm irgi vaikų daug ir aš bandau kalbėti, sakau: „Nu, palauk, tai tu nepasiruošei – aštuonis, o ne dešimt, nes pastoviai 10 gauna, jam labai sunku išlaikyti dešimtuką. Čia siaubingai sunku ir jiems, va, tas „pažymys, pažymys“ kažkodėl svarbu. Tai tėvų klausiu, sakau: „Ar jūs darote spaudimą dėl pažymių?“ „Ne, ne, ne“, visi šaukia, bet jie patys tą klausimą man kėlė labai. O kodėl čia, vat, pusę... Tas taškas ar nepriklauso? Eina, vat, krapštosi kiekviename taškelyje jie. Ne, kodėl uždavinys taip išspręstas? Ar mano tinkamas sprendimas, ar netinkamas? „Kodėl neskyrėte taško?“ „vat, čia akcentas. O tokių vaikų labai daug yra, bet – ne visi, aišku. Bet bendra tendencija tai tokia padidėjus. Ima kito vaiko, pavyzdžiui, žiūrėkit, jis tiek taškų gavo. O aš tiek, ar nereikėtų man daugiau? Va, su kitu, eina, derisi. Derybos kažkokios. Vat, kontrolinius zirzia nukelti ir visuose dalykuose mokytojai šitoje klasėje pastebi, manau (AMM3))*.**

Remdamiesi tyrimo duomenimis, galime teigti, kad kai kurie specifiniai mokyklinio švietimo lauko kapitalai tam tikra dalimi yra įgiję požymius resursų, kuriuos neoliberalizme įprasta įvardyti dehumanizuojančiu terminu – *žmogiškieji ištekliai*. Būtinybė apsirūpinti mokinių skaičiumi, nepaisant jų noro, intereso dalyvauti mokykliniame švietimo lauke, pačių mokytojų

vertinimas ne pagal jų asmenines savybes, kvalifikaciją, o pagal lytį, amžių, turimus diplomus; jų kompetencijos įvertinti mokinių pasiekimus paneigimas, paverčiant vertinimą sandoriu, kai pažymys yra keičiamas į ramybę, saugumą, ar, pagaliau, darbo vietą ar atlyginimo dydį, rodo, kad mokyklinis švietimo laukas nyksta kaip laukas, virsta biurokratizuota kontora. Joje vadovaujamasi ne autonomiškai lauko *doxa*, nebekeliama tikslo vykdyti funkcijas, turinčias įtakos visai visuomenei – įsivyruoja racionalumo principas, pagal kurį vertės suprantamos ir matuojamos matematiniais dydžiais. Tokiose kontorose mokytojai virsta beveidžiais agentais, išnaudojamais pagal racionalią biurokratinę logiką – nusavinami jų turimi kapitalai, biurokratizacijai įsiskverbiant ne tik į pačią veiklą, bet ir į patį asmenį. Mokytojo laiko nusavinimas yra klasikinė išnaudojimo apraiška, sąlygojanti mokytojų, kaip darbo jėgos, sudėvėjimą.

Simbolinis kapitalas. P. Bourdieu teorijoje laikomasi požiūrio, kad pagrindinis, kartu ir simbolinis, mokyklinio švietimo lauko kapitalas yra kultūrinis kapitalas (žr. 1.3.1). Vis dėlto naujuosiuose švietimo kontekstuose šis kapitalas prarado simbolinio kapitalo vaidmenį. Tyrimo dalyvių pasakojimai leidžia teigti, kad pagrindinis mokyklinio švietimo lauko kapitalas, dėl kurio jie varžosi su kitais šio lauko agentais, yra **autoritetas**. Istoriniuose kontekstuose autoritetas mokytojui buvo teikiamas galios laukų – jiems mokytojas buvo jų agentas. Mokytojas buvo tas asmuo, kuris nusprendavo, su kokiais kredencialais, koku kultūrinio kapitalo kiekiu aprūpintas vaikas bus išleistas pro mokyklos duris. Jam išorės agentų teikiamas autoritetas užtikrino, kad mokykloje diegiama kultūra, vykdoma socializacija yra vertingos, pagrįstos ir teisingos; per jas mokiniams buvo internalizuojama esama tvarka, kaip vienintelė teisinga ir geriausia galima tvarka. Naujuosiuose švietimo kontekstuose, kaip jau rašėme, kultūrinės kolonizacijos funkcijas perėmė daugybė kitų agentų, pasiekiančių mokinius pasitelkus medijas, skaitmenines technologijas. Jų siūloma kultūra brukama profesionalių komunikacijos, rinkodaros, pardavimų, reklamos vadybininkų, ekspertų paruoštais pranešimais, kuriems suformuoti investuojami didžiuliai ekonominiai kapitalai. Mokytojai tokių priemonių neturi – kapitalai jiems teikiami ribotai, generuojami kapitalai nusavinami, jie patys funkcionuoja ne kaip autonomiški lauko žaidėjai, bet kaip išorės laukų į mokyklą nukreipti *žmogiškieji ištekliai*.

Kad išliktų mokykliniame švietimo lauke kaip savarankiški socialiniai agentai, mokytojai turi kokiais nors būdais generuoti **asmeninį autoritetą** – jo, kaip asmens, palankų, pagarbų vertinimą, jo sprendimų pripažinimą, paklusimą jo diegiamai tvarkai, reikalavimams (*Mokytojas turi būti*

autoritetas. Jeigu tu sugebi, vat, savo pavyzdžiu, savo kažkoku elgesiu, savo kalba, savo manierom kažkokiom juos paveikti, nu vat, turi būti autoritetas. Mokiniai gerbs ir atsisės, ir netriukšmaus, ir neplepės. Reikia su jais lygiais būti. Kartu ir užtarėju, ir draugu, ir patarėju. Kažkaip – akis į akį, kad jie draugiškai. Kad jie mane gerbtų, aš turiu užsitarnauti – tai tave gerbs ir jokių problemų. Aišku, atsiranda vienas kitas, taigi atsiranda kažkoks juokdarys. Nori labai dėmesio. Atsiranda jautrus vaikas, kažkoks kur neprisigirdi, kur dešimt kartų paklaus tavęs ir sunervina. Čia reikia kantrybės. Kitą kartą, aišku, ir balsą reikia pakelti, ir „stop“ pasakyti, būna labai įvairių (GMM4)).

Mokytojas turi sukaupti tokį autoriteto kiekį, kurio užtektų užtikrinti mokinių dalyvavimą pamokos veiklose (*skaitau ugdymo programas, vat – kad dalyvavimas mokymo procese yra vienas iš. Mokinio dalyvavimas mokymo procese yra vienas iš svarbiausių elementų, norint mokinį išmokyti, kas visiškai yra neakcentuojama. Yra akcentuojamas mokytojas. Būdai sudominti, bet neaiškinam, kad mokymo procesas yra dviejų žmonių bendradarbiavimas. Tu negali išmokyti, jeigu vaikas nedalyvauja tame arba jeigu mokytojas yra nepasiruošęs. Tai yra dviejų žmonių – kažkas duoda, kažkas ima. Tai yra, mokinyss yra. Kad, tipo, mokytojas yra kaip cirkininkas, kažkoks tai pramogų teikėjas, o mokinyss tik „man patinka“ ar „nepatinka“ (KVS1)). Mokytojai, kad galėtų mokytojauti, turi palaikyti drausmę klasėje, užtikrinti kiekvieno vaiko saugumą, įtikinti vaikus daryti tai, kas numatyta BUP ir mokytojo veiklos planuose ar vizijose (*Pasikalbu ir paskui primenu, kad vienas taškas už tai, kad tu turi sąsiuvinį. Antras taškas, kad tu rašai į tą sąsiuvinį. Trečias taškas, kad tu esi drausmingas ir ketvirtas taškas – turi visą laiką viską turėti, klausyti manęs ir nepertraukinėti manęs ir turi kažką dirbti, nors minimaliai, nors truputėlį. Ir keturi taškai – ir jau teigiamas... Nu, kažką nu, kažką. Va, Tyrėja, trečias srautas. Pažiūrėkit, kaip jie gražiai knygeles man sudea. Va, kaip jie mokosi. Va, pažiūrėkit (rodo nuotrauką su rašančiu vaiku – T). Paskui priėjau iš šono, nufotografavau. Nu va, taip, va. Į sąsiuvinuką, matote, kaip jie gražiai kaspiniukus padaro man. Nelabai nori mokytis šitas trečias srautas (GMM4)).**

Priešingai nei iš išorės gauto autoriteto atveju, kai autoritetas suteikiamas pozicijai, o ne asmeniui, asmeninis mokytojo autoritetas yra sukauptas, iš esmės, jo paties pastangomis, kartais tos atsargos papildomos kitų mokyklinio švietimo lauko agentų suteikiamais autoriteto dėmenimis. Kitų agentų teikiamas mokytojui autoritetas yra susijęs ne tik su paties mokytojo pastanga, bet ir su agentų inkultūracija, socializacija, internalizuotais *doxa* ir mokytojų homunkulais (*Bet čia, žinokit, aš galiu palyginti tris mokyklas, nes dirbau kaimo mokykloj, tai tenai buvo visai kitas požiūris į mokytoją, su pagarba*

žiūrėjo. Valstybinėj miesto mokykloj tos pagarbos, ją reikia užsitarnaut. Ją nėra taip lengva užsitarnauti. Bet aš pastebėjau, kai mokiniai atsistoja miesto mokykloj, ypač po kai kurių rezultatų, tai supratau, kad atsiranda pagarba, atsiranda pagarba gal nu. <...> Nuo požiūrio. Tu jeigu esi griežtas, turi būt griežtas teisingai. Tu negali jo bausti be jokios pasekmės, priežasties. Turi būt kaž... Turi nubaust, kad jis jaustųsi, suprastų kaltę. Tai yra labai slidi riba ir ją kartais visi perlipa. Visko pasitaiko gyvenime. Juk tu ne, ne, nieks iš mūsų nėra tobulas. Norėtume būti tobuli ir neklysti, bet mes vis tiek klystam ir iš klaidų mokomės. Esu gavęs darbe ir papeikimų (SVC2)).

Mokytojo generuotas asmeninis autoritetas siejasi su jo asmeniu, ne su pozicija – mokiniai parodo pagarbą, pripažinimą konkrečiam mokytojui, ne mokytojams apskritai (Va, va – tas suvokimas, kad oi, tikrai, tai ir mokytojas. Reikia pasisveikinti, jis čia irgi toj klasėj buvo. Jie net nemato, nemato, va ir tada taip, tada sveikinas. Ir kas, kas dar įdomiausia, ir po to eini, eini koridorium, eini koridorium ir va, eini su kolega, ir tas kolega irgi tam vaikui, irgi tai grupei. Ir jie praeina ir jie sako, laba diena, mokytoja (greit pasako, kaip vaikai), o kad šalia yra dar kitas. Nepasisveikina todėl, kad tas mokytojas jau prarado viltį ir jis nepratina jų sveikintis, užeinant į jų kabinetą. Tai jie ir po to, ir toliau nebemato (BMM3)).

Autoritetas yra kaupiamas iš įvairių mokyklinio švietimo lauko agentų, už gautą autoritetą perleidus jiems dalį kokių nors kapitalų, ar pasiekiamas su konkrečiais vaikais konkrečiose veiklose, pavyzdžiui, skiriant jiems individualaus dėmesio, gerai vertinant jų pasiekimus (Nu, nu taip, labai daug čiučiavimosi, bet tu matai blizgesį vaikų akyse. Tai yra geriau, tai yra geriau... Kažkaip ir tas vaikas kitoks ir ta mokytoja tokia linksma, laimi konkurse „Geriausią mokytoją“. Aš žinau kodėl. Supranti, vaikas gauna pagyrimą. Viskas. Tu jam esi gera. Nu (KMKK4); palengvinant užduotis, mažinant darbų apimtį, taupant jų išteklius (pratybas iš pat pradžių naudojam, vat, būtent tos pačios leidyklos „A“ serijos, bet aš pasižiūrėjau, kadangi jos pakankamai brangios yra, o pas mus pakankamai daug yra socialiai remtinų vaikų. Tai aš dabar... tiesiog pratybų nebeperkam, bet „nusikalstamą veiklą“ darau, kopijuojau, bet ne visas užduotis, bet kai kurias užduotis kopijuojau, nes elementariai, tas, kuris greitai dirba, jisai padarys ir tikrai suspės, o tas, kuris lėtai, jis net neprieis iki jų (EMS4)); keičiant akademiškas veiklas labiau žaidybinėmis, nevertinant neigiamais pažymiais tais atvejais, kai mokiniai deramai neatlieka užduočių (Čia, žinoma, laisvesnė pamoka, kad jie, šitie jie. Kad, matot, jie vaidino, jau čia po vaidinimo aš juos nufotografavau, bet jie ir vaidino savaip. Žodžiu, jie buvo neišmokę, nors po jų atostogų, po mokinių pavasario atostogų buvo savaitę laiko ir jie neišmoko. Ir jie, kaip matot,

skaitovas skaito knygą ir jie kai kurie rankose laiko knygą, nes jie neišmoko šitas nepasirinko. O jie, atrodo, visiškai turėjo, fragmentą tikrai turėjo. Paskui sako, tai va, koks mano vaidmuo. Sakau, va kaip patys gali nu tą pamoką pakreipti ir interpretuoti (MML1)); nereikalaujant didesnės drausmės, santykiuose su mokiniiais taikant liberalesnes taisykles (nu, dar ir charakterio ypatybės yra tai, kad užsispiria ir t. t. Į pirmą pamoką realiai neatsikeldavo, jisai čia, kad ir atsikėlęs, jisai miegodavo ant suolo, ant pufiko atsigulęs. Jis man dvi pamokas, tris pamokas pramiegodavo. Va, taip va ir jis tada, atsikėlęs tarp vienuolikos dvylikos, jisai jau tada, va, tas dvi tris pamokas kažkiek išdirbdavo (SMPU1)).

Įprastai mokytojas mokykloje nėra autoritetas tiems vaikams, kuriems nedėsto (*Ir aš turėjau praveisti pamoką visai klasei, nes šiaip aš turiu pusę tos klasės ir čia yra tokia chuliganų klasė. Realiai, aš net kai kurių iš jų biškį net fiziškai prisibijau. Nu, neprognazuojami, ta prasme, kur gali nežinoti. Jeigu pradurtų mašinai padangas, tai aš per daug nenustebčiau. Nu vat, ta prasme, labai nesistebėčiau. Tai va, tai čia vat yra, būtent, vieni iš tų bernų ir, žodžiu, jie yra aštuntokai. <...> Čia buvo tokia kaip, praktikos savaitės metu, pamoka pravesta, ir aš jiems padariau. Galvoju, ką jau, aš visą naktį nemiegojau, Jėzusmarija, kas dabar bus? Kaip aš su jais visais, ten 30, turėsiu tą pamoką išbūti ir kažką padaryti (TMD2)). Mokytojai, neįgiję autoriteto mokinių akyse, geriausiu atveju susiduria su jų abejingumu, kartais yra jų žeminami („Tu“ ir kaip tu drįsti, tu neturi teisės ir jisai griebia. Jisai griebia kaip vat... T. Fazine jėga? (M. linksi, sugriebia sau stipriai už rankos – T.). M. Sakau, aš paimsiu, padėdu ant stalo savo, po pamokos pasiimsi. Ne tai, kad aš paimu, žinai. Vat. Tai vat, tai jisai mane sunervino. Bet po to, po pamokos aš priešėjau, galvoju, kaip jisai jaučiasi. Jisai, irgi, matyt, pats suprato, kad buvo perlenkta biškį riba. Jisai ten bandė. Aš pamačiau, kad vaikas, turbūt, susivokė, kad irgi buvo, bet kad jisai taip, nu va taip... Šoka, nu tai labai įdomu buvo. Tai vat tas va, man neįdomu, aš nerandu, tokių. Tas tujinimasis ir (KVS1)); jiems grasinama, dėl kai kurių mokinių elgesio mokytojai jaučiasi nesaugūs, jie netenka galimybės atlikti pedagoginio darbo (Bet, jeigu tu pradedi bijot dėl saugumo... Dėl saugumo kito vaiko. Dėl saugumo bendrai klasės ir dėl savo asmeninio – čia dabar tas vaikas man įkąs /neįkąs? Sudraskys jis mane ar nesudraskys? Meta kėdę – užgaus / neužgaus kitą vaiką? Aš savo darbe kaip mokytoja neturėčiau jaudintis dėl saugumo – mažų mažiausio, žemiausio žmogaus poreikio. Aš neturėčiau ateiti į savo darbą kaip į karą, o tokių žmonių integracija bus labai didelė, intensyvi ir mes neturim tam resursų (TMPU1)).*

Pakankamas autoritetas pasireiškia pagarba, dėkingumu mokytojui, įsitraukiama į jo organizuojamas veiklas, laikomasi susitarimų ar

įsipareigojimų, paklūstama jo nurodymams (*Ne, jie ir po pamokų ateina, ir sėdi pas mane iki keturių–penkių dabar per projektus. Arba per pertraukas ateina, vietoj pamokų ateina. Per etiką paleidžia juos ten, per kūno kultūrą paleidžia, jeigu atsiskaitę. Suderinam. Jeigu atsiskaitę. T. Taip, taip. Ir ką jie čia – tiesiog relaksuoja? M. Ne, ne – jie nesėdi, jie projektą daro. Jo, jie tapo, piešia, braižo, va, tas lentas. Dekoracijas daro (KMME4)). Mokiniai autoritetą mokytojams teikia ribotai, dėl to jį gauna ne visi mokytojai, o tik tam tikri ir tik iš tam tikrų mokinių. Mokinių drąsa nepaklusti mokytojui pačių mokinių akyse drąsiesiems suteikia papildomo autoriteto – nepaklusnumas demonstruojamas viešai (*Nes dabar, sakau, jie žaidžia, jūs žaidžiat tą ir dar triukšmaujat, dar triukšmaujat. Bet irgi, jie, vaikai, nemoka viską daryt tyliai, jie viską daro garsiai ir visi turi viską matyti. Vat mūsų karta, mes vat kažką darėm neleistina, bet mes vis tiek darėm, tai mes jau bent to nenešėm į pirmas eiles (KVS1)). Mokinių palankumas yra mokytojų tarpusavio konkurencijos priežastis (*Ir, kas keista, per vieną mokinį, paturėjau vieną priešą, kuris išėjo dabar. Matematikos mokytoja buvo. Pasirodo, tas, va, vienas, kur aš sakiau, kad vaikinukas labai viskuo domėjosi <...> jisai sako: „Mano projektus pradėjo matematikos mokytoja prisiimti sau – kad jinai čia viską darė. O prisidėt – niekuo neprisidėjo.“ Aš dažniausiai: „Tavo projektas – tu ir pristatinėk.“ Tai yra – aš tave tikrai nuvežu. O jinai nuveža ir „čia mano projektas“. Tai vaikui nepatiko, tai jis paėmė perbėgo pas mane. Ta mokytoja užpyko dėl to, kad aš tą vaiką perviliojau (ŠMG4)).***

Tėvai mokytojui teikia taip pat tik ribotą autoritetą, kvestionuoja jo darbą, metodus, draudžia komentuoti jų vaikų elgesį (*O dabar, vat, rugsėjo mėnesį, užsiroviau tiesiog ant vienos motinos, kur tas vaikas darė visiškas nesąmones. Ji man tokį laišką atrašė, žodžiu, kad jos vaikas yra teisus ir gal čia su mano metodais yra kažkas negerai. O dabar vat, prieš porą savaitių ant antros motinos užsiroviau, irgi parašiau pastabą aštuntokui, ji man atrašė, kad jos vaikas per aštuonis metus nėra gavęs nė vienos pastabos ir kad, žodžiu, nu kas čia, kas čia vyksta ir kodėl? Kas čia su manimi negerai, kad aš jam parašiau tą pastabą. <...>perspėjo, kad nerašyk tu ten, nes iš karto užsirausi, nu. Labai aršūs tėvai, ir tą vaiką gina kaip, nu, ta prasme, kad tas vaikas – tobulas, geriausias (TMD2)). Neretai atsitinka ir taip, kad tėvai mokytojo autoritetą mažina savo veiksmais – jį kritikuodami vaikų akyse, tėvų susirinkimuose, socialiniuose tinkluose (*praradom tą pagarbą mokytojui. Ir vaikai dažnai pasako: „Mokytoju tai čia dirba tie, kurie mažai uždirba, bet jiems užtenka, vyrai juos išlaiko.“ Aha, sako, „taigi čia mažai tiek moka ir jos dirba tokį darbą sunkų“, įsivaizduojat? Vaikai, va, taip šneka. Kodėl jie taip šneka? Nes tėvai taip šneka (GMM4); Tėveliai namuose nepriima mokytojo kaip**

autoriteto – nu ką čia jis pamokys, nemokys tititi. Raskit, iš kur gi tų mokytojų paimsi. O šitie tai gi faktas, jie manęs nenorėjo, jie nori konkrečios mokytojos, tai dabar jinai, reiškias, karas, tai jinai jūs su jais kariaujat. Ir aš galvoju, jie tada ir pasisakė tėvams, kad jie pasirodys mokytojai, sušiks gal taip ir pasakė – sušiksim mes jai tą veiklą. Nu taip ir buvo, nu labai išgyvenau (MML1)). Tėvų nusavintas iš mokytojų autoritetas tampa tiesiogine kliūtimi mokytojui atlikti pedagoginį darbą (vakarykščiais su matematike, žinok, šnekėjosi, sako „, Va Jėzus Marija, nežinau“, sako, sako „tokia situacija yra“, dvyliktokus turi, gal dėl to ir kalta, kad dvyliktokus turi, žinai, nes turi rašyti pažymius, pasirodo, už nieką. Nu, jeigu nelaiko. Nu ir mes tik pašnekėjom, žinai, kitą dieną nuėjau nagų tvarkytis ir ta mamelė telefonu, žinai, kalbėjo ir padėjo ragelį ir sako, nu va, sako, jokių problemų neturiu su matematikos mokytoju. O aš žinau, su kokia. Įsivaizduoji, mano dukra nuėjo, nenuėjo į matematiką, gavo N ir dvejetą už kontrolinį. Ir ji skambina, kame reikalai čia yra. Kaip gali vaikui parašyti dvejetą? Bet aš sakau, sakau, aš nei už jus, nei už tą mokytoją, sakau, bet, galbūt, tą dieną kontrolinis buvo. Ir ji kaip, nu ji gal specialiai nenuėjo į tą kontrolinį, ane, sakykim į visas pamokas ėjo, o nenuėjo į matematiką, ne. Nu bet ne, ji nelaikys egzamino, juk ji tą žino žinai, tipo jau, gali nuspręsti, žinai, neiti (MMKK3)). Mokytojo autoriteto menkinimas susijęs su tėvų neišpildomais lūkesčiais – iš esmės nerealizuojamais, per dideliais (Tėvai tikis, kad atves tą vaikutį: „Nu, mokytoja, nu dabar tu išauklėk – mano vaikas ten.“ (juokiasi) Parūkė, išgėrė, nu, tai mokytoja kalta, nes jis pamokų metu išėjo ten parūkė, išgėrė (TMME1)).

Mokytojo autoritetas kaupiamas ir iš santykių su kolegomis, mokyklos administracija. Kolegų teikiamas autoritetas dažniausiai pasireiškia tik tam tikrose bendrininkų grupėse (man vis labiau patinka girdėti nuomonę tų žmonių, kurie mane palaiko, man patinka būti su jais, tai, aišku, šiek tiek tam tikrą socialinį burbulą formuoju, aš suprantu, komfortas, tai aš girdžiu, ką man sako tie, kurie pavydi, pyksta ar dar kažką tokio, bet... Šiandien su kolege juokaujame, kad jeigu žmonės apie tave blogai, reiškia kažką, matyt, darai gerai, nes jiems tiesiog nu... Kalba, nekalba tik apie... Mirusius, tikriausiai (EVS1)) arba yra „paslėptas“ – suteikiamas fragmentiškai, tik tam tikrose situacijose (man buvo labai tragiška dešimt metų, tu neišivaizduoji... Aš nežinau, kaip aš ištverčiau. Nežinau, aš nė... O paskui, žinok, aš pasidariau tokia stipri, stipri, žinok, žmonės ateidavo patarimo, žinok. Bendradarbis – „ką daryt su direktoriumi, va, kontaktai, kaip reikia elgtis gal tu žinai, kokius ten įstatymus?“ (EMPU4)).

Mokyklos administracijos teikiamas autoritetas suteikia pasitenkinimą, pasitikėjimo atliekant pedagoginį darbą, gali pagerinti mokytojo pozicijas tarp

kitų lauko agentų (*Tokia nu, toks pasitikėjimas ir tave vertina, tave vertina, nes žino, kad tu gali, žino, kad tu darai. Eik tu, mane tai išvis... Pavaduotojai sakau: „Tu baik, Vardas, mane taip vadinti.“ Sakė ir per posėdžius, ir per vat, būna šventės su tėvais, čia sakė muzikos genijus. Sakau: „Baikit jūs.“ Aš sakau nepratus taip, aš žinau, ką aš galiu, kaip sakyt, bet nu nereikia, aš gi neinu apie save ir nepasakoju. Tai tu jauti, kad tave vertina, mes kalbame apie administraciją (EMME2)); tačiau dėl jo taip pat konkuruojama su kolegomis (*Apie žmones, kurie šalia dirba, tai čia jau vėl kitas klausimas apie kolegas, čia jau vėl kita kalba. Nes tas pavydas, tie žvilgsniai, tas toks nebuvimas to... kolektyvo, aš nežinau, ar pavadinti... Nėra draugiškumo, nėra jokio tokio (EMME2)).* Kiti tyrimo dalyviai nurodė, kad mokyklos administracijos teikiamas autoritetas padrąsina juos aktyviau veikti mokykliniame švietimo lauke, provokuoti kolegas keisti pedagoginį darbą, požiūrį, nuostatas (*Aišku, pasikviečiau direktorių, pasikviečiau socialinę pedagogę – keletą žmonių, kurie jau man, nu, tokie artimesni ir kurie žinau, kad tikrai sudalyvaus. <...> šokom, kitais metais irgi šokom, tai negaliu sakyti, kad tas vienkartinis buvo, bet norėjos ir dainuot, ir kažką veikti, bet yra didelė dalis žmonių, kurie nenori nieko. Kaip pasakė: „Aš atėjau čia darbą dirbti, ne žaidimus žaisti.“ Ir ne viena, o kelios mokytojos taip, iš tikrųjų, pasakė. Ir, nu, galvoju: „Gerai. O aš atėjau žaidimus žaisti.“ Ir jau kai kažkokią gimsta mintis, idėja kažkas, veiklos, išvažiavimai ar kažkas, sakau: „Nu, mes šiandien žaisim žaidimus. Tai kas su manim žaisit?“ (TMME1)).* Mokyklos administracijos teikiamas autoritetas gali sustiprinti mokytojo pozicijas įtemptų santykių su tėvais atvejais (*Toksai buvo, kaip aš sakau, tradiciškas, lietuviškas visuomenės požiūris, kodėl mokytojas daro taip, ką jis kažkaip čia neįprastai daro. O direktorė sako tikrai yra... Nu, kas pasakė, kas yra normalu, nieko nėra šiaip normalaus, kiekvienas žmogus supranta, kas jam yra normalu. Tai toksai va... (EVS1)).* Kartais mokyklos administracija, saugodama mokytojus nuo galimų įtemptų santykių su tėvais, perima bendravimą su šiais lauko agentais (*Daug ką daro administracija, ta prasme, bendravimo atžvilgiu. Jinai, realiai, nuo mūsų nuima didįjį bendravimą, kaip ir uždeda mums skydą tokių apsauginį, jeigu jau kas nors taip stipriai, stipriai, jau tada jinai gali mus pajudinti, o šiaip stengiasi, kaip buvo pasakyta direktorės: „Mokytojas ateina čia dirbti. Ir jeigu kiekviena čia mamalė, atsiprašant, ar tėvelis čia juos judins, kas tada liks iš to mokytojo?“ Tai va, jie stengiasi – perėmė tą iniciatyvą į savo rankas ir bendrauja jie, per juos eina. Ir kartais mes net nesužinom, kad kažkas tai rašė kažką. Suprantat, dirbi ir atrodo, kad viskas tvarkoj – ramiai (NMM3)).**

Pakankamą autoritetą sukaupę mokytojai užsitikrina gausesnį kitų kapitalų kiekį, jie yra įvertinami padėkomis, garbės raštais, viešu pagyrimu ir

panašiai (rugsėjo mėnesį pasikvietė mane ir sako man jinai: „Sudedame karo kirvį.“ Savo kabinete. Gerai, sudedame. Padarėme taip ir tu žinai, kas atsitiko? Ir atsitiko toks dalykas. Jinai mane pradėjo vežtis į užsienius, suprant, visi žmonės, kurie buvo bendradarbiai, apako. Jinai mane pradėjo liaupsinti per susirinkimus. Kokia aš kūrybinga! O Dieve, kaip tu padarei čia? O Dieve, kaip čia viskas gražu! Atrado staiga, žinai, oi, kaip čia viskas – pradėjo liaupsinti ir visi kaip atsiskuto į mane. Ir kaip tu padarei. Visi irgi taip – kaip direktorė, taip ir visi. O Dieve, kaip man tada pasidarė, apsimenti... Visi – draugai. Visi nori kavos išgerti. Nu, aš taip mačiau, nu, jaučiau. Nu taip akivaizdžiai, suprant (EMPU4)). Kolegos tarpusavyje dėl tokių pripažinimo ženklų, kaip autoritetą sustiprinančių simbolių, varžosi ir konkuruoja, dėl administracijos pripažinimo aukoja savo asmeninį laiką, energiją (Tai va, sakau, ir šiemet nemažai tų konkursų buvo mano vaikų, kitos mokytojos nespėjo net paruošti, o mokykla reikalauja rezultatų. Direktorė: „Rezultatai – kur?“ Paskui pavaduotoja ateina, muzikos mūsų atskirai yra, sako: „Ačiū, AMME2, kad tu sudalyvavai.“ Bet tai galvoju, kiek man tai kainavo. Ta prasme, ir namie, kiek aš turiu tos buities, tų maistų, nėra taip, kad nuvažiuoji, nupirkai bet ką, įdavei valgyt – ne (AMME2)). Šios pastangos dedamos ne tik dėl garbės, pripažinimo – asmeninio intereso ar kaupiant kultūrinį kapitalą, bet ir dėl būtinybės užsitikrinti administracijos pripažinimą, palankumą, kaip reikšmingą asmeninio autoriteto sustiprinimui elementą. Kai kurių tyrimo dalyvių nuomone, jei administracija neteikia mokytojams autoriteto, ji atsisako suteikti ir kiti lauko agentai (Tai, va, va tai, ir kaip dabar sako, dabar tik prabilo, kad yra „mobingas“ ir administracijos „mobingas“ ir tėvų „mobingas“ yra. Yra ir tėvų „mobingas“ ir, suprant, ir kitom, kitiems, pavyzdžiui, jaučiasi ir vaikų „mobingas“. Atsirado „mobingas“ ir visa kita. Bet svarbiausia, pirmoje eilėje, tai viskas prasideda nuo administracijos (EMPU4)).

Mokytojai, kurių autoriteto nepripažįsta mokyklos administracij, yra išnaudojami (O jinai (privatios mokyklos direktorė – T.) sako: „Žmogus turi įrodyt, kad yra vertas pinigų. Jis turi dirbti ir tada mes jau sumokėsime jam“ (TMPU1)); administracijos spaudimui paklūstantys kolegos riboja bendravimą su menkinamu kolega (Beiprotnamis ir draugo jokio, niekas nepalaiko. O kaip palaikys, jeigu su manimi susidės, bus nemalonumai, negaus pamokų, negaus valandų, žinai, dalykininkai, viskas. O man tai negali, mano pradinukų yra tam tikras krūvis, jį nemažins krūvio. Nu, tai suprant (EMPU4)); mokytojas tam tikrą laiką patiria įtampą, neigiamas emocijas, sulaukia įvairių viešai išsakomų priekaištų (Ir tada mokykla davė tų pinigėlių, o po to visus metus grėžė, kad: „Sakykit AMME2, nes AMME2 su vaikais į

Didmiestį išvažiavo į Dainų šventę – išleido pinigų. “ Bet, sakau, čia ne aš išleidau – čia autobusas tiek kainavo. Ta prasme (AMME2)). Situacijose, kai administracija neteikia autoriteto, palaikymo mokytojui, nukenčia ir to mokytojo mokiniai (aš buvau čia kaip konkurentė, nes ji žinojo viską, tą konkursą ir visa kita. Bet mes ir mokėmės kartu. Praktiškai taip būdavo, su mokiniais parodą darome, tai žinote, praeina, tai kad nors pasakytų: šaunuoliai vaikai. Tai ne man tu sakyk, bet vaikams. Direktorė praeina. Ji nemato. Ji manęs nematė tuos 17 metų praktiškai, nu va taip (susigraudinus) Tai mano buvo posakis, kad kažį ar teks man dar dirbti prie gero. Na, prie gero vadovo (NMT4). Administracijos teikiamo autoriteto stoka tampa ir kliūtimi mokytojui siekti kitų lauko kapitalų (O kai aš gyniaus į vyr. auklėtojas, nu mokytojas, kai gyniausi vyr. mokytojas, tai Švietimo skyriaus vedėjas sakė, kodėl jūs tam žmogui neleidžiat apgint metodininkės? Čia iškart sako, reikėjo, kokį vyr., čia iškart – metodininkė. Nežinau, kodėl pavaduotojai pasirodė, kad nereikia, bet koją pakišo pavaduotoja. Aš jau seniai būčiau buvus metodininkė, nes visi kriterijai, kokius aš turėjau: renginius, aš jug i straipsnius į laikraštį rašydavau, aplink viską. Dabar aš nieko neberašau, nes aš, nu, nėra tos motyvacijos, nes sakau, ne vien tik vaikai yra ta motyvacija, ta meilė vaikui yra tas viens tas, bet i ta administracinė, ta administracinė, kaip į tave žiūr direktorius, ar tave pastebi, ar tu gauni. Pavyzdžiui, direktorė mane su gimtadieniu nepasveikino, atėjo auklėtės, atėjo pasveikinti su gimtadieniu, manęs, kaip pedagogo, neatėjo. Kitas sakytu, ko tu čia, tu čia per daug sureikšmini, bet palauk nu, tu nori, kad tave pamatytų, tu nori tos, kad nu atkreiptų į tave dėmesį, nes tu stengies, tu darai (ŽMPU2)).

Administracijos menkinami mokytojai dažniau patiria tėvų, kartais ir mokinių spaudimą keisti mokytojavimo praktikas, mažinti reikalavimus; kartais sulaukiama atvirų patyčių (*Rašom gerus pažymius, keliam pažymius, 3–4 balais rašom, nes parašė 7-etą vienam devintokui, tai gavo va tokį laišką Dalyko mokytojas, kad nekokybiškai, nekompetentingai, tata, tata. Na, tai jisai pasėdėjo, pasėdėjo, sako, ką daryt? Jis, nu naujas, šiemet atėjęs žmogus. Ką daryt? Nu, sakom ką daryt... Tu turi du kelius – tu gali... Žodžiu, pradėti eskaluot šitą dalyką ir prieisi prie to, kad susigadinsi sau... Laiko suės, susigadinsi nervus su tais bepročiais, gausi iš valdžios dar; va... Ir, galiausiai, tu turėsi jam pakelt (NVL4)). Tačiau ne visada administracija savo valia nesuteikia mokytojams reikiamo autoriteto – kartais ji pati jo neturi, nes jis būna nusavintas, pavyzdžiui, tėvų, išorės laukų agentų (*jinai matydavo, kad aš einu pas pavaduotoją, tada jinai iš karto tipo nieko, nieko nebuvo ir pradėdavo juokaut, paskui mane bėgti ir nu... <...> Tada aš ateidavau pas pavaduotoją, jinai lįsdavo pas tą pavaduotoją, suprantat, nėra jokių ribų,**

*nėra jokių, ne. Nu vat, tarsi ją auklėdavo, kad viskas galima tau, bet nu tu, tu, tu elgiesi kaip tu nori, vat nori – eik pas direktorę į kabinetą ir užėik. Nu ta prasme, **jokių ten** nei pasibeldimų, sakau, nieko nėra. Nu ir va, ir tada jau vėl pavaduotoja: gerai, informuokite tėvus. Nu, skambinau daug kartų, kur tiem tėvam, kur buvo prigauta dėl tų elektroninių, kiek kartų nešiojosi (ŽMM1)); arba administracijos atstovai yra viešai susikompromitavę. Kritiškiausiais atvejais ne tik direktorius, bet ir visa administracija nebegali dirbti (Na, kai tada tas buvo labai didelis skandalas su direktore (direktorė pagarsėjo žiniasklaidoje kaip reikalaujanti kyšių iš mokytojų už skiriamas etato valandas, įdarbinimą ir panašiai – T.), tai direktorė išėjo, paskui ir jos iš eilės išėjo (TD)).*

Mokyklinis švietimo laukas, kaip atskleidė tyrimo dalyviai, yra sukonfigūruotas daugybės jame santykius kuriančių ir dėl įvairių kapitalų konkuruojančių agentų. Disertacijos empiriniu tyrimu siekėme atskleisti šio lauko santykių konfigūracijas iš mokytojo pozicijų, aiškindamiesi, kurie šiame lauke žaidžiantys agentai koku intensyvumu veikia mokytojus ir jų konstruojamas mokytojavimo praktikas. Būtent pagal mokytojo santykius su atskirais agentais visus mokyklinio švietimo lauko agentus kategorizavome į atskiras grupes – mokinius, kolegas, administraciją, mokinių tėvus. Kiekvienoje iš šių grupių išskyrėme kategorijas, žyminčias skirtingas mokytojo ir tai grupei priskirto agento santykių distancijas.

Artimieji mokiniai, palaikantys tėvai, bendrininkai kolegos ir draugiška, tam tikrais atvejais ir dalykiška administracijos žymi agentus, su kuriais mokytojai palaiko glaudesnius, artimesnius santykius. Su minėtais agentais vyksta sklandesnė apykaita lauke cirkuliuojančiais kapitalais ir, kartu veikiant, generuojami kiti kapitalai. Šioms agentų grupėms priskirti veikėjai teigiamai veikia mokytojo savivoką ir yra palankiai vertinamų mokytojavimo praktikų dalyviai.

Sudėtingų mokinių, varginančių tėvų, kolegų priešininkų, konkurentų, autoritarinės administracijos kategorijoms priskirti agentai yra opozicinėse mokytojo atžvilgiu padėtyse mokykliniame švietimo lauke. Santykiai su šiais agentais generuoja nuolatinę įtampą, nepasitenkinimą, kelia situacinius iššūkius. Šie agentai, anot tyrimo dalyvių, nusavina jų turimus kapitalus, nuolat mėgina nustumti juos į žemiausias lauko agentų pozicijas, naikindami jų autonomiją. Neretai santykiai su šioms grupėms priskirtais agentais skatina mokytojus permąstyti dalyvavimo lauke ateitį.

Abejingų mokinių, pasyvių tėvų, kai kurių kolegų konkurentų, nekompetentingos, tam tikrais atvejais dalykiškos administracijų

kategorijoms priskirti agentai yra tie agentai, su kuriais tyrimo dalyviams yra sunkiausia palaikyti bet kokius santykius lauke – įprastai santykiai su šiais agentais būna trūkinėjantys, sudėtingai užmezgami, sunkiai išlaikomi, neduodantys atgal tiek kapitalų, kiek į juos buvo investuota. Tai agentai, kurie mokytojams yra iššūkis – jie skatina permąstyti taikomas strategijas, ieškoti būdų konfigūruoti tokias santykių schemas, kurios suteiktų jų dalyviams vienokią ar kitokią naudą ar bent neutralizuotų nepasitenkinimą, pagrindinę santykių su minėtomis grupėmis savybę.

Eilinių mokinių, tėvų, kolegų kategorijoms buvo priskirti tie mokyklinio lauko dalyviai, kurie užpildo lauko ertmes savo masiškumu – jie dalyvauja mokyklinio lauko gyvenime, bet labiau kaip statistiniai agentai, kurie tampa reikšmingi tada, kai sudaro reaguojančią, inicijuojančią ar sprendžiančią masę. Tai kategorijos agentų, iš kurių atskirais atvejais formuojasi specifiniai santykiai, ištraukiantys atskirą agentą iš visumos į vieną iš mūsų minėtų kategorijų. Tyrimo dalyvių pateiktos šių kategorijų charakteristikos leidžia suprasti paties tyrimo dalyvio sau priskiriamą dispoziciją lauke ir jo internalizuotą homunkulą.

Mokyklinio švietimo lauko agentų – mokytojų – disponuojami kapitalai yra labai sumenkę. Jų mažai teikia mokyklinį švietimo lauką įsteigę galių laukai, suteikto kiekio nepakanka mokytojavimo praktikoms vykdyti, dėl to mokykla ir mokytojai dalį kapitalų turi generuoti patys. Kapitalo gamybos procesai yra apsunkinti, nes mokykla neturi tokio kapitalo, kurio trokštų kitų laukų agentai – seniau vertingiausiu laikytas kultūrinis kapitalas, produkuotas mokykliniame švietimo lauke, yra nukonkuruotas kituose laukuose gaminamo kultūrinio kapitalo. Socialinio kapitalo, kaip šaltinio, kuriuo naudodamiesi mokytojai galėtų papildyti savo kapitalų portfelį, mokytojai taip pat menkai turi. Tai susiję ir su mokyklinio švietimo lauko žema padėtimi tarp kitų laukų ir menkais mokytojų kapitalais – jei mainais neturi ką pasiūlyti kitų laukų agentams.

Geidžiamiausio mokytojų kapitalo – autoriteto – ištekliai mokykliniame švietimo lauke yra gana riboti. Didžiausią jo dalį teikia mokiniai, tačiau jie menkai suinteresuoti tuo, ką jiems gali pasiūlyti mokytojai (*Nu, dar, suprantat, ką noriu pasakyti, kad vaikai dabar yra tokie, tie vyresnieji, jie tiesiog sėdi abejingi. Ir... Va, anksčiau išsišoka, ten kažką kalba, trukdo, o dabar tiesiog sėdi – jiems viskas dzin. Pasiėmė telefoną. Nu, paprašei padėti – jisai ir padėjo. Pasėdėjo porą– trejetą minučių ir vėl atsargiai išsitraukė. (juokiasi) Nu, ne visi, bet, va, dalis kažkokia. Jiems reikia tiesiog atsėdėti tas pamokas (AML4)*). Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokykliniam švietimo laukui primetama neoliberalizmo ideologijoje suformuota *doxa*,

apimanti nuostata, kad mokytojai yra paslaugų teikėjai, mokiniai (ir jų tėvai, kai kalbame apie pradinį klasių, kai kurių klasių progimnazijos mokinius) – paslaugų gavėjai. Tokia nuostata bendrą mokyklinio švietimo lauko terpę suformuoja ne kaip kultūrinio kapitalo paskirstymo vietą ar apskritai, lavinimo, prusinimo vietą, o tarytum rinką, kuri funkcionuoja kaip vartotojiškumo erdvė. Dėl to mokykliniame lauke žodžius *lavina*, *ugdo*, *brandina*, *privaloma*, *atsakomybė*, *pareiga* keičia sampratos patinka / nepatinka (*Tai ten niūru buvo, niūru ir kartu, ir kartu niūru, ir vat iš administracijos jautėsi toks požiūris, kad va tą niūrumą blaškyti tik ten kažkokiais renginukais, o ne, tarkim, pamokų kėlimo kokybe. <...> pirmadienį atvažiuoju ir vis sutrumpintos pamokos iki pirmos, tai man bene 2 pamokos nusikeldavo. Ir nežinau, kiek tokių pirmadienių buvo, beprotiškai daug dėl kažkokių renginukų, tai vienas matematikos, viskas, trumpinam pamokas po 15 ar po 20 minučių renginukas vyksta, renginukas, renginukas (GML1)), įdomu / neįdomu (žmonės yra užsiknisę, ir nebeįdomu – jiems atrodo, kad vaikams nebeįdomu, o vaikai tiesiog... Nu, jie tiesiog tokie. Ir yra tų būdų, tik reikia surast, kaip sudomint (TMPU1); Šnekame apie gamtą, jo, daug labai, ypač progimnazijoje daug šnekame apie gamtą, ir jie sako, „mums atsibodę“, o ta ekologija man tikrai atrodo viena dažniausių temų. Yra ta ekologija, pavyzdžiui, tas tvarumas ir, ir, ir kaip mes, vartotojiškumas, pavyzdžiui, mane labai kabina, pavyzdžiui, kiek mes turime per daug tų daiktų ir kaip kažkaip kitaip reikėtų pradėti elgtis Bet jiems sako mums, kad tos temos „ta ekologija“, kiek galima. Visi čia apie tai šneka (TMD2); noriu / nenoriu (T. O kaip drausminti? M. Niekaip... Tu pasižemini ir viskas. Žemini, nusileidi. Na, tu parašai pastabą. Pastaba eina į dausas be atgalinio ryšio, visiškai. Kuo griežtesnė pastaba – nesu, nesu girdėjusi, nesu skaičiusi „ačiū, pakalbėsime“. Nesu skaičiusi atsakymo į pastabą, kad „ačiū“ ar „atsiprašau už mano vaiką“, kad „ačiū, pakalbėsime“. Ne. Žodis „nenoriu“ fiziniame (kūno kultūroje – T.), žinia, yra labai dažnas. Tu turi rasti alternatyvą, nes tu esi paslaugų tiekėjas. Žinok, taip ir taip. Ką... O tai, vat, kitos: „kaip tu, ką...?“ Kas tai. Gerai, kad yra keletas procentų idealių vaikų, keletas procentų masės ir gerai, kad yra keletas procentų tų „nenoriu“. T. Na, tai gerai, sako „nenoriu“, bet tu programą gi turi išeiti? Vis tiek gi yra programa? M. Jis atėjo pas tave pailsėti (KMKK4)).*

Rinkoje sandoriai vyksta derybų principu, nurodžius, kas gaunama už įdėtą pastangą (T. O vaikai noriai dalyvauja? M. Vaikai iš karto: „O kas mums už tai bus?“ (JMS4)). Mokytojai tampa pedagoginio darbo elementų pardavėjai, priversti pasitelkti visą išmonę, kad įbruktų siūlomą prekę visko pertekusiam, o, kartais, ir tuo atbukintam vartotojui (*Ten, pavyzdžiui, sako,*

nereikia man tos etikos, ir mano tėtis tam pritaria. O tas tėtis yra vienas garsiausių Didmiesčio psichiatrų. Tai, aš galvoju, ta prasme, tai kokį mes dugną pasiekėme, jeigu išsilavinę tėvai galvoja, kad etikos nereikia. <...> Nu, va, ir jie arba sėdi visiškai abejingi, dauguma iš jų. Negaliu sakyti, kad visi. Kiti kažkaip tai atsikalbinėja. Nu, kas yra tas išsidirbinėjimas? Kažkoks bandymas kažkaip sutrikdyti pamokos eigą arba iš viso parodyti, kad tau nesvarbus tas dalykas (TD)). Oficialiai tokia prekyba įvardijama mokinių motyvavimu (Reikia užmotyvuoti, kaip jiems įdomu buvo, žinokit, ne tas žodis. Ir buvo iluzionistas. Toks Pavardenis. Nu, tai va, pasižiūrėjom (GMM4)), tikrovėje tai yra rinkos dėsnių pritaikymas ugdymo procesuose (T. Nuo pirmos dienos klauso (pakluso – T.), ar reikėjo? M. Reikėjo, reikėjo, bet aš papirkau kelionėmis (KMME4); O prasideda čia viskas iki tokių dalykų, kad dabar pedagogikoj, sakysim, per šitą. Per karantiną, per nuotolinį mokymą buvo pradėję vest mokymus mokytojams tema „klounada“. „Klounada.“ Tu užsikabini raudoną nosį, apsimeti klounu tam, kad sudomint mokinius... Taip, čia realu. Aš galiu pasakyt, kokioj mokykloj tai buvo. Tik ačiū Dievui – tada karantinas ir tuos mokymus atšaukė. Nes jau viskas buvo sutarta – „klounados“ mokymai pedagogams. Net internete galima pasidomėt, nu, tai. (prunkščia) Nu, tai apie kokią pedagogiką čia šnekėt. Gali, sakysim, ikimokyklinio ugdymo, bet čia kalba apie septintokus, aštuntokus, šeštokus. Nu, dar gerai, penktokėliai ten. Arba dar vieną iš tos pačios operos – pedagogo susitapatinimas su animacijos herojumi. Bliamba, ateinu aš dabar Kempiniuku apsirengęs ir pradedu čia mokiniam rodyt tam, kad juos sudomint. Tai ant kiek absurdas dabar yra šitoj pedagogikoj Lietuvos (IVT4) ir vartotojiškumo įpročių instaliavimas (kai parašo testą ir padaro nedaug klaidų, aš turiu tokias knygeles, kur rašau jų gerus darbus. Ir aš rašau, jie ten spirga, kad: „Mama dabar mane nuves ten, kažkur tai, į „Makdonaldą“, nes aš jau 51 pagyrimą gavau!“, – nu vat, tas, vat, yra, turbūt, pats didžiausias gerumas ir tie žiedai (BMPU4)).

Autoriteto, kaip simbolinio kapitalo, troškimas ne tik sužadina lauko agentų interesą aktyviai veikti, bet ir padidina mokytojų, kaip lauko agentų, tarpusavio konkurenciją, o kartais ir konkurenciją su administracija. Ši konkurencija reikalauja nemažų resursų, kurių mokytojai ir taip stokoja. Be to, ji didina susvetimėjimą tiek su kolegomis, tiek su mokytojo darbu ir tampa viena iš dvigubos sąmonės susidarymo priežasčių. Autoriteto nusavinimas daro mokytojus bejėgius, juos dehumanizuoja: nesaugūs, pažeidžiami mokytojai įstumiami į žeminančius santykius su kitais lauko dalyviais (Tu matytumei, jeigu aš tau parodyčiau, kaip vyko direktorės išleistuves. Aš turiu įrašą, o tu pamatytumei, kaip tai atrodo – ceremonija, ceremonija kaip cirke,

kaip Dievui <...> dainavo, dainas, dainavo. Aš sėdėjau, juokiausi, o jinai sėdėjo ir klausė, prakalbėjo kalbas, dovanojo dovanas, žiedlapius bėrė ant galvos rožių, rožių... Rožių žiedlapiai buvo barstomi jai ant galvos, va, taip va, iškilmingai, mokytojai sustoję, pilnais riešučiais. Stovėjau ir žiūrėjau šitą cirką, cirką... Galvoju, reikia man pasižiūrėti, aš daugiau gyvenime tokio... Dalyko gyvenime nemačiau. <...> T. Tai, ta prasme, visa mokykla padarė jai sostą? M. Jai, ačiū Dievui, to sosto nepadarė. T. Bet norėjo padaryti? M. Bet norėjo padaryti tą sostą. Ir visi nešdavo kyšius, žinok. Visi žinojo, kad neša, žinojo kada, nes matydavo netgi (TD)). Tokioje situacijoje atsidūrę mokytojai negali jaustis nei ugdytojais, nei progreso kūrėjais, nei galinčiais vykdyti istorines švietimo funkcijas (nebent progresas suvokiamas kaip dehumanizacija) (Mes esam mokytojai. Mes dirbame su vaikais, iš mūsų yra reikalaujama padorumo, ar ne? (KMS4)).

3.4. Mokytojo *habitus*: jo veiklos strategijos ir praktikos naujuosiuose švietimo kontekstuose

Ankstesniuose skyriuose, remdamiesi P. Bourdieu socialinės praktikos teorija ir jos taikymo modifikacija, pasiūlyta T. Zarycki'o, išanalizavome, kaip naujuosiuose švietimo kontekstuose pasikeitė mokyklinio švietimo lauko padėtis kitų laukų požiūriu, konstatuodami, kad jis yra nustumtas į paribius ir vyksta šio lauko dekonstravimas; jis virsta aparatu. Šiuos lauko procesus liudija, kaip teigėme, stiprėjantis mokyklinio švietimo lauko autonominės *doxa* nusavinimas, mokytojų, kaip reikšmingų mokyklinio švietimo lauko agentų, kapitalų portfelio menkėjimas, lauko agentų tarpusavio ryšių silpnėjimas, trūkinėjimas, vykdant sisteminę mokytojų deprofesionalizaciją, proletarizaciją ir dehumanizaciją. Atskirų agentų kapitalų nusavinimas reiškia ir paties lauko kapitalų vertės mažėjimą, kartu jo pozicijų smukimą.

Tokia mokyklinio švietimo lauko būklė ir jo agentų nugalinimas priverčia lauko agentų *habitus* griebtis naujų veikimo lauke strategijų, modelių, keisti įprastus santykių konstravimo su kitais lauko dalyviais principus. Šią kintančią ar, tam tikrais atvejais, pakitusią vienos mokyklinio švietimo lauko agentų grupės elgseną pasirinkome nagrinėti vadovaudamiesi postkolonializmo teorija, aiškindami mokytojų *habitus* kuriamas strategijas ir jų rezultatus šioje teorijoje naudojamais konceptais. Kaip minėjome teorinėje dalyje (žr. 1.1.3), tokį pasirinkimą sąlygojo naujuosiuose švietimo kontekstuose įvykęs mokytojų, kaip galios agentų (P. Bourdieu teorijoje), pozicijų pokytis. Nustūmus mokyklinį švietimo lauką į paribius bendroje

laukų hierarchijoje ir nusavinus ar sumenkinus mokytojų turimus kapitalus, mokytojai mokyklinio lauko viduje atsiduria labai nepalankiose pozicijose.

Tyrinėjant mokytojų *habitus* diktuojamas mokytojavimo praktikas naujuosiuose švietimo kontekstuose, svarbu suprasti *habitus* intereso dalyvauti mokykliniame švietimo lauke intensyvumą ir motyvacijos šaltinius, aiškinantis, kokios pozicijos lauke jis siekia ir ką linkęs dėl tokios pozicijos padaryti. Kitaip tariant, kokios yra *habitus* dispozicijos švietimo agentų veikimo erdvėje ir ką mokytojo savivoka leidžia jam daryti ar kaip elgtis, siekiant užimti trokštamą poziciją, ir – ką jis daro, jei pastangos nesėkmingos. Skirtingas vidinių ribų apsibrėžimas leidžia kalbėti ir apie skirtingas praktikas, ir apie skirtingą reakciją ir elgseną susidūrus su naujomis, neįprastomis situacijomis.

3.4.1. *Habitus* įvairovė: interesus dalyvauti mokykliniame švietimo lauke

Kaip atskleidė tyrimas, mokytojai skirtingai vertina naujuosiuose švietimo kontekstuose sudarytas mokytojavimo sąlygas ir įvairiai reaguoja į iššūkius bei susidarancias situacijas. Mokytojų *habitus* yra internalizavęs įvairią *doxa*, skirtingus homunkulus, tad ir reaguoja, ir kuria mokytojavimo strategijas skirtingai. Vis dėlto tam tikros bendros kategorijos, išvelgtos analizuojant tyrimo metu surinktus duomenis, leidžia tyrimo dalyvius klasifikuoti į grupes, padedančias geriau atskleisti jų *habitus* interesą (P. Bourdieu sąvokos prasme – aptarta disertacijos 1.1.1) veikti mokykliniame švietimo lauke. Toks sugrupavimas padeda atskleisti sąryšį tarp naujųjų švietimo kontekstų, kaip struktūruojančių mokytojavimą ir veikiančių mokytojų savivoką bei požiūrį į mokytojavimą ir mokytojo numatomą ateities profesinę orientaciją (sprendimų dėl mokytojavimo ateityje).

Remdamiesi tyrimo metu surinktais duomenimis, suformulavome tyrime dalyvavusių mokytojų *habitus* charakteristikas ir jas suskirstėme į keturias grupes pagal jų požiūrį į mokytojavimą:

- Mokytojai entuziastai.
- Mokytojai pragmatikai.
- Dvejojantys mokytojai.
- Nusivylę mokytojai.

Atskiroms *habitus* kategorijoms priskirti mokytojai jokių būdu negali būti griežtai generalizuojami; kiekvienas jų turi autentiškas praktikas ir įvardija įvairias priežastis, kodėl jų požiūris į profesinę veiklą, jos ateitį yra toks, o ne kitoks. Kiekvienos grupės tyrimo dalyviai atskleidžia įvairius interesus, dėl kurių jie „žaidžia“ mokykliniame švietimo lauke; interesai

nebūtinai yra skirtingi kiekvienai kategorijai. Tačiau yra skirtingas suinteresuotumas, tai yra intereso išreiškimo intensyvumas: didžiausią interesą turi mokytojai entuziastai, o nusivylę mokytojai intereso dalyvauti mokyklinio lauko „žaidimuose“ nebeturi. Būtent suinteresuotumas, kurį galima trumpai išreikšti „taip matau ir vertinu savo mokytojavimo perspektyvas“ yra pasirinktas kaip apibendrinantis vardiklis vienai kategorijai priskirtų mokytojų.

Žinoma, suinteresuotumas, atskleidžiamas kaip ateities vizija ar planas, nėra „įkaltas“ ir nesvyruojantis: tyrimo dalyviai atskleidė permąstantys mokytojavimo prasmę, tam tikrais momentais imantys kritiškai vertinti ankstesnius apsisprendimus ar savo nuostatas dėl mokytojavimo. Bet tokie momentiniai, trumpalaikiai savęs perklausimai nebūtinai tampa pokyčiu; kartais – tik sustiprina turėtą požiūrį, padidina interesą toliau veikti lauke ar iš jo pasitraukti (*Nu man smagu. Man ir dabar smagu. Yra, būna, būna tų dienų, kai tu atrodo negali, nes tu tiesiog negali. Ir jų būna daug, labai daug šita, bet. <...> Ką aš pastebėjau, jeigu nu taip, yra dėl kosminės pusiausvyros turbūt, aš nežinau, kas tos, kokios jėgos visa tai valdo, bet jeigu kažkur buvo didžiulis minusas, tuoj pat atsitiks kažkas gera ir susiniveliuos* (BMM3); *Nežinau, turbūt, turbūt aš savo rogėse. Aš galvoju. Aš pataikiau. Aišku, būna nusivylimo ir, ir, ir viskas, gana, išeinu, bet apsisuki ir vėl neini. Tai turbūt, turbūt čia mano mano, jo... Pašaukimas visgi, ko gero* (NMG4); *šis mokinys mane pasveikino mokyklos influenceris esu trys tūkstančiai, tai, man atrodo, čia ir prasideda tą dieną tas lūžis, kai pagalvojau – jetus, jei mane tiek stebi, tai aš vis dėlto gal geriau būsiu kažkokioj kontoroj dirbsiu, negu tiek mane stebi ir žiūri, nes man yra per daug, aš noriu gyvent, aš noriu veikt kaip aš noriu, o būt stebimam, žiūrimam man yra šiek tiek, yra per daug* (EVS1); *Kaip ir likčiau, bet kaip ir pati sau prieštarauju, nes aš jau nebegaliu apsikęsti nuo tėvų. <...> Bet, supranti, Tyrėja, aš galėčiau grįžti tik į pamoką. Aš nebenoriu. Nebenoriu metodinių, nebenoriu lentelių, nebenoriu protokolų, tų pačių, tų pačių klausimų metai iš metų, tų pačių, tų pačių* (DMK3)).

Toliau išvardysime bruožus, požymius, kuriais vadovaudamiesi priskyrėme tyrimo dalyvius vienai iš minėtų kategorijų. Pateiktos charakteristikos nėra universalios visiems vienai kategorijai priskirtiems tyrimo dalyviams (tai yra nebūtinai kiekvienas iš jų turi visus išvardytus; skiriasi tam tikrų bruožų raiškos intensyvumas, jų reikšmingumo interpretavimas ir panašiai), tačiau pakankamai išreikštos, kad leistų jas pasitelkus klasifikuoti tyrimo dalyvius.

Mokytojai entuziastai. Tai kategorija, apimanti tyrimo dalyvius mokytojus, kurie aiškiai išreiškia suinteresuotumą būti mokytojais, ketina tęsti mokytojo karjerą, nes ji jiems prasminga (*Ką reiškia būt mokytoju? <...> Manau, kad šitą... Nu, materija kažkokia kai yra, po jos lieka ten smulkesnės materijos dalelės. Tas pats ir mokytojas yra. Paprasčiausia, išdalini savo daleles kitiems. Ta prasme mokiniams... Geras klausimas... Tai palieki po savęs kažką... Ir, tarp kitko, dažnai grįžta... Geru... Širdis džiugina... Ir šitas, gal, laiko... (IVT4)). Jų deklaruojamas interesas paremtas labiau altruistinėmis nuostatomis. Jie mėgaujasi mokytojavimu, įžvelgia tą darbą dirbant kuriamą visuomenės ir atskiro individo progresą (*Čia irgi sakiau, kad baltas lapas, ir atėjo vaikas nemokantis skaityti, rašyti. Čia susitvarkiau aš su tuo. Viskas gerai. <...> Aš turiu vaikui padėti ir, nežiūrint į savo laiką, nežiūrint į savo ten užimtumą, dar ką nors, aš turiu su vaiku dirbt. Tu gali jį išstumti pro duris, aš – negaliu (JMPU4)), jaučia pašaukimą; susidūrę su pedagoginio darbo metu kylančiais iššūkiais ieško pedagoginės praktikos alternatyvių vykdymo formų, yra linkę taikyti įvairias technologines, metodines, didaktines naujoves (*atėjus 5 metus prašiau, kad multimediją tą pakabintų. Sako: „Taigi, turi instrumentą.“ Sakau: „Tai palaukit, viso pasaulio muziką aš galiu?.. Taip, aš galiu, aš groju viską, bet mes Mocartą klausom, žiūrim jo portretus, viską. Tai palaukit, pasaulis eina ne atgal, o pirmyn.“ Tai ta materialinė bazė svarbi (EMME2); svarsto įvairias kvalifikacijos tobulinimo galimybes. Mokytojo veikloje patiriamus sunkumus dažniausiai interpretuoja kaip laikinus, kaip galimus išspręsti pakoregavus kažką veikloje (O čia ėjau, ėjau ir pamačiau tarp plytelių našlaitėles prasikalusias ir dabar galvoju, turbūt nėra beviltiškos situacijos niekame, jeigu netgi tokiam tarp plytelių, vidury šaligatvio, našlaičių kupstas suveši, nu čia simbolika kažkokia, galvoju, nu, kad viskas įmanoma, tiesiog aš pasižiūrėjau į tas našlaites vidury šaligatvio, galvoju, nu, viskas įmanoma. Tai va toks man, mintis tokia šovė (BMPU4)). Jie palankiau nei kiti tyrimo dalyviai vertina naujuosius švietimo kontekstus, kaip atveriančius naujas galimybes įvairesnei mokytojavimo praktikai (*Vat, ta linksmoji, kai tu patiki vat, įkvėptas. Ir tu tada vat ieškai kažkokių kelių, ką tu padarysi kitaip, negu tu darai įprastai. Va tai, kas tau kelia džiaugsmą, ar ne? Vat čia yra tie dalykai. Vat, pavyzdžiui, va šita mano nuotrauka yra. Aš čia sėdžiu va, čia yra planšetė ir du skirtingi kompai, ir aš ruošiuosi vienai pamokai. Per tris informacinių technologijų skirtingus įrankius, kurie yra tuo pat metu pajungti prie trijų skirtingų šaltinių informacinių, o va čia dar yra du vadovėliai, dvi rašytinės ir čia aš ruošiuosi keturiasdešimt penkių minučių pamokai (BMM3); kritika, jei ji tokia išsakoma, nukreipiama labiau į vidinį mokyklinį švietimo lauką, kaip ne visada „suspėjantį“ pagal greitai****

besikeičiantį gyvenimą ir atsivėrusias naujas perspektyvas (*Ir, žinai, kai priėmė tą matematiką, atėjo jaunas matematikas, kaip jisai man patiko. Jis iškart pradėjo su vaikais žaisti kamuoliu per pertraukas, o senos bobos pradėjo piktintis – „išdaužys langus, žaidžia čia kamuoliu, leido čia jam“, o prie direktorės, vidiniam kiemely nebuvo galima jokio kamuolio, jokio, ten yra plytelės, iš plytelių žoles ravi, žinai, iš plyšių, žinai, būtinai viską ten reikia ravėti visą (EMPU4); Taip, tai, va, ir pas mus, sakau, dabar strateginį planą rašysime, tai, vat, vidinės kultūros labai lygis žemas. Aš galvoju, kodėl mokytojos būna tokios piktos? Ten, sakykime, kokia apklausa būna, kai parašo komentarus. O kai paskaitai, galvoji: „Dieve, kiek pykčio pas žmogų.“ Dirba, sakykime, 34 metus mokykloje, 40 ir tiek pykčio pas žmogų. Ar jau persidirbo, ar jau perdegė? Arba tos vidinės kultūros kažkokios neteko (GMM4)). Mokytojai entuziastai, nepalankiai vertinę naujuosius švietimo kontekstus, buvo nusiteikę, sakytume, kovingai – kūrė planus, kaip juos pakeisti, svarstė įvairias protesto galimybes ar jau įvairiomis formomis protestavo, kitaip veikė, siekdami pakeisti netenkinančią situaciją (*Va, dar kas įtampos prideda mūsų mokyklų, kad iš rajono – tokia aiški žinia. Jeigu uždarinėsim, tai Gyvenvietės Mokyklą – iš karto, jeigu jau mažės mokinių ir kažkaip mes toliausiai nuo rajono centro gyvenam, labai savarankiški, tenai nepastumdysi, mokytojų kolektyvas draugiškas, glaudus ir, jeigu galima taip sakyti, moka už save pastovėti. Nes kai buvo tenai klausimų dėl mokyklos išlikimo, tai kartu su direktore važiavo ir mokytojų atstovai (EMS4)).**

Mokytojų entuziastų kategorijoje susitelkė daugiausia tie tyrimo dalyviai, kuriuos pagal internalizuotą homunkulą priskyrėme mokytojams misionieriams ir mokytojams darbuotojams (tais atvejais, kai jie jaučia pakankamą entuziazmą dirbti).

Mokytojai pragmatikai. Šiai grupei priskirti mokytojai, kitaip nei mokytojai entuziastai, pirmiausia deklaruoja asmeninį, į juos nukreiptą interesą būti mokytoju: įvertina, kuo žaidimas mokykliniame lauke yra naudingas jam, kaip asmeniui, o tik paskui svarsto (nors nebūtinai), kokia jų žaidimo lauke vertė gali būti sukurama ar rasti kitiems lauko dalyviams. Jiems būdingesnės utilitaristinės nuostatos. Jie įvertina mokytojo profesinės veiklos pranašumus ir trūkumus, savo galimybes, poreikius ir priima sprendimą toliau mokytojauti dėl gaunamos naudos (*Kartais, galbūt, pagalvoji, kai jau ten visiškai užsiknisi, kad, ai, eit ten kokio mikroautobuso vairuotoju, žinai, ir nesukt sau galvos čia kiekvieną dieną dėl tų visokių, visokių, tų rūpesčių, va. Bet yra tų akimirų, kurios, nu, kaip, sakykim, galbūt, ir, ir veža, iš tikrųjų. Tai vat tai, ta tokia, sakykim, ir ta bendrystė ir su kolegom, galų gale, turim vis tiek per profsąjungą ten visokių ir išvykų tenais, ekskursijų*

(GVS4)). Kaip atskleidžia citata, nauda gali būti įžvelgiama skirtinguose dalykuose. Kai kurie mokytojai mano, kad tai yra darbas, geriau negu joks arba geresnis tarp tų, kurį jie galėtų daryti su savo gebėjimais (*Galvojau, ne, turbūt, kad man čia nepavyks, tai, visgi, reikia apgalvoti ir tą pasiūlymą. Ir tada kažkaip nusprendžiau kad tikrai sutiksiu ir, visgi, eisiu į mokyklą. Nusprendžiau, pasakiau, kad. Ir štai atsidūriau mokykloje* (MML1)); išskiriamas mokytojo darbo mokykloje (ne privačioje) teikiamas stabilumas, esą, jis didesnis nei privačiose įmonėse; geros socialinių garantijų sąlygos (*tai švietime aš vienaip ar kitaip liksiu. Ar tai bus mokytojos forma? Aš vis dar nesu tikra. Ir, realiai, lieku mokykloje, galvodama apie dekretą. T. Mhm. M. Nu, nes tikėdama, kad mes kursim šeimą, ir tiesiog man tai yra saugu. Labai kažkokių pokyčių nenoriu dėl to, kad nebūtų gaila. Po to gal persigalvosiu, gal po to nereikės šeimos. (juokiasi) Tai grynai... Čia yra saugu* (TMPU1)); kai kurie mokytojai akcentavo pakankamai gerą atlyginimą (*Tas ir. Ir... Šiaip, mokytojai daug neuždirba, bet, jeigu yra didelis krūvis, gaunasi visai okey. <...> Nu, tai va, ofisas 900 ar tūkstantis... Nu va, kaip tu pragyvensi už tai?* (ŽMK1)) ar sudarytas galimybės užsidirbti kitur dėl trumpesnės darbo dienos mokykloje (*Ta prasme, nu, jo, tie finansiniai dalykai čia yra labai įdomus dalykas. Nu, aš tai tikrai niekuo skystis negaliu. Bet, ta prasme, aš, nu, labai, labai daug dirbu. Aš dirbu nežmoniškais krūviais, kur man kiti, va, sako „tau čikuraku visiškai“. Manau tiek, kiek aš dirbu, turbūt, tikrai ne kiekvienas pakeltų, nu, mano kažkoks pažįstamas ar draugas, ar kolega. Tada tas finansinis klausimas jis kaip ir pasitraukia, nes jis tikrai, ta prasme, tu uždirbi daug. Viskas yra gerai. Aš nesiskundžiu. Aš tikrai daug uždirbu. Bet, bet, bet aš ariu, ir ar tai, tai yra ne oru, ta prasme, kad aš neturiu laisvalaikio?* (TMD2)); ilgas atostogas, asmeninę naudą, gaunamą dėl privačiame gyvenime susidariusių aplinkybių (*Vat, kodėl džiaugtis man dabar? Kyla toksai klausimas. Dabar, kadangi sergu ir aš išeinu į darbą, aš viską užmirštu. Vienas dalykas. Antras dalykas man patinka, kai matai, nu, kaip auga ir kaip keičiasi tie vaikai* (EMS4)); Nu, sunkus tas darbas. Nu, tikrai jisai – sunkus. Bet, sakau, nu, ne mano metai, bent aš taip sakau, kad kažką, va, žinai, keist. Ne mano metai (MMS4)). Kai kurie šiai kategorijai priskirti mokytojai konstatuoja, kad mokytojavimas, priešingai nei kitos jiems (jų požiūriu) prieinamos darbinės veiklos, turi daugiau vertės, prasmės, suteikia didesnio pasitenkinimo ir turi simbolinę vertę (*Bet, iš kitos pusės, aš galiu pasakyti, nu, gal truputėlį ir durnai. Va, pavyzdžiui, baigiasi mokslo metai. Žinot, kokį aš turiu jausmą? Man gaila, kad baigiasi mokslo metai, o aš tiek dar turiu visokių idėjų ir minčių. Ir aš galvoju: „Kaip faina dabar būtų tą mokyti, tą mokyti...“ Žinokit, aš pirmą kartą žmogui sakau – man gėda pasakyti. Bet aš turiu tokį*

jausmą. Bet tai nereiškia, kad, nu, taip sakant, aš važiuoju į atostogas ir džiaugiuosi. Bet yra... Nu, man viską patinka daryt. Ir dirbt, ir atostogaut (AML4)). Tačiau kitaip nei mokytojai entuziastai, mokytojai pragmatikai nelaiko mokytojavimo teikiamos prasmės ir simbolinės vertės pakankamu interesu įvertinant sudėtingas mokytojo profesinės veiklos sąlygas – pasilikti juos mokykloje pirmiausia skatina nauda kuria nors kita forma, pavyzdžiui, atostogos (*Tai ir fizinę mano sveikatą išties paveikė – tikrai, tikrai, ir emocinę mano būklę, ir psichinę būklę išties, nes... Nežinau, aš, šiaip, viliuosi, kad aš įprasiu ir man bus lengviau... Bet kartu aš suprantu, kad tai galimai gali būt tendencija ir kiekvieną rudenį–žiemą man bus tokia kaip mini, nu, kaip mini, biškį krizė... <...> Jau antras semestras, kažkaip galvoju: nu, okey, jau likęs mažiau pusmetis, jau greitai vasara. Tada pavasarį įgauni jėgų, tada vasara. O, vasara atrodo – viskas nėra taip blogai, kaip atrodė. Ir tada nusprendi dar metam pasilikti (ŽMK1); aš irgi kitąkart galvoju, va, vyras irgi sako: „Kam tau ta mokykla?“ Bet aš irgi į klausimą sau atsakau taip viduj. Nu, vieni mokytojai dirba tiesiog, kad dirbtų, kiti sako, nu, kaip pasakyti, mokytojas turi dirbti, nes jisai – mokytojas. Tai čia jam garbė, nu, dirbti tokį darbą. O man kaip yra... Aš noriu dirbti ir užsidirbti, bet ir iš mokyklos nenoriu pabėgti, nes, nu, kai gauni iš vaikų tas emocijas, nu, ta prasme, ten būni, nu, tai yra be galo geras tas jausmas. Tas ryšys su vaikais, tas kontaktas. Man dabar sakyty: „Išeik iš mokyklos.“ Aš sakyčiau: „Nenoriu.“ (AMME2)). Susidūrę su tiesioginiais mokytojavimo sunkumais, mokytojai pragmatikai ieško būdų, kaip juos neutralizuoti, kaip juos įveikti minimaliomis energijos, laiko sąnaudomis (*bet vis tiek stengiuosi laikyti, nors dar Seime, man atrodo, nepriimtas, kad yra 8–17 etatą įvedėt – „viso gero“, reiškiasi, nu vis tiek, nes jeigu tu kitaip, gali išprotėt, reiškiasi, vien tik ta mokykla gyventi. Nors, aišku, kartais išlaviruoti yra labai sunku* (BVS2)). Lygindami mokytojavimo kontekstus įvairiais laikotarpiais, kai kurie pragmatiškai nusiteikę mokytojai juos vertina pagal gaunamą naudą (*Buvom Mieste, ten STEM klasės yra, įsteigtos laboratorijos. Ir mes turime galimybę nuo septintos klasės iki dešimtos su vaikais nuvažiuoti ten į pamokas. Tai va, ir vaikams įdomu, ir man įdomu. Ir man nauja patirtis ir žinių aš dar gaunu ir pabendrauju, džiaugiuosi* (EMT4)). Neįžvelgiantieji naudos linkę laikyti nuostatos, kad „anksčiau buvo geriau“; išskiria labiau neigiamas savo profesinės veiklos sąlygas ir pačius mokytojus paveikusius pokyčius (*Ir atsimeinu, vienais metais, buvo čia kažkokia tai šventė, kad pakvietėme tuos senuosius mokytojus, nors ten tokie žilagalviai suėjo visi, žinai, bet... Nu, bet buvo jėga, iš tikrųjų. Ten jie tokie faini, nu, tokie tikri mokytojai. <...> Tas laikmetis, kultūros kažkokie tai dalykai biškį pasikeitė. Vis tiek, mūsų karta, mūsų kartai, tai jau jinai tokia,**

vis tiek, nu, mes prisitaikėme, aš galvoju, pakankamai prie tų visų pokyčių (GVS4)). Kiti atsiskleidžia kaip susitaikę su vykstančiais pokyčiais kaip neišvengiamais, nuo jų nepriklausomais dalykais, tad – nevertais atidesnio dėmesio, veiksmo, emocijos. Permainų situacijose jie susitelkia į savo ramybės, stabilios savijautos ir įprasto mokytojavimo stiliaus išsaugojimą ir sumažina turėtus interesus (Va, nu, bet taip, taip susiklostė aplinkybės. Va, kad taip nutiko, kad tenka dirbt su mažesnėmis klasėmis, bet kažkaip... Patinka ir taip. Bet šiaip tai pasiilgstu, egzaminai ten, kas bus. Kažkas ten, tas, kaip tas vaikas išsilaiko, jeigu gerai, ar kokį šimtuką surenka. Tai man su vyresniais labiau patiko dirbti anksčiau ir su tais gabiais, žinai, vaikais. Bet kažkaip dabar nežinau, kažkaip gerai. Tiesiog taip susiklostė aplinkybės, o ten kažką labai prieš srovę, kad būtum gimnazijoje. <...> Tai ką aš dabar; daužysiu galvą, ne gyvenimas, negaliu. Nėra tai nėra. Visai gerai ir kitur. Ir dabar, kai galvoju, visai gerai. Tie penktokai, mažiukai. Jiems įdomu (EVS4); Man dar reikia atidirbti tris metus <...> Nu, neisi, taip. Iš viso, sako, aš tai neįsivaizduoju – CV pasirašei šešiasdešimt vienu metų, nu, ir viskas (KMKK4)).

Mokytojų pragmatikų *habitus* turintys mokytojai dažniausiai būna internalizavę mokytojų darbuotojų, mokytojų tarnų ir robotų homunkulus: daugelis jų priima mokytojavimą kaip darbą, kurį reikia daryti, nes jis būtinas jų pragyvenimui.

Dvejojantys mokytojai. Šiai kategorijai priskirti tyrime dalyvavę mokytojai turi ribotą arba nepastovų interesą dalyvauti mokyklinio švietimo lauko žaidimuose. Jie svarsto, ar verta toliau mokytojauti, dairosi (nebūtinai nuosekliai, dažnai – fragmentiškai) kito darbo (*T. O šiaip, tai planuoju likt ar ne? M. Nu kaip ir planuoju, bet nežinau...<...> Šiai dienai planuoju, nu, nežinau, kaip jie ten pakeis, nepakeis... Kokį man ten krūvį duos ar neduos... Negerai, aš galvoju, kad negerai tuos darbus kaitalioti, bet man kažkaip tai visą gyvenimą gaudavosi, nuo pradžių kažkaip. Kad tik be darbo nebūt, aš bet ką galiu daryt, aš neturiu, žinokit, gėdos, kad aš ar tą pabaigiau nebuvau dar pasibaigus. Aš galiu ir grindis valyt, ir kavinėj dirbt, ir dar kažkur (MML1)). Kai kuriais atvejais jie neketina palikti mokyklinio švietimo lauko, bet norėtų keisti pozicijas (*Norėtusi švietime, yra įgyta tos patirties nemažai, yra susidaręs suvokimas, bet, vėlgi, priklauso nuo tos terpės, yra tokių mokyklų, kur tu labai norėtumei, galbūt, pavaduotoju ar kažkokio tai, nežinau, renginių organizavime švietimo ar nebūtinai vien mokykla. Bet yra, kur tu gal geriau dirbsi, jeigu bus netinkama terpė, „Škoda“ vadybininku (NVS1)). Kartais – ketina išeiti ir po kurio laiko sugrįžti; tam juos įkvepia kolegų pavyzdžiai, kai jie išeina ir vėl sugrįžta (*Tai jai suėjo 40 metų ir ji nusprendė išeiti iš mokyklos. Ir, na, aišku, finansai leido ir jina darbo biržoje pabuvo. Tada baigė Romerį,***

magistratūrą, dar administravimas. Kažkas ten su kažkuo. Ir taip pasiblaškę, pasiblaškę ir, aišku, namuose sėdėti yra tikrai neįdomu, nu, kiek tu ten gali pasėdėti ir pasidžiaugti tuo daržu, kiemu ar dar kažkuo. Ją vis pakviesdavo kažką pavaduoti ir gavosi taip, kad jinai vėl grįžo į mokyklą ir jinai vėl dėsto tą Dalyką (EMT4)). Kai kurie šiai kategorijai priskirti tyrimo dalyviai abejoja mokytojo darbo prasme patys arba mano, kad to darbo neįvertina kiti, tiek mokyklinio švietimo lauko agentai, tiek agentai iš kitų laukų (Tai gal pradėsime nuo klaustukų. Man atrodo, pačią pirmą nuotrauką dariau šitą, čia vieno berniuko sąsiuvinis, bet čia toks simbolis keturiasdešimties kitų vaikų, kur raštas yra toks, kad kartais paimi sąsiuvinį ir tu galvoji: „Ar čia yra jau nepagarba man, kad aš vis tiek skaitau ir taisau tokį darbą?“ <...> tada man iškyla klausimas, tai kur yra ta riba (GML1); tas mokytojas buvo ne tokios vertės kaip dabar yra ir dabar jeigu aš jau po savim kapstausi, ar ne, ir jeigu aš turiu išminties ir proto, tai aš einu ten, kur aš būsiu orus, kur mane gerbs ir kur man ančiukas išpūstom lūpom nespjaudys į akis. Ir nesakys, kad tai tavo kompetencija yra priversti mano vaiką mokytis, o ne mano (KMS4), nėra tikri, kad jiems dėl jų asmeninių savybių ar profesinio pasirengimo tas darbas tinka (nes tikrai, jau tada galvojau, kad aš turiu kažką daryti. Aš turiu keisti darbą, kažkas manęs netenkina. Aš nesijaučiu gerai ir, atrodo, beprasmiška kartais. Mokai, mokai, mokai... Paklausti to paties, vėl nieko nežino. Laikyti egzaminus paruošti reikia ir kas kalts palieka – mokytojas, blogai paruošęs, blogai ten nepasakęs, nepadaręs, taip toliau. Tai, va, ir kažkaip taip (SMS4)). Jie konstatuoja dažnai išgyvenantys stresines situacijas; mano, kad jų darbas reikalauja iš jų daugiau pastangos, nei jie gali gauti naudos tiek ekonomine, tiek simbolinėmis prasmėmis (Ne taip turėtų būti. Ir dabar, vat, realiai nori išeiti viena mokytoja, tik atėjus, pirmus metus dirbanti ir nori išeiti. Paskui, viena mokytoja išvažiuoja į užsienį, vat, išleidus ketvirtokus. Nu, sakau, čia buvo tokių minčių, kad ir aš nežinau, ar turiu dar jėgų. Ta prasme, yra žiauri, žiauri kaita, nes, nu, niekas nemotyvuoja mokytojų, nu, niekas... Nei tas pats atlyginimas. Realiai dirbi iš idėjos ir, nu, žodžiu, daug tokių visokių (SMPU1)). Iškilusios sudėtingesnės pedagoginio darbo vykdymo situacijos sutinkamos pasyviai; šie mokytojai netiki, kad mokytojai (tiek pavieniui, tiek kolektyviai) gali įveikti susiklosčiusias problemas. Neigiamai vertina naujuosius švietimo kontekstus, išvelgia situacijos kaitos į blogąją pusę tendencijas (T. Ta prasme pradėjai dvejoti, ar nori dirbti? M. Ne tai, kad ne, aš noriu, bet matau, kad ar verta. <...> Nes sistemoj yra balaganas, yra sumaištis, yra neaiškumas, va tokie dalykai, kur mane, galvoju, nu, tai aš **netikiu** tuo. Aš daugiau tikiu gal individualiu mokymu, aš netikiu prievartiniu mokymu, visiškai netikiu prievartiniu mokymu, aš nematau prasmės. Aš tikiu,

*kad išmokyti galima tas, kas **nori** išmokyti, padėti galima tam, kas **nori** būti padedamas. Tu negali primesti pagelbos, tu negali primesti išmokyti, jeigu vaikas nenori arba nėra motyvuotas, arba tėvai nusiteikę, kad čia, ko jūs norit iš to mano vaiko. O, Jėzus Marja, **nieko** nenoriu. Jeigu jums nereikia, aš **tikrai nieko** nenoriu, aš turiu savo gyvenimą. Aš sakau, būčiau Prezidentas, aš švietimo ministeriją išvaikyčiau į visus galus. Einat, patys padirbat, sukuriat programą, ją patys pritaikot, pasižiūrit, ar suveikė, va, tada siūlot mokytojams (KVS1)). Dvejojančios mokytojai nėra tikri, ar šiuolaikinis švietimas ir mokykla išliks ateityje; jų nuomone, švietimo sistema griūva. (Tai va čia buvo apie du tūkstantuosius plus minus metus, kai ta, vat, atėjo dar kažkokia banga jaunų mokytojų, o daugiau tai čia praktiškai nėra, nieko čia nebus, šiaip, realiai, taip žiūrint. Netikiu, kad čia kažkas tai būtų, kažkas pasikeistų (GVS4); Taip, o nuo 24-ų metų ateina gi tie, kur vadinasi įtraukusis. Tai jau žinokit, jog tada pabėgs ne 50 % mokytojų. Jau kaip kalba, vat, visi mokytojai (EMME2)).*

Dvejojančių mokytojų *habitus* turi kai kurie mokytojai misionieriai – tada, kai jie susiduria su ilgalaikėmis problemomis įgyvendindami savo misijas; darbuotojai, kai reguliariai, sistemingai nebepatenkina savo intereso atlikti darbą, ir mokytojai robotai, nesitenkinantys su dehumanizacija.

Nusivylę mokytojai. Šiai kategorijai priskirtini mokytojai, kurie yra apsisprendę nutraukti mokytojo karjerą (kartais – laikinai, bet ilgesniam laikotarpiui, pavyzdžiui, keleriems metams). Jie nebejaučia turintys bent kiek intereso tęsti žaidimus mokykliniame švietimo lauke esamomis sąlygomis, nes tai kelia daugybę neigiamų potyrių, trikdo sveikatą (*Žinai, aš noriu dirbti, bet aš nenoriu dirbti tomis sąlygomis, kokios yra dabar, sakau, nes dabar tai yra kančia, visom prasmėm kančia* (DMK4)). Dažnai konstatuojama, kad mokytojavimas ar atskiri jo elementai sukelia labai neigiamą savijautą, fizinės kančias (*Kaip ir smulkmena, bet pritrenkė iki negalėjimo. Ir verkt norisi, ir spaudimas kyla, ir galva sukasi, ir pykina, ir bloga kaip pavėmus. Tai ir tikrai pykino ir visko būna. Nu, nes tu tikiesi kitos reakcijos* (DMK3); *niekas nemato, kai aš vos užlipu į antrą aukštą, į savo lovą, kaip aš negaliu užmigti, kai aš pabundu naktimis, man svaigsta galva. Aš nežinau, kiek valandų. Žinok, ir aš kartais galvoju, aš tiesiog **bijau** dėl savo psichinės ir fizinės sveikatos, nes monstrai visokie vaikšto man iš paskos* (TD)). Jiems (dažniausiai) nebėra svarbu, ar jie turės kitą darbą, pragyvenimo šaltinį. Ketinimo pasitraukti priešasčių buvo išvardyta kelios (*Toks atsakingas darbas, ugdai sau kartą, politinius veikėjus t. t. Ir nu, atsakingai, labai, labai rimtai į tai žiūri. Ne tiesiog atmetinai, o taip, labai man, tikrai atsakingai, ir nori, kad jie pasiektų visko, ko geriausio. Tu supranti, kad, iš dalies, ir tavo rankose yra, nes gali*

*papasakot jiems nu, ta prasme, kažką patarti, padėti. Tai va, tai tas yra, kad labai. Kas yra man mokytojos darbas – tai labai atsakingas darbas, ir dėl tų visų, vat, jo, jaunų, dėl tų kartų, kad reikia užauginti teigiamai viską, kad jas keist, jo, ir bijai suklyst. Va, vat kas yra dar tas – bijai klysti (ŽMM1)). Dar kelias kolegų pasitraukimo priežastis nurodė kitoms kategorijoms priskirti mokytojai (Jisai dvejus metus padirbo, dvejus metus, ir pernai jisai išėjo, ir priežastis – perdegė. Jo. Perdegimo sindromas. Ir viena lituanistė, labai perspektyvi, Vardė. Buvo jinai pas mus tik iš karto po studijų atėjo, gavo devintokus. Jinai gavo tiek, kiek mokykla valstybinė gali pasiūlyti pagalbos. Nu, jinai gavo, bet vis vien buvo labai mažai. Labai mažai. Ir jinai metus padirbo, o buvo labai perspektyvi, metus padirbo ir irgi išėjo po metų. Ir nežinau, kaip pasisuko jos keliai, bet bent išeidama, tai jinai sakė, kad ne, į mokyklą aš neisiu. Nežinau, gal praėjo vasara, bet irgi sako, ne, nebepakeliu.. **Jinai perdegė per metus** (BMM3)); nu, ir klasė tikrai nebuvo lengva. Tikrai nebuvo lengva. Ir to streso, iššūkio, nu, yra kiekvieną dieną mokykloje. Tikrai. Tai va, tai, nu, aš manau, kad tiesiog, nu, psichologiškai čia buvo realiai labai sunku. Tiesiog ar, matyt, ir tėvų to palaikymo nebuvo ir administracija, matyt, vis tiek, nu, bet kokių atveju jie gauna signalą ir turi daryti tam tikrus žingsnius. Kaip daro – čia kitas klausimas. Vat, tai manau, kad čia viskas taip ir susidėjo. Nu, nes tikrai, sakė, ten mėnesiai jos tiesiog nebūdavo mokykloje. Ir nu, vat, ar ten ateina kelias dienas (SMPU1)). Buvo paminėti pasitraukimai ne tik iš mokyklos, bet ir apskritai iš gyvenimo (sklinda gandai, kad toje mokykloje, kurioje aš dirbu, blogas emocinis klimatas, ten buvo ir kaltinimai dėl mobingo, kad viena mokytoja kitam padalinyje nusižudė (GML1)). Vertindami mokytojavimo kontekstų pokytį, nusivylę mokytojai konstatuoja, kad švietimo būklė, ypač mokyklinio švietimo situacija, yra itin bloga ir toliau blogėja (Psichologinė atmosfera – bloga kolektyvuose, aš manyčiau. Didelis darbo krūvis. Didelis. Pavyzdžiui, dabar pagelvok, jaunas žmogus, pabaigęs pedagoginį, nu, dabar jau universitetą, ar ne? Su tokiu krūviu ar jis pajėgtų viską pasiruošt, susistemint taip? Jau čia, žinai, tik pasikartoji kažką, jau netgi mano, kai rašydavom tuos planus, ką ten kalbėsi, tai sąsiuviniai apiplyšę, aš jau padėjus, aš jau ten ir atmintinai žinau. Bet, pavyzdžiui, jaunam žmogui, nu, tai tu gi turi eit ruošti pamokoms ir datas pasikartot, galų gale, gal net visiškai išmokyti ir taip toliau. Žemėlapius aš gi mokindavau: kur čia ta Europa, kur čia tos rodyklės, kur čia ką užpuolė. Tai dabar jaunam žmogui – baisiai didelis krūvis. Ir dabar tos, va, reformos, tos atnaujintos programos – jos per greitai, negalima taip daryti (MMS4)). Jų požiūriu, tai, kas vyksta mokyklose ar švietimo sistemoje, apskritai sunaikina bet kokią prasmę. Ypač skausmingai priimamas susvetimėjimas, jų pastangų menkinimas (Nu ir, nežinau, žiūrėjot*

tą rusišką filmą tokį „Učilka“, nežiūrėjot? Vat, ten apie mokytoją, ten grynai kaip vat, tokia netolerancija mokytojai. Ir va, ir va, aš prisiminiau, galvoju ir aš žiūrėjau tą filmą būdama maža. Nu tikrai, kai dar mokiausi mokykloje ir aš galvoju, Dieve, kaip gaila mokytojos. Nu man net tada ir ašaros tekėjo, viskas. Ir va, aš tuo metu stovėdama prie visų aš pasijutau būtent taip, taip šlykščiai, taip nemaloniai, kad nu, tu ateini mokyt, duoti tą tokį gėrį ir visą kitą, o jie nu, spjaudosi tarsi (ŽMM1)). Pasitaikė teigiančių, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose yra iškreiptas vaizdas tos mokyklos, kuri istoriškai buvo sukurta kaip visuomenę ugdanti institucija (Aš nežinau, nu, bet tu negali dabar... Aš nežinau, Tyrėja, nes negali taip daryti, tu vis tiek turi rėmuose būti. Aš, galbūt, baigi pamoką, mes tada galime išeiti arba kažkur pakalbėti apie kažką, taip laisvai aš norėčiau. Nusižengti, nesilaikyti tos pamokos, kaip tas Lektorius sakė, taisyklėms toms. Kaip turi atrodyti gera pamoka, laiko planavimas ir taip toliau ir panašiai. Nu kodėl mes negalim baigti 2 minutėm pamokos anksčiau ir susėdę pakalbėti šiandien apie orą arba apie nuotaiką vaikų, nu, kodėl mes negalime arba vaikai paklausti mokytojų „ar jūs šiandien gerai miegojot“, kas čia tokio, o kuo mes čia nusižengiam? O kodėl aš būtinai pamoką turiu pradėti su kažkokiais suknistais tikslais ir uždaviniais? Nu, kas čia, Tyrėja, nu, iš kur čia tas dabar? Nu, tiesiog mane pjauna ir aš niekada taip nesakiau (DMK3)). Pagrindiniais netenkinamos mokyklinio lauko būklės kaltininkais tyrimo dalyviai kai kuriais atvejais laiko kitus laukus – politinį, ekonominį, išskirdami kaip kaltininkus tiek nacionalinį, tiek globalinį lygmenis (Visiškai, nes aš nematau prasmės savo darbe. Ne, aišku, aš matau prasmę savo darbe. Mano prasmė, va, jaunimas. Kaip sakant, auklėjamoji, mokomoji priemonė aš esu. Taip, va, su jais dirbti man patinka. Aš matau, va, ten aš matau dar kažkokį tikslą. Va, čia, pačiam dalyke, kas vyksta ten viduje, nematau, nes po vertinimo PUPP'o, žinokit, kryžiuką uždėjom ir sakom: „Viso gero.“ Rašo užduotis autoriai, instrukciją – autoriai, tada daro standartizavimą ir; reiškiasi, kai vaikai jau išlaiko tą PUPP'ą, peržiūri užduotis, pasižiūri, kaip vaikai sprendžia, kad vertinimo instrukciją papildyt, kaip dar būtų galima išspręst ir užskaityt, ar ne? Kad ne vienas tiktai būdas būtų. Bet standartizavimo metu prisijungia daug mokytojų. Ir tada tos lektorės, reiškiasi, aiškina: „Va, šitą būdą mes užskaitom. Tokiu būdu – užskaitom. Tokiu būdu – neužskaitom.“ O mes, kaip dalykininkai, kaip mes mokom vaikus, tai mes kai kur matom labai didelius absurdus, ką užskaito – ko neturėtų užskaityt, arba, ką neužskaito – ką turėtų užskaityt. Mes tada informuojam, kalbamės. Negirdi ir nenori girdėti (NMM3); arba aukštesnę nei jų padėtį mokykliniame švietimo lauke užimančius agentus (Visi mokytojai nieko... Vienu žodžiu, nieko verti. Jeigu per tėvų susirinkimą, tėvas sugeba

pasakyti... Nu, va, baigėsi tėvų susirinkimas, ten viskas, sakau, „nu“, tai sakau „iš mano pusės, kaip ir viskas – aš ką norėjau, tą pasakiau, gal jūs ką nors norėtumėte pasakyti, perduoti, kad aš pasidalinčiau informacija?“ „Taip, norėtume – jūs nei vienas neverti mokytojo atlyginimo. Jūs turėtumėt dirbti už dyką“ (DMK3)). Mokytojavimą jie mato kaip suvaržytą, iškreiptą taip, kad mokytojauti nebelieka nei prasmės, nei pasitenkinimo ar naudos. Nusivylusių mokytojų požiūriu, išorės ar vidiniai lauko agentai „pasistengia“, kad mokytojo kasdienybė taptų sklidina beprasmybės; mokytojai apkraunami tuščiu, niekam nereikalingu, bet alinančiu darbu, padarančiu mokytojavimą nepakeliamą (*Gegužis ir birželis – mokslo metų pabaiga. O čia yra, čia yra durnynas. Čia visi pradeda durnavoti, grynai ant galo. Psichuskė. Geriausia biuletenį imti. Ir nesvarbu, kokius atostoginius begausi* (MMKK3)); arba mato jį kaip nepakeliamą jų jėgoms (*Po to tu nuneši tą prašymą, tai yra valandų valandos, ir tu visą laiką pildai, pildai, pildai, pildai dienyną, ten kažkokias lenteles, kažkokias formas. Rašai laiškus metodinės grupės nariams. Tai yra begalinis. Tu visą laiką esi įtrauktas į kažkokį procesą, ir tas procesas yra išsišakojęs į visas puses, ir tu visą laiką, va, taip, kaip grybiena. Tik grybiena po žeme. O tu, vat, aš esu tokia grybiena, žinai, kur impulsai tokie, žinai, keliauja per tą tinklą. Tai vat, aš jaučiuosi kaip grybiena po žeme* (BMK4)). Nusivylę mokytojai stengiasi, mėgina koku nors būdu sužadinti savo pačių suinteresuotumą, imdamiesi naujovių, keisdami veiklos strategijas ar siūlydami įvairius pagerinimus, projektus kitiems mokyklinio lauko dalyviams, tačiau, nesulaukę palaikymo ar patyrę nesėkmę, dar labiau nusivilia (*Ai, tai... (atsidūsta), tai aš sakau, kai paprasčiau auklėtojų, sakau, nu, vis tiek jūs ten klasės valandėlę, taigi jūsų ten, ten klasėje, ane, 18 žmonių. Taip sunku yr paklausti? Parodyti, kas turi tas programėles – nu parodyk, gal kas nesiseka. Tau, vienu žodžiu, „tau reik“, „tu čia nekvaršink galvos tom nesąmonėm“* (MMKK3)). Po tokių nusivylimo momentų apsisprendžia užimti kuo pasyvesnę poziciją; kai kurie abejingai stumia laiką (*jo, aš žadu ir pabaigt ir, žinok, iš tikrųjų, kažkuria prasme aš ir laukiu, žinok, dvidešimties metų, kad galėčiau išeit. Kažkaip man labai patinka arba galvoji, arba penki, arba dvidešimt, nes ir kai sportuoji, žiūri į treniruoklį, jeigu bėgimo takeliu bėgu, tai žiūriu arba kilometrų būtų lygiai, arba kad minučių lygiai, arba kad kalorijų lygiai. Labai mėgstu, tai kažkuria prasme laukiu to dvidešimtmečio, matyt, kad galėčiau išeiti* (MMKK3)); dalis nusivylusių abejingai paklūsta nurodymams, nors jiems ir nepitaria (*Arba tu tyliai ramiai – gavai laišką, padėkok už laišką, pasakyk atkreipsim dėmesį į pastabas ir parašyk, kiek reikia. Nes, taip, taip ir vyksta. Parašo ten „Kodėl va tokį pažymį?“ Parašai, aha, galbūt vertinimo normose trupučiuką aš... O kiek reikia? „Devynių!“*

Gerai. Arba mokinio pasiklausi (NVL4)); kai kurie imasi atviro pasipriešinimo, motyvuodami, kad jiems bus lengviau, jei juos atleis iš darbo (Aš tai žinok, labai noriu vieno dalyko, kad mane kažkuom apkaltintų, supykčiau ir tada, tada tiesiu taikymu, lengva ranka parašau (DMK3); bet nusileisti žmogui, kuris nemoka rašyti, ir nusileisti žmogui, kuris niekada nėra vedęs jokios pamokos ir jis leidžia sau eiti, stebėti pamokas ir kritikuoti. <...> Nusileisti žmogui, kuris... Kai išdažo klasę, kuriam mokytojai turi nešti butelius. Aš negaliu gerbti tokio žmogaus ir jisai, nuvažiavęs į Rajono Centrą, sako: „Va, man jau tie alkoholiai, geriau pinigais duotų.“ Tai aš negaliu gerbti tokio žmogaus, ir aš jo negerbsiu ir aš jam nenusileisiu (KMS4)). Jų požiūriu, mokyklinio švietimo ateitis bus niūri – sistema, greičiausiai, žlugs. Tačiau tai nebūtinai sukelia apgailestavimą; didesnę apgailestavimą nusivylusiems mokytojams kelia supratimas, kad mokyklinis švietimas ir mokytojai yra nebepajėgūs kurti geresnės, laimingesnės (tyrimo dalyvių supratimu) visuomenės (Aš negaliu, aš neturiu tiek pajėgumų. Aš negaliu savimi pakeisti visos švietimo sistemos darbo (BMK4)); kad jie, kaip mokytojai, nepajėgė atlikti savo misijos (ar realizuoti pašaukimo, atlikti pareigos), nes nepakako jėgų, o reikiamo palaikymo ir pastiprinimo nesulaukė (T. Ką su džiaugsmu paliksi? M. Pyktį, vaikų pyktį, kurie akivaizdžiai atsineša ne iš tavęs, bet pas tave, o su kai kurių pykčiu, iš tiesų, ir man nepavyko jiems padėti susitvarkyti. Jaučiu, kad šiek tiek, ačiū Dievui, paliksiu tą suvokimą kaip kai kuriuos vaikus netinkamai veda internetas, nes jie neturi, jie neturi suvokimo, kaip taisyklingai naudotis ir tada juos akivaizdžiai nuveda į lankas, kur jiems nederėtų būti ir nuo to mane tokia panika užtinka, kai jie per daug užsigalvoja apie tai, ką tu matai mokykloj. Galvoji, kokia čia visa visuomenė, tokia ir mūsų karta bus tokia, nu, toks hiperbolizavimas, bet jisai slidi nuokalnė tampa. Tai vat, jaučiu aš šitą trumpam paliksiu tokį mąstymo šitą peripetiją, tai dėl šito irgi džiaugiuosi (GML1)). Nusivylusių mokytojų kategorijon pateko įvairius homunkulus internalizavę mokytojai – ir misionieriai, ir darbuotojai, ir tarnai, robotai.

Aptartos kategorijos atspindi *habitus* tam tikro pobūdžio mokytojų, kurie savaip veikia konkrečiose situacijose, savaip interpretuoja mokykliniame lauke vykstančius vidinius ar išorės laukuose vykstančius galios žaidimus. Galime teigti, kad mūsų suformuotos kategorijos apima „giminingus“ *habitus*, tačiau tai jokių būdu nereiškia, kad tų kategorijų pavadinimai aprašo kokius nors universalius *habitus* šablonus.

Mokytojai entuziastai aktyviai žaidžia bent jau mokykliniame švietimo lauke (kai kurie – ir išoriniuose laukuose), sėkmingai kaupia lauke cirkuliuojančius kapitalus, taikydami strategijas, leidžiančias pagerinti savo

pozicijas tarp kitų agentų. Susidūrę su nepalankiomis aplinkybėmis, priešišku, jie pasitelkia turimus kapitalus ir kuria strategijas, kuriomis situaciją keičia, nekeisdami savo pozicijos – būti mokytoju yra pagrindinis jų troškimas.

Dalis mokytojų pragmatikų – tai mokytojai, dirbantys iš inercijos; giliau nereflektuojantys mokytojavimo kontekstų pokyčio reikšmingumą jų praktikai; jų *habitus* pasirenka išlikimo taktikas – lanksčiai išvengti galimų sunkumų, problemų, siekiant tiesiog likti lauke. Mokytojai pragmatikai linkę susitaikyti su esamomis savo pozicijomis ir jiems kliuvusių kapitalų kiekiu net ir tada, kai supranta, jog jų pozicija žema, o kapitalai – menki tais atvejais, kai trūkumą, stoką jie gali kompensuoti įvairiomis kitomis priemonėmis.

Dvejoti profesinės veiklos prasmingumu ir tęstinumu ima tie mokytojai, kurių savivoka ir samprata apie mokytojavimą nebeatitinka kitų agentų požiūrio į tuos dalykus; taip pat tie, kurie patiria santykinai daugiau įvairių laukų (vidinio ir išorinio) agentų neigiamų vertinimų, spaudimo, prievartos. Dvejojančių mokytojų *habitus* sunkiai randa efektyvių, veiksmingų strategijų dalyvauti ir kaupti lauke reikšmingus kapitalus; sėkmės atveju jų strategijos duoda tik trumpalaikį efektą.

Nusivylę tampa tie mokytojai, kurių lūkesčiai sau, savo profesinei veiklai ir kitiems mokyklinio lauko agentams nebuvo patenkinti, jų vizijos, supratimai – sutikti abejingai ar paniekinti, jų pastangos nesulaukė atsako. Jie nebėra suinteresuoti įgyti kapitalų, dėl kurių varžosi kitų laukų agentai, ir nėra linkę paklusti tiems reikalavimams, kuriuos jų *habitus* atmeta kaip nepriimtinus, jiems svetimus.

Tolesnėse tyrimo rezultatų pristatymo dalyse nagrinėsime, kaip vienai ar kitai kategorijai priskirti tyrimo dalyviai veikia mokykliniame švietimo lauke, kaupia kapitalų portfelį, kaip konstruoja savo kasdienes praktikas, sprendžia iškilusias situacijas, kokias kuria veikimo strategijas.

3.4.2. *Habitus* mokykliniame švietimo lauke: geidaujama pozicija ir pasitelkiamos strategijos

Analizuojant mokytojų dalyvavimo mokykliniame švietimo lauke intereso intensyvumą, atsiskleidžia akivaizdus ryšys tarp mokytojo ateities planų ir jo galimybės lanksčiai konstruoti savo profesines praktikas bei vykdyti pagrindinius pedagoginio darbo elementus – akademizaciją, indoktrinaciją, socializaciją.

Įspraustas tarp išorės laukų gausiai deleguojamų reikalavimų ir juos lydinčios kontrolės iš vienos pusės ir vidinių mokyklinio švietimo lauko

įtampų, kylančių dėl aršios konkurencijos dėl sumenkusių lauko kapitalų, mokytojo *habitus* įvairiomis priemonėmis mėgina išsikovoti kuo palankesnes pozicijas lauko viduje. Kaip atskleidė tyrimo dalyviai, labiausiai mokytojų pageidaujama pozicija mokykliniame švietimo lauke turėtų būti apibūdinama ne hierarchijos sąvokomis (tai yra pozicijas įsivaizduojant išsidėsčius tam tikrais laiptais, atspindinčiais galios pasiskirstymą), bet ją vertinant **autonomiškumo** laipsniu. Kuo labiau mokytojo *habitus* gali laisvai, nereguliuojamai veikti, tuo didesnis mokytojo pasitenkinimas savo atliekamu darbu. Kuo mažiau mokytojas autonomiškas, tuo jo pasitenkinimas užimama pozicija lauke mažesnis (*Žinai, aš noriu dirbti, bet aš nenoriu dirbti tomis sąlygomis, kokios yra dabar, sakau, nes dabar tai yra kančia, visom prasmėm kančia* (BMK4)).

Autonomiškumu pavadiname mokytojo savarankiškumą kuriant kasdienes praktikas, laisvę mokytojauti pagal savo supratimą ir tam suteikiamą prasmę, minimalią mokyklos administracijos, mokinių tėvų kontrolę ir kišimąsi, išorės agentų kontrolės neutralizavimą (*Tai jinai, va, sako: „Ką reikia daryt? Reikia iš viso paleist lietuvių kalbą ir literatūrą. Nieko nesakyt mokytojam. Kaip kas nori, taip tas tegul moko. <...> Nu, gera mintis, ar ne?* (AML4). Autonomiškumą ypač varžo mokytojų veiklos reguliavimas skambučiais, pamokos laiko reglamentavimas minučių tikslumu, veiklas struktūruojančių tvarkaraščių nelankstumas, ribojantis galimybes įtraukti įvairesnes veiklos formas (*nu, tas tvarkaraštis turėtų būti, nu kažkaip tai, laisviau stumdomas. Nu, pavyzdžiui, man ten, nežinau šiandien dieną, ko aš norėčiau. Galbūt, kažkokios visai kitokios tos temos ar pro... programos ar dar kažko ir kažkur, bet nu, tu įsivedi, tai griūna tada tas visas procesas arba suorganizuot ką tai vėl be galo sunku, reiškia, nu yra čia tokių dalykų, kas galėtų būti šiek tiek plačiau* (BVS2)).

Autonomiški mokytojai su pasitenkinimu nurodė, kad jų sprendimai kaip mokyti, kokius metodus pasirinkti mažai priklauso nuo vadovėlių, Bendrųjų ugdymo programų, kitų mokytojo veiklą turinčių reguliuoti dokumentų (*Aš galiu mokyti pagal bet kokias ir mes galim – ne tik aš. Galim pagal bet kokias medžiagas, pagal bet kokias programas puikiausiai gali mokytojas mokinius mokyti. Mes esame protingi žmonės* (AML4)). Autonomiški mokytojai tiesiog jų nepaiso arba paiso ribotai. Jie kuria tiesioginius, betarpiškus santykius su kitais lauko dalyviais pagal savo supratimą, interesą, vertybinius orientyrus. Bet kurie reguliavimo agentai jiems atrodo tik kliuvinys (*Praktiškai galėtų, nu, aš nežinau, nu, tikrai reikia sumažinti labai stipriai administravimą švietimo* (AML4)). Autonomiškumas, kaip atskleidžia tyrimo dalyviai, apima ne tik savarankiškumo troškimą, bet ir pačią mokytojo esmę, jo *habitus*

pamatą, atskleidžia jo, kaip mokyklinio švietimo lauko agento, pozicijos atskirtumą, atsietumą nuo kitų lauko agentų, tarytum įtvirtinant teiginį, kad mokytojas – vienišiaus profesija. Mokytojui pabūti vienumoje, atskirai, atsiribojusiam – būtina sąlyga, kurią pabrėžė beveik visi tyrimo dalyviai. Nemažai tyrimo dalyvių pateikė vaizdinių, kaip geriausia kompanija jiems besiruošiant pamokoms, taisant mokinių darbus ar, tiesiog, ilsintis, sudaro įvairūs gamtos objektai (*Ai, dabar tai aš joms nunešu lesti ir aš stebiu ir aš, nu taip, va, aš stoviu ir, atrodo, aš jų net ir nematau. Bet aš tave pagaunu, kad aš, va, išpyliau ir nenuėjau. Bet aš stoviu kelias minutes. Aš stoviu, stebiu tas vištas. Arba tas žuvytes, va, stebėti* (EMT4)). Daugiau kaip du trečdaliai tyrimo dalyvių turėjo katinus, vienas jų atsisakė dėl kilusios alergijos (*Nu, iš interneto. Man patiko, va, šitas elementorius yra šešėly – Vincas Miaukolaitis-Katinas. Nu, tiesiog yra – mokytojas, skaito knygą, turi katiną, nu, tai čia tapatybė tokia, žodžiu* (AML4) *Nu, nežinau, kaip tu į kiekvieną situaciją tu gali pasižiūrėti įvairiai, pavyzdžiui, man, bet čia pat buvo, kad nu, paglostei katiną. Tuo momentu, kai glostai katiną, tavo teigiamos emocijos ateina, tai reiškia, turi dar plus gal pusvalandis energijos dar pasiruošti pamokai. Nu, nu va. (linksmai ir energingai) Nu, o tada, po to tu sugalvoji, ir taip visa tai po to vyksta* (BMM3); *Su charakteriu katinas. Tai va. Nu, tai jis, realiai, man tikrai padėjo, nu, kažkaip... Ir su tais, nežinau, mano psichologiniais sunkumais, su tuo stresu, kai, va, grįždavau po pamokų namo ir galėdavau ramiai atsipalaiduoti, pabūt su juo, paglostyt, pažaist, kažkaip... Nu, labai gerai, teigiamai mane veikia* (ŽMK1)). Autonomiškumas kartu reiškia ir mokytojo galimybę būti savitam, „netipiniam“ – tai aktuali, reikšminga patiems mokytojams jų pačių suformuluota charakteristika, pasireiškianti jo atsparumu niveliuojančiai *doxa* (tiek viešai, tiek autonominei), pagal kurią mokytojai turi įtilpti į kokį nors homunkulą, atitikti tam tikrus reikalavimus, demonstruoti atitinkamą elgseną, galvoseną ir panašiai. Kad yra netipinių mokytojų, pabrėžė beveik pusė tyrimo dalyvių, tiesiogiai vartodami pasakymą *esu netipinis mokytojas* (*Ką aš žinau... Nežinau, aš ne tipinė mokytoja save skaitau. Gal kiti* (EMME2)). Dar apie trečdalis tyrimo dalyvių savo kitoniškumą pabrėžė kitais žodžiais ar teiginiais (*Bet žinai, Tyrėja, aš galvoju. Vis tiek tu kalbėjai su daug mokyty. Nemanau, kad aš esu tokia tipiška, standartinė mokytoja. Aš esu blogas rodiklis* (BMK4); *Aš save skaitau kitokią. Kai man pasako, tu nepanaši į mokytoją, aš kaip komplimentą priimu tą dalyką* (MMPU4)).

Pagrindinė priemonė, leidžianti mokytojui pasiekti autonomiškumą mokykliniame švietimo lauke, – jo disponuojamų kapitalų portfelis. Toks portfelis yra kaupiamas įgyjant kapitalą iš išorės laukų ir iš kapitalų, generuotų

ar perimtų lauko viduje iš kitų lauko agentų. Kuo pilnesnis kapitalų portfelis, tuo didesnę autonomiją įgyja jo savininkas. Siekdamas didinti autonomiškumą ir generuoti kuo daugiau kapitalų, užtikrinančių savarankiškumą mokykliniame švietimo lauke, mokytojų *habitus* konstruoja ir lauko žaidimuose pritaiko įvairias strategijas. Remdamiesi tyrimo dalyvių pasakojimais, išskyrėme tris pagrindines mokytojų taikomas strategijas, kurias suklasifikavome konceptais, paimtais iš postkolonializmo teorijos:

- Kolaboravimas.
- Rezistencija.
- Mimikrija.

Šios strategijos yra taikomos įvairius *habitus* turinčių mokytojų, tačiau skirtingose situacijose ir vadovaujantis skirtingais interesais.

Kolaboravimo strategija įvardijome strategiją, paremtą mokytojo apsisprendimu bendradarbiauti su kuriais nors mokyklinio švietimo lauko agentais, prislopinant (įvairiu laipsniu ir įvairiam laikotarpiui) kai kuriuos savo interesus, koreguojant savo įsitikinimus, perleidžiant tam tikrą dalį turimų kapitalų. Tai įvairius kompromisus generuojanti strategija, grindžiama derybomis, susitarimais, mainais, abipusiais išsipareigojimais, savo interesų, emocijų prislopinimu (*Ir aš panaudoju tuos dalykus, ir kalbu, ir kai kas, nors sako, kad nepatinka, tai aš labai ramiai, draugiškai sakau, bandau patraukti į savo pusę. Bet, va, dabar aš nebesinervinu ir nebeįsižeidžiu, ir nebeįsiskaudinu, jeigu kas nors ko nors nepriima, kas nors ką nors pasako, nu, pavyzdžiui, kad kaip nors kritiškai kažkaip... Aš labai išmokau ramiai žiūrėti. Ir, kad tai, nu... Tiesiog yra įvairovė. Žmogus dar to nesupranta. Vienas norėjo vieno, kitas – norėjo kito (AML4).* Kartais kolaboravimas su vienais lauko agentais pareikalauja peržiūrėti savo santykius su kitais agentais, juos pakeisti (*T. O dailės mokytoja, tai jinai padėjo tai parodai pasiruošti? M. Ne, aš jai pasiūliau. Nu aš pasiūliau, ką aš žinau. Aš pasiūliau ir labai bijojau, kad dailės mokytoja nesupyktų, nes paskui tikrai paprašiau, kad dailės mokytoja ateitų. Tai sakau – tu buvai parodoje ar nebuvai. Nebuvau. Tai sakau, nagi, pažiūrėk ten daugiau tavo darbų, negu mano technologijų. Tai buvo atėjus. Tai dabar vežu į Miestą2 ir nerašau savo pavardės. Ir tai specialistei parašiau. Sakau, aš atvešiu darbus, bet, sakau, aš tai mergaitei nedėstau. Jinai savarankiškai namuose darė. Nu tai va. Mokytoja biškį padarė klaidą, aišku. Aš tai kai turėjau tokius vaikus, tai labai jau stengdavausi, kad olimpiadai paruošti darbelį. Tai šiemet šita mergaitė drąsiai galėjo važiuoti į kažkokią olimpiadą. Aš jai sakiau, Mergaite, kalbėjai su mokytoja, sakei mokytojai, kad tokia olimpiada. Pasakyk, kad olimpiada,*

jinai nepasakė, o kita pati neparagino, nu tai taip gavosi. Nu, vat, dabar nuvešim į parodą (NMT4)).

Kolaboravimo strategija pirmiausia taikoma santykiuose su mokiniais. Mokytojai siekia su jais bendradarbiauti įvairiose srityse, per visas mokytojavimo praktikas. Kolaboruodami su mokiniais, jie atsisako tradiciniu mokytojo pranašumu grįsto bendravimo, siekia sukurti artimus, šiltus santykius (*Tu vis tiek jauti atsakomybę už tą vaiką, tu negerai jautiesi, jeigu ten pasakai piktesnį žodį arba tiesiog nesuvaldai žmogiškųjų emocijų, paskui turi atsiprašyti ir atsiprašai, nes, galiausiai, tikrai rūpi, jeigu tu matai, kad jisai nebeatlaiko to krūvio arba ten tikrai matai... Nu, taigi, mes daug turim vaikų, kurie turi ir visokių psichologinių sutrikimų, tu tikrai nesi šalta mašina – tu reaguoji. Na, jeigu nebus gero emocinio santykio, tai nebus nei akademinų ten tų pasiekimų, nei tiesiog kažkokios asmenybės brandos, kas irgi yra sudedamoji dalis (NVL2)). Tačiau tai ne visada pavyksta – nesutarimų dažniausiai kyla dėl įvairių kapitalų dalybų, pavyzdžiui, pažymių (žinot, kas man iš tikrųjų buvo skaudu ir aš su jais kalbėjausi, su ta klase? Man skaudu yra tai, mes su jumis bendraujam. Ir kiti irgi sėdi mokiniai, ir sako: „Mokytoja, nu, taigi, mes su jumis visada sutariam. Jūs mums visada padedat. Mes net žinom, kas.“ Sakau: „Negarsinkim – kas. Tiesiog bus nepatogu tam vaikui.“ Nes tikrai ten jie visi geri vaikai, tiesiog, nu, tėvai, ar ne, savaip pasielgė – taip, kaip jie mano. Sakau: „Negarsinkim – kas, bet tiesiog, žinot, man yra tikrai yra nesmagu, kad aš dabar turėčiau, va, po tokių įvykių, va, po tokių laiškų, patapti akmeniu. Robotu tiesiog. Nekreipti dėmesio nei į jūsų emocijas, nei į jūsų gyvenimą, nei su jumis kalbėtis. Tiesiog ateiti, atidirbti, atvanoti ir išeiti. Laiku ištikrinti darbą ir man turi būti „vienodai šviečia“, ar ne?“ Sėdi: „Ne, mokytoja, ne“ (NMM3)). Kolaboruodami su mokiniais, mokytojai peržengia oficialias mokytojavimo ribas, pasitelkia įvairias mokiniams patinkančias priemones (*Čia mano auklėtinės fizinio pamokoje, per fizinio pamoką, po pamokų, per klasės valandėlę kuriam šokį ir kad Šeimos dieną pasveikinti paskiau. Paprašiau visų vaikų parašyti, kas jiems yra šeima. Tai parašė koks penktadalys, tai va tėvai gavo tokį laišką iš savo vaiko, kas jam yra šeima? Ir va šitą šokiuką. Kiek čia buvo domėjomės, nu, aš 2 mėnesius išleidau, bet kiek jos dažėsi, kiek pudravosi, kiek buvo pasiruošimo darbų. Bet jai tai gyvenime bus didelis prisiminimas, nu didelis bus prisiminimas ir jos: „Kaip gerai, kaip gerai, dabar močiutė atvažiuos, aš močiutei rodysiu“, tik čiuk, čiuk, čiuk, čiuk, čiuk greitai vaiberinas, messendžerio neturi, tik penktokės, žinai. Tai vaiberius įrašėm. Vat ir skiri laiko, bet grįžti tai kaip kempinė. Kiti duodasi, tu juos turi užimti, nes jie išdykauja. Berniukams dzin iki to šokio, vat (KMKK4)).**

Kolaboravimo su tam tikromis mokinių grupėmis atvejais priklauso nuo mokytojo preferencijų. Entuziastai ir pragmatikai, kuriems svarbiausias tikslas – akademizuoti mokinius, kuo sėkmingiau perteikti turimą kultūrinį kapitalą bent daliai mokinių, siekia rasti būdų ir priemonių, kaip juos patraukti į savo pusę mokymo metu. Mokytojai įsigilina į vaikų interesus, skiria laiko paruošti užduotis, kurios įtrauktų mokinius į darbą, lengviau dalijasi mokinių vertinimo kapitalu (*Tokio amžiaus vaikams yra svarbu rungtyniavimas. Jiems yra svarbu va, kad būtų, kad būtų azartas, va ir ir tada taip tą grupę, kuri mokės, reiškia išspręs kuo daugiausiai uždavinių iš ten, iš tam tikro vokelio, bet aš paimu tuos sprendimus ir bet kurio grupės nario galiu paklausti ir jis man tuoj pat paaiškins tą sprendimą. Nu, kad nebūtų, kad vienas dirba, kaip kad būna. Ir tada ta grupė ten gauna balą ar dar kažką, pažymį ar dar kažkas nu, kažkokie vat kaupiamieji. Tai taip azartas buvo, buvo jie visi. <...> Matematika yra sunkus dalykas, tai papildomais balais paprastai mokytojai nesimėto, tai jau čia galimybę užsidirbti tam pažymiui, ar ten baldus ar dar kažkiek, tai jau čia jiems reikėjo. Jie norėjo. Jie tą darė. (BMM3)). Kai kurie mokytojai labiau linkę kolaboruoti su gerai besimokančiaisiais, palikdami šone tuos, kurie yra mažiau suinteresuoti mokytis (*Nu, aišku, ir toj pačioj grupėj skirtingi žmonės – labai įvairių yra tų lygių, nu, bet kažkaip. Aš, vis tiek, orientuojuosi į tuos, nu, sakykim, tą maksimumą – ko reikia, o ne į minimumą (AML4)). Mokytojai pragmatikai ir dvejojantys, nusivylę mokytojai, kurių tikslas – atbūti pamokos laiką, kolaboruoja su mokiniiais, pasiūlydami mažiau su akademizacija susijusias veiklas, labiau – pramogines, mokinių neapkraunančias darbu, bet suteikiančias smagumo; kartais tokias pamokas mokytojai patys suorganizuoja spontaniškai, be papildomo pasiruošimo (*Vaikams jos yra įdomios, nes namų darbų nėra. Mes kalbame, jie įsišneka, o vaikams to iš tiesų labai reikia ir reikia, kad juos ir išklausytų kažkas. Kad būtų, nu, ta pamoką ne taip, kaip ten matematika, kad eitų vaikas, bijotų. O jie ateina, nu, vat laisvai. Kažkaip tai jie laisviau jaučiasi. Jie žino, kad nebus klausinėjami. Žino, kad jie galės pasišnekėti apie kažką, nes jie ir klausia – dar rakini klasės duris, jie klausia: „Apie ką šiandien mes kalbėsime?“, sakau, „palaukit, palaukit, tuoj pasakysiu apie ką“. Arba taip būna, kad kitai pamokai pasakai, kad kitą pamoką kalbėsime apie tą ir apie tą. Tai, va, tai aš manau, kad ta pamoka jiems visai tokia mėgstama (JMS4)).***

Mokytojų ir mokinių tėvų santykiuose kolaboravimo strategija – viena iš labiausiai taikomų visų *habitus* mokytojų. Tačiau ją sukurti yra sudėtinga; pirmiausia dalis mokytojų siekia bendrų susitarimų, veiksmų su tėvais tais atvejais, kai mokiniai ima kelti rūpesčių ir mokytojams prireikia papildomo tėvų autoriteto; tačiau tokiu pagrindu pradėtas bendradarbiavimas nebūtinai

duoda rezultatų – sudėtingi mokiniai kelia rūpesčių ir savo tėvams (*Aš ieškau tėvų, aš skambinu. Net praeitą antradienį, va, turėjau laisvą pamoką, tai nuėjau pas socialinę ir su mokykliniu autobusiuku važiavom. Į mokyklą buvome pasikvietę, į Vaiko gerovės posėdį, ir mama pasižadėjo, kad kiekvieną penktadienį paskambins, paklaus, kaip sekasi jos vaikui. Bet penktadienį negavau skambučio, vakar vėl to vaiko nebuvo* (EMT4)). Kur kas lengviau sekasi kolaboruoti su tėvais, kurie yra palaikantys (žr. 3.3.1. „Palaikantys tėvai“).

Su kolegomis kolaboruojama dalinantis mokymo priemonėmis, idėjomis, organizuojant bendras mokyklines veiklas (*kolegė pasiūlė ir paprašiau pagalbos prisijungti įgyvendinant ir mintis tapo kūnų ir štai laukiam dabar rezultatų* (EVS1)), leidžiant laisvalaikį (*ėjome su kolegomis pasivaikščioti, nu, vis tiek, jei jau išėjai į gamtą, nu, ne į gamtą, bet į miestą, tai jau reik ir pasivaikščioti. Tai va, užėjome į kavinukę ir radome tokią kavinukę, kur, itališka čia kavinukė Mikrorajone, atsisėdome prie šitų, tokių kėdžių-sūpynių. Viduje – kėdės-sūpynės. Jie tai – fizrukai, jų kojos ilgos. Jie pasiekia žemę. O aš, kaip mažutė, kaip atsisėdau – žemės nepasiekiu* (TD)).

Kolaboravimas su kolegomis kartais neįvyksta dėl bendradarbiauti norinčio kolegos kapitalų stokos, jei tenka konkuruoti su lauko agentais, turinčiais daugiau kokio nors kapitalo (*aš priešau prie kolegos Pavardžio ir klausiu: „Pasakyk tu man, ar dabar toje naujoje programoje yra toks dalykas kaip lietuvių kalbos ir literatūros ir istorijos koreliacija?“ Sako: „Kaip tai?“ Nu, sakau: „Bent vienu koku aspektu. Va, pavyzdžiui, pagal laikotarpį, pagal epochą. Sakylim, jūs einat Viduramžius – mes Viduramžius. Jūs Renesansą – mes Renesansą. Ar yra taip?“ Jisai sako: „Iš aukščiau tokio liepimo nebuvo taip padaryt.“ Nu, tai... (juokiasi) Apie ką mes kalbam? (AML4)*

Kai kuriais atvejais kolaboravimas su kažkuo gali reikšti rezistenciją prieš kažką (*gali surast dar bendrą kalbą su atskirais mokytojais. Ir... Kurie dar supranta, kad pedagogas yra žmogus ir jis turi gyvent harmoniškai. Kaip čia... Pedagogika neturi būt diagnozė. Pedagogika yra profesija... Jeigu diagnozė yra pedagogika, viskas... Ta prasme. Jeigu iš žmogaus daugiau nieko nėra, jis tik pedagogas, tada jau viskas. Kaip asmenybės – jo nėra. Aš taip manau* (IVT4)).

Kolaboravimas su kolegomis, su mokyklos administracija būdingesnis mokytojams pragmatikams, dvejojantiems mokytojams – jie tikisi gauti tam tikros paramos, reikalingos jų praktikoms. Kolaboravimas vyksta tais atvejais, kai kapitalai, būtini investuoti į kuriamą santykį, neviršija gaunamos naudos; negaunant naudos – jis nutraukiamas, pristabdomas (*Aš jau seniai būčiau buvus metodinkė, nes visi kriterijai, kokius aš turėjau: renginius, aš jugi*

straipsnius į laikraštį rašydavau aplink. Dabar aš nieko neberašau, nes aš nu nēr tos motyvacijos, nes sakau, ne vien tik vaikai yr ta motyvacija, ta meilė vaikui yr tas viens tas, bet ir ta administracinė, ta administracinė, kaip į tave žiūri direktorius, ar tave pastebi, ar tu gauni (ŽMPU2)).

Rezistencijos strategija įvardijome strategiją, apimančią įvairaus intensyvumo ir formų pasipriešinimą atskiriems lauko agentams, tam tikroms lauko normoms, taisyklėms, tvarkai (*aš čia pagal tuos reikalavimus, kaip turėtų būti pamoka, nors man nepatinka tie va dalykai, va čia tie įsivertinimai, nu, mane nervina. Aš norėčiau, kad pamoka baigtųsi taip, kaip aš noriu. Norėčiau pradėti taip, kaip aš noriu, be jokių ribų, be jokių taisyklių, be jokių laiko planavimų (DMK3)*), o kartais ir visai sistemai įvairiais būdais išreiškiant protestą (*Ir į darbą aš einu apsirengusi ne bet kaip, o taip ir tai yra mano savotiškas iššūkis sistemai. Aš nenoriu susitapatinti su šitom pavargusiom, baisiom bobom, ir aš matau, kad tai patinka vaikams, jie žavisi, nes, matai, aš gi apsirengiau neiššaukiančiai, paprastai stilingai, skoningai, šiuolaikiškai. Čiagi nėra jokio ten, žinai, iššūkio. Taip? Žinai, Tyrėja, galbūt, atleisk man už nekuklumą, tai yra tiesiog gero skonio stilius. Čia nėra aptemptų kažkokių kūno dalių. Viskas yra pridengta. Man yra nemažai metų. Aš rengiuosi pagal savo amžių, bet vis tiek. Ir supranti, ir tokiu būdu aš prieštarauju, aš nepasiduodu sistemai. Aš nesubobėju ir nepasidarau tokia, žinai, neįdomi, užmuilinta, nuvaryta boba ir tai prideda patrauklumo mano dalykui. Taip, nes visi būdai pritraukti dėmesį prie pamokos turinio yra geri (BMK4)).*

Rezistencija gali būti nukreipta ir prieš mėginimus nusavinti mokytoją persmelkusią *doxa* (*Bet, šiaip, aš galvoju, kad truputėlį reikėtų kažkaip mažiau galvoti, kad šitas darbas yra susijęs su kažkokia misija. Va, pavyzdžiui, aš taip tebegalvoju. Ir aš iš šono suprantu, kad truputėlį reikia, nu, atsisakyti tokio požiūrio. Bet, manau, kad aš nepajėgsiu (AML4))*; prieš mokyklos tradicijas, egzistuojančią vidaus tvarką (*man atrodo būtų sąmoninga, jeigu vaikas pats prižiukšlina, išmokyti jį tvarkytis ir susitvarkyti su savo pačio pasekmėm neatsakingo elgesio, bet, aišku, tam prieštarauja tiek tėvai, tiek kai kurie administracijos darbuotojai (EVS1)).*

Rezistencija gali būti nukreipta ir prieš atskirus lauko agentus ar atskiras jų grupes, traktuojant juos kaip konkurentus, opoziciją, jei jie kuria nepriimtinas arba remia nepageidaujamas lauko tvarkas, normas (*Sakau: „Pas mane nėra kas pabėga, na, o jei ateina, tai dirbti reikia.“ Arba kai tik pradėjau dirbti, ateina... Kai pradėjau dirbti, buvo vidurinė mokykla. Ateina, kapišonai ant galvų. Taip, va, sėdi. „Tai ko čia atėjote?“, „atsėdėti“, sakau, „nu, neduok Dieve, reikės gyvenime atsėdėti, tai atsėdėsit, pas mane tai reikia dirbti“, sakau, „arba dirbate, arba išeinate“, „o bus n“, tai sakau „aišku, bus, jei*

išeisite“. Nu ir dirbu ir taip po truputėlį. Kažkaip taip (EMT4)), prieš išorės laukų agentų kišimąsi į viso lauko arba atskiro agento reikalus (Nu, mane ir viską, ir aš turiu savo kažkokį supratimą, kas yra kas. Ir dabar, pavyzdžiui, ten, atseit, keičiasi programos ten arba kažkokie mokymai, žinokit, tikrai būdavo kritinė masė ateina žmonių, kurie ten mums kokius kursus praveda. Nu, ir, žinokit, labai menko intelekto, nuovokos ir viso ko. Aš nežinau, kas ten juos leidžia? Ir direktorė mus ramindavo, ir sakydavo, kad mes privalom jų išklaust. (juokiasi) O tau kalba žmogus, kurio nuovoka, kalba ir visa kita, nu, sakyčiau, švelniai tariant... T. Mhm... M. Tai mes labai protestuodavom (AML4)).

Kartais vienu agentų rezistencija sulaukia kitų lauko agentų – kolegų atsakų, pavyzdžiui, paskatina protestuoti prieš (kartais – tik tariamus) reikalavimus mokytojo išvaizdai (O čia aš tiesiog užsidėjau... Užsidedi kapišoną, šitą, vadinasi, gobtuvą ir jautiesi taip, nu, kažkaip šilta, gera... Ir dabar, va, jokio makiažo... Anksčiau tai, vis tiek, kažkaip dar skrupulingiau tą veidą susitvarkydavai kažką, o dabar, va, neužsidedi makiažo ir jokių problemų. Tiesiog, nu, kaip – reikia priimti oriai, gražiai savo poreikius besikeičiančius, savo metus, savo viską. Va, pavyzdžiui, plaukus: visaip dažydavau, visaip kirpdavau – ir taip būdavo, ir, va, buvo raudoni plaukai, buvo juodi, buvo, ne, juodų nebuvo, buvo blondinė, rudi, buvo įvairiausi atspalviai, buvo auksiniai, ryži, visaip aš dažydavausi. O dabar, va, pavyzdžiui, man visiškai natūralūs mano plaukai (žili – T.). Ir, galvoju, man taip patinka (TD)).

Rezistencija gali būti reiškiamą aktyviai – protestas deklaruojamas viešai (O jinai man davė tokį stimulą. Taigi, kas daugiau, sakė, gali mokykloje – tiktai tu gi gali. Tai tu gi gali, tai tu turi Dalyką, tu gi daryk. Ir aš padariau ir aš gavau tokios drąsos. Aš pastebėjau, kad aš galiu kalbėti viešai. Manęs klauso. Aš galiu pasakyti, nu, ten kažkaip, žinai, ten nuotraukos yra (EMPU4)), stojama į atvirą konfrontaciją (tos visos kaip čia, pasakyt, žiurkės, dabar pavadinau tos, kurios kramsnoja, mane tai vat, tai va tas irgi duoda daug savo, žinai, tokių dalykų, todėl darbe nėra lengva dirbti, kai tu jauti tokį kaip mobingą... Kadangi aš turiu storą skūrą jau, depresija iš kur atsirado, nuo darbinio mobingo irgi atsirado... Nes jautiesi neįvertintas, nepaskatintas, nepamatytas, nepastebėtas. <...> Kai pradeda vienus garbinti, aukštinti, kaip visada darbe yra, elitas, mūsų elitas, mes taip ir vadiname, elitas, o tavęs tą patį padarai, bet tavęs nemato, nepaskatina ir nepagiria, tai tada jautiesi ne kaip. Aš sugebėjau direktorei pasakyti į akis, jinai tik parėjo žodžiu, nu aš ir sakau, na, sakau, bet kaip taip galit, sako: „Aš iš jūsų daugiau tikėjau“, – konkrečiau sakau, nu, pavyzdžiui, yra ten Vardė, yra ten Varda ir Vardana,

bet yra Vardytė, tai kodėl ji Vardytė? Jūs taip pasakėt ir visą laiką tik Vardytė. Mes daug ten visokių turėjome, telefoninis čia pokalbis buvo, sako: „Mes čia daug iš kitų laikų pažįstami“, – nu, bet sakau, direktore, bet jeigu jūs esate direktorė, neturi būt mylimukų... „O kaip jūs norėtumėt, kad jus vadintų?“, – čia jau kitos dienos pokalbis, aš sakau, aš norėčiau, kad mano vardą teisingai ištartumėt, bet ir man užtektų ne taip, o MMPU4, man to užtektų, nes mano vardą neteisingai ištaria, taip ir pasakiau... „Kaip tu taip galėjai?“, – nu, sakau, galėjau, nes man ne virė, aš sakau, niekada netyliu (MMPU4)).

Pasyvioji rezistencija pasireiškia piktinimusi, kritika, pasmerkimu, tačiau jos atveju nesiimama jokių veiksmų, tik išsakomi siūlymai, pavarstymai (Pavyzdžiui, būtų trys kokie variantai. Programos skirtingos. Skirtingi lygiai. Ir, pavyzdžiui, rinktųsi jie kažkaip. Ir tada tu žinotum, kad iš šito tu išsireikalausi to ir to. Nedaug, bet jis tą privalo mokėt. Būtų taip – tada būtų nauda. O dabar jis nieko nepadaro, nes jis... Va, toks kažkoks, nežinau... Ir, pavyzdžiui, dabar yra ties riba tokių vaikų, aš nežinau, ar jie išlaikys ir kaip ten kas bus. Nu, jiems ten šiaip ne taip išeina kokie ketvertai penketai. Kažką jie ten padaro, bet... Yra tokia problema. (AML4)). Neretai mokytojai siekia pasipriešinti sistemai, mokyklinio lauko spaudimui vartodami alkoholį (Pernai pastebėjau, kad šiek tiek alkoholis per daug mane atpalaiduoja negu, galbūt, reikėtų. Tai šiek tiek ieškau kitų atsipalaidavimo būdų, dėl to džiaugiuosi įsirengsiantis būstą ir galėsiu skirt laiko sportavimui, nes mano mažam būste, deja, tam laiko nėra. Bet, kai... Pastebėjau, kad santykiuose kartais atsipalaidavimo reik ieškot alkoholy, tai santykiei pasibaigia irgi, ir pagalvoji, jeigu darbas irgi tikrai atsipalaidavimas vienintelis alkoholis, tai gal reikia keist darbą (TD)).

Pasirinkus rezistencijos strategiją, prisiimama rizika, susijusi su galimybe prarasti turimus kapitalus ar sumažinti galimybes juos įgyti (va, dabar ji ginsis, metodininkė, o aš atsisakiau, nes aš planuose... aš, nu, kadangi planuose išeiti, tai man nėra ten tikslo nervuotis ir čia nesąmonės daryt (DMK3)(mokytoja atsisako kelti kvalifikacinę kategoriją – T.)). Rezistencijos tikslas gali būti kokių nors konkrečių rezultatų siekimas arba tam tikros pozicijos deklaravimas ir gynimas (bet manyje yra kažkokios tokios vidinės stiprybės. Aš nežinau, aš nesakau, būna juodžiausių, juodžiausių akimirų. Būna, būna, bet kažkaip nu vis tiek jėgų išsitraukt save už plaukų, nu, užtenka (BMK4)); tam tikra asmeninė pozicija (Ir aš viską, aš, aš...dirbau, suprantu kaip yra? Pas mane yra toks požiūris. Pavyzdžiui, jeigu aš būčiau praleidusi, ane, aš, žinok, nebūčiau užmigęs, mane viduje taip sąžinė, žinai, kad nu, reikia vis dėl to, reikia eiti ten, nes nesąžiningai daro. Nu, kažkas ne taip, suprantu? Knist reikia, mano toks buvo, nu, toks charakteris, ir aš negaliu palikti, jeigu

aš žinau – aš turiu išsiaiškinti tą visą reikalą. Ten gi taip gerai ar negerai? Nu, aš negaliu palikti „ai, tiek tos, dėl šventos ramybės“, ne, pas mane nėra „dėl šventos ramybės“, aš nepaliksiu, žinai (EMPU4)). Kartais rezistencija kyla, atvirkščiai, dėl siekio įgyti kapitalą, pavyzdžiui, užstojant mokinius ar ginant savo pozicijas lauke (Kitąkart šaukia ir galvoju: „Ko jūs čia šaukiate? Taigi, nei aš jums mokinė, nei aš jums dukra. Ta prasme, ant manęs kas turi šaukti teisę? Nu, gal mano tėvai. Gal mano vyras galėtų šaukti ant manęs, bet ne kažkur darbe, ne kolektyve, kad, ta prasme, galim šnekėtis gražiai.“ Nu, bet yra buvę tokių, kad pakeltas balsas, pakeltas tonas ir kitąkart net paklausiu: „Kodėl jūs keliat prieš mane balsą, toną?“ – „Tai ar aš čia kėliau?“ Sakau: „Nu, mes visi matom. Nu, jeigu mes visi taip prieš mokinius?“ Tai prieš mokinius tie dalykai irgi egzistuoja. Man netgi ir mokiniai yra taip pasakę. Nu, bet, aišku, sakau: „Gal to mokytojo ta diena bloga. Gal kažką.“ Bet yra tokių, kurie ištisai. Sakau: „Nu, ir tada, kaip jūs sukeliat įtampą.“ Aš įsivaizduoju, kad, jeigu aš kaip mokytoja ten klyksiu, kaip išprotėjus, tai kokią sukelsiu vaikams įtampą (TMME1)).

Rezistencijos strategija, kaip ir kitos, būdinga visiems mokytojams, bet ją skirtingi *habitus* pasirenka skirtingiems tikslams. Mokytojai entuziastai, dalis pragmatikų dažniausiai aktyvią rezistenciją nukreipia prieš sisteminius dalykus, prieš tai, kas, jų nuomone, yra kenksminga mokykliniam švietimo laukui. Kartais tokiais „kenkėjais“ gali būti matomi ir atskiri lauko agentai – entuziastai negaili jėgų keisti situaciją (O, pavyzdžiui, aš vat, ir rudens trimestre, ir tam antram trimestre išvedžiau po vieną... Neįskaitę vaikams išvedžiau, tai tapau mokyklos žvaigždė. Tu iš etikos išvedei neįskaitę? Sakau, aš neturėjau už ką vest. Nieko nepadarė tas vaikas, iš ko, už ką aš turiu vest? Kodėl aš turiu vest tą įskaitę, jei nei vienu darbu neatsiskaitė? Aš meluoti turiu, ta prasme, kad jis atsiskaitė (TMD2)).

Mokytojai entuziastai neretai mano, kad rezistencija, kaip asmeninė pozicija, turi būti įskiepyta kiekviename žmoguje, dėl to jie siekia ją įskiepyti ir savo mokiniams (Aš kažkaip į tą pedagogą visada žiūrėjau kaip į būdą keisti visuomenę, bet, nu, būtent į gerą visuomenę. Kažkada, dar prieš pradėdamas dirbti, skaičiau Julijos Kristevos tekstą. Tas tekstas vadinasi „Maišto prasmė ir beprasmybė“, man atrodo. Ten kažkas apie maištą yra. Dabar aš neatsimenu, „Psichoanalizės galios ribos“. Jinai yra psichoanalitikė ir jinai kažkaip vos ne mano vertybine fraze ties profesiniu tašku tapo. Jinai ir kalba apie tai, kad reikia ugdyti – ypač universitetuose ir mokykloje – būtinai turi ugdyti tokias dvi maišto klases. Pirmas dalykas – maištas prieš valdžią, kuri per visus biurokratinius aparatus ir per politines propagandas nori paversti žmones pilkai mąstančia mase. Ir antras dalykas – tai yra vartotojiškumas,

kuris irgi atima kritinį mąstymą, polėkį, meninę įžvalgą, psichologinę savirefleksiją, nužmogina ir tave paverčia, tiesiog, statistiniu vienetu. Prieš tas dvi jėgas, kurios tave nužmogina, mokykla ir universitetas turi maištauti. Ir aš kažkaip. Man patiko (NVL2)).

Dvejojantys mokytojai dažniausiai pasirenka pasyvios rezistencijos strategiją – tokį pasirinkimą sąlygoja arba baimė prarasti visus kapitalus, arba jų pačių neapsisprendimas, kaip vėliau reikėtų elgtis. Kartais jie pasiūlo priešintis stipresnes pozicijas lauke turintiems agentams (*O dabar, pavyzdžiui, buvo situacija mokykloj, mokiny, kuris nelanko mokyklos daugiau nei pusę metų, jam nėra ko vesti. Pavaduotoja pasako, tai jūs, mokytojai, surašykite, nes jiems reikia tų balų, surašykite ten tuos vertinimus kiek bus vienetukai, dvejetukai. Jūs, mokytojai. Aš sakau, mes surašom, tai tada mama pagalvos, kad čia mokytojas taip nusprendė, malkos eis mum. Pavaduotoja, sakau, jūs parašykite mamai, kad tai yra mokyklos sprendimas, o mes esam tik vykdytojai. Tai paskui man kažkas sako, jo, čia teisingai, jo. Tai tada jinai taip padarė, kad mokykla nusprendė ir mokytojai surašys tuos balus (KVS1)). Kartais išdrįstama priešintis ir aktyviau, jei sulaukiama kitų kolegų palaikymo (*Šiandien rašėm pasaulio pažinimo testą ir ką aš darysiu – pasiimsiu, va, testą ir ten gale yra įsivertinimo lentelė. Nu tai va, bus mano aštuoni, realiai, sakiniai. Kiekvienam vaikui po 8 sakinius. Šalia rašysiu – geba parodyti, pažymėti Latvijos sostinę. Tai, jeigu jisai geba, valio, jeigu negeba, tai turėčiau rašyti negeba... Tai galvoju, čia žiauriai daug darbo, ta prasme, čia yra nenormali... Tai mes su kolegom tokį kaip susitarimą, nesusitarimą, kad pabaigoje, tiesiog, to, va, viso teiginio parašyti „suklydo“ arba „nesuklydo“ (SMPU1)).**

Nusivylę mokytojai taiko abi, tiek pasyvią, tiek aktyvią, rezistenciją – tai susiję su jų internalizuotu homunkulu, nusivylimo šaltiniais, objektais, kuriuos jie laiko savo nusivylimo priežastimi (*Bet jau tada pavasarį ašėjau pas direktorę su savo tokiu jauduliu, nes sakiau, kad pakankamai daug dalykų, kas, mano nuomone, arba ten turi būti keistina ar, arba nežinau, bet šiaip jau buvo pradėta kalbėti pavasarį, kad tikriausiai tikrai uždarys tą mokyklą. Vasarą čia pasakiau, kad vienaip ar kitaip, aš kitais metais ten nebedirbsiu, nes blogai tikrai blogai emociškai buvo. Tai direktorė tuo metu dar neturėdami savivaldybės sprendimo ar bus uždarytas tas skyrius kaip pagrindinė mokykla, tai tada man jau pasakė, kad gerai, tada kažką galvosim, bet dirbti tenai nebeteks (GML1)). Apsisprendusiems mesti darbą mokytojams atsiranda daugiau drąsos aktyviai rezistencijai (*Nu vat pusę 10, pavyzdžiui, 3 skambučiai, be perstojo, bet aš nekečiu. Aš taip atsiribuoju, jau aš nebekeliu, aš nebeatrašau, aš vis atrašau iš ryto arba taktiką gerą turiu –**

atsikeliu, įsijungiu mikrofoną, dantis valausi 7 ryto ir skambinu joms, o jos dabar tam pačiam, žinai, pusrytukus, vaikus išleisti, nu, žinok. <...> Nu, žinok, aš prigalvoju visokių tokių fintų, irgi gerų. O ką man daryt, nu, kodėl mano laiką dabar trukdyt turi? T. Atsiliepia, kai skambini 7 ryto? M. Ir atsikelia, ir atsiliepia, užsimiegojusios kitos būna, pavyzdžiui, kieno dideli vaikai, jos dar miega, supranti, nu, visaip būna (DMK3)).

Mimikrija įvardijome strategiją, kai agentas tik išoriškai deklaruoja ar imituoja kolaboravimą ar rezistenciją, siekdamas savo tikslų ar tikėdamasis naudos (*Aš praeitais metais, žinok, prisipažistu, po to įvykio turėjo būti patyriminė stovykla, nes laimėjo, iš tikrųjų tą projektą, žinai, su nakvynėm. Ten, iš tikrųjų labai fainai ten vaikam, labai, labai super, man atrodo, ar dvi, ar trys nakvynės su maitinimu, žinai, ir tos užduotys ir visokios tos dienos. Ir aš turėjau irgi dalyvauti, ir aš pasiėmiau biuletenį, nes – tos pačios auklėtojos, kur stovėjo prie scenos. Galvoju, aš prieš jas cirkų nerodysiu tikrai, kad dar jos vieną kartą pastovėtų taip. Galvoju, kas bus, tas bus, nuėjau ir paėmiau biuletenį, sakiau, kad nugarą man susuko (MMKK3)).*

Mimikrijos atveju, kitaip nei kolaboravimo atveju, agento ryžtas atsisakyti dalies kapitalų ar atsiverti pokyčiui yra tik tariamas, apsimestinis. Pavyzdžiui, mokytojai slepia savo nuomonę, požiūrį į tam tikrus mokinių, mokinių šeimų deklaruojamus principus, vertybes (*Ir, suprantat, mes matom, pavyzdžiui, sėdi klasėj vaikų, aš matau, kad jie, tipo, antivakserių vaikai. Nu, taip galima plius minus, iš tos tokios jų rūšybės, iš to pykčio kokio. Iš tokio nepasitenkinimo, tokio... Jie nuskriausti, jie neteisingai, teisybės ieško. Toks, va. Nu, bet reikia ir su tokiais žmonėm. T. Nu, taip. M. Juos reikia mylėti ir su jais labai gražiai komunikuoti. Jie, nu, kaip – jie irgi auga, mokosi. Visokių yra (AML4)). Mokytojai linkę užmaskuoti ir savo tikrą jauseną, būsenas, į kurias jie įkrinta pasibaigus pamokoms; jie stengiasi paslėpti, jų nuomone, nepatogią, negražią mokytojavimo tikrovę nuo pašalinių akių (*aš kai kuriuos dalykus sąmoningai pasirinkau nefotografuoti. Tai yra, galbūt, kaip aš sakiau, kai kurią dieną pradėjau savo išsekimo nebefotografuoti, nes tikrai nesinorėjo, kad mane kažkas matytų pavargusį, nuliūdusį. T. Mh. M. Aa... Kabinetą irgi fotografavau tvarkingu momentu, nu, tai kai po pamokų kartais būtų netvarkingas, nes kodėl dabar kažkas turi matyt betvarę ar tokį visą tikrai didelį netvarkingumą. T. O dėl ko jis atsiranda? M. Mokinai kai kurie, tikrai nėra valyvi, batai, priterlina, murzina, šiukšlės nukrenta, valytojos, kadangi pertraukos tarp pamokų tik penkios minutės, dažniausiai, o aš dirbu, dažnai, kaip sakau, virš etato, tai net nelieka kada šiek tiek išeit pavalyt, vaikų negali priverst susitvarkyt. <...> Tai tos nevalyvos nenorėjau jos fotografuoti. Labai nesinorėjo fotografuoti savo, sakau, pačio tokių labai liūdnujų emocijų**

išsekimo būklių, dėl to paveikslukas yra – gal geriau, negu. Šiek tiek nusiėmimas nuo savęs, o perkėlimas kitur. Labai... Nenorėjau fotografuoti kompiuterio savo ekrano, kuris yra irgi šiek tiek nesutvarkytas. Tai, kitaip sakant, nenorėjau fotografuoti to, kas galėjo parodyti, kad aš galiu ir būt šiek tiek labiau pažeidžiamas, silpnesnis... Ir kažkaip, vis tiek norėjosi, vis tiek pristatyt geresnius, gražesnius dalykus. Net ir sąmoningai pačiam mąstant apie tai, kad yra gal kritiškai galima į šitą visą dalyką pasižiūrėt, bet būtent tas toksai... Nenoras būt silpnam ir pažeidžiamam, nes gal kas nors kažką pamatys ir parašys nepaisant to, kad taip, jeigu ir nutiktų, gal tai būtų apsaugota, bet kažkoks toks vis tiek buvo... O maža ką, ką aš apie tai pasakysiu, gal aš apsiverksiu kalbėdamas, bet aš apsiverkt nenoriu (TD)). Kartais mimikrija taikoma, nenorint užaštrinti situacijų, galinčių sukelti stiprius išgyvenimus tiek mokytojui, tiek mokiniams (Kadangi aš praeitais mokslo metais nedirbau gal kokius 4 mėnesius, tai aš tiesiog auklėtiniams parašiau, kad, nu, kaip – išėjau, bet, nu, galvojau, kad greit grįšiu – negrįžau. Jiems, tiesiog, parašiau, kad taip ir taip yra. Praeitais mokslo metais. Tai tenai – stiprybių, širducių ir viso kito, dar nuotrauką kalėdinę atsuntė savo. Auklėtiniai žino. Dabar aš, nežinau, aš jiems apie tai nekalbu. Pagyrė, kai šukuoseną pasikeičiau. (T. ir M. juokiasi) Sako: „mokytoja, pagarba“. Taip drastiškai, aišku, gal jie neįtaria, kad čia perukas? (TD)). Kai kuriais atvejais mokytojui slepiant dalį informacijos, jie gali susilaukti ir tam tikrų nemalonių klausimų ar pastabų (Taip, žinok, ir paklausė – ar neužsikrėsime, ar jūs galite mums dėstyti, ar mums nieko nebus? Žinai, pamatė, kad be blakstienų, be antakių atėjau, vis tiek, matosi (TD)).

Kartais mokytojai taiko mimikriją diegdami savo sumanytas paslėptąsias programas, siekdami užmaskuoti tikruosius ketinimus (Aš jiems sakau: „Aš meldžiuosi už vaikus.“ Ir kalbu, ir, pavyzdžiui, Biblijos citatas, sakau, tai yra kultūriniai kontekstai ir, pavyzdžiui, ten kaip dėstyti (TD)), įtikinti atskirus lauko agentus priimti jiems palankius sprendimus – tokiais atvejais užmezga draugiškus santykius, vadinamąjį „kontaktą“ (sąvoka, kurią mokytojai vartoja norėdami apibūdinti savitarpio supratimu pagrįstus mokytojo ir mokinio santykius) (Aštuntąją vieną tokį turim. Tai, žinokit, va taip: „Atleiskit, mokytoja, už mano visas nedorybes. Nu, bet tikrai buvau. Kodėl aš buvau toks blogas? Aš nežinau, kodėl aš buvau toks blogas ir mamai, ir jums, ir visiems, ir nieko nieko nedariau, nu, nežinau...“, prašosi jau paskui, „Vaikeli, sakau, tai gal liksi antrus metus, pabūk, pasimokysi dar...?“ Ne. Persigalvojo (GMM4)). Citata atskleidžia, kad toks „kontaktas“ nebūtinai būna rezultatyvus.

Mimikriją pasitelkę agentai linkę patarti tokią strategiją taikyti ir kolegoms, kurie prisiėmę per sunkią misionieriaus naštą (*Jisai labai viską glaudžiai ima į širdį. Jisai nori, kad mokiniai... mokiniams atiduoda savęs daug, tikrai daug... jisai ir pamokom – jo nuostabios Dalyko pamokos, tikrai įdomios yra. Ir jisai tikisi, kad tie vaikai iš jo ir pasiims daug. Tai vienas toks dalykas įdomus yra, nu, ne įdomus, bet toks kasdienis jam. Ir kitas dalykas – jisai, į ką mes lengvai pažiūrėtumėm, kad, nu, va, renginys, nu, rengia jo klasė. Mes visi žinom, kokie vaikai, ir jisai bijo, kad, va, tas renginys, jo vaikų rengiamas, gali... kiti rengia šimtadienį dvyliktokams, kad gali kažkas tai neišėiti, kažkas užkliūti, kažkas ne taip gerai praeiti ir jisai dėl to pergyvena, sako, aš žinau, kad dėl to nereikia pergyventi, nes tai yra vaikai, kurie daro, bet sako, aš negaliu nesinervuoti. Ir jo žmona kartu dirba tai, sako, jisai, sako, vaistus geria pastoviai nuo nervų (EMS4)); kartais tokią strategiją praktikuoja ir patys (*Labai taip kažkaip sureaguoja ir galvoji: ai, velniop, viską mest, čia nedėkingi, čia tu stengies, ari ir pavaduoji... Nu, bet čia momentinis toksai – susikaupia. Tai va. Bet, galiausiai, viską gerai apgalvojus, nu, pamėginsiu dar. Nes man atrodo, kad gal aš įprantu, bet gal ne taip greit. Nes, lyginant su pernai, ir lyginant šiemet, aš stipresnė pasidariau. Gal aš išmokau... Sakylim. Gal aš išmokau gudriau dirbti. T. Mhm. O kas tai yra? M. Nu, ta prasme, planuotis laiką ir nebūtinai, kaip pasakyt. Labai stengtis, kažkur labai, labai idealiai ten kažką padaryt. Galima. Pakankamai gerai tai padaryt. Kad nebūtų perdegimo (ŽMK1)).**

Mimikrijos strategija pasirenkama prieš išorės agentų reikalavimus, prieš mokyklos administracijos keliamus reikalavimus – jie vykdomi, nors jiems ir nepritariama (*sakylim, po atostogų prasideda, sakylim, susirinkimas mokyklos, ar ne? Mokytojų. Na, ir būna paprastai vienas iš pirmų būdavo tas toks pasakymas: „Va, šiais metais švietimo ministerija arba švietimo skyrius sakė, kad mūsų uždavinys yra ten, pavyzdžiui, koks nors individualizavimas.“ Nu, ir mes dabar jau turime, žodžiu, parengti kokių nors dalykų, kokių nors ten pamokų pavyzdžių, kaip mes ten individualizuojam. T. Ir turit pristatyt? M. Mes turim pristatyt, turim įrodyt. Nu, tada padarys jinais kokių nors lentelę ir kiekvienas parašys, kaip jis individualizuoja. Privalo tą padaryt. Nu, kažkas tokio. Nu, ir tada visi: „Ai, nu, tai jūs individualizuojat ir taip – čia gi nieko naujo.“ – „Bet, va, čia reikia parašyti – tai jūs parašykit, kaip jūs darot.“ Ir, suprantat, ir, praktiškai, tau yra kažkokią papildoma veikla, kurie niekam, praktiškai, nieko nekeičia, o jinais – reikalinga kažkokiems valdininkams, jų kažkokiems popieriukams tuštiems. Kur jie nieko nereflektuoja, nieko jie ten (AML4)).*

Nors mimikrija taikoma visų kategorijų *habitus*, patys mokytojai dažnai kritiškai atsiliepia apie pastebėtus jos faktus kolegų veikloje – mimikrijos strategijos besilaikantys kolegos gali tapti pašaipų taikiniu kitiems kolegoms (*Nu, tai va, pavyzdžiui, mūsų kolegos, tie jau, žodžiu, tie gerieji, jie, žinokit, labai stipriai vartoja tuos žodžius visus. Ir jie taip stengiasi. Iš vienos pusės, truputį juokiasi iš to, bet iš kitos pusės – apsisuka ir pakui labai rimtu veidu ten, žodžiu, stengiasi viską (AML4)*). Toks kritiškas požiūris kyla iš tikslų, dėl kurių pasirenkama mimikrija, interpretavimo: mimikrija pateisinama, jei ja siekiama autonominėje *doxa* įtvirtintų tikslų, pavyzdžiui, socializuoti, akademizuoti, indoktrinuoti mokinius, kai neįmanoma to padaryti atvirai (*Visaip būna, šnekiesi. Vienas Dalyko mokytojas sako: „Ai, sako, šiais laikais dirbant reikia nusileisti iki jų lygio“ (juokiasi), kitaip neišgyvensi (EMT4)*).

Kartais mimikrijos, kaip pasiteisinančios strategijos, mokomi ir mokiniai (*Yra skirtumas ir mokinių, aš sakau, mokėkit prieiti prie mokytojų, būkite lankstūs, nebūkit niekados grubiai, jeigu tau nepavyks, nueik, pasakyk mokytojui, apsimesk, sakau, jeigu tu nepadarei namų darbų, tai eik, priežastį pasakyk, o ne nenoriu, nedarysiu, kam čia, jūs, sakau, konfliktą. Kas bus, jei nepikta kalbėti, mokytoja žinos, kad tau rūpi tas dalykas, bet turi prieš pamoką nueit, pasakyti, o ne tie konfliktuot, kai jūs kartais ten tas ir tas. Jeigu tu matai, kad tu toks esi tinginys, tai ir nekelsi to pažymio, jeigu žmoniškai atlikti pareigas, tai tu kitaip žiūri, aš tai taip kartais sakau, gal biškį per gera, bet kitap nemoku (IVKK3)*).

Mimikrija, kaip strategija, ypač pasitelkiama situacijose, kurios reikalauja emocinio darbo (*Nežinau, kas ten buvo, ir jinai taip sako, „kaip aš jūsų nekenčiu“. Bet aš taip ramiai sureagavau, su šypsena ir sakau: „Nu, ačiū, Varde, už atvirumą“, ir viskas, nieko daugiau ir, nu, man viduj net neužstrigo kažkaip, aš toliau... bet kaip mergaitė nesmagiai jautėsi. Jinai atėjo po dienos atsiprašyti ir po to taip gražiai visada su manimi elgėsi. Ir aš taip padėkojau Dievui. Aš galvoju, nu va, aš tokia grįžau, nu, viduj tokią ramybę vidinę turiu ir, va, aš taip ramiai sureagavau. Ir ta klasė visai kitaip. O kartais gi užtenka vieno tokio žodžio, atrodo, ten plyš kažkas viduje, ar ne? (EMT4)*).

Mokytojai entuziastai, misionieriaus homunkulą internalizavę mokytojai mimikrijos strategiją vertina kritiškai, ypač tais atvejais, kai mimikrija taikoma dėl asmeninės naudos, iš baimės, norint įsiteikti, gauti ekonominio, socialinio kapitalo būdais, nepripažįstamais vyraujančioje *doxa*, ji vertinama kaip negatyvi strategija (*Nes, jeigu mokytojas daro iš baimės kažkokios, nu, tai aš nežinau... Arba dėl to, kad reikia (AML4)*). Bet ją taiko tais atvejais, kai ji padeda sukurti gerus santykius su mokiniais (*Turi tu būti labai sąžiningas su vaikais. Jeigu jie pajus, kad tu sąžininga, kad tu reikli... Vat, žodžio žmogus*

turi būti, nenusileisti, taip. Susitarti visada galima, aišku, truputį pareguliuoti, „nu, nepasiruošiau, mokytoja, nu, pirmadienis, nu, nepasiruošiau“, „nu, rytoj?“, „rytoj“, „oi, kaip sunku, nu, negaliu, nu, niekaip“. Nu, būna, kad nusileidžiu, žinoma. Taip, pasitarsime ir susitarsime (GMM4); Tokie buvo visai. Yr tokių, kur kur išlend, tokių vat visokių. Bet nu, sakau, aš nenusileidžiu iki vaikų lygio, kad negerbtų. Bet vat, išlaikau tokį atstumą, tokį tokį ir. Ir būn kartais prisileidi, kartais per daug, kartais noris, kad galvotų, kad aš esu draugė, bet tuo pačiu ir, nu, gerbtų. Nes nu, vis tiek, jeigu per daug, tai, pavyzdžiui, tada jau išvis bus... Vis tiek, turbūt, ta pagarba tam žmogui, suaugusiam, tai turi būti (ŽMPU2)).

Mokytojai pragmatikai arba dvejojantys mokytojai, internalizavę tarno, roboto homunkulus, labiau linkę pasitelkti mimikriją santykiuose su visais lauko agentais motyvuodami, kad jie neturi kito pasirinkimo (*Šitas man labai dera būtent su... Mokytojo kasdienybė. Kad mokytojas negali per daug atsivert. Nei administracijai. Nu, nes, ta prasme, ką aš žinau. Nu, negerai bus, jeigu per daug atsiversi administracijai. Reikia žinot: ką, kam, kada sakyt. Bet čia bendrai gal gyvenimiškas dalykas, šiaip* (ŽMK1). Nepaklusnumas, atviras požiūrio demonstravimas, užsispyrimas gali kainuoti jiems labai daug turimų kapitalų arba panaikinti autonomijos įgijimo perspektyvą (*Tu mokiniam niekada negali parodyt, kad tau kažkas yra negerai. Gal ne visada gaunas, nu, jie mato, kad tu esi nusikalęs. Mato, kad tu, nežinau, ten akim tokiom neišsimiegojusiom ir ten kavą geri... Ar ten, pavyzdžiui, kartais būna griežtesnis, piktesnis esi. Nu natūralu. Nu, žmogiška. Negali visada viską laikyt savyje. Pilnai, kad niekas nieko nesuprastų. Nu, neįmanoma. Bet, iš esmės, čia, šiaip... Nu, tu turi slėpt viską. Tu... Tu turi... Čia yra mokytojo darbo specifika* (ŽMK1)). Mimikrija reikalauja labai didelio agentų emocinio darbo, kartais priverčia juos atsisakyti dalies savo autonomiškumo, mokytojavimo siekių (*Aš kartais žiūriu į tuos vaikus, tokia būna susimąstymo sekundė kažkokia, per pamoką. Galvoju, ką jūs dirbsite – vienas to nori, kitas to nenori, kitam tas, kitam. Ta prasme, jie yra ant tiek visi su kažkokiais savo požiūriais ir poreikiais, visa kuo. Ir sakau: tu darbe turi prisitaikyti prie visokių žmonių* (TMD2)). Atvejais, kai tokia strategija tampa nuolatine mokytojo būseną, ji gali būti mokytojo išsekimo priežastis, dėl kurios mokytojas nusivilia mokytojavimu (*Nu bet kas, a girdi, per... Aš nežinau, aš galvoju, kartais pasižiūriu, galvoju, gal aš jau tikrai, pavargau toje vietoje, nes nu, atrodo, kitas normaliai toje mokykloje jaučiasi, žinai, ir gyvena normaliai, ir tas darbas jiems yra normaliai* (MMKK3)).

Akivaizdu, kad kiekviena iš aptartų strategijų nurodo ne tik patį veikimo modelį, bet ir tam tikro kompromiso, atsisakymo, rizikos laipsnį. Taikydamas

šias strategijas, *habitus* peržengia savo turimo patyrimo ribas ir įžengia į kitokio, nežinomo, spontaniškai išskylančio santykio zoną, kurioje susitinka su Kito kultūra bei interesais. Tokio naujo, nepatirto santykio zona postkolonializmo teorijoje įvardijama trečiąja erdve (žr. 1.1.2). Mokytojai trečiąją erdvę atveria su įvairiomis mokyklinio švietimo lauko agentų grupėmis. Tokiose erdvėse jie derasi su kitais joje esančiais dėl geidžiamos autonomijos, sueina į tam tikrus kompromisus su jais ir su savimi, keičiasi turimais kapitalais ar peržiūri jų vertes ir sėkmės atveju atnaujiną interesą išlikti lauke. Tai visus dalyvius transformuojanti erdvė – kompromisai, kapitalų mainai, lankstumas, provokacijos ir atsakas į jas kultūriniuose susidūrimuose visada sukelia didesnę ar mažesnę pokytį. Pokyčių visuma, kylanti šiuose kultūriniuose susidūrimuose, suformuoja hibridinę kultūrą – netikėtą, nesusplanuotą susidūrimuose dalyvaujančių agentų, bet – išskylančią, atsirandančią kaip naujas patyrimas, dėl to – vėl sužadinti agento *habitus* ieškoti būdų toje terpėje sužaisti kuo palankesniu sau būdu. Pralaimėjimo tokiuose lauko žaidimuose išraiška – pasitraukimas iš lauko arba subalterno pozicijos priėmimas, savanoriška robotizacija; tokiu atveju žaidėjui gresia būti išmestam kaip kliuviniui, trukdančiam pratęsti lauke konstruojamas santykių konfigūracijas.

3.4.3. Trečiosios erdvės išnirimas ir jos konfigūracijos mokykliniame švietimo lauke

Šioje dalyje, remdamiesi tyrimo dalyvių pasakojimais, atskleisime, kaip mokytojai, taikydami minėtas strategijas, sukuria trečiąją erdvę su atskiromis agentų grupėmis:

- Mokiniais (tai socialinių agentų grupė, su kuria mokytojai nurodė dažniausiai patenkantys į trečiąją erdvę – pagrindiniai kultūrinių susidūrimų agentai ir pagrindiniai kultūrinės transformacijos bendraautoriai. Mokiniai turi didelę įtaką mokytojui siekiant autonomiškumo – jei jie pripažįsta mokytojo atliekamą pedagoginį darbą, vykdomas praktikas, jas mažiau kvestionuoja ir kiti lauko dalyviai).
- Kolegomis (per pusę rečiau tyrimo dalyvių pasakojimuose minėta grupė, su kuria mokytojai dalyvauja trečiosios erdvės terpėje; kolegų įtaka mokytojo autonomiškumui gana ribota).
- Mokyklos administracija (tai grupė, su kuria retai sukuriamą, anot tyrimo dalyvių pasakojimų, trečioji erdvė, bet ji turi didelę įtaką mokytojo autonomiškumui).

- Mokinių tėvais (rečiausiai į trečiosios erdvės terpę kartu su mokytojais sueinanti mokyklinio švietimo lauko agentų grupė, tačiau ji labai smarkiai veikia mokytojų autonomiškumo laipsnį).

Trečioji erdvė tarp mokytojų ir mokinių. Kaip atskleidė tyrimo dalyviai, trečioji erdvė tarp jų ir mokinių yra sukuriama su tam tikromis mokinių grupėmis. Tokios grupės gali būti susidariusios formaliu pagrindu, pavyzdžiui, su auklėjamąja klase įvairių veiklų metu su atskiromis klasėmis, kurias mokytojas moko, pamokų metu ar atliekant popamokinę veiklą (*O čia tai geras, va, čia aš vienąkartėjau namo,ėjau į mokyklą keliu, per obelis. Nu va, čia va, ir sutinku, va, tokį daiktą. Pasirodo, cirkas atvažiavęs, žinai, ir išstatė kupranugarius, žinai, va, taip va. Žinai, kaip būna cirkas, kupranugariai vaikšto čia, va, mano keliu į mokyklą. Mes viską metėme mokykloje, vaikai viską metė, pamokas metė ir mes atvarėme, žinok, visa klasė į tą cirką, pas tuos kupranugarius, supranti, ir jiems leido paglostyti ir pabūti. Žinai, nes jie... Žinai, kaip atvažiuoja cirkas, juos ten išveda pasivaikščioti ir visa kita. O mes praleidome, va, taip gal kokias dvi pamokas, žinai, ten pas tuos kupranugarius. T. Fantastika. Aš žiūrėjau, žiūrėjau, galvojau, kas čia, žinai...,našta“, simbolikos ieškau (T. juokiasi). M. Čia buvo labai, labai faina, buvo toks relaksas ir man pačiai, ir vaikams. Spontaniškai. Aš tada tik greit nubėgau tekinom – „vaikai“, sakau, „metam, greičiau lekiame, kol dar cirkas čia, kol tų kupranugarių nesuvarė, kol jie čia vaikšto laisvai po sodą“. T. Ir be instruktažo, be nieko? M. Be jokių, be nieko. Va taip, žinok, nuvarėme ten, sutiko tasai, mums dar papasakojo, vaikai glostė tuos kupranugarius, šėrė obuoliais (EMPU4)); su mokiniu grupe, kurie pas mokytoją lanko papildomus užsiėmimus – konsultacijas, būrelį, repeticijas (Nežinau nuo kada, bet bent jau dabar, žodžiu, 15 vaikų vienas mokytojas tai yra rekomenduojama, bet jau gali iš esmės būti daugiau. Aš tai čia papiktnaudžiauju su tuo reikalu. Šiaip tai nelabai. Gal nelabai, nelabai gerai, bet va, kaip paskui apie Būrelį papasakosiu, tai kaiėjom į Miško į žygį,ėjome 40 ir aš vienas (EVS4)). Taip pat trečioji erdvė gali iškilti ir su atskirais mokiniais, kuriuos priskyrimė artimųjų mokinių kategorijai (Čia šita mergaitė irgi yra globojama. Tokia jinai, kai yra vaikų, beveik nieko nešneka, labai uždara, bet kai tik išeina vaikai, tai čia jinai man, oi, viską pasakoja, liejasi. O globojama, tai reiškia, kad kažkas į šeimą paėmęs, ar ne? O ką pasakoja? Na, tai čiauška jinai viską. Tai kur važiavo? Tai kur darė, tai taip pasakoja ką nors, bet, va, netgi sakau: „Eik, jeigu šalta, čia pas mane užplykyta arbata, eik, pasidairyk, įsipilk arbatos...“ Stovi, stovi, „ar įsipylei arbatos?“, „ne“, „tai kodėl?“, „nežinau...“ Nu, va, prie kiekvieno vaiko reikia priėjimo, kiekvienas*

skirtingas, aš žinau, kad ją reikia labiau paraginti, ateiti įpilti, padėti (EMT4)).

Trečioji erdvė lengviau iškyla tais atvejais, kai mokytojo mokomas dalykas yra mažiau kontroliuojamas įvairių programų, reikalavimų, nėra vertinamas pažymiais, pavyzdžiui, įvairūs fakultatyvai, mokinių pasirenkami dalykai – lotynų kalba, fotografija, kino menas ir panašiai (*Man pačiai faina. Nu, ir aš visą laiką turėdavau lotynų kaip pasirenkamą dalyką, keletą žmonių. Arba M klasėj mokydavau lotynų metus. <...> Šiek tiek susipažinti su visokiais ten terminais, kultūra, viskuo, tai visai smagu būdavo. Nu, toks laisvas mokymasis, susipažinimas, įskaita. Ir ten tą padaro, aną daro, ir ten kokių žmogų nusipiešiam, tada tas žmogaus dalis susirašom, tada mokomės tų dalių, pasižiūrime, kad būtų gražiai ten posakiai, visokius randam panašumų, nu va, kodėl yra „Akutis“? Todėl, kad kuti, kuti...(TD)). Ji gali iškilti tiek mokytojo iniciatyva, tiek mokinių pastangomis (Vienuliškai parašė kontrolinį savo ir neišėina iš klasės. Aš sakau, ko jūs neišėinat? Penktadienis. Paskutinė pamoka, sakau, kodėl neišėinat? „O mums labai įdomu.“ Reiškia, mes kalbame apie rinkodaros ten problemas ir mergaitė rašė darbą apie įmonės XXX reklamą ir, vienu žodžiu, kultūrinius skirtumus reklamoje (BMK4)). Kad ir iš kurios pusės kyla trečiosios erdvės iniciatyva, jai susidaryti būtinas abiejų pusių visų potencialių šios erdvės dalyvių susidomėjimas ir interesas (*Pasitaiko tokių tėvų, kurie, va, paskui ilgai supranta. Ar vaikų. Bet jų būna vienetai. Jų būna vienetai. Kurie, va, žodžiu, iš tiesų, atliepia šitą. Tokį, va, tą mano, pavyzdžiui, lūkestį. Kartu mokytis, kartu skaityti, kartu džiaugtis, kartu tobulėti. Nu va, man tokia koncepcija yra. Arba, pavyzdžiui, nu, aš niekada nesakau, kad aš ten esu kažkokia teisuolė, kad aš viską žinau, viską moku ar ten panašiai. Man patinka ten dalintis, ką aš dabar sužinojau, dabar aš tą darysiu, va, taip... Ir tuos vaikus, nu, kai kuriuos užknisa. (juokiasi) Nes jis nori, maždaug: „Tu greičiau man sakyk, ką man padaryt – mes staigiai padarom ir viso gero.“ O čia dabar tu nori iš mūsų dar kažko. Kažkokio dialogo, klausi kažko. Aš dabar nenoriu atsakyti. Nu, ir taip toliau (AML4)).**

Pagrindinis mokytojo interesas kurti trečiąją erdvę su mokiniais – tai jo siekis įgyti kuo daugiau simbolinio kapitalo – mokinių teikiamo autoriteto ir pripažinimo (*O čia tai vaikai man pripaišo, žinai, visą laiką, jie patys pripaišo dovanų, žinai. Aš, pavyzdžiui, ateinu, randu, ten, supranti, va, kažką tai jie padaro. Ir dar, pavyzdžiui, jie turi tokį, žinok, būdą. Įsivaizduok, pirmokai, aš nežinau, ar jie susitarę, ar kaip, ką jie darė. Įsivaizduok, aš kalbu, kalbu, kalbu, kalbu pamoką ir kažką... Vadinasi, jie susitarę kažkokį ženklą turi. Tai jie visi atsistoja, bėga prie manęs ir apsikabina ir aš griūnu ten kažkur tai, visai į šoną, į šoną, į šoną. Supranti? Nu, vat, jie taip, vat, elgiasi, supranti?*

Va, taip elgiasi (EMPU4)). Mokytojas tikisi mokinių pagarbos, bendradarbiavimo (aš pasakysiu taip: kadangi aš esu mokytoja, matyt, iki kaulų smegenų, aš esu toks įrankis, kuris gauna informaciją iš išorinio pasaulio, ją savyje apdoroja ir atiduoda mokiniams. Ir visi šito proceso etapai man yra malonūs. Man malonu kažką pastebėti, kažką sužinoti, kažką perskaityti. Man malonu iš to padaryti mokymo medžiagą, atnešti ją vaikams. Perteiki vaikams medžiagą, žinias, užkurti vaikus, paliesti jų širdis, paliesti jų, paleisti jų mąstymą ir gauti iš jų grįžtamąjį ryšį. Ir vat taip, aš gyvenu nuolat (BMK4)), lojalumo įvairiose situacijose su kitais lauko agentais. Kai kuriais atvejais paskata kurti trečiąją erdvę būna socialinio kapitalo siekis, įdėtų pastangų įvertinimo ir pripažinimo siekis (pirmoje eilėje man mokytojas yra – tai žmogus, ne pedagogas. Juokingai pasakiau, ane? Kaip, pavyzdžiui, į mane kreipiasi aplinkui visi – „mokytoja, mokytoja, mokytoja“. Alkoholikas šitoksai, visai prasigėręs, jis mane „mokytoja“... ir vieną kartą man kažkaip vienas žmogus sako: „Dieve, kaip gražu“, sako, „taigi tu džiaukis, kad tave mokytoja vadina“. Mano, mano vyras sako – „pedagogas“, tai jeigu išversi iš kažkokios graikų kalbos – tai vergas, lydintis į mokyklą vaikus. Čia faktas yra, tikrai. O, sako, mokytojas – tai kitą prasmę turi – mokytis, supranti, tarp žmonių. Nu, iš tiesų, aš jaučiu, kad jisai yra ne tas, nu, kur mokykis, bet plačiąja prasme tas žodis, žinai, kai kreipiasi pas mane parduotuvėje „mokytoja“, žinai, ten kaimynai „mokytoja“ ten, visur aplinkui „mokytoja, mokytoja“ ir jau man pasidarė gera, supranti, kad, iš tiesų, aš supratau, kad tai yra tiems žmonėms... Aš nesu ta tokia mokytoja, kuris ten dusino vaikus, o atvirkščiai – su gera prasme jie, supranti. Ir sakau, kad tas žodis „mokytoja“, tai yra gyvenimas su tuo vaiku (EMPU4)).

Mokytojai, siekdami sukurti trečiąją erdvę su mokiniais, taiko visas mūsų išskirtas strategijas. Kolaboravimas su mokiniais pasireiškia jų interesų, pageidavimų paisymu ir jų prašymų tenkinimu (*Be abejo, viskas yra toks, dabar tie dvyliktokai, jau kartas yra plusų ir minusų, tu jau važiuoji, tu jau šnekiesi, tu jau šnekies kaip ir draugas, bet, aišku, išlaikai, bet jie jau atein į pamoką, jau su tas kur jau išvažiuoji, jau yra, nu jau daugiau tave pažįsta, mato tavo kažkokias savybes, nu ir jau gal kartais nori papiktnaudžiaut, taip taktiškai, ne naglai, taip priein prie tavęs saldžiai ir tu negali, nes galvoji, 19 metų pacanas jau, nu, a pyksi (IVKK3))*; pritarimu jų iniciatyvoms, įsitraukimu į jų organizuojamas veiklas, į jų asmeninių problemų sprendimą (*Nu, argi normali, organiška pamoka... Ar tu gali pamokai pasiruošti? Tau, pavyzdžiui, duoda klausimą, arba, pvz., aš ateinu į pamoką, ane, ir, bac, aš pažiūriu į vaiką – man tokį impulsą duoda, kad pakreipi pamoką visai į kitą pusę. Žinai. Arba vienas vaiko klausimas, arba kažkoks požiūris, arba akys,*

arba dar kažkas. Nu, ji man pasuka pamoką, pamoka mano, pavyzdžiui, man dar geresnė gaunasi. Aš daugiau pasiekiu rezultatą, didesnę kaip žmogus, žmogiškumo kaip mokytoja, žinai, kaip žmogus, pasiekiu daugiau iš tos pamokos, tokios, va, supranti, aišku, ir dalyką tu gi mokai, bet aš užsimerkusi tą dalyką galiu mokyti. Žinai, be to, yra kiti dalykai. Yra ne tiktai lietuvių pamoka ir aš galvoju, kad tie dalykai – lietuvių pamoka, matematika, jie turi taip būt susipynę su gyvenimu, su bendražmogiškais dalykais, su kultūra, nu, su viskuom, supranti, su tokiais labai svarbiais dalykais. Aš visada sakau – pagrindinis, pavyzdžiui, ateina, vadinasi, pirmųjų tėvai ir iškart pasakau taip: „Pirmoje eilėje pas žmogų turi būti žmogiškumo pamatai – pilietiškumo, žmogiškumo, doros pamatas. Pamatas turi būti ir tik tada klijuoji plytas, va, supranti, kaip mokytojas, dalyko, ir jeigu tu tą pamatą turi šūdiną, atsiprašant, tai tu klijuok ką tu nori tenai... Tu išeik 99 proc., supranti, ten baigęs, bet jeigu tavo pamatas žmogiškumo bus suklypęs ir nebus... Tai nulis tau procentai bus, iš viso kaip žmogus gyvenime (EMPU4)).

Siekdamas sukurti trečiąją erdvę su mokiniais kolaboravimo pagrindu, mokytojas yra pasiruošęs atsisakyti dalies savo turimų kapitalų. Pavyzdžiui, mokytojo pastanga pradžiuginti, pamaloninti mokinius reikalauja dalies mokytojo ekonominio kapitalo (*Ir aš dabar galvoju, ar ta apšneka, ar kas, o aš pasiimu tiesiogiai tą atlyginimą, nusiperku kamuolį. Dabar visiems vaikams padarau motyvaciją, kai dabar ateina vis laiką, buvo vidurkis ir būna 5, 4 komandos, tai 30 ir dabar jau trečiadienį, dabar, trečiadienį, ji buvo keturias komandas ir 26 vaikai. Vis tiek, lankomumas buvo ir kiekvieną mėnesį mes, kad tą motyvaciją, nuperku po aštuonis šokoladukus ir sakau: dabar turim keturias komandas, apsukame du, tris ratus kiekviena su kiekviena ir pirma vieta gaus šokoladukų. Būtų toks menkniekis, bet tai jau kartais užmiršti ir tada: „Mokytojau, ar šiandien jau bus priziukai, ar bus?“, sakau, nu, šiandien gal nebus, kitą – gal bus. Nu va, toks būtų bendradarbiavimas, motyvacija ir kol kas, kol kas salę davė (IVKK3)), reikalauja paskirti laiko kapitalo (*Be valandėlių, klasės valandėlių, kurias mes iš esmės, kai oras gražesnis, tai tą valandėlę vedame, einame į lauką. Ten yra nors stadionas, tribūnėlė, susėdam ir mes ten pasišnekame. Kažkaip taip jau įprato tie vaikai ir, žodžiu, tai kur valandėlę vesime, tai tiktai einame ten. Tai einame ten, tai, žodžiu, einame. Tą valandėlę vedame ten, o ką čia su jais daryt. Taigi reikia. Ką jie, į ekskursiją nuvest, čia va, buvome ten šokolado gamykloje nuvažiavę. Dabar, ketvirtadienį, šitą ketvirtadienį jau važiuosiu į ekskursiją, į Miestą, į tą Vandens parką. Žinai, kad (EVS4)), dalintis kultūriniu kapitalu, nors ir pripažįstant, kad mokytojo turimas kultūrinis kapitalas yra nepakankamas (Taip, aš gal šito nežinau, man iš tikro, aš sakau, gal tu tikrai ne daugiau**

žinai, bet aš galiu padėt tau surast arba mes galim kartu paieškot, pasilik po pamokos, mes paieškosim arba tu pažiūrėk namie aš sužinosiu, tada ir tu prisidėsi ir tai irgi vaikui parašau pažymį ir aš nelaikau tai, kad manęs nužeminus, aš sakau, nu, aš nesu enciklopedija, kad viską žinočiau (EVS1)). Reaguodami į mokinių pirminę socializaciją ir įvertinę jų turimą kultūrinį kapitalą, mokytojai gali sumažinti mokiniams keliamus reikalavimus, neužduoti namų darbų, padidinti vertinimo pažymius, supaprastinti ugdymo turinį (*Jau visiškai išlengvinam. Nes, nu, nebeįstengia žmonės – jiems neaktualu. Ir ta humanitarinė tokia kultūra, ir tos visos subtilybės, ir tas literatūros toks gilesnis suvokimas, nu, jis tiesiog – neįkandamas. Vaikam. Ir ateina vaikai, va, kaip yra, dar kokia yra labai didelė mūsų švietimo bėda, kad vaikai visi, žodžiu, ateina į gimnaziją ir ateina... Iš jų, pavyzdžiui, tą lietuvių kalbą ir literatūrą taip, kaip reikia dabar mokytis, tai įstengtų, nu, kiek aš matau, koks trečdalis – geriausiai atveju. Visi yra tik kaip statistai sėdi (AML4)), keisti ugdymo aplinkas, pagal mokinių poreikius adaptuoti erdves, net jei tai ir uždrausta administracijos (*Aš pati pasidariau, klasėje, žinai, kad man būtų jauku, žinai, išsidekoravau ir padarė, žinai, remontą. Gal čia... Ir padarė tą remontą, žinai, euroremontą, ir liepė, žodžiu, nuimti viską. Sienos švarios, gražios... Sienos labai gražios, švarios ir nėra ko čia, žinai, ant sienų kabinėti... Ai, va, va, žiūrėk, va čia, va šita, va, šitą aplink visą, žinai, čia pas mane dekoruota yra su... Čia didelis buvo toksai. <...> Ir man jo neleido kabinti. Aš jos neklausiau, sakau, nieko aš nežinau. Prašom gręžti ir viskas. Prigręžiau ir nieko man nepadarė, ką ji man padarys? Bet dėl to, žinai, man visą laiką rasdavo būdų: „O dabar aš tave papjaušiu“ kur nors, kaip nors, žinai (EMPU4)), atsisakyti tradicinių poveikio priemonių (*Žinokit, dažniausiai tai tikrinu žaliu. Bet, va, kartais būna išskirtiniai atvejai, kai tikrinu raudonu. T. O kokie čia atvejai būna? M. O, va, čia tiesiog gavau daugiau tušinukų raudonų – vienas dalykas. O kitas dalykas – galvoju, čia prieš pabaigą, tegul jie ryškiau pamato. (juokiasi) Bet, šiaip tai, aš kaip tik... Labai seniai, kai tik tai pradėjau mokytis, sau susikūriau pati, asmeniškai, tokį įsivaizdavimą – teoriją, kad, nu, negalima raudonai, kad reikia taisyti žaliai. Žalia spalva – tokia vilties spalva. Čia taip toliau ir visa kita. Dabar jau – paplitusi žalia spalva. Bet anksčiau, taigi, netaisydavom (AML4)). Kartais mokytojai keičia savo dėstymo metodus, turinį – organizuoja įvairius eksperimentus, išvykas, susijusius su dalyku, bet neįtrauktus į programą, atsisako dirbti su vadovėliais, sukuria įvairių ugdymo priemonių, paruošia įdomias, neįprastas užduotis. Toks kolaboravimas, kaip teigia tyrimo dalyviai, padeda „instaliuoti“ į mokinius pageidaujamas kultūrą, žinias, vykdyti mokinių akademizaciją, indoktrinaciją, inkultūraciją (*Taip ir tie viščiukai****

buvo, buvo 9 kiaušiniai ir iš tų 9 kiaušinių tik 7 išsirito, mes ėjom kiekvieną rytą žiūrėti, kai kur būdavo tik prasikalę, miesto vaikai išvis nesupranta, kaip viščiukas gimsta. Paskui matėm, kaip išlenda ten tas snapelis, kaip jisai išsirita visas šlapias, kaip jisai ten džiūsta, džiūsta, džiūsta. Po to mes jį tenai perkeliame į tokį narvelį ir nu jau jie dabar jau kiek, trečia savaitė pas mus. Kiekvienam davėm vardą, pakrikštijom, pasvėrėm, pamatavom, apžiūrėjom, nes projektas kiaušinis mūsų yra. Tai dabar iš tikrųjų savaitgaliais tėveliai ėjo su vaikais žiūrėti tų visų viščiukų, ten maistelio padėdavo. Ir, iš tikrųjų, mes turim 7 viščiukus, kurie kelias pas vienos mokytojos, nežinau ten tvartelį, turi savo sodybą ir ten augina ir užaugs, kiek vištyčių bus tiek gaidelių, pagal tam tikrus požymius ir va, dar turim šiandien, jie yra dar cypsi. Išnešam į lauką, su jais pabendraujam, taip paganom juos po kiemą, bet, va, viščiukai mūsų (BMPU4)). Kartu kolaboravimas paskatina mokytojus permąstyti ir savo pačių kultūrinių kapitalų vertę – jo metu jie perima mokinių kultūros elementus (tokie va dalykai, suaugusiam jie atrodo kvailokai, bet jie yra tai, kas, vat, į ką, nežinau, yra stilius gal dabartinių paauglių. Vat, galbūt, vat, vat tokie vat, smulkūs dalykai, nu juos, kad vat, mokytas suranda va, tokį vat, motyvatorių. Nu vat, tokį paveiksluką, kažkokį memas, kaip jie sako, memas ar ne? Memas. Tai reiškia, nu jie tada kitaip. Vau, sako, mokytoja, suradot, kad ta prasme, kad tu jauti, kuom jie kvėpuoja. Tu žinai, kas tas memas. Tu irgi kažkur. Nors tu esi vyresnis, bet tu esi. Tu moki būti ant tos pačios bangos, kartu su jais. Moki. Tu žinai, ką jie skaito, ką jie žiūri, ir ir t. t. Tai va tas, bet irgi va toksai. Va, tai čia yra antras dalykas, kad mokytojas, nu, turbūt, jisai turi mokėti surasti. Jeigu dabar ant bangos yra va, tie kažkokie memai, tai gal kartais nuotakai pakelti, kai yra labai, labai sunku, ir vaikams irgi yra pavargę, bet kažką tokio mestelt. Arba kokią frazę iš kultinio filmo, kuri tinka čia ir dabar, pagal nuotaką, ar ne? Sakykime, vat tai vat, reikia paklaustyti, pasiklaustyti, apie ką man tai yra nu, patogu dėl to, kad kiekvienoje klasėje aš turiu bent vieną dieną po dublį. <...> Dažniausiai jie lieka per pertrauką, ir aš gi girdžiu, kaip jie šnekasi. Aš girdžiu, apie kokią filmą jie kalba, apie kokią atlikėją, dar kažkas. Ir aš susirandu tai, dėl ko jie padiskutavo, ir jeigu man kažkuriuo momentu tinka tai įterpti, kaip vat tokį nu, pedagoginį, pedagoginį, ir aš įterpiu. Ir tai irgi padeda surasti ryšį su vaikais. Padeda. Jie kitaip žiūri. Vau, mokytoja, jūs tą žinot! (BMM3)).

Mokytojai gali perimti mokinių žodyną, pritaikyti savo kalbos manierą prie mokinių, imti domėtis tarp mokinių populiariais dalykais – kompiuteriniais žaidimais, muzika, filmais, „Tik Toko“ turiniu (valgydavom prie to pačio stalo, kai visi mokytojai ten sėdėdavo atskiroj vos ne teritorijoj, tai aš atsisėdau jų pakvietimu, paskui pats atsisėdau ir mes kalbėdavom

apie kompiuterinius žaidimus, filmus, kartu, taip sakant, lygiavertiškai, tai mūsų serialai ir žaidimai sutapo, tai labai tada (EVS1)). Kartais mokytojai įsitraukia į mokinių pamėgtas veiklas, pavyzdžiui, skaito tas pačias knygas, lankosi tuose pačiuose renginiuose (aš, vat, tarkim, niekur negaliu ramiai pabūti, nuėjau į tas varžybas, mokiniai matė, reiškiasi, vėlgi užsimezga, reiškiasi, dialogas. O kaip čia sergi? Už ką sergi? Kur mes jus matėme, kur, su kuo jūs buvote ir panašiai panašiai. Taip, kad viskas, galima sakyti, yra ugdymo proceso dalis. <...> Nu ir va taip, tu su bet koku chuliganu irgi gali atrasti kalbą, jeigu tu, reiškiasi, turi ką jam pasakyti. Tas pats yra tas... Eurolyga, reiškiasi, irgi tu, „niekas neįdomu“, tu ieškok pirmiausia, kas jam įdomu (BVS2)). Toks kultūrinis kolaboravimas kuria bendrą, mokytojus ir mokinius apimančią hibridinę kultūrą (Paskui krepšinio varžybos, tarpklasinės buvo, nu, tai aš tiek sirgau, tiek už juos rėkiau, kad dabar jie neina žaist, jei manęs nėra, jie neina žaist, jie pasakė kūno kultūros mokytojai: „Jei nebus auklėtojos, mes nežaisim.“ Mums reikia palaikymo. Ir jie mato, kad aš tokia, nu, gal širdy tokia nepasenus. (juokiasi) Nu, ir, žinokit, nu, jie tikrai labai mane myli. Jaučiu, jie ateina, net gal per daug ateina, apsikabina ir tie patys berniukai ateina, apsikabina: „Auklėtoja, auklėtoja...“ Aš vieną kartą pažiūriu, kitą kart – nei man čia tos rankos numest, nei man čia kaip, nu, nežinau, bet jie tokie (SMG3)). Kolaboravimo atveju nyksta istoriškai susiformavusi binarinė jungtis mokytojas–mokinys, kurioje mokytojas buvo traktuojamas kaip aukštesnis, svarbesnis, antonimas mokiniui savo verte, bet glaudžiai susijęs savo prasme, negalintis egzistuoti be mokinio. Kolaboruodamas su mokiniiais trečiojoje erdvėje mokytojas tampa jų bičiuliu, draugu, bendrininku (Net mūsų feisbuko grupė yra šiaip tokia, kaip sakant, ganėtinai necenzūruota, bet, kadangi aš ją vis tiek laikau neformalia švietimo grupe, tai mokiniai gali laisvai dalintis tą, ką nori dalintis, ir visi žino, kad kas nutinka ir pasakoma toje grupėje, tas ir lieka toje grupėje. Tai yra, nu, tokia nežodiniai, kaip sakant, įžadai. Ir jau kas ką pasako net viešai, galbūt, apie savo, net esu iš tų mokinių girdėjęs ir apie jų meilės jausmus, šitas mokinys net pripažino simpatiją jaučiantis vienai mokytojai. Nu, bet tą mokiniai supranta ir tai lieka, tiesiog, tarp mūsų tarpo. O aš esu toksai labiau stebėtojas, kartu gal ir dalyvis, bet toksai įdomus keistas santykis, bet aš tokio santykio ateityje norėčiau kiekvienoje mokyklos klasėje, kad tai būtų pagarba, bet kartu ir atvirumas vaiko – mokytojo gyvenimuose (EVS1); Jis, pavyzdžiui, nesimoko, su mokytojais nesutaria, bet aš su juo atrandu kalbą kituose dalykuose. Jis, pavyzdžiui, stalą renka. Va, tai aš tada sakau jam, sakau „kiek tu laiko renki tą stalą, aš irgi renku“, jam parodai. Jau tu užmezgi kontaktą su žmogumi, tai bet koks dalykas irgi yra ugdymo procesas. Nu kaip tu tik

sugebi tiktais metodiškai jį sudėlioti, tai jis, vat, 2 dienas rinko tą stalą (BVS2)).

Kai kurie mokytojai stengiasi rinktis tokį aprangos stilių, kuris yra populiarus tarp mokinių, transformuoti savo išvaizdą į mokiniams, kaip mano mokytojai, priimtinesnę (*O čia, čia turėjau sporto renginį, sporto renginį, aš buvau apsirengusi panda ir mano kolegė buvo musė, mes buvom musė ir panda. Sporto renginys buvo, išbandėm visas sporto šakas: krepšinį, futbolą, automobilių sportą, plaukimą – ir su vaikais. Nu, aš rodžiau, kadangi man lengviau yr judėt, kolegė yr stambesnė, aš galiu strikinėti, aš buvau tas, kur rodo pratimus ir tarp vaikų laksto. Tai va, o aš negaliu, man nepatinka, tiesiog išeit su sportine apranga, tai aš turiu kostiumų, čia yr pandos, nes visi žino, ir vaikai žino, kad auklėtojos mylimiausias gyvūnas yr panda (ŽMPU2))*). Kai kurie mokytojai saugo mokinių paslaptis, netgi jei jos aiškiai pažeidžia mokykloje esančią tvarką (*jeigu paslaptis, tai yra griežtai paslaptis. Ne, laikausi to principo, vaikams pasakiau. Sakau, jeigu jūs man pasakysit paslaptį ir nuo to priklausys jūsų, pavyzdžiui, sveikata ar tenai gyvybė, ar ten nusikalsti, nenusikalsti, sakau, jau prabočykite, bet tikrai pasakysiu kam reikia, o visa kita – griežtai paslaptis. Jo. T. Ir apie ką būna paslaptys? M. Iš namų atėjusi vieną kartą, tėvai kažkaip bandė skirtis. Sakau, nu, kas tau yra, kad tu į save nepanaši, nes tėvai skyrėsi, bet paskui susitaikė. Viskas tvarkoj buvo. Paskui, kad... Būtinai dėl meilių visokių, paskui – parūčiau, neparūčiau (EMS4))*), tarpininkauja tarp jų ir tėvų, tarp mokinio ir kito mokytojo konfliktinėse situacijose, palaikydami mokinio pusę (*Jinai pasijuto nėsčia toj dešimtoje klasėje. Ten man iš jų poliklinikos, ten nuėjo pasitikrinti ar kažkas gal negerai buvo ir man skambina, sako, žinot, jūsų Pavardytė laukiasi... Štai jums Mokinė. O jos motina tokia užgerdavusi. Sakau, Mokine, dabar turi. Jau buvo pavasaris. Turi save saugoti, rūpintis ir, žodžiu, ten kažkaip, sakau, žinai, aišku, ten mes tų vitaminų su Sutuoctiniu jai pripirkome ir viskas, sakau, kiek čia mums beliko, žinai, tu turi pabaigti tą mokyklą ir stengtis, žinai, pagimdyti tą vaikėlį kuo sveikesnį ir taip toliau. Nu ir viskas. Jinai išėjo, jinai pasigimdė (KMS4))*).

Kolaboravimas su mokiniais suteikia mokytojo darbui prasmingumo pojūtį, pasitenkinimo atliekama veikla, reikalingumo jausmą (*nu tas grįžtamasis ryšys, jautiesi kažkiek naudingas, prasmingas... e būtent nu, kad atliepti tuos, kiek įmanoma labiau, reiškiasi, tuos poreikius (BVS2); Dainuojam daug per pamoką, o kas. Kaip dainuojam daug. Man patinka pačiai paleisti vaikam kažkokias tokias, ypač žinant, kokias klasikinės dainas – ar Eltono Džono su titrais, jiems irgi patinka ir, ir. Ir žodžiai, pavyzdžiui, laikus besimokant, yra... Net prisitaikyt gali, žinai (DMK3))*).

Rezistencijos strategija pasitelkiama keliais atvejais. Tyrimo dalyviai paminėjo atvejus, kai su mokiniais jie kolaboruoja rezistencijoje prieš mokyklos administraciją (*ir tas direktorius kalba, ir mes visi – pavaduotoja, direktorius, visi trys sėdėjome pirmoje eilėje, nes visi kalbėsime, žinai, ir direktorius atsistojo kalbėti. Aš jau girdžiu – šurmuly. Aš jau atsisuku į tuos vaikus ir jie visi žiūri į mane ir žvengia, žinai, ir ten šurmuliuoja. Ir tas direktorius kalba, ir jie per pusę žodžio pradėjo ploti, pradėjo ploti, juokiasi, ploja. Nu, tas direktorius ten dar kažką vapalioja, bet, žodžiu, iki galo jau ten... jis paskui nutilo. Nu ir tada jie atvyksta su tom gėlėm. Atneša jam tas tris rožes, iš kurių viena – nulūžusi. Jisai pareina, atsisėda, tas rožes įsideda į maišelį, į dovanų maišelį, ten... Jisai, tiesa, jiems išdalino su gimnazijos atvaizdu puodelius, padovanojo tiem vaikams ir į tą tuščią maišelį įsideda tas tris rožes, ir taip su pirštu pažiūri, kad rožė nulūžusi. Tai pavaduotoja paima tą rožę, pastato ir atremia į tas dvi nenulūžusias, kad nesimatytų. Jie ten abudu sprendžia tą problemą, nes ten, tiesiog, gėda nuo vaikų, nuo dar kažko, žinai. Tie vaikai... Jam. Ir tada ateinu aš kalbėti, gaila išmesti, nes, galvoju, žiedlapius susidžiovinsiu. Jie atneša man tą pluoštą rožių ir visi ploja, ir visi šaukia, ir aš galvoju, nu, tau turėtų užtekti... Tau turėtų užtekti suprasti, kad tu kažką ne taip darai. Tu turėtumei susigaudyti, jis nesusigaudo (TD)), prieš kai kuriuos mokytojus, kurie, mokinių akimis, neteisingai su jais elgiasi (dabar kaip sako paaugliai, kokie blogi vaikai! Blogai kaip blogai, kokie jie pikti, kokie jie pikti. Aišku, kad jie pikti. Jie pikti, nu, todėl, kad, pavyzdžiui, aš, pavyzdžiui, savo mokykloje matau labai gražius žmones. Va, tuos paauglius – tuos, kurie maištauja, kurie voliojasi amžinai ant grindų ten, nu, man jie gražūs, suprantai, žmonės... Ir, pavyzdžiui, arba, pavyzdžiui, Rugsėjo 1-ąją – pirmokai veda aštuntokus, nu, aštuntokai veda pirmokus, mano klasė, mano... O jau aštuntokų mokytoja tokia... Parodyčiau, tai pamatytum... Ant vieno rėkia, maždaug, kažką ten, va, susipyko, žinai, einant, vat, rugsėjo mėnesį ir man asmeniškai gaila pasidarė to vaiko. Galvoju, nu, po velnių, nu, savo nepasitenkinimus, iššūkius, tai manau, kad čia tau žinai, biškį irgi, žinai, tu tą paauglį, kuris turi problemų ir taip su savimi daro... Tu ten gruzini, kad jam kažką, kažko pasakė, nepasakė, nepagarbiai pasakė, žinai. Duok jam šventę... Tai aš prie jo priėjau ir pasakiau – nekreipk dėmesio ir viskas. Ir aš tai galvoju, kad, pavyzdžiui, netgi ir su tais paaugliais, tais baisiausiais paaugliais, kontaktą galima atrasti. Tu kalbėk su jais (EMPU4)). Kartais rezistencija būna nukreipta prieš kitus mokinius, kurie nesilaiko bendrų normų, taisyklių (Buvau, iš to tokį, gal ne į temą, kai auklėtojas buvau, per žmogaus saugą, jeigu kažkam patyčios, aišku, visų pirma nereik ten pulti, bet turi turėti kažkokį artimą žmogų. Mokytojas vis tiek, jeigu apie mane*

kalbėtumėt, sakau, jūs nesakykit, žinot mon kabinetą, parašykit lapelį, kas iš tavęs tyčiojas ir kas tu toks esi. Iš mones niekad neišgirsi, tu pasakei, ne, tu pasakei, bet, sakau, aš visą laiką sutvarkysiu tą dalyką, aš užstosiu ir su anuo pasišnekėsiu per aplinkui. Esu vieną, du lapelius gavęs. <...> Pasikviesdavau, motyvuodavau, sakau, kartą neišėjo tau, sakau, ar patiko, kad tu neįmetei, ar smagu buvo, kad tu sakai, o tu žioplys, nu tau irgi nesmagu, kaip ant tavęs sako, esi toks mandras, esi ir pats pasakęs, nori, kad tau taip sakyti, tai ir tu taip nesakyk. Aišku, esu ir su auklėtoja, esu su mama šnekėjęs taip irgi netiesiogiai, kad uns labai negražiai elgias, sakau pasikalbėkit, nu buvo tokių visokių (IVKK3)). Kartais rezistencija būna nukreipta prieš sisteminius dalykus, viešąją nuomonę, visuotinius reikalavimus (Gal aš norėčiau nuo sudėtingiausių dalykų pradėti. Čia yra darbas su vaikais mano, supranti, mes pačios sugalvojom nueiti, va, ant piliakalnių, padaryti knygą, čia toks buvo pačios jos čia... Ir čia, tarp kitko, buvo, žinai, kada? Čia buvo per... Kaip negalima buvo, kai mes kaukes nešiojom. Tai čia matai, mes be kaukių. T. Per Covidą? M. Nes mes čia, lauke, sėdėjome, supranti, jos čia viską pačios organizavo, be kaukių buvome lauke ir sėdėjome labai fainai, paskutinės dienos buvo jų, kaip ir išleistuvės. T. O, ta prasme, dar kaukes reikėjo nešiot? M. Jo, kaukes nešiojo. Mes čia be kaukių. Žinok, ir vaikščiodavome (EMPU4)).

Mimikrijos strategija taikoma, kai mokytojai, nenorėdami atsisakyti savo įsitikinimų ir nuostatų, apsisprendžia imituoti bendradarbiavimą, neparodo (nors jaučia) nepasitenkinimo, mokiniams sulaužius susitarimus, užgavus mokytojo jausmus (*dabar man naujausias mano širdies skausmas. Tai yra mergaitės. Mergaitės, kurios, nu, aš neįsivaizduoju kodėl, bet vat jos, matyt... Kažkaip įvyko toks, galbūt nesusipratimas, nes joms nepatiko tai, ką aš joms pasakiau. Nepatiko. Jos pasakė mamai. Mama atėjo pas direktorių. Taip, mama neišsiaiškinus, man nieko nesako. Man nieko nesako, bet suprantat, direktorė, žinodama mano charakterį, ji žino, kad aš nestūgauju. Žino, kad aš nieko to nedarau. Mergaitės pasakė, kad aš pakėliau balsą. Aš to nedarau. Pirmiausia man... Aš turiu net ir fiziologinių tokių problemų, dėl ko aš nekeliu balso. <...> Ir dabar, ir mergaitės paskui, žinokit, stebi taip mane iš šalies, kas čia dabar atsitiko? Aišku, mokytojas, mokytojas juk yra – metalo gabalas ir dar ten koks ledo gabalas. Jis gi neišsiduos. Neisiu aš su vaiku bylinėtis. Viskas kaip niekur nieko (JMPU4)). Mimikrijai priskyrėme ir mokiniams skiriamus pagyrimus, teikiamas dovanėles, rašomus geresnius pažymius. Kitaip nei kolaboravimo atveju, mokytojai supranta, kad šių pamaloninimų mokiniai nenusipelnė, bet mokytojas tokiu būdu siekia juos papirkti, tikėdamasis išsaugoti savo simbolinio kapitalo atsargas. Mimikrijos strategijai*

taip pat priskyrimė mokytojo išoriškai demonstruojamą, bet realiai neegzistuojantį pritarimą tam tikram mokinių elgesiui, kultūros apraiškos (*Tai irgi ten per pertraukas leidžiame, kad ten ateina stalo tenisą ten ir pakalbėti ateina ant tos scenos, ten jau meilės reikalą gal kažkokie, kampelį rand, aktyvesnę pertrauką padaryti leidžiame. Kartas pykstame, kad per daug atėjo, vėl toks triukšmas, bet tą stalą turam pasistatę veinę (IVKK3)*). Kartais mimikriją išprovokuoja mokytojo suvokimas, kad jis neturi kitų būdų suvaldyti situacijai ir jo prieštaravimas gali būti pačiam mokytojui kenksmingas (*bet jo negalima barti, šito žmogaus negalima barti, jis. Jeigu tu jam... Negalima kelt tono, negalima barti, negalima kaip nors kitaip reikalauti, kažkaip. Tu į jį turi eiti tik per skatinimą. Tik... Ir jis tada padarys. Žodžiu, taip apsuki tą visą šitą dalyką, taip susuki sakinį, kad jis pajustų savo vertę ir tada jis atliks. Jeigu tu eisi ir išsireikalaus, jis tada į tave kreipsis „tu“. Ir jis demonstruos savo nepaklusnumą. Ir tu turi pirmiausia nusilaužyti ragelius, ir po to jau dirbi (JMPU4)*). Tokiu atveju mimikrija, kaip galima strategija, yra nemaloni, nes provokuoja tam tikrą nusivylimą, bejėgystės suvokimą, dvigubos sąmonės susidarymą.

Nors tyrimo dalyviai trečiosios erdvės susidarymą su tam tikrais mokiniiais linkę paaiškinti atsitiktinumais ir sutapimais, susiklosčiusiomis aplinkybėmis, į kurias jie nuolat patenka (*Ir, nu, tu kažkaip bejėgis. Tu eini, kalbi, stengiesi. Tai vat tiek, kiek dar yra vaikų, kad, nu, ne tai, kad tu turi vien tik žinias duoti, bet tu turi su jais pabendrauti, jų išklaudyti... Aš kažkaip, va, tokius vaikus pritraukiu. Jie pas mane kažkaip labai eina, renkasi iš tokių šeimų (EMT4)*), ir neįvardija, kad į trečiosios erdvės konfigūracijas juos įstumia internalizuotas homunkulas ir tam tikras savybės turintis *habitus*, tačiau pagal jų išsakytas refleksijas arba nupasakotas situacijas akivaizdu, kad būtent *habitus* ir internalizuotas homunkulas sukuria tam tikras trečiosios erdvės susiformavimo sąlygas.

Trečiąją erdvę su mokiniiais dažniausiai pavyksta sukurti mokytojams entuziastams. Jie ieško įvairių priemonių ir formų, kad uždegtų, įtrauktų mokinius į jų veiklas, įtikintų juos laikytis lauko *doxa*, egzistuojančių normų (*vaikai atbėga ir sako: „Ten matematikos mokytoją pasiuntė ant trijų raidžių, vienu žodžiu, rusiškų, suolai išspardyti, vienu žodžiu, tokiame lygyje – mokytoja išėjo žliumbdama.“ Nu, okey, ateinu, aš tą vaiką pasigaunu, sakau: „Kaip tu jautiesi?“ O pati tokia rami. Sakau: „Kaip tu jautiesi? Sėskis – į pamoką dabar neisi. Sėskis, pasėdėk. Kaip tu jautiesi?“ – „Tai ką – nesibarsite?“ – „Kodėl aš turiu barti?“ – „Ir nemušite?“ Sakau: „Vaikus mušti? Nu, jau čia tikrai ne mano. Tikrai ne. Aš tavęs klausiu tik paprastai – kaip tu jautiesi? Per tavę viena pamoka dingo, vaikai negalėjo išmokti.*

Mokytoja susinervavusi išėjo verkdama. Kaip tu jautiesi pats?“ Sako: „Šūdinai.“ Taip atsileidęs sako: „Šūdinai.“ O aš jam sakau: „Tai kas atsitiko?“ Sako: „Nervai neišlaikė.“ Sakau: „Žinai, mano patarimas labai paprastas – suskaičiuok iki tūkstančio.“ – „Nemoku.“ Devintokas. Sakau: „Iki šimto moki?“ Sako: „Moku.“ – „Tai tu suskaičiuok iki šimto. Lenk pirštus iki šimto. Kai sulenksi visu pirštus, tada baigsis, mokytoja, galėsi nueiti pas mokytoją ir paklausti, kas ten tave sunervino.“ – „Gera, pabandysiu.“ Bet sakau: „Šokoladą būtų gerai mokytojai nunešt atsiprašymui. Nu, dėl šventos ramybės – ir tavo, ir mokytojos.“ Tai atlėkė pas mane ta mokytoja ir sako... Sakau: „Nu, kaip? Šokoladą atnešė?“ – „Atnešė.“ Sako: „Bet po pamokos davė.“ Sakau: „Gera, reiškia pirmas žingsnis yra.“ – „Bet ką tu jam padarei?“ Sakau: „Kas yra?“ – „Jisai visą pamoką lenkė pirštus ir murmėjo sau po nosimi“ (ŠMG4). Kūrybiškas tokių mokytojų habitus yra pasiruošęs kolaboruoti su mokiniais įvairiausiomis formomis, siekiant patenkinti mokytojo interesą sukaupti kuo daugiau simbolinio kapitalo (sunkūs vaikai ir aš buvau Senis Šaltis, žodžiu, apsisilkau ir, vienu žodžiu, viską tuo metu... Nu, aš nežinau, iš kur man būdavo dar energijos, žinai, būti kažkuo. Ir man pačiai patiko būti, ir Senis Šaltis toks mafiozas su akiniais juodais. Tenėjau, ten kalbėjau... Tėvai ir vaikai. Tai, žodžiu (EMPU4)). Kartais mokytojai entuziastai tarpininkauja, kuriant mokinių tarpusavio trečiąsias erdves (Aš taip pat ir vaikus, pavyzdžiui, fizinio pamokoje: „Gerbkime tą, kuris pupulis, kuris bėga, kas dešimt centimetrų žingsniukai, ir jam nieko neišeina, ir jis gyvenimo prasmę praradęs, o tu – krepšininkas. Dabar aš tau, krepšininke, aš tau parašysiu dešimt. Todėl, kad tu su juo pabendrausi ir padirbėsi ir kamuolį pamėtysi kartu.“ Tai tam vaikui, tam nevykėliui, pavadinkime taip, kur ne mokytoja rodo pavyzdį, ne mokytoja mokina, o tas „cool“, kuris ten nerealiai, kuris krepšininkas, kuris niekada su juo nesikalba. Jis devintam danguje, devintam danguje. Ir yra netgi toks metodas „Mokinys – mokiniui.“ Tai va, šitą pritaikau. Tai ta pagarba labai išgydo daug suluošintų sielų (KMKK4)).

Jei mokytojas entuziastas yra internalizavęs ir mokytojo misionieriaus homunkulą, jo veikloje trečioji erdvė iškyla kaip nuolatinė sąveikų su mokiniais forma (Kartais būna tokių dalykų, kad tu darai sutartis, bet grynai su vaiku, grynai... tu sutartis. Tu pamatai netinkamą elgesį. Tu pamatai, kad kažkas yra negerai. Tu nepuoli skambinti tėvams. Tu nepuoli nieko. Tu eini į vaiką. Tu eini į vaiką. Tu sakai jam, o tu turi su savimi susitvarkyti. Jeigu tu kartosi šitą veiksmą, tu taip elgsiesi, tuomet aš irgi imsiuosi kažkokių veiksmų, nes tu elgiesi neteisingi. Bet mokytojas nepuls ir neskųs. Mokytojui reikia palaikyti su vaiku teigiamą santykį. Jis nenori... Mokytojas nenori būti nei skundikas, nei blogietis (JMPU4)). Tačiau kartais ji balansuoja ties legalumo

riba ir gali tapti kitų lauko agentų kritikos taikiniu (*Supranti, kaip yra. Aš, kaip mokiausi institute, galvojau, mokytojo darbas yra – tu susirašai, tu susirašai, tu žinai, pamokų planai, kad taip mokėsi, ateisi... O tu ateini ir, pasirodo, kad tu negali pritaikyti nieko, ką tu čia susirašai, supranti, nu, kad tu turi gyventi su vaikais ir tada tikrai, nu, kaip sakyti, aš visą laiką sakau, kad vaikai moko mane, aš juos mokau. Ir, va, tas ryšys, tas bendradarbiavimas, jie gi moko mane šimtu procentų. Va, pirmokus turiu, kažkaip mokausi irgi, žinai, ir visa tai, ką tu ten susirašai – kažkokie tai tenai pamokų planai, kažkokie tai tenai... visa kita – nu, ten nieko neturi bendro. Ateidavo pas mus auditas, žinai, išorinis auditas. Viešpatie, klauso pamoką, nu, gerai, ką tu man čia dabar pasakysi? Tu klausai – ką tu žinai apie mane ir apie mano darbą su vaikais. Ką tu gali iš trijų mano pamokų vertinti mano darbą? Ane? Praklauso tris pamokas auditorius ir parašo jis, kaip dirba. Nu, ką tu tenai man parašysi? Tai aš net nepriimdavau. Pamokos... T. Atsisakai priimti? M. O aš atsisakau jūsų priimti ir viskas. Nu, tai aš turiu tokią teisę. Direktorė atlekia, vėl skandalas, supranti? (EMPU4)).*

Mokytojai entuziastai, darbuotojai trečiąją erdvę su mokiniais gali sukurti ir taikydami rezistencijos strategiją. Jų rezistencija pasireiškia bendru sutarimu išsakoma kritika išorinių galios laukų agentams. Tokia kritika, pasipriešinimas kyla iš pastangos apginti mokyklinio švietimo lauko autonomiškumą arba išreikalauti šiam laukui ar atskiriems jo agentams skirti didesnius kapitalus (*čia, kadangi, daryta nuotrauka sąmoningai atsiųsta prieš renginį, nes buvo kur kita su... po renginio apdovanojimais mūsų. Bet galvodamas apie šį renginį, aš prisimenu, kadangi aš tada tuo metu buvau tyrime, ir pats save tyriau, tai sąmoningai jeigu užimti detalei mokiniui duota po 50 Eu, o man tikrai 10 Eu, nes tas toksai kažkoks keistas jausmas, kad vis dėlto mokiniai, dažnai įnoringų tėvų tampa mokytojo, kaip mes sakom, nu, paslaugų gavėjas. O kaip žinom, paslaugų gavėjas arba klientas yra visuomet svarbus ir svarbesnis negu mokytojas, tai čia tokia, kaip sakant, sąmoninga protesto akcija, kad kas nors va kai matys tai šiek tiek parodyt tokį dalyką. Šiek tiek net jaučiausi, galbūt, nusižeminęs, nu bet stovėsena toj pačioj su mokiniais, tai čia iš dalies tuo ir didžiuojusi, bet kartu ir šiek tiek rodo, kad vis dėlto keistai mūsų valstybėje veikia kartais tvarka, kai mokinio interesai dažnai yra gerokai aukščiau negu mokytojo. Nors, aišku, vaikas yra svarbus, nes dėl to, manau, mokytojai ir būna mokytojais (TD)).*

Kai kurie mokytojai entuziastai pasitelkia ir mimikrijos strategiją, jei jų įsisąmoninti tikslai – ar pasiekti autonomiją, ar įgyti kapitalo, ypač simbolinio, gali būti pasiekiami tik tokiu būdu (*Pagarbos – vienas kitam. Tiek to jau suaugusiam, suaugusiam su... Tarp kitko, suaugusiam mokytojui – arba tu*

savaime iš savo kalbėsenos, gyvensenos užsirekomenduoja, užsitarnauji tą pagarbą. Arba tu, tu jos nepriversi niekada. Vaikai paaugliai pakankamai šlykštūs, ir jie tavęs per prievartą negerbs. Arba tu su jais, nu, į jų pasaulį įlendi taikiai, o per jėgą, per baimę – niekaip. Tai va, tos pagarbos labai reikia. Kur tu tą pritaikysi dar, savo veiklą kur pritaikysi... Atsirinkti savo stipriąsias charakterio ir mokymosi savybes savo gyvenime, savo kasdienybėje atsirinkti ir jas įdarbinti – tai yra labai svarbu (KMKK4)), kartais, ypač su pradinukais, – kaip priemonę sukurti jiems artimo, „savo“ žmogaus vaizdinį, įsitraukiant į jų žaidimus, fantazijas (Nežinau, kaip kolegėms atrodo, bet mes bendraujame su vaikais aktyviai – su tais, būsimaisiais. Ir aš nesijaučiu, ir Vardė man nesako, kad aš jai trukdyčiau. Ne. Vardė sako, paskambina man: „ateikit“, aš ateinu. Nu jinai vis tiek už mano Sūnų jaunesnė. Tai mane „jūs“ vadina. Aš ateinu, o ten – jie visi folijom apsisukę. (juokiasi) Kosmonautai. Sako, ateikit, yra poreikis ateiti, įvertinti, žodžiu, ten jau jų tas aprangas. Ateinu: „vajeeetau“, ką aš, sakau, „ne, aš einu lauk, bijau“, „ne ten...“, žodžiu, „...atsidūriau“. Visi: „Ten, ten“, viskas gerai. „Ką, jūs manęs nepažįstate...“ (juokiasi). Eik tu sau <...> Nu tai, kaip mažas vaikas: „Kur tu“ ne, sakau, „aš einu, Varde...“ Jie man demonstruoja – vaikšto, kraiposi, žodžiu. Nu va taip (JMPU4)).

Mokytojai pragmatikai, ypač internalizavę darbuotojų homunkulą, taip pat linkę kolaboruoti su mokiniais. Jie siekia pelnyti mokinių palankumą, užmegzti su jais artimesnius santykius, kartais ir pažeisdami įprastas mokyklinio švietimo lauko normas (T. Bet jie nori apie viską pasipasakoti? M. Apie viską. Sako, „žinot, ką mes šeštadienį veikėm? Oi, šampano paragavome...“ ir žiūri, reakcija kokia mano bus. T. Nu, ir ką tu sakai? M. Nieko. Sakau, „tikrai, o kas įpylė – tėtis, mama?“, „senelis“. Nu, nieko, nu, ką... „Negalima piktnaudžiauti“, sakau, „paragavot ir viskas, nelabai skanu ir nelabai sveika“. Va, pajuokaujame (GMM4); nesulaukę atsako, jie atsitraukia (O čia dabar toks eini konkrečiai, jau tie vyrai ir nieko toks nebijo. Kartais aš norėdavau ir pajuokaut, kartais anie pažiūrėdavo, gal nesuprasdavo, galvoju: „Ai, nesakysiu nieko...“ O aš pripratęs ten kur nors pakibini, ką nors, o va čia, ir matosi, kad tas barjeras, kaip ir sakau, jau į devintą atėjo, jau kitas charakteris, jau vėl surimtėjo, kaip aš irgi turėjau (IVKK3)). Dažnai tokio kolaboravimo pagrindas – ekonominio kapitalo siekis, ypač dirbant su privačiais mokiniais (labai didelis susidomėjimas – va čia visomis toms svastikoms, visokiom durnystėms, supranti, reiškiasi, ir dar aš irgi pilnai atsakymo į šitą klausimą neradau, bet – jeigu vaikai domisi, tada tu turi rodyti ir kalbėti apie tai, reiškiasi, apie tai, aš ir kaip sakiau: 4 pamokos apie Hitlerį turiu visokiais kampais, nu ten nacių istorija, tai ten vienas apie

Hitlerio jaunystę, ten maždaug vaikystę, kol jis subrendo iki tol, kol atėjo, tada kitas, aišku, galbūt aspektas ir ten ta jo politika, kaip jis atėjo į valdžią, kaip ten nauji rinkimai, ten ta ta ta. <...> Tai va jie čia balsuoja tokioj platformoj, reiškia, ir vis 4 kartus apie tą Hitlerį, sakau, chebra, jau jisai, reiškiasi, tie diktatoriai, Hitleris žavi juos ir panašiai (BVS2)). Kai kurie mokytojai pragmatikai ima kolaboruoti su mokiniais, kaip socialinio kapitalo šaltiniu – tikėdami, kad geri santykiai su vaikais užtikrina sklandų darbą per pamokas, mokiniai suteiks mokytojui reikalingo autoriteto, priims jo diegiamas kultūrinės normas (Nuuu, su su, jau vat su tais vyresniais jau jo, su tais su vyresniais jau galima sakyti, kad toks ir, nu, kaip, sakykim, bendravimas ir visa kita. Su tais mažesniais, tai dar ten daug reikalų su jais ten yra. Nu jo jo, ten asmenybės labai ryškias tokios, o paskui jau kaip jie tą 9, 10 klasę, jie pilnai pasikeičia tokie, bajoriai pasibaigia, nu ir vat. Tada jau, kaip sakykim, gali kaip normaliai, žinai, ten, kaip lygus su lygiu šnekėtis, viskas gerai. O iki to, tai dar daug vėjo pas juos galvelėse ten būna, pas tuos vaikučius. Tai vat (GVS4); Tai tam maišely – saldainiai, gėrimas ten toks saldusis, jau palepina vaikus, bilietas į kiną. Kas ten dar, galvoju? Bet kiekvienas gauna po tokį maišelį. Labai faina, kviečiančiam čia į sceną, per klasės valandėlę daugiausiai, bet būna kartais, nu, tą dieną gimtadienis, nu, kaip nepasveikinsi. Žodžiu, turiu maišelius visus, pasislėpusi. Atsirakinu, pakviečiau čia jau tada. Pakviečiam čia. Jau tada žodžių čia lavina. Visi sveikina. Visi įpratę – laimės, meilės, sveikatos, gerų draugų. Su Gimimo dieną dainuojam. Visi dainininkai pas mane, ką jūs. Tris kartus „valio“, viskas. Gimtadienis baigtas! (GMM4)).

Kartais mokytojai pragmatikai, kad ir kokių būtų internalizavę homunkulą, siekdami pagausinti savo kapitalų portfelį, yra linkę taikyti mimikrijos strategijas – jie atlieka veiklas, imasi realizuoti mokinių sumanymus, nors jiems ir nepritaria (Žinai, o maniškė, atsimenu, irgi, atrodo gera, klasė, viskas – du girtutėliai ir dar su buteliais alaus. Anksčiau kokio alaus išgeria ir jau viskas, jau apkvaite... Atsimenu čia, užslėpiau, čia diskoteka, gal šitoje klasėje buvo... Atsivariau kažkur, bet, atrodo, liktai antram aukšte kažkur kad būtų. Uždariau klasę – „sėdėt ramiai, tylėt“ ir ir laukėme tėvų. Tėvai atvažiavo – tyliai, ramiai čia mes pasikalbėjome, sakom, „veskitės namo greičiau iš čia“. T. Nu, vis tiek turi išbandyti. M. Tai aišku, Dieve, ypatingai, kai į keliones važiuoja, čia jau labai reikia žiūrėti, kad nepadaugintų (TD)); tokie veiksmai ypač reikšmingi išsaugant mokytojo autoritetą mokinių akyse (Nu ir irgi ten gavau po dvyliktos klasės tokį iššūkį, dovanų gavau. Reikėjo pirma prisipažinti per paskutinį skambutį, ar aš tą dovaną išpildysiu? Aš nežinojau kas, sakau, be abejo, aišku, išpildysiu, viskas tvarkoje, bet sako: „Pasižadėkit, kad tą dovaną jūs turėsite ir kaip įrodymą

atsivežti į išleistuves liepos mėnesį ir perskaityti“ – aš sakau gera. Kultūros centre vyko, prie visų perskaityti, kad auklėtojai įteikiama dovana – skrydis iš parašiuo. Aš tik skaitau ir fuu... Paskui manęs klausia, ar bijau aukščio, aš sakau, aišku, bijau ir paskui vėl va toks stresas. Sakau, žmonai – surežisuot, sako – tu šok... Tai buvo toks, vėl toks buvo iššūkis, nu, kon darysi, gi nevažiuos į išleistuves... Nu ir teko, bet ne viens, o su instruktorium (IVKK3)).

Dvejojantys mokytojai kartais įsitraukia į trečiosios erdvės kūrimą, taikydami įvairias strategijas, bet patiria tik trumpalaikę sėkmę. Jie pateikia pavyzdžių, kad jų santykiai su mokiniais yra svyruojantys, nuo gerų iki konfliktiškų (*Nu, tokie įdomūs vaikai, keistoki tokie, kaip sakau, kaip užspausti jie buvo – jautėsi, kad užspausti, o paskui paaiškėjo, kad jie bijojo, kad aš jiems kenkt pradėsiu, kad jie bijojo su manim kalbėt, nors kiek mes kartų su jais kalbėjom, kiek aš sakiau: „Vaikai, jūs sakykit. Aš atėjau iš kitos mokyklos. Aš įpratau dirbti taip ir taip. Jūs dirbot su kita mokytoja. Nuotolinis. Jūs sakykit, kaip jums geriau, aš galėčiau truputėlį persiorientuot.“ Visada bendravau. Ir psichologei sakiau, kad aš negalėjau patikėti, kad taip galėjo būti, kad būtent tu ir būsi tas siaubas baubas. (juokiasi) Tai va, ta prasme, kokia aš ir ką apie mane ten prikalbėjo. Tai va, tai tokia situacija. Tai su vaikais aš atidirbau, viskas tvarkoje. Aš jiems ir pasakiau kitą dieną: „Su jumis man tikrai patinka dirbti. Darbštūs esat, dirbat. Nu, kas išsisukinėja, tas išsisukinėja – visko būna juk gyvenime (NMM3)). Kartais dvejojantys mokytojai nurodė, kad jų pastangos suartėti su mokiniais, taikant visas tris strategijas, buvo nesėkmingos, bent ne su visais (*Bet ir vėl, vis tiek aš, pavyzdžiui, taip galvoju, vis tiek tu su visais nesulips, aš, pavyzdžiui, jaučiu su visais nesulipau, šiek tiek labiau sulipau su kažkokiais kitokiais, labiausiai nuskriaustais, šitas variantas, bet, čia mano, čia tiesiog mano būseną. Aš visą laiką buvau šitas žmogus, kuris, kažkodėl, daugiausiai dėmesio kreipia į pačius labiausiai nuskriaustus žmones ir su jais eina į kontaktą, arba tada su tokiais stipresniais, kai kurių, pavyzdžiui, piktų vaikų aš ir nepasiekiu, nesukūriau stipraus asmeninio kontakto, bet bent kitiems jaučiu, tie gal nueis pas kitą mokytoją (GML1)). Kai kurie dvejojantys mokytojai atskleidė, kad dabartiniai vaikai nebėra tokie, su kuriais būtų galima suskurti trečiąją erdvę. Kartais konstatuoja, kad jau jie ir patys galbūt nebetinka kurti trečiąją erdvę su mokiniais, nes nebeturi reikiamo amžiaus (jaunystės) kapitalo (*tas vis tiek persitempimas, jisai yra jaučiamas. Čia ne iš vieno mokytojo jau esu girdėjęs, kad jau, nu, kaip pasakyt, batareikos jau, kaip sakant, ant ribos, tai va tai tas, tas jau yra jaučiama. Tai reikėtų pagalvoti, ta prasme, reikėtų pagalvot, kaip čia padaryt, ką čia daryt, bet, bet aišku, žinai, matyt, iškart būtų milijonai kitų klausimų: kaip gyvensi ir ką darysi toliau. Tai vat, bet, bet jo, aš manau, kad***

senai senai kažkada tai girdėjau, nežinau, ar tai teisybė, kad Japonijoje, berods, dirba 20 metų – 25 metus su vaikais ir paskui ten jau nebedirba. Tai, matyt, yra kažkokia tai va, tokia, tokia, kaip, nu, pasakykim, taip... Kada tu kažką tai gali, nu, daugiausiai duot, daugiausiai nuveikti ir panašiai, nes vis tiek tas santykis, jįsai šiek tiek su vaikais keičiasi. A nu, kai tu daraisi vyresnis, įgyji daugiau patirties ten ir visa kita. Bet, bet, bet, bet santykis, manau, kad, vis tiek, jįsai gal keičiasi. Manau, kad jaunesni mokytojai jiems turėtų labiau patikti, negu vyresni... Aš taip galvoju (GVS4)).

Nusivylę mokytojai pasižymi trečios erdvės stoka arba nesėkmių istorijomis, susijusiomis su jų bandymu sukurti tokias erdves, arba su istorijomis, atskleidžiančiomis, kaip jos buvo suardomos mokiniams peržengus tam tikras ribas (*Ką pasakoja... kad žolytę va jau bandė, ne kartą ir klausia, ar tai dariau? Aš sakau ne, dar nebandžiusi, nors man jau tiek ir tiek. Tai sako, kaip čia taip, tai gal jums nu... T. Padėti? M. Padėti, taip, taip, taip. Sako, pažįstu tiekėjus, pažįstu, sako, įsivaizduojat? Nu tai va (ŽMM1)).* Neturintys trečiosios erdvės su mokiniais jaučia susvetimėjimą su mokytojavimu, mokykla, kartais visu švietimu.

Kai kurie mokytojai nurodė, kad nemato prasmės kurti trečiąją erdvę su mokiniais, nes jiems niekas neįdomu (*Nu, visokių tokių. O dabar čia – į „Skalvijos“ kino teatrą vedam mes ir per pamokas einam žiūrėti filmų. Ir vedam mes į „Meistrą ir Tatjaną“. Sovietmečio kontekstui ir menininko likimui, ir, sakykim, labai neblogai čia, va, skaitom Kunčino „Tūlą“, bet jie – neskaito. Tik daugiau supažindinam. Nes jiems – neįdomu. Arba jie tiesiog išvis neįstengia perskaityti. Nu va, gavau silpnus dvyliktokus. Šiais metais. Tuos, va, iš kitų mokytojų mokytus (AML4)), jų kultūra ir vertybės per daug skiriasi nuo mokytojo, patys mokytojai nemato prasmės investuoti savo laiko ir pastangų (*Tai man ir pasakojo ten įvykį, šito nepamiršiu irgi. Sako mokytoja, o jūs žinot, kad praeitais metais ten prarado mergaitę nekaltybę mūsų mokyklos tualete jau su berniuku. Nu tokie va vat. Jiems ir tai įdomu, aišku, yra. Bala žino, kuo jie užsiima, šiaip, iš tikrųjų. Labai baisu būtų įsijungt kamerą, va, tarkim, palikt juos, kad čia gali baliavot, viską daryt, neįsivaizduoju, kas čia galėtų būti iš tikrųjų. Čia, man atrodo, na, galbūt kada nors kokiam tyrimui reikėtų, taip reikėtų taip pasielgti. Aišku, dėl tų mūsų duomenų apsaugos, bet baisu įsivaizduot (ŽMM1); Ai, ne, ne apie dalyką, nes dažnai mokiniams atrodo, arba kitiems žmonėms, kad ypač mokiniams atrodo, kad bendrauji su jais, nes esi draugiškas, nes tau patinka. Aš jums tiesiai šviesiai sakau: ne, **mano darbas** yra būti draugišku su jumis, **mano darbas** yra būti kultūringu su jumis. Mano darbas yra **ne vien tik dėstyti matematiką**, bet ir pabendrauti prieš matematikos ir po matematikos, ir aš, tiesiog, tai**

skaičiuoju darbo laiką. Jie nėra mano draugai. Man neįdomu su jais bendrauti, dažniausiai, ta prasme, didžioji dalis bendravimo su mokiniais man yra neįdomi. Aš matau tame prasmę, bet man tai neįdomu (RVM2)). Tokia pozicija būdingesnė mokytojams, internalizavusiems darbuotojų, tarnų, robotizuoto mokytojo homunkulą. Tačiau tam tikri jų teiginiai suponuoja, kad tokia situacija jiems yra skaudi ar juos liūdinanti (*tai mano šių metų didysis skauduliukas yra, ir darbas, ir, pavyzdžiui, aš turiu problemų. Man teko tokia auklėjama klasė, kuri yra pakankamai šaunūs, geri, su jais viskas tvarkingai. Nu, bet jie visiškai nenoriu daryti šitų renginių. Nu, tiesiog ne jiems, būna klasių, kur patinka, susiorganizuoja, vaidina, šoka, groja, ką nors daro, ką nors moka. Tai maniškiai nieko nedaro, nieko nemoka. Šiaip ne taip radau klasę su muzikantais, bet tas muzikinis pasirodymas buvo liūdnas. Tai va, tai jo. Tai vat. Turėjau labai labai daug vargo, nes aš vienas parašiau visą scenarijų, visus anekdotus vienas sugalvojau (RVM2)), skatina juos svarstyti apie galimą pasitraukimą iš mokyklinio švietimo lauko. Kai kurie mokytojai pripažįsta, kad trečioji erdvė su mokiniais gali turėti sunkinančių padarinių, tapti įpareigojimu, našta visam gyvenimui (*vaikino mama – T.) sakydavo „eik, tu, žinai, tom savo problemom, nes, nu, mano problemos tai yra didelės, o tavo tai vaikiškos, žinai, nu, eik į šalį“, nu, tas vaiks nuėjo ir pasikorė. Aš pareinu namo, ir aš įsivaizduoju, kad aš jam esu tokia svarbi, kad... Jo namai už šešių kilometrų ir aš įsivaizduoju, kad jis pareina su manimi. Aš taip įsivaizduoju, kad jis pareina su manimi, aš numetu tąsę ir pirmiausia žygiuoju, nes dar nebuvo to šildymo, žinai, žygiuoju užkurti krosnį, kad mudviem nebūtų šalta. Aš jau iki tiek buvau nuvažiavęs ir po to, žinai, aš jį sapnuoju. Žinai, jis sako, „atnešiau aš jums pinigų“, sako, ai, ir aš ant to kapo einu ir einu... „jūs ką nors nusipirkit“ ir sako, nu, sako, „jūs palikit mane ramybėje“ (TD)).**

Trečioji erdvė, sukurta tarp mokytojų ir mokinių, gali būti dekonstruojama tiek pačių jos dalyvių, tiek kitų agentų. Tyrimo dalyviai apibūdino įvairias situacijas, kai jų turėta autonomiška santykių terpė buvo išardyta ar bent mėginama tai daryti.

Kai kuriais atvejais tai nutinka dėl tėvų įsikišimo. Ypač varginantys tėvai ima priekaištauti mokytojui dėl žemo, jų požiūriu, mokinių akademizacijos lygio, nederamo bendravimo su vaikais (*Ta prasme, perfrazuota buvo daug visko, labai daug neteisybės buvo prirašyta, tai netgi vienas tėvas, prieš išeinant, sako: „Aš tuo metu, kai kalbėjo, kad jūs įžeidinėjat vaikus, aš tuo metu užklausiau savo sūnaus – ar taip buvo nors kartą? Jis parašė – ne.“ Suprantat, tokioje situacijoje atsidūriau, kad, norint geriau, gavosi – pati kalta, kaip sakant. Va, ir kitą dieną iš ryto, nu, aišku, šventė, viskas čiki, dar, kaip sakant, blokas stovi, kad nepriimti viso to skaudulio, tai kitą dieną užsuko*

direktorė pašnekėt, pakalbėt, tiesiog, kad pasižiūrėt, kaip jaučiuosi, ir užsuko trys vaikai. Trys mokiniai iš tos klasės. Dvi mergaitės ir vienas berniukas. Ir viena mergaitė man atnešė laiškutį su atsiprašymu. Bet atsiprašymas ne už juos, vaikus, o už tėvus, kurie elgėsi gyvuliškai. Reiškiasi, po to, matyt, tarp jų įvyko irgi pokalbiai, matyt, gal tėvai pasidalino, gal vaikai pasidalino (NMM3)). Kartais tėvai kaltina, kad mokytojas per daug laiko skiria netikslingoms, nereikalingoms, akademizacijai trukdančioms veikloms. Kartais tėvai ima daryti spaudimą mokytojui, reikalaudami keisti klasėje tarp mokinių esamus santykius, motyvuodami, kad esama neigiamai tėvų vertinama situacija susidariusi dėl mokytojo aplaidumo, nedėmesingumo kai kurių vaikų netinkamam elgesiui su kitais klasės mokiniais, dėl mokytojo atsakomybės stokos, dėl netinkamai organizuoto darbo (mokytojas, vis dėlto, gali būti lygiavertis, kažkoks gal globėjas, patarėjas, padėjėjas o ne grynai mokytojas atėjo ir pasakė „šventa“, kas man yra labai priešiškas požiūris. Nes, mano manymu, mokytojas tikrai turi pakreipt mokinį, parodyt, patart, padėt, paklaust, galbūt pasiūlyt, bet nenurodinėt, neįsakinėt ir neaiškint to, ką mokinyas atkartos. O kadangi mano auklėjamojoje klasėje tėvų dar yra tas įprastas požiūris, kad mokytojas labai turi tiksliai mokyt, o ne padėt mokytis, tai, matyt, tai lemia ir ne tokį šiek tiek vaikų tada kitokį požiūrį. T. Būna viena karta tokia vaikų, kita kitokia, ar čia taip? M. Ir ne kartomis, bet iš kur tėvai, manau, tėvų požiūris daug lemia, <...>pavyzdžiui, tėvai reikalauja ant vaikų balsą gal net kartais pakelt. Taikyt kažkokius griežtesnius metodus (EVS1)). Palaikantys tėvai taip pat gali suardyti trečiąją erdvę ir savo aktyvumu, primesdami mokytojui ir mokiniams nepageidaujamas veiklas, dalyvaudami mokytojo organizuotose popamokinėse veiklose (šiek tiek gal taip ne itin gerai, jeigu važiuoja tėvai, bet gal taip būna kada, pavyzdžiui, buvo viena išvyka, į Regioną važiuom, Nacionalinį parką Regiono. Parašiau tėvams, kas čia gali važiuoti, sakau, reikia vienos mamos, ir tada sakau, reikia lydinčių žmonių, na, ir galvoju, kažkas atrašys ir pakviesiu (NVS1)).

Trečiąją erdvę gali suardyti ir mokiniai, kai nebetenka suinteresuotumo, entuziazmo dalyvauti mokytojo siūlomose nepamokinėse, neprivalomose veiklose, kai jie neįvertina mokytojo pastangų, jo paaugotų kapitalų (va, štai sakom: „Eisim į šitą ir šitą spektaklį. Tokią, tokią dieną.“ Siunčiam per klasę, susirašom kas eina, pirkim ir taip toliau. Tai dabar kažkaip šiais metais nelabai ir nuėjom, nes iš pradžių eina, paskui jau sako: „Nebeisim.“ Tai aš praradau motyvaciją juos ten kvieisti ir raginti. Bet anksčiau tai tiesiog labai būdavo – siūlai, nusprendžiam ir einam, labai daug spektaklių aplankydavom. Nu, ir, aišku, papildomas darbas: rinkti pinigų, ten viską (AML4)). Trečioji erdvė suyra, kai, mokytojo požiūriu, ima jais manipuliuoti, nebevykdo

mokytojų reikalavimų, nesilaiko susitarimų, peržengia tam tikras ribas (*reikėjo vėl persivesti greitai, kažką motyvuoti, kažką fizinius pratimus, vieni nori, nenori, bet vėl, kaip sakiau, tolerantiškai žiūrėjo vyrai, ir sakau, iki šios dienos, tas lankomums tos grupės, tai tikrai buvo labai. Kaip sakydavo, kad kolegė sakydavo: „Nu kap faine“, – turėdavo problemų ir buvo paleisti visi vaikai toj gimnazijoj ir toks mani patį motyvavo, kad tu kažką turi dar toliau galvoti ir nepaleisti, nori, nenori aš toks būdavo, kad kartas, prisileisdavau, gers, gers ir tas pamato ir pradeda žaist. Bet paskiau aš jau noriu, kad klausytų, jau turi pradėti pakelti balsą ir tas, ir tas, ir vėl į savo vėžes (IVKK3), ar tiesiog nedaro tų veiklų, dėl kurių buvo tartasi – tokiose situacijose mokytojas atlieka visus darbus pats (*Visą laiką pratindavau kaip vaikai, jūs turit būti gerai, klasėj susidarydavo grupuotės, mergaitės, kokios ten buvo trys tokios jau aktyvesnės, o tos nuomone, nori padaryti tos, tos pasako, ką daryti renginį, reikės susikivirčyti: „Mes nenorime to, ką jūs pasiūlėt.“ Nu, nu gerai, viskas, nieks nebedaro, aš turiu savo pasiūlyt, aš sau pasiūliau... Nu ir toks turėjai būti, ir sakau, kaip ir psichologas vaiko, kad ir ekskursijas, ir renginiai ir klasės susitikimai, susirinkimai. Nu ir prasidėjo toks nu ir, ir eini dieną ruošiesi, nors tas, tas, tas ir pats nežinai, o čia padarei gera, negera (IVKK3)). Dažnai trečioji erdvė sunyksta, kai mokiniai baigia mokyklą. Tačiau pasitaiko atvejų, kad bendrystė pratęsiama jau kitokiomis formomis, kitokiu pavidalu suteikiant mokytojui socialinio kapitalo (nuotraukose yra apie tai, smagu, kai mokytojo ir mokinio santykis nesibaigia pasibaigus mokyklai, nes čia, pavyzdžiui, yra mokiniai kitoj nuotraukoj, su kuriais aš po mokyklos baigimo plaukiau baidarėm, mes susitinkam renginiuose įvairiuose, net planavom pavasarį vėl kažkur gal ir plaukt, ir kažkur bendraklasiai restoraną aplankyti, kartu susitikt... Tai yra labai smagus dalykas, kai iš mokytojo pabaigimo, taip sakant, patampi tikrai, nežinau, bičiuliu, kolega ar dar kažkuo tai (EVS1)).**

Kai kurie mokytojai ne visada išdrįsta kurti trečiąją erdvę su mokiniais, taip pat ne visada yra linkę pritarti, kai įžvelgia kito kolegos sėkmę (*Žinai, supranti, pas mus klasės gale yra čiužinių. Atnešus čiužinių iš mokyklos, žinai, fizinio lavinimo pamokų ir jie ten duodasi, supranti, ant tų čiužinių, o ateina mokytoja pradinių klasių, sako: „Ir tau leido čiužinius paimti?“ Tai kas gali mokykloje neleisti kamuolių pasiimti ir šokdinių. Taigi mokykla. Taigi, jeigu tau reikia, tu naudoji (EMPU4)). Jie inicijuoja mokytojo su mokiniais sukurtos trečiosios erdvės išardymą. Pavyzdžiui, jie ima kritikuoti mokytojo siūlomų veiklų su mokiniais iniciatyvas, šaiposi iš jo organizuotos veiklos ar jo pokyčių, įžengus su mokiniais į trečiąją erdvę (*Ir aš net įsitraukiau, va, kad prie to paties – aš buvau apsirengus nykštuke. Šovė mintis. Buvau raudona**

nykštukė, užsidėjau baltą peruką garbanotą. Tokį blondinės peruką, trumpais blondiniškais plaukais. Su identiška suknele. Ir aš atėjau į savo dukros pradinukų šventę. Taip apsirengus, nes man, nu, man šovė tokia idėja, kad reikia vaiką palaikyti ir aš atėjau, va, taip. Ir pusė kolegų buvo šokiruoti. (juokiasi) Atėjau į vaiko šventę. Aš buvau snieguolė. Čia perukas tas didelis. T. Kaip faina. M. Suknelė ir, nu, tiesiog išėjau iš savo komforto zonos. Man buvo žiauriai gerai. O kolegom, aš nežinau, gal jiems irgi nebuvo blogai, bet tiesiog, nu, irgi tokių įdomių reakcijų sulaukiau, taip, kad. Nu, aš tokia esu. Man – vienas už visus ir visi už vieną (TMME1)), ima abejoti jo profesionalumu, veiksmų teisėtumu gąsdina, kad mokytojo pasirinkta bendravimo su mokiniais forma, jų sukurti santykiai gali pakenkti mokytojavimui (Ypač su 12-okais, kai jie būna, kai renkasi tas specialybes, tai mes pakalbam: kuo aš norėjau būti, kuo aš esu, kaip man pavyko, kas nepavyko, kaip kas... Su 12-okais dažnai kalbu, su mažiuokais – dar ne. Taip kalbu, nes jiems dar neaktualu, o su vyresniokais jau yra ką pakalbėti. Tai mes čia susėdame ir kalbamės, jie klausosi. Kažkaip taip pas mus eina. Su vaikais aš daug pašneku, tikrai. Kai kurie net sako: „Tu per daug jiems papasakoji.“ Sakau: „Ką per daug? Aš savo intymaus gyvenimo nepasakojau. O ten, kaip aš įstojau, kas buvo – kodėl aš negaliu papasakoti?“ T. Kas čia yra? M. Aš nežinau. Jie gal iš šono ir kitaip jaučia. Kad aš, galbūt, vaikus per daug prisileidžiu. Bet, iš kitos pusės (ŠMG4)).

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, atskleidžiančių, kad tarp jų ir mokinių iškilusią trečiąją erdvę suardo (ar mėgina suardyti) mokyklos administracija, uždrausdama mokytojams tam tikras veiklas su mokiniais arba suvaržydama mokytojo raiškos būdus (Ir dar antrą gavau už tai, kad gaisrą sukėliau mokykloje. Nu, ten tiesiog nepasisekė bandymas, ten uždūmino ir pusė mokyklos buvo aklina, aklini dūmai. Yra „Facebooke“, viso video dar to niekada nešierinau, yra tikrai nufilmuota tie dūmai. O dūmų, tiek dūmų, kad vaikai kaktom susidurdavo koridoriuje. Tai už tai gavau papeikimą. Tai va. Ai, tada buvo dar tą dieną buvo dar ir antras papeikimas, neoficialus, pavaduotojos, tai ten nekreipiau dėmesio. Dėl to, kad pirmą papeikimą deginau ant stalo, tai gavau dar vieną, tai čia toks buvo įdomesnis. T. O tai stalas sudegė? M. ne, skylė tik išdegė. Tai ten tik stalas ir apdegė. Svarbiausia, aš toks napanikuojau, napanikuojau, o gesintuvas, išsitraukiau – jis neveikia, gesintuvas. Tiesiog neveikia. Ir aš galvoju, ką daryt dabar su tuo gesintuvu. Nu jeigu liepsna plis, tai aš tiesiog dėsiau į ugnį ir visus evakuosiu. Tiesiog jis sprogdamas užgesins kažką. Bet šitą, tokia mintis kilo, bet žiūriu, kad vaikai napanikuoja, tie dūmai ten bekvapiai, ten sauso ledo, visi langai atidaryti, o tie dūmai staigiai ten nesisklaido, ten ir, aišku, ten gavosi, kad viena truputį

*negerų medžiagų išėjo lauk dūminančių, nu žodžiu... Buvo ten reikalų. Niu, kam nepasitaiko (TD)). Administracija gali pradėti tikrinti mokytojo pamokas, kritikuoti jo pasirinktų metodų efektyvumą. Kai kuriais atvejais mokyklos administracija gali pagrasinti bausmėmis arba imti jas taikyti. Kartais administracija gali priimti sprendimą kitais mokslo metais mokytojo nebeskirti darbui su tam tikra klase (*Tai, vis dėlto, kodėl tu pasilikai? Sakei ir mokiniams, nu, gal išeisiu. Bet pasilikai? M. Nu, aš prisirišau prie mokinių. Vienas dalykas. Bet, kita vertus, iš manęs atėmė dabar juos, nu, bet geriau jiems. Jie, vis tiek, dabar egzaminam reikia ruoštis, aš neturiu tiek tų kompetencijų, kad juos normaliai paruoščiau (ŽMK1)).**

Trečiąją erdvę su mokiniais kai kada suardo ir pats mokytojas, jei dėl kokių nors asmeninių priežasčių nebegali tęsti kartu su mokiniais pradėtų veiklų, nebegali įvykdyti pažadų (*Tai čia galėčiau gal pakomentuoti... Nu, gal truputį negatyviai nuskambės, bet kaip kartais jauties viduj, kai esi žiauriai, žiauriai nusiknisęs po darbų visų... Miręs viduj. (juokiasi) Ta prasme, kai, pavyzdžiui, dar tas krūvis, nu, okey, bet aš suprantu, kad tą krūvį paėmiau, kad aš turėčiau pinigų. Bet dar būna kolegos suserga. Ir tu vedi tom pilnom klasėm. Ir tada jau grynai pargrįžti su galvos skausmu. Tai va. <...> Bet, gal, didesnis akcentas to „Do not open“, kad neatsiverk, būtų jog... Tu mokiniam niekada negali parodyt, kad tau kažkas yra negerai. (ŽMK1)). Taip pat trečioji erdvė ardosi, kai mokytojas nusivilia darbu dėl profesinių, bet su mokiniais nesusijusių priežasčių (pavyzdžiui, jam sumažinamas darbo krūvis, pasikeičia ugdymo programos ir panašiai).*

Apibendrinami galime teigti, kad trečioji erdvė, kaip mokytojo autonomiškumą užtikrinanti socialinių sąveikų terpė, gausiai generuojanti simbolinio kapitalo ir papildanti kapitalų portfelį kitais kapitalais, yra palankus mokytojavimo faktorius. Jis turi įtakos mokytojo savijautai, požiūriui į darbą, ateities vizijoms. Tačiau kaip gana uždara, autonomiška santykių terpė, kurioje kuriasi nauja, hibridinė kultūra, ji kelia nerimą kitiems lauko, o kai kuriais atvejais ir išorinių laukų agentams. Ši kultūra kitiems, toje erdvėje nedalyvaujantiems agentams nebūtinai yra priimtina, patraukli; be to, jos iškilimas tiesiogiai siejasi su pasitikėjimu mokytoju. Tokio pasitikėjimo nesant, gali daugėti kitų lauko agentų pastangų ją dekonstruoti (*Čia direktorė iškart pasakė, tokių eksperimentų nedaryt. Bet jeigu atkreiptumėt dėmesį, tie žiedai lubose ne šiaip sau atsirado, matot, įmušti – tai čia bandymai. Turėjau šešis tokius kvadratus, tai paskutiniai sudėti, nes kitus sulaužiau ir pakeičiau, nes kai kurie bandymai juos gabalais paleisdavo. Bet aš jau. Ramesni eksperimentai, keletą skylių grindyse gale tai čia, čia su apsaugom, buvo uždėta medžiaga, bet ji pradegė kiaurai ir vis tiek skylę grindyse padarė, tai*

bet aš jau mažiau tu, labai daug saugos priemonių naudojuos, šitas nėra pavojingas bandymas, čia lengvą daiktą šauna, bet gana dideliu greičiu, tai jis dėl to ir sminga į tas lubas. Tai tuo šeši kvadratai baigėsi, neturiu kuo pakeist, bet sakiau, kad kai šituos sulaužysiu, tai keisiu ten iš po spintos trauksiu, nu žodžiu, visada yra sprendimas, reikia tik galvą pasukti, nėra problemų (TD)). Tad trečiosios erdvės susidarymas su mokiniais gali turėti neigiamos įtakos mokytojo santykiams su kitais lauko agentais, gali pareikalausiti papildomų jo išteklių ir sustiprinti jo rezistenciją prieš patį mokyklinį švietimo lauką ar atskirus jo agentus, turėti įtakos mokytojo intereso dalyvauti švietimo lauke pokyčiui.

Trečioji erdvė tarp mokytojų ir kitų kolegų (mokytojų ir kitų mokyklos darbuotojų). Tyrimo dalyviai atskleidė, kad trečiąją erdvę sukuria su tais mokytojais ar mokyklos darbuotojais, su kuriais pastebi turintys panašų požiūrį į mokytojavimą, mokyklą, mokyklinį švietimo lauką, švietimo sistemą, politiką – mūsų priskirti bendrininkų kategorijai. Tačiau nebūtinai bendrininkai turi tapti ir trečiosios erdvės dalyviais – trečiojoje erdvėje ne tik generuojamas pritarimas, palaikymas, bet ir vyksta tam tikra kultūrinė transformacija, kurioje randasi visų trečiosios erdvės dalyvių kultūrinis hibridiškumas (*Ir aš pradėjau daryt tokias visokias... Nu, pavyzdžiui, padarėm performansą, tokią akciją, galvoju: „Kaip čia padaryt? Kaip visus taip išmušt iš komforto zonos, kad dalyvautų ir vaikai, ir kad dalyvautų mokytojai?“ Nes mokytoją priversti ten daryti kažką, tai, patikėkit, irgi... Norėjau, sakau: „Gal galėtų mokytojai sudainuoti ką?“ – „Ne.“ Tokių neatsirado. Po to buvo šokis. Šiaip ne taip – surinkom grupelę. Jaunesnių tokių, vikresnių ten. Porą ir senesnių mokytojų. Labai mažai – ten gal 3 vyresni. Nu, kaip pasakyti, ne senesni, vidutinio amžiaus, ten gal virš 50. Jaunesnių buvo gal kokie 6–7, ten nuo 30 iki 40. Ir mes su jais, nu, sukūrėm tą šokį, nusifilmavom ten. Rajone buvo, nebeatsimenu, tas ne kaip konkursas, bet „Pasveikinkim vieni kitus“, žodžiu, šokio ritmu. Žodžiu, mokytojai mokytojus. Ne mokiniai, bet mokytojai. Tai, nu, tą grupę subūrėm. Aišku, buvo, nu, man, nežinau, buvo faina. Man buvo smagu. Išeit iš komforto zonos, nu, padaryt kažką tokio. Nu, kažką tokio – kitaip. O mokytojam, tai aš nežinau, ar jie suvaržyti, ar jie pavargę, ar jie įsitempę? (TMME1)).*

Trečioji erdvė iškyla tais atvejais, kai kurie nors iš kolegų ima keisti egzistuojančias lauko taisykles, pasiūlo kitokio santykio pobūdį (*nuotrauka – iš mūsų mokytojų dienos, kada mokytojas, vienas mūsų vyras, pjaustė tortą. Tiesiog susirenkam mokytojų kambarį, kiek įmanoma didesnis kolektyvas. Dažniausiai mokiniai paruošia kažkokį, nu, mini vaišių ten stalelį, ten tortas,*

kava, ten dar kažkas. Dvyliktokai tai tiesiog. Nežinau, man buvo žiauriai gražu, buvo labai išskirtina, kad būtent vyras tą tortą pjaustė, nes šiaip visada, kai tik šventės kokios, tai visada moterys: „Nu, tai tu atpjauk. Nu, tai tu padaryk.“ O man taip gražu, taip pažiūrėjau. Tas kolega, nes kolektyve daug moterų, o vyrų, nu, ten keli vyrai. Ir man taip, nežinau, pasirodė taip faina, nežinau... Galvoju – miela. Miela, nes kolektyve atsiranda tokių mokytojų, kad, kai paprašai, sako: „Nu, gal tu ten atpjauk. Gal tu ten gražiau moki ar kažkaip. Ne, ne – tai aš jau nesikišiu, jūs kaip norit. Aš čia nežadu pjaustyti visiems.“ Man yra buvę taip, kad kolegės plovė ir aš žiūriu, sakau: „Gal ir man gabaliuką gali atpjauti?“ – „Ne, ne – atsipjauk pati. Aš čia nepradėsiu visiems pjaustyti.“ (juokiasi) Nu, ta prasme, ir man taip... Nu, galvoju: „Nu, įdomiai. Žiauriai įdomiai.“ O šitas, va, kolega tai jisai: „Nu, moterys, kas norit torto? Aš visom atpjausiu ir visom įdėsiu, kurios tik nori. Ar tu nori didesnio gabaliuko? Ar tu nori mažesnio gabaliuko?“ Ta prasme, nu va, toksai kitoks ryšys, negu su kitais, sakau (TMME1)).

Be to, trečiojoje erdvėje cirkuliuoja apykaita įvairiais kapitalais; ši terpė egzistuoja kaip tam tikras autonomiškas darinys, santykis. Trečios erdvės dalyviais tampa tie bendrininkai, kurie kolaboruoja bendrose veiklose, prireikęs perleidžia dalį turimo simbolinio kapitalo, dalijasi turimu kultūriniu kapitalu (*Buvo mokytojas, ateidavo ir mokydavo šokti. Šokti, sportuoti ir taip toliau. Paskui buvo muzikos pamokėlės, dainavom, bet irgi ne visada galėjau nubėgti padainuoti. Tai va, tokių susibėgimų, tokių, va, būrelių mokytojams labai trūksta. Kur buvo susibėgam, visos sportavom, susibėgam su savo kilimėliais, su savo apranga, buvo kai taisyklė – einam sportuot visos. Viskas, metam daiktus – einam sportuot. Labai gerai buvo. Bet, sakau, paskui išėjo, nebeprisikalbinom, nebeišėjo susiderinti, bet, sakau, labai patiko. Tikrai buvo smagu* (KMME4)). Toks kolegų kolaboravimas gali pasireikšti kaip opozicija ar bendras susitelkimas prieš autoritarinę mokyklos administraciją (*ryte tu gauni per „Messenger“ iš draugų, kolegų ratelio žinutę: „Juoda, kad – šiandien juodai.“ Tai reiškia, kad ją matė kažkas ateinant pro duris, pamatė veido spalvą ir greitai, slaptauoju paštu, informuoja, kad yra juodai ir tada mes visi slapstomės. Nu, truputėlį, atsiprašau, bet man buvo streso. <...> Tu dirbi, viskas yra gerai ir kažkaip taip, kažkaip, ir porą kartų man sakė, aš nenorėjau tikėti, bet porą kartų pats kažkaip toks, kažkas negerai. Atidarai duris, o ten stovi prie durų vadovė ir tu sakai: „Atsiprašau, jūs norėjote užėiti?“ „Ne, ne,ėjau pro šalį, sustojau“ (TD)), kaip opozicija tiems kolegoms, kurie nepriima jų siūlomų kolaboravimo sąlygų, kaip kolektyvinė simbolinio, socialinio kapitalo kaupimo priemonė konkuruojant su kitais lauko agentais dėl ribotų lauko kapitalų (*Yra lituanistų gauja, yra, yra, yra anglistų gauja. Tada mūsų**

gauja, nežinau, kokia <...> įvairi – Dalyko 1, Dalyko 2, Dalyko 3, Dalykas 4, nu įvairiai, čia negali sakyti. Mišri koalicija... T. O tai ką jūs čia kalbat, va, šitam kambariui? M. Oi, tai čia viską, čia daug reikalų būna aptariama, pačių įvairiausių. T. Darbo, darbo reikalų būna ar griežtai ne? M. Būna, kartais būna, jeigu kažkas tai aktualaus ten, tai tada būna, žinai. T. Bet vat procentų kiek? M. Mažai, 20 kokių, nu ten, sakau, jau ten, jeigu reikia, kai kam kokių savo svarių nuomonę pasakyt, žinai? <...> Nu jo, kažkiek anekdotų pasipasakojam, ten yra pas mus vienas anekdotų pasakotojas, bet tokių, žinai, nešvankių visiškai (juokiasi) (GVS4)). Trečiosios erdvės susiformavimą tarp atskirų kolegų gali paskatinti jų panašus dėstomas dalykas ar ugdymo pakopa (Jo, labai nori. Čia vat mūsų iš to šešetuko, tik vienos nebuvo, nes viena išvažiavo, čia mūsų tas šešetukas, mes čia po audito. Penktadienį išgirdom verdiktą ir nuėjom sau pasisėdėti, pasibūti ir tokių taisyklę, bet labai taip sunkiai išlaikyti tą taisyklę mums sekasi, kad nekalbam apie darbą. Bandom, bet vis tiek karts nuo karto nuvažiuojam, tiesiog, apie šeimas, apie vaikus, apie visus, bet ne apie darbą, va toks pasibuvimas ir mes taip nu į 2 mėnesius, kokį kartą, vis kažkaip išeinam, kur nors (BMPU4)), dalijimasis tomis pačiomis fizinėmis erdvėmis (Tai va, čia mūsų kampelis. <...> Paskui reikėjo kabineto – ištrėmė, tai mes čia tą sofutę čia persistatėm. Visą pasidarėm vėl, jaukų kamputį. Ta prasme, kartais per pertraukas noris pailsėt. Tai mes paimam, užsidarom čia kartais. Ar ten išgeriam arbatos, ar tiesiog pabūnam, rytais pamedituojam, pakalbam rytais, va, taip va, apsitarim, aaa, nu, tiesiog papletkinam galų gale. Pasiruošiam: „Nu aštuonios – einam į darbą.“ Ir tada visą dieną nesimatom visi. Tai, nu, susirenka vieni kiti, kas tą dieną dirba. T. O kas tie mes yra? M. Nu, Dalyko mokytoja, ar ten ateina kokia šalia esančių kabinetų, nu, prietelės ateina (KMME4)), bendri laisvalaikio pomėgiai, kartais – šeiminiai santykiai (ta prasme, taip pedagogam lengviau, kadangi mažiau klausimų iškyla. Sakysim, asmeninių: kodėl ten darai, kodėl taip darai. Kažkokių tokių nebūna. Ar, kai grįžtu iš mokyklos, paprasčiausiai, geriau žmogaus būseną supranti. Kokios jis grįžo. Ta prasme, bendrystę tvirtina (TD)).

Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad trečiosios erdvės palaikymas su kolegomis yra būtina sąlyga sėkmingai mokytojauti (aš tikrai nesu labai pareigingas, nu, ta prasme, aš nesu preciziška – taip gal pasakysiu. Man kažkaip... Aš kartais pametu galvą ir mane ten tos kolegės bando: „Žiūrėk, čia dar to nepadarei, čia dar...“ Ir man tas tikrai labai svarbu – aš labai vertinu santykį tarp žmonių mokykloje. Aš nesu individualistė. Aš, netgi kai dirbu su vaikais, nedarau to labai individualiai – aš darau su jais, kolegėm, ten dar kažkuo. Nu, aš nežinau. Man kažkaip. Tokia esu, tiesiog. Tai man, jeigu aš

neturėčiau kolektyvo, su kuriuo galėčiau ir pabajeriuoti, ir pasiskusti, ir išsilieti, ir dar pasakyt: „Nu, gerai – varom, padarom, padarom ir bus gerai.“ Tai va, bet. Kadangi turiu daug su didele patirtim kolegijų, tai prisiklausau irgi labai daug visko (TMPU1)), išitvirtinti bendruomenėje (turiu vieną gerą draugę, jauną 3X metų Kolegę tokia, atpažįstu joje save, kažką tokio pilną entuziazmo, tokia čiki viskas turi būt, tokia charizmatiška, tokia, galbūt, ir choleriška tokia, nežinau. Tai kažkaip, jinai tik atėjo, ir jinai nerado kitose kolegėse tokio noro dirbti, galbūt, arba tokio atsidavimo, tokio dalinimo, pasidalinimo, ir aš pamačiau, galvoju, ko ji čia tokia viena vargsta, galvoju, aš jai sakau: „Viską parodysiu, ką dar nežinai, ką dar nežinai, o ko dar nežinai“, – nu ką, sulipom, tai sulipom jau dabar 3 metai sulipusios, ne, 2 metai, dabar bus 3 metai (MMPU4)). Kai kurie sukuria trečiąją erdvę kaip terpę, kurioje generuoja naujas mokytojavimo praktikas, kuria kitokį ugdymo turinį, konstruoja naujas metodikas. Tokiu pagrindu trečiąją erdvę yra linę kurti mokytojai entuziastai ir mokytojai, internalizavę misionieriaus homunkulą. Kartais tokiu pagrindu trečiąją erdvę kuria ir mokytojai pragmatikai bei mokytojo darbuotojo homunkulą internalizavę mokytojai. Jie argumentuoja, kad trečioji erdvė su kolegomis palengvina kai kurių reikalavimų vykdymą, suteikia palaikymo sudėtingose situacijose (Lituanistės, taip ir pakvietė iš karto nuo pirmos dienos. Nuo pirmos dienos kažkaip ir pakvietė iš karto, kad tu ateik su jom gerti kavą. <...> Džiaugiuosi aš, kad bent jau pertraukų metu galiu pasiklausti vieno – kito. Sakau, „ką dabar su šeštokais, o į ką labiau gilinatės“, tai va, tai man dabar į tokius klausimus jos atsako. <...> „Kaip tu tą darai.“ <...> Taip ir taip <...> dar – „o tu nežinai?“ Sakau, „o iš kur galiu žinoti, dar tu viską man patark“, sakau, „nieko nežinau“, o jau drebėdavau, aš, žinokit, pražilau per tą auditą, aš tiek pergyvenau, aš nemiegojau visą savaitę, man miegas labai svarbu, aš pergyvenau, bet ne aš viena aš pasirodo čia visos „O Dieve, kada tai baigsis, kada tai baigsis“ (MML1)). Trečioji erdvė su kolegomis gali padėti generuoti papildomą kultūrinį, socialinį, laiko kapitalus – tai aktuali paskata mokytojams pragmatikams, darbuotojams (jau vaikai taip susidraugavę, taip kaip mes esam, jau nebe sveikai. Vieni pas kitus į svečius eina, būriuojasi, meilės seilės ir sėdi gale patenkinti, kad tos mergaitės iš tos klasės yra, o berniukai iš tos klasės. Mum jau buvo kaip mokytojams sunku dėl to, kad jie ten kikiki – kakaka, tai tą, tai tą, žinai, tai šaukia, tai klykia, tai atsisegė, nori pavaikščioti, o mes jau – nesaugu. Tai sakėm jau, jeigu dar reikėtų važiuot, tai jau nebevežtume 2 klasių iš karto, o iki tol džiaugiamės tuo duetu, nes mums buvo lengviau. Mes atidirbusios sistemą, aš tariausi dėl autobusu, dėl ekskursijų, dėl išvykų, dėl edukacijų viską susitariu, o jinai tvarko popierinius

reikalus, aš piniginius reikalus, o jinai visus popierius tvarko ten ekskursijai, ten žodžiu tokius, man nepatinka tokie dalykai. Tai aš, kadangi šį kartą daugiau dirbau, nes jinai mokosi, jinai užvakar paskutinį egzaminą išlaikė (MMPU4)). Kartais trečioji erdvė panaudojama kaip priemonė perteikti administracijai mokytojo išgyvenamą jauseną, nuomonę, kurios jis tiesiogiai išsakyti nedrįsta (Ir aš kartais būna, kad „norėčiau, kad žinotų šitą“. Ir tada prasiventiliuoju biškiuką. Ir tokių yra momentų, bet, šiaip, nežinau... Kai kurios kolegės sakė, kad per savo ten – nes irgi turim metinius pokalbius – sakė, kad stebi, kaip ten aš su Kolege dar dirbu toj mokykloj, nes darbų – va, tiek mokytojo ir ne mokytojo darbų, o, vis tiek, va, varom, darom. Tai, nežinau... Tai būna pavaduotoja sako: „Čia tylėk, neprikalbėk, kad neišeitų“ (TMPU1)).

Tačiau buvo pateikta ir pavyzdžių, kad trečioji erdvė iškyla kaip įtampų, konfliktų zona, kurioje pažeidžiami visi autonominės *doxa* reikalavimai išlaikyti kolegialius, bendradarbiavimu grįstus santykius. Tada kuriasi priešiško, atskirų vidinių lauko „gaujų“ kultūra, kur kiekviena grupuotė turi savo bendrininkus (Sako: „Tvarkiau dokumentus, tvarkiau ataskaitas, su ja apsipykom, o aš paskui nuėjau pas pavaduotoją, jinai dar ten man užšaukė, kad čia negerai, blogai. Mane taip aprėkė, kai aš nuėjau, aš jau su ta kolege susipykau, dar nuėjau šitą – mane dar aprėkė. Mane tiek išmušo, kad aš išėjau ir aš nebesusilaikau.“ Nu, ir jinai verkė. Sakau: „Jūs neverkit. Gal ir tam žmogui ta diena yra bloga...“ Nes, pavyzdžiui, gal ir man yra tokia diena, kai aš noriu išsiliesti, ir, pavyzdžiui, kažkam kažką pasakyti. Ir buvo, va, čia keletą blogų dienų, kada nėra nei tos nuotaikos, nei ten noris šypsotis, nei kažką. Ir dar priedu, jeigu nėra to kolegos tą dieną, būtent to, kaip aš sakau, tavo palaikytojo, tas, kuris yra su tavim, tavo komandoj, nes komandos, sakau, ten yra kelios. Ten nėra vienos didelės komandos. Nu, ir... Nu, labai buvo įdomiai. Įdomi situacija ir aš kažkaip net nesitikėjau. Aš įsivaizdavau, kad aš čia viena tokia esu. Nu, buvau pati jauniausia, dabar yra dar jaunesnė. Tai galvodavau, kad aš pati jauniausia, mažiausiai patyrusi, aš pati tokia pažeidžiamiausia ir aš čia labiausiai turėčiau verkti dėl kažko. Nu, verkti dėl ko? Nu, kažko nepadariau, kažko nesupratau, kažkaip įžeidė, nes tų tokių įžeidimų tikrai yra buvę ir ant manęs yra šaukę (TMME1)).

Trečiosios erdvės susidarymą paskatina atskiro mokytojo poreikis įgyti tam tikrų kapitalų, pavyzdžiui, socialinio (Nu, tai va, tai aš ten nuėjau, jinai padaro kavą. Tai pirmos pamokos neturiu dabar, tai nuvažiuoju vis tiek aštuntai valandai ir tai per pirmą pamoką su ja kavos pageriam, su ta socialine, papplepame. Nu ir vat, tai irgi yra, va, ten grupelės... ten – pavaduotoja, direktorė ir sekretorė geria kavą, ten kitos mokytojos irgi,

pradinukės tos geria kavą ten. Nu va, tokiom grupelėm, o aš lieku viena. Nu, va taip (JMS4)), kultūrinio (Arba, va, čia, buvo su kitos mokyklos...kur mano draugė, Gyvenvietėje tokia, ji dirba mažos mokyklėlės... tai mes su ja susikooperuodavome, kad būtų įdomiau, žinai ir šito... T. Irgi pradinių klasių? M. Jo. Mano draugės yra kitose mokyklose (EMPU4)). Jei trečioji erdvė sukurama su kolega, kurį kiti vertina kaip žemo socialinio statuso, ji gali išprovokuoti kitų kolegų kritiką, pašaipas (pas mus mokykloje, tai jeigu valytojai 40, 60, visas kolektyvas švenčia. O, vat, nežinau kaip Miestuke 2, bet Miestuko Pavardės... Tai ten, nu, vat, čia – valytojos... Jos ne prie ko. Netgi, sakyčiau, kad, dabar galvoju, per Mokytojo dieną, ar socialinė važiavo, ar ne? Jinai juk ne mokytoja. Nu, vat. Čia yra, va, tokia hierarchija. <...> Čia, Miestuko Pavardėje, į mokytojų kambarį niekas neateina. Galvoju, ką čia man dabar daryti? Nu, aš atėjau į mokytojų kambarį vieną, kitą kartą, nu, paskui man čia davė budėjimą tą, nu, tai su tom pradinukėm. Mokytojo padėjėjos irgi čia – žemesnė kasta, su tuo irgi. Nu, vat, va tokie dalykai. Tai aš einu gerti kavos kažkaip taip, atsiprašau, su socialine susibendravom. Tai jinai tenai, nu, gal porą metų už mane jaunesnė. Tai jinai kažkada čia, va, klausė neseniai, sako, „tau nieko jos nesako, kad tu su manimi kavą geri?“ (JMS4)).

Kartais trečioji erdvė susiformuoja kaip asmeniniai kolegų santykiai, generuojantys papildomų kapitalų (*mano kolegės mergaitė, nes su Mergyte kartu esam, prižiūrėjau, jai leidau egzaminą išlaikyti tą dieną, nebuvo kas prižiūri, pažiūrėjau, tai labai geri santykiai. T. Tai čia Kolegės mergaitė? M. Kolegės mergaitė, čia Dukra, kažką mes čia vaidinom. T. Ir kiek jai laiko yra? M. 4 metai, va čia mėginom selfi pasidaryt, bet užtai aš pridėjau tą nuotrauką. Čia ta pati, mes čia tą pačią dieną buvom kartu (MMPU4); O čia jau čia, kai išarė daržą. Šviežia žemė kvepia, oi... Bulvės tiktai mėtyti reikia. Tai čia va, mano daržiukas, dar be lysvių, be nieko. Betėjau, fotografavau ir vaikams siunčiau. Kaip gražu, vyšnios žydi, žemė kvėpuoja. Labai faina būna tada. T. O kas išarė? M. Ai... mokytojos, vyras turi traktoriuką, tai jisai jau pavasarį važiuoja su tuo traktoriuku. Ir, aišku, samdom, mes mokame jam už kurą (NMT4)).*

Yra mokytojų bendrysčių, kurios jungia aukšto ekonominio statuso mokytojus – tokios grupės apibūdinamos kaip gana uždaros, įžūlios ir kritiškos kolegų atžvilgiu (*va, čia yra toks būrelis – gražios, protingos, turtingos. Vienas būrelis. Tai su tom aš neturiu ką šnekėti, neturiu, neturiu nieko, nu, tiesiog, tiesiog, tiesiog – ne, nu. Tu negerai jautiesi, žinai, įeini ten, pas bibliotekininkę, jos geria kavą, tu negerai jautiesi net įėjęs, nors man nėra tokių bėdų. Aš nesijaučiu blogai, aš galiu ir prie vieno, ir prie kito atstovėt, bet... Netinka man taip, nu, nemėgstu aš tokių pasipūtusių, žinai, <...> jos –*

*aršios. Aršioji rūšis, plėšrioji, jos daug ką gali pasakyti (DMK3)). Yra telkiniai, jungiantys panašaus amžiaus, pavyzdžiui, ilgą laiką kartu dirbusius mokytojus arba jaunos mokytojus, dar tik pradėjusius pedagoginę karjerą, kai kiti mokytojai yra gerokai vyresni, labiau patyrę. Trečiojoje erdvėje mokytojas turi galimybę pamatyti kitą kolegų pusę, kuri viešai slepiama po oficialia mokytojo laikysena, turi galimybę atskleisti savo pomėgius, talentus – pavyzdžiui, gebėjimą dainuoti, groti (*organizuodavom tuos šou. Man tai patiko, kai kurie tai mokytojai ten spjaudėsi, bet man tai, duokit bet ką, tokio narcisizmo turiu, žodžiu, tai su Mokytoja aš išsitraukiau gitarą ir mes padainavom. Va, ir kai pamatė gitarą, tada jau ir renginiuose, Pavaduotoja labai padėjo ir augt padėjo, padėjo ir šiaip nu... Kišdavo mane visur, ar renginys koks, ar ten tas, ar ten tas na va, ir tie dalykai, žinai, vis tiek, malonu, kai, kai tu esi reikalingas. Kai tave įvertina, kai mato tave, tu jau turi tada ir stengiesi, ir ieškai ten tų pačių tekstų, ir nori, kad ten kiekvieną kartą, per kiekvieną renginį būtų nauja daina, kad nesikartotum, nu vat, toks kūrybinis darbas vyko. Geras kūrybinis darbas vyko, ten tų renginių buvo tiek ir tiek, jau irgi būdavo mum sunku kai kada (TD)). Trečiojoje erdvėje sunyksta mokytojų oficialumas, daromi dalykai, prasilenkiantys su oficialiais reikalavimais mokytojo elgsenai darbe, pavyzdžiui, darbo vietoje vartojamas alkoholis, vyksta šokiai, vaisės. Kartais tokia „nemokytojiška“ veikla persikelia už mokyklos ribų – į pirtį, kavinę, kolektyvinę išvyką (*Yra pavienių grupelių, kurios bendrauja daugiau arba mažiau. Pas mane yra kolektyvėlis toks, tai yra kolegos, su kuriais mes ten švenčiame gimtadienius, septyniese mes esam ir mes visi kada būna gimtadienis nueiname kažkur tai išgerti ko nors į miestą, pasveikinam vieni kitus, paburbame, pasidžiaugiam, palaikom. Tokia biškį terapija būna, kai viskas užknisa. Tai penktadienį susitikome trise, pakalbėjome ir toliau gyvenam (NVS1)).***

Kaip ir trečiosios erdvės su mokiniais kūrimo atveju, taip ir trečiosios erdvės tarp mokytojų iškilimo atveju ji gali būti suformuota remiantis ne tik kolaboravimo strategijai keliamais tikslais, bet ir rezistencijos motyvais. Tokiu atveju erdvės dalininkais tampa tų pačių dalykų kritikai, priešininkai – tokiose sąjungose dalijamasi bendromis nuoskaudomis, nepasitenkinimu (*mes abu su juo „perestukiniai“ truputėlį. Ar padarei planus – ne, aš irgi – ne. Nu, tai gerai, ne vienas. Nes kartais tie planai... <...> ir nieks neskaito, tai kam rašyt? (EMS4)). Rezistencija gali būti nukreipta prieš mokyklos administraciją ir jos diegiamą tvarką (*Dar pas mus taip plauna smegenis, taip negražiai sakysiu, liepė visiems išsikelti asmeninį tikslą per pamokas, taip toliau. T. Mokytojui ar mokiniui? M. Mokytojai turi iškelti mokiniams ir mokiniai turi irgi patys išsikelti. Pavyzdžiui, ateina į Dalyko pamoką ir aš**

sakau: „Šiandienos tema bus apie Žemyną, jūs mokysitės apie gyventojus.“ Tu turi sakyti kitaip: „Mūsų pamokos tikslas yra supažindinti su gyventojais, dabar pasižymėkite penkis dalykus, ką jūs labiausiai norėtumėte sužinoti apie Žemyno gyventojus.“ Tai realiai mes esam tokia grupelė, kurie netikime tais dalykais, gal esam biškį senamadiški, net kažkiek klasikiniai tokie mokytojai ir tai – nežinau, koks yra tikslas, ir taip visiems yra aišku. Turbūt, kad išmokti, tai va, bet čia yra gal, va, labiau iš viršaus tai nuleidžiama, kad va jūs čia turite kažką (NVS1)), prieš išorinius mokyklinio švietimo lauko agentus, galinčius reikšmingai paveikti lauko kapitalus (T. Ir kaip jūs tada susitarėt tarpusavyje? Svarstėt tą vertinimo instrukciją kažkiek? M. Mes nutarėm negadinti sau gyvenimo, nuotaikos. Praeitais metais buvom tokie ant ribos, šiais metais nutarėm negadinti sau nuotaikos, įvertinom taip, kaip įvertinom. Užtenka – vis tiek mūsų niekas neklauso. Ką mes galim padaryt? Ne? Nu, ir viskas. Kaip pasakė, taip ir įvertinom. Aišku, ten, galų gale, ėmėmės ir iniciatyvos, kažkur gal ir užskaitėm kokį vieną taškiuką (NMM3)), prieš kolegas, kurių mokytojavimo praktikos ar įsitikinimai, pažiūros atrodo nepriimtini (Čia yra mūsų idėjiniai oponentai, pavadinkim taip. T. Jūs esat dvi partijos lituanistų? Geras. M. Taip išeina. Nu, jie labiau, pavadinkim taip, jeigu taip ieškant skirtumų arba kuo skiriasi mūsų matymo perspektyvos, tai būtent lituanistų sambūris yra gal labiau tokia konservatyvios, tos tradicinės literatūrologijos šalininkai, tai yra, kad nuo 5-os klasės turi būti skaitomi rimti klasikiniai tekstai ir turi būt ugdomas patriotinis tautinis sąmoningumas. Būtent tais klasikiniiais tektais. O mūsų perspektyva šiek tiek kitokia. Kad mes turim. Ir sako, kad tas pilietinis ir tautinis sąmoningumas – jis turi būti ugdomas būtent lavinant mąstymo gebėjimus, o ne perduodant žinias apie tam tikrus tekstus (TD)). Rezistencijos strategijos pagrindu suformuotoje erdvėje sukauptas kapitalas gali būti panaudotas prieš mėginimą išorės agentams įsisikverbti į konkrečią mokyklą (T. Valgykla vietinė ar atvažiuoja ? M. Vietinė, vietinė, nes mūsų moterys dirba tvarkingai. Mes savo turime. Čia irgi norėjo verslininkai, neįsileidom. <...> Na, o čia dabar, pas mus ir maistas geras, skanus ir, žodžiu, tie patys cepelinai būna ir gamina pačios. Ne ne, ne. Sveikas maistas (NMT4)).

Kai kurie tyrimo dalyviai atskleidė, kad jie dalyvauja su kitais kolegomis trečiojoje erdvėje taikydami mimikrijos strategiją – jie nepritaria toje terpėje išsakomoms idėjoms ar palaikomoms vertybėms, tačiau prisitaiko prie jų, siekdami įgyti jiems aktualaus socialinio kapitalo ar tiesiog užsitikrinti galimus bendrininkus probleminėse situacijose (nu, yra labai blogai su Dalyko mokytojais, yra labai labai, labai blogai, ir, mano atžvilgiu, tai irgi – yra tokia viena Specialistė, kuri visai nesigauja, nu, nesigauja aplinkoje.

<...> Mokytoja, kur... Nu, aš taip vadinu, nežinau – ar čia gražiai, ar negražiai – „nuo debesėlio nukabinta“. Visiškai. Atrodo, susitari su žmogumi ir jis vis tiek kažkaip kitaip padaro viską. <...> Ir, nu, jeigu yra kažkoks ribinis atvejas, sakant, aš vieną kartą pramiegojau... Nu, ir turėjau skambinti ir sakyti: na, aš nespėjau atvažiuoti į pamoką. Nu, ar gali ten paimti pusei pamokos tuos vaikus, nu, tai paėmė jina. Bet šiaip tai, santykis yra įtemptas tarp Jos Dalyko ir Mano dalyko (TMD2)). Kartais jie ištraukia į kolegų siūlomas veiklas, nes baiminasi galimų represijų, pasireiškiančių skundais, mobingu (T. Va, iš tikrųjų, kas bus, jei nedalyvausit? M. Nu, aš nežinau, kas bus tada. Tada bus, nu, ką... Tada bus, kad... Kad nedalyvauju – nusiskundimas, greičiausiai, administracijai skųsis, kad šitas... Neaktyvus, pradės kažkokių ieškot problemų ir toks lengvas mobingas prasidės (IVT4)).

Tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, atskleidžiančių, kad trečiosios erdvės susiformavimas tarp atskirų kolegų gali generuoti reikšmingų kapitalų visam mokykliniam švietimo laukui (čia mokytojų dienos išvyka yra. Bet čia toks tas bendruomeniškumo pojūtis, bendruomenės stiprinimas ir kartu, na, suvokimas, kad ta mokykla – ji nėra tik ta pilka mechanika, kaip pirmose nuotraukose, kad tu turi nuolat taisyti, taisyti. Tai yra santykis, tai yra socializacija, tai yra bendrų idėjų generavimas, gal kažkada susiginčijimai visokie vyksta, bet vėl – dėl to geresnio tikslo. Nu, be bendruomenės tu nepasieksi jokie tikslo (NVL2)), padeda atlaikyti išorinių laukų daromą spaudimą mokyklai (Visų pirma, visi daugmaž vienmečiai. Tai, vat, dabar juokiamės, sakom, gerai, kad mes dirbame, kai išeisim į pensiją, tai visi iš karto. Ir šita, gi, visų dalykininkų po vieną, konkurencijos nėra. <...> Tai va, taip natūraliai, mokykla ir užsidarys – mes visi išeisim į pensiją (EMS4)), padeda sutelkti jėgas prieš mokinių, mokinių tėvų mėginimus nusavinti mokytojų turimus kapitalus, kurti bendras veiklų strategijas (Ir taip tiesiog ateina: kaip aš jaučiuosi, kaip čia man sekasi; gal nesiseka kaip, čia ką... Nu, tai va, pasipasakoja apie tas mameles. Sako, tai teisingai. Ai, pradžioje dar, tai sakau – ar aš galiu, sakau, rašyti kuolą, nes žinokit, pastebėjau, dvejetas tai dvejetas įeina į tą patį, ir kita mokytoja lygiai tą patį paantrina, žinokit, daug metų pradirbusi, daug vyresnė už... Nu, gal jai šešiasdešimt virš... Ten jai apie septyniasdešimt tai mokytojai. Sako, taip, tikrai, sako, galiu tau pasakyti – dvejeta jie nepaiso. Kuolą parašai – jiems sako, tiesiog šokas, kai kuriems, nuo kuolo (MML1)).

Kartais trečiajai erdvei susidaryti sutrukdo administracija, įvairiomis priemonėmis siekdama užkirsti kelią galimam mokytojų bendradarbiavimui, kad ir teisėtu, oficialiu pavidalu (Atsiuntė į status, viską, aš ten paskaičiau, paskaičiau ir žiūriu, kad šitas... Profsąjungų nariais gali būti ir pavaduotojai,

sakysim, tam tikros profsąjungos nariu. Ir aš, kvailys, daviau tuos įstatus perskaityt pavaduotojai, kuri mane maitino tais pažadais apie kvalifikacijas ir visa kita. Bet. Jinai mano klasioko žmona. Ir aš ją gerai pažįstu. Tai va, šituo aš labiausiai ir apsigavau. Jinai perskaitė, po savaitgalio aš ją sutikau, sakau: „Kaip? Jei padarytume šitoj mokykloj, progimnazijoj?“ Šiaip tai, sako, viskas normaliai, bet tu pagalvok, kaip tau atsilieps, kaip tai gali atsiliepti atestacijai. Tu atsimeni, ten tokia ir tokia mokytoja buvo įstojusi, nes ten irgi organizavo – senai, senai, gal kokiais 199X m., pora mokytojų organizavo profsąjungą – tu atsimeni, sako, žinai, kad ji ten buvo įstojus, prie tų jau aktyvesnių, ir jai tada jau labai netvarkė atestacijos po to. Nes, vienu žodžiu, administracija supranta ir aš, kvailys, nu gerai, dar metus palaukim – susitvarkysiu atestaciją ir jau tada darysim profsąjungą (TD)).

Specifiniai santykiai su kolegomis mokytojams sukuria tam tikrą atsvarą darbinei rutinai (Taip. Visą laiką nueinu. Pasislepiu, suprantat kame vat, pasislepiu, nes jie jie nesupranta, kad mokytojas per pertrauką ilsisi, nes vis tiek per pamoką tu atsiduodi. Norisi jau na, susirinkt save, o jie ne, jie vėl ateina, nori pakalbėti kai kurie. O. K. suprantama, kiti nori išsiaiškinti uždavinių. Tai va, ir visą laiką, visą laiką užimta būna per pertrauką ir su vaikais čia, nes jie nori tavo dėmesio. Tada bandai slėptis tame kambaryuke. T. Ir tam kambaryuke susėdat pabendraujat, apie ką kalbat? M. Ai, šiaip apie vat būna, nu, būtent su tais mokytojais, tai jie mėgsta pakritikuoti valdžią, vėlgi. Tai va, tas. O, šiaip, apie gyvenimą, apie šeimos ten, kad va tai gimė tai anūkas, rodo nuotraukas (ŽMM1), leidžia peržengti spaudžiančio reikalavimų rėmo ribas, patirti savotišką kūrybingumą ir išradingumą konstruojant kritiką, pajuokavimus iš kitų mokyklinio lauko agentų, ypač konkurentų kolegų, ar sugalvojant, kaip įveikti rutiną (Čia mano toks buvo mini projektėlis, tai pasidariau gal kokį 50 nuotraukų ir visose nuotraukose su mokytojų diena mokytojoms. Tai buvo užfiksuotos visokios akimirkos, kur jie visokie... Kaip kolegė ant stalo miegojo per posėdį, kaip kolegės, tiesiog, fotografavosi lauke, tiesiog, vieną kolegę pagavau šiaip, kitos – prie sienos, kita – su gėlių vazonėliu, nu, tokios šiaip, kai sakau, man tokios, nu, širdžiai mielos, tokios pagautos akimirkos ir aš jas, tas visas akimirkas, per metus laiko užfiksavau. Ir visiems buvo labai įdomu, nes aš, kai užfiksavau, aš nei vienam nerodžiau. Tiesiog, sakau: „Ai, taip.“ Ir aš po tų metų laiko stengiausi visiems, kad patektų į visą šitą, ir stengiausi parodyti visiems, kaip visa šita atrodo. Tai buvo labai įdomu. Nu, aš visada noriu stebėti. Noriu žmogui suteikti džiugesio. Noriu tokių emocijų. Ir aš tada padariau, ir galvoju: „Nu, kaip jau čia dabar bus, nu, kaip?“ Ir, žodžiu, buvo labai tokių gražių emocijų, ir tokių: „Vau, čia aš? Kada? Kada tu mane taip nufotografavai? Bet aš čia tokia graži.“

(juokiasi) „Bet aš čia tokia. Jėzau, kaip aš čia gražiai atrodo.“ Nu va, tokių. Ta prasme, nebuvo nei vieno, kad sakytų: „O Jėzau, kokia aš čia baisi. Kaip čia.“ Tiesiog. Nu, man patinka. Man patinka džiuginti. Sukelti, kaip sakau, ne tik vaikam, bet ir suaugusiems kažkokias džiugias emocijas, kažką (TMME1). Kartais tokios erdvės pageidaujama su kolega, galinčiu padėti konfliktinėse situacijose su mokyklos administracija (tik tyliai šnibžda. Nepatenkinti, matau, kad burba, burba panosėje, žinai, nes nepitaria, bet panosėje burba, bet kelia ranką, kad sutinka, žinai. Sakau, nesutinki, taigi, sakyk. Ai, gal kitas pasakys. Nu, gal. <...> O kam man sakyti, man gerai, aš neturiu problemų. Nu, tokių turiu, jo, irgi anglistė, žinai, jai tenai mažai tų valandų duodavo. Tai jinai visą laiką nepatenkinta būdavo, žinai, irgi ji man viską pasako, bet pasako su ta prasme, kad aš galbūt nueisiu (EMPU4)). Dažniausiai jų erdvė kuriama su kolegomis toje pačioje darbovietėje (Kartais būna labai fainai: minim ir gimtadienius, ir, pavyzdžiui, mane – šiandien turėjau antrą langą, tai, kai grįžtu po lango į kabinetą, ir vaikai stovi visi, ir aš sakau: „Kodėl neinat į kabinetą?“ Sako: „Jūs eikit pirma. Jūs dabar eikit.“ Ir aš sakau: „Ką jau pridirbot?“ Sako: „Ne, ne – eikit jūs.“ Sakau: „Nu, jau kažką pridirbot klasėj, kad neinat.“ (juokiasi) Ir aš įeinu, ir ten stovi visas mano kolektyvas, žodžiu, visos pradinukės ir viena su akordeonu. Ir groja. Žodžiu, užsidarė duris, tai jos man ten pakoncertavo, padainavo, prilinkėjo... Nu, fainai. Kai šventė, tai tikrai džiaugiamės (TMPU1). Tačiau kai kurie pragmatikai nurodė, atvirkščiai, vengiantys patekti į vieną santykių terpę su kolegomis (klausiate, ar susiradau draugų mokykloje. Tai ne, kodėl ne, nes man nepatinka mokytojai. Tiesiog – man nepatinka mokytojai, apskritai. Nu, absoliutinti sudėtinga yra. Nereikėtų to daryti, bet ta mokytojų tokia aura yra kažkokia. Aš nežinau. Aišku, jie, dažniausiai, ir vyresni už mane. Dažniausiai, aišku, moterys vyresnio amžiaus. Na, jeigu aš jaunas, toje mokykloje, man ten dvidešimt keleri metai. Kolegos dvigubai vyresni ir ten su kitokia patirtim, bet. Nu kažkaip – vat smogti, draugiškai, kolegiškai (RVM2)).

Labiausiai į trečiosios erdvės sukūrimą tarp kolegų linkę mokytojai pragmatikai ir mokytojo darbuotojo homunkulą internalizavę tyrimo dalyviai. Tokioje erdvėje jie gauna įvairių kapitalų (Bet šiaip tikrai gerai priėmė, man patinka, kad yra ir vyresnių kolegų, nu, kur kaip bobulytės – močiutytės jos pagloboja. Faina yra, vis tiek. Kažkaip ir patarimų tokių gyvenimiškų gauni, ir... Ir profesinėje, va, būtent plotmėje: ir paprotina, ir paaiškina, kaip ten ką. Tai va. Ir jaunų kolegų yra. Tas yra faina (ŽMK1). Kiek mažiau į transformuojančius santykius su kolegomis yra linkę mokytojai entuziastai ir misionieriaus homunkulą internalizavę tyrimo dalyviai. Jų kuriama trečioji erdvė yra mažiau juos pačius transformuojanti, nes formuojama daugiausia

bendrininkų, pritariančių ir palaikančių jų veiklas, pagrindu ir yra orientuota į kitų transformavimą (*Jinai nebuvo tiesiog išlaikius paskutinio egzamino magistro, atrodo, magistrą reikia ar bakalaurą, nežinau, kažko ten nebaigus buvo, paskutinio egzamino nebuvo, nes neturėjo lėšų už pusę etato dirbdama nuvažiuoti iki Vilniaus ir išlaikyti, tiesiog trūko piniginių lėšų. Tiesiog paprašė atidėti tą egzaminą pusmečiui ir va taip kažkaip sakau, matyt, buvo lemta. Tai paskui jinai bendrais atostoginių pinigais, mano ir jos, išvažiavo į Angliją pas draugę. Nu ir paskui atidavė, ten atidirbo, čia jau ne problema buvo, bet tiesiog ji sako: „Man reikia išvažiuoti, aš turiu susikurti, viskas, gali?“ – aš: „Galiu“, – tai vat užtat tokie santykiai mūsų (MMPU4)). Šie mokytojai linkę kurti trečiąją erdvę su labai artimais darbovietės kolegomis arba su mokyklinio lauko agentais iš kitų darboviečių (*ten buvo devynios Dalyko mokytojos. Mes aptarėme visas aktualiausias problemas, išsigrūdinom, kad reikia būtinai dar tą matricą pakarpyti. Žodžiu, ten buvo tikrai darbinis dalykas, kuris turės liekamųjų reikšmių, todėl, kad yra tas tarpinis. Aš esu prisidėjęs prie programos perrašymo, mes jiems programą parašėm praeitą vasarą dėl to, kad viceministras yra Dalykininkas. Ir mes, tiesiog mokytojai, kreipiamės viceministrą su tokiu sakiniu, kad, nu, tai yra nematuojami dalykai ir mes, tiesiog, negalime dirbti, kadangi jisai turi tą profesoriaus laipsnį ir yra valdžioje galingas, žodžiu, jisai sustabdė tą programą ir mes per 3 paras turėjom perrašyti ir mes perrašėme programą, aš dirbau kaip savanorė, nes tiesiog nu kito varianto nebuvo (TD)). Buvo teigiančių, kad jie vengia santykių su savo kolegomis kaip neturinčiais ką įdomaus pasiūlyti ar kaip užsiimančiais nereikšmingais dalykais (*čia yra, tiesiog, mūsų mokytojų kambarys, kadangi jis yra visiškai priešingoje pusėje, X aukšte, aš negeriu kavos, tai tiesiog ten yra, kaip kavos kambarys. Tai iš įprastai ten ir neinu. T. Nepasiūlgstat kolegų? M. Jeigu sąžiningai, tai ne. Jeigu labai pasiseks, kai noriu konkrečiai pasikalbėti. Tai va, o kiek ten teko būti, tai, nežinau, tiesiog nerandi tų tokių bendrų pokalbių, nes kavos pokalbis yra kavos pokalbis, o ten užsikrauti, įprastai, užkrauna kokią nors eilinę, nu nežinau, problemą, kolegos tai tiesiog. Tai nueini, va čia, vat, Y aukšte pas bendraminčius (SMG4)).***

Dvejojantys mokytojai, mokytojo tarno homunkulą internalizavę mokytojai taip pat įsitraukia į trečiąsias erdves su kolegomis. Jie nurodo, kad tokios erdvės gali turėti įtakos jų apsisprendimui toliau mokytojauti (*nu žinai, aš ar. Į svetimą mokyklą nueisi. Čia vis tiek, supranti, tu esi savas. Nu, ar pasišnekėti, žinai, ar su mokytoju koku, vis tiek tu esi savas (MMKK3))*; tokiose bendravimo terpėse jie įgyja postūmio transformuoti savo pedagoginį darbą, pasisemia tam tikro įkvėpimo (*gavo, va, tokį laišką Dalyko mokytojas, kad nekokybiškai, nekompetentingai, tata, tata... Na, tai jisai pasėdėjo,*

pasėdėjo, sako, ką daryt? Jis, nu naujas, šiemet atėjęs žmogus. Ką daryt? Nu, sakom ką daryt... tu turi du kelius – tu gali... žodžiu, pradėti eskaluot šitą dalyką ir prieisi prie to, kad susigadinsi sau... laiko suės, susigadinsi nervus su tais bepročiais, gausi iš valdžios dar, va... ir galiausiai tu turėsi jam pakelt. Arba tu tyliai ramiai – gavai laišką, padėkok už laišką, pasakyk atkreipsim dėmesį į pastabas ir parašyk, kiek reikia (NVL4)). Kartais tokia erdvė naudojama iškrovos tikslais, išsakant negatyvias nuostatas mokyklos, mokytojavimo ar kolegų atžvilgiu (Su vienom kolegėm, iš tikrųjų, gali išsiventiliuot, net išsikeikt gali ten, žodžiu, kad viskas jau čia prikniso iki negalėjimo. Kitom kolegėm geriau nesiventiliuot, nes nueis iki kitų jungčių, kur, nu, nenorėtum, kad tavo žodžius, pavyzdžiui, pavaduotoja žinotų. T. Nu, žinoma. M. Bet žinai, kad žinos, nes tiesiog toks yra... Nu, toks ryšys. T. Rimtai? M. Jo, tai yra tokių kolegių ir aš tą sužinojau irgi per laiką, kad, nu, gavau patarimų iš kitų kolegių, kad „prie jos – susilaikyk“. Tiesiog. Nu, arba norėtum, kad tai pavaduotoja žinotų. (TMPU1)).

Nusivylę mokytojai, robotizuoto mokytojo homunkulą internalizavę tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių apie turėtą trečiąją erdvę su kolegomis, kuri sugriuvo dėl įvairių aplinkybių (*kolektyvas tai fainas buvo, viskas tvarkoje. Mes labai jaukiai, labai gerai gyvenom. Be jokio streso. Ir šventės būdavo tokios, žinai, organizuojamos, išvažiuojamos ekskursijos, nu, fainiai – visą Lietuvą aplankėme su mokytojų kolektyvu, visas edukacijas, kiek tik buvo įmanoma. Dabar dar tas vyksta, bet kažkaip tai jau nebe taip. Anksčiau, būdavo, Mokytojų diena, pamokos sutrumpintos arba jų išvis nėra, o dabar „nebegalima“. Nebegalima išvažiuoti pas mus dabar, pavyzdžiui, mano dabartinėje mokykloje (DMK3)). Kai kuriais atvejais jie atskleidė vengiantys sueiti į transformuojančius santykius su kolegomis, nes jais nepasitiki (*man pasakė, sako: „Matosi, kad tu esi kitoks, matosi, kad tu turi kitą patirtį, matosi, kad tu žiūri kitaip.“ Ir kitam tas kitoniškumas nepatinka, nes tu griauini jų sistemą. Ir ne tai, kad sąmoningai, jiems aplamai nepatinka, kad tu esi kitoks, nepaklūsti jų bangoms. „Tu laikaisi atokiau, tu turi savo nuomonę, tu turi požiūrį“, sako. Kai ką tai labai trikdo, nes tu neini kaip visi. Sakau, aš ir neisiu. Aš neinu į mokytojų kambarį, aš būnu savo kabinete. Man sakė, sako, kad tu neateini į mokytojų kambarį, tai nereiškia, kad apie tave nekalba. Vualia. Teisė, kalbėkit, sakau, bet man neįdomu ir manęs tai neliečia. Apie tave kalba, sako. Tegu (KVS1)), arba laiko juos visiškai svetimais, bendravimą su jais vertina kaip laiko švaistymą, ypač jei skiriasi jų išpažįstamos vertybės (*Jinai man bandė duoti asmenines visokias tokias nuorodas, kad tai privalu daryti, bet tai buvo visai užklasinė veikla, tai nebuvo pedagoginė veikla. Aš sakau ne, jeigu tai. T. O, kuo jinai remiantis, jinai yra***

tavo kuratorė? M. Nu, ne, tipo, jinai su direktorium kontaktuoja, jinai žino, kaip veikia sistema ir mes čia nieko nekeisim. Tipo, eiti į kalėdinį vakarėlį ar ne? Privalu. Sakau, palaukit, tai yra užklausinė veikla, tai turi būt laisvė pasirinkimo. T. Privalu kam – vaikam ar mokytojam? M. Mokytojams. T. Tai į mokytojų kalėdinį vakarėlį? M. Taip, taip. Sakau, ne, jūs organizuojat, bet turbūt, nu, laisvu pasirinkimu, taigi čia laisvas pasirinkimas. „Ne, čia reikia, o kodėl tu nori būt kitoks, tau ką, nepatinka?“ <...> Sakau, o gal aš užsiėmęs. „O, kodėl?“ kaip tai kodėl, nu ką aš žinau. Ir man iš karto gaunasi, kad tas „tu turi“, galbūt aš būčiau norėjęs eit, bet, kad yra privaloma, aš jau nenoriu, nes jau yra privaloma. Prievarta – man tas nepatinka (KVS1)). Tokiais atvejais mokytojai priešinasi arba jų bendravimas yra pridengiamas mimikrijos strategijų.

Kartais nusivylę mokytojai sueina į trečiąją erdvę, kaip padedančią pašalinti įtampą, kylančią dėl įtemptos ir neigiamai vertinamos konkreta mokyklinio lauko situacijos (*mes ten gražiai bendraujam, mes ten smagiai, žinai, ten pokštai nuolat, žinai, ten tų mergyčių gale tokių jaunesnių, tai mes patraukiam per dantį, tai ten, žinai. Tai ten kas, kas linksmiausia, kad ten nuolat problemos, žinai. Tai tas susimušė, tai tas tą smaugė, tai tas tą padarė, tai tas ten apdujęs, kitas n (grubus rusiškas keiksmazodis – T.) pasiuntė, tai vat, supranti. Tai vat, supranti, sėdi sau ir interpretuoji. T. Tai pagrindinė pokalbio tema tai mokiniai? M. Nu, taip, mokiniai. Dabar tai kalba visi apie tai, kad visiška šikna. Ir kalba apie tai, kad taip nebuvo, o dabar kai išeis į Pavadinimą, tai sako, kad išvis bus šakės tada (NVL4)).*

Trečioji erdvė nesusikuria mokyklose, kuriose tarp kolegų tarpsta priešiški, konkurencija grįsti santykiai (*Nes tas pavydas, tie žvilgsniai, tas toks nebuvimas to... Kolektyvo, aš nežinau, ar pavadint... Nėra draugiškumo, nėra jokio tokio. T. O nuo pirmų dienų nebuvo? M. Praktiškai, gal ir taip. Yra kelis žmonės, su kuriais tu tiesiog palaikai ryšius, bendrauji, o tokio vat kolegišk... Bandėm kažkokius pasidaryt, žinai, Kalėdų vat kažkokius susibūrimus. Kam čia to reikia, kas čia per nesąmonės? Ir taip toliau (EMM2)).*

Tarp mokytojų sukurta trečioji erdvė gali suirti, kuriam nors kolegai išėjus iš darbo (*dabar Vardė buvo užėjusi. Tai sako, irgi „išeinu, GMM4, viskas, neturėsiu draugų“.* Nebelieka mūsų. Kas čia dirbs, kas čia ateis? (GMM4); *čia yra erdvė, kur vyksta susirinkimai kokie nors tokie labiau. O ten yra poilsio zona, tokių kaip visiškai valgyklėlė padaryta. Ten dešimt mokytojų susidėjo po 100 eurų, aš vienas jų, ir mes nusipirkome kavos aparatą, kurį turime ir visi mes rūpinamės, kad ten būtų kavos, pieno, kartais net išplauname. O kas ateina gerti kavą, įdeda vieną eurą. T. Ai tai jūs buvote tas dešimt klubas iniciatyvinis? M. Šiaip dabar biškį blėsta viskas, du mokytojai*

išėjo iš darbo, kurie buvo tam klube. Kas liko, turi daug reikalų. Tai kartais būna prarūgęs pienas arba kažkas tokio (NVSG)), pakeitus kabinetus ar kitas patalpas ir panašiai. Trečiąją erdvę taip pat suardo įtartas ir užfiksuotas pasikeitęs grupės nario elgesys, grupės normų pažeidimas, išdavystė, nepatikimumas, kai kurių grupės narių asmeniniai nesutarimai ar tiesiog konkurencija (*Visos be tokio entuziazmo nesidalina, į save, ne tai, kad nesutariam, tiesiog nebėra to džiaugsmo, būna susitikus, nebegyveni savo kolegijų gyvenimų, žinai, kaip anksčiau būdavo – gimtadieniai kažkokie, vestuvės ten, krikštynos, dar kažkas, nebėra to, žinai, tokio gyvenimo kartu. Visos yra atskirai kažkaip, bendraujam, aišku, gal nesipykstam, galbūt, tik savo nuomonę, visos turi savo nuomonę, prie vieno bendro. Pavyzdžiui, dabar renginys birželio pirmą, ką siūlom – viskas negerai, ką pasakom, nu žinai, mes tipo diskutuojam, sakau, „nu gerai, o kam pritariat, nu, niekam nepritariat“ (MMPU4)). Jei grupės narys paaugstinamas pareigose mokykloje, jis iškrinta ir iš grupės (viena mūsų ratelio narė tapo mūsų gimnazijos direktore, tai jinai pati jau eliminavosi, o kita tapo Specialios mokyklos direktore, irgi pati eliminavosi. Tai va taip. T. O tai kaip dabar, direktorė nebeužaina? Statusas kitas, ane? M. Nu užaina, bet jau, kaip sakyt, rečiau, jau taip jau, nu, taip jau ten, žinai, jau nebepasakysi bele ko (GVS4)). Kartais mokytojų suburtą trečiosios erdvės terpę įvairiomis strategijomis naikina mokyklos administracija, kaip pavojingą opozicijos darinį, kontrolei nepasiduodančią autonomiją (*Aš puikiai, nes aš, žinai, o su kolegom nebelabai netgi, netgi, netgi esu pakraupusi nuo savo neišminties, kad aš dvidešimt penkerius metus pragėrus su kai kurioms savo kolegėm kavą, pertraukų metu, nesuvokiau, kad jos gali turėti tą „vergo sindromą“. Aš to nesitikėjau. Mane tai labai nustebino ir aš dabar su jom kalbu tikrai apie orą. Ne, nelabai ten, kai jos nuėjo pas direktorių ir kai tas direktorius jas apšaukė, sako: „Ar tu būtumei savo kolegei...“, „aš būčiau nėjus ir aš būčiau tavęs neleidus“, „kodėl?“, ta kita, sakau, „jūs einate pas Direktorių ieškoti racionalaus sprendimo, Direktorius ir racionalumas, jūs pačios mąstote?“ Nu, galvoju, nu, aišku, greičiausiai kas nors pasakys, kad aš jį durnium išvadinau... Tai visada bus tų kareivių ir su jom apie tai nebenoriu net kalbėti, nes nėra prasmės (KMS4)). Trečioji erdvė gali subyrėti ir atėjus naujam kolegai, kuris sukelia santykių destruktiją (*Taip, atėjo viena nauja kolegė ir kažkaip... Nežinau, atsirado kolega, kuris su ta kolege tarsi sukūrė kažkokį, va, tokį duetą, porą. Ir jie, nu, panorėjo kai ką daryti atskirai. Paskui dar daugiau atskirai. Nu, ir, va, įnešė kažkokio tai primityvaus šaršalo (AML4)). Kartais pats mokytojas pasitraukia iš trečiosios erdvės, kai pamato, jog jis negali tapti joje besiformuojančios kultūros dalimi (*Kodėl aš nustojau – todėl, kad kažkaip atsistodus su jomis gerti kavą, nieko****

daugiau negirdžiu, kaip viduje didžiuojasi. <...> Iš tų kalbų, ką kalba, tai galima padaryti išvadą, kad, nu, kažkuo giriassi. Žinai, nu kam man to reikia? Pradėjau gerti kavą viena (EMPU4)). Trečiosios erdvės – transformuojančio, papildančio darinio – suirimas gali įvykti ir dėl vis didėjančio susvetimėjimo, mokyklinio švietimo lauko dekonstravimo – tais atvejais, kai jis nebėra laukas, o tik darbo vieta (Dabar, kad kaip. Jeigu būdavo anksčiau, ten prieš penkiolika dvidešimt, tai, tai mes mokykloje visą laiką dvyliktokams paruošdavome, paruošdavome ten dažnai tai komediją. Kažkokia komedija buvo, nu, teatro vaidinimą, tai ten daugiau bendraudavome ir susieidavome, ten vakarėliai būdavo. O dabar tai kažkaip nelabai. Ta prasme, ne tai kad nesutaria, bet kiekvienas turi savus interesus, savus laikus, ten per Mokytojų dieną, kažkur kažkiek išėjo išvažiuoti. Ar ten mokslo metų pabaigoje, o taip tai kažkaip nelabai. Ar jau čia susenę mes? (EVS4)). Kai kurie mokytojai neigiamai vertina trečiosios erdvės sunykimą (būdavo anksčiau taip, kad mes išvažiuodavom į Italiją dešimt dienų, Šveicarijoje buvom dešimt dienų, Prancūzijoje buvome apie dešimt – keturiolika dienų. Va, čia tai jau tu pamatai visus žmones. Kitokiom akim. O kas iš to, kad čia ateina, šypsosi? Tu irgi šypsaisi. Nu, dėl to, kad reikia palaikyt gerus santykius, draugiškus, kažkaip tai reikia. O ten jau susibūrimas yra kažkoks tai. Keturiasdešimt žmonių – tai jau yra daug. Dešimt žmonių, jeigu nevažiuoja, nevažiuoja, bet... Bet kažkodėl tai išnyko šitas dalykas ir... Aš, va, pasiilgstu to susibūrimo, to tarpusavio draugiško pabendravimo. Su kolegomis ir, va, man, kaip aš sakau, man asmeniškai, tikrai prašviesintų. Pinigai – ai, kiek čia mums reikia. Jaunimui reikia pinigų. O dabar man reikia galbūt draugų, to bendravimo daugiau norisi. Ir ne apie darbą kalbėjimo, nes jau ištisai apie darbą, tik susėdi – apie darbą... Norisi jau pakalbėt ir apie kitus dalykus, apie kokį romaną ten, apie kiną, kokį matėm. Tai va. Tokie dalykai (ŠMG4).

Trečioji erdvė su mokyklos administracija. Trečioji erdvė su mokyklos administracija, kaip atskleidė tyrimas, nėra dažnas reiškinys; ji nesusikuria visose mokyklose ar su visais mokytojais. Tačiau jos susidarymas yra reikšmingas mokyklinio švietimo lauko elementas, veikiantis visos mokyklos, kiekvieno mokytojo savijautą, turintis įtakos pasitenkinimui darbu, mažinantis įtampą, transformuojantis įprastus mokytojo ir administracijos santykius (Privati, kur tu tiesiog, nu, jautiesi reikalingas. Ten nėra jokio hierarchinio santykio elementariai, va, kaip jūs kalbat apie tuos kostiumėlius, ar ne? Tai čia sėdi su administracija kaip su draugais. Net pasierzinti gali draugiškai. Tu sėdi, geri kavą, valgai prie vieno stalo. Ten gimtadienis –

ateina, tave pasveikina, apsikabina, ne tai, kad tu ten kažką turi nešti per gimtadienius, kas yra valstybinėse mokyklose (NVL2)).

Trečioji erdvė su mokyklos administracija lengviau formuojasi mažose mokyklose, glaudesniuose kolektyvuose ((*Apie mamą mokytoją, dirbusią kaimo mokykloje – T.*) *Jau po to ten crazy pasidarė, sako: „Ai, man jau dzin, ką kolegės pasakys ir ką direktorius pasakys. “ Tai, bet, nu, ten kaimo mokykla, tai tų intrigų neišvengsi. Nu, visi vieni kitus pažįsta, n metų dirba, tai jau vieni su kitais turi santykį, kuris nebūtinai yra apie ugdymą iš esmės, o jau, tiesiog, žmonių santykiai (TD)).* Tokia erdvė susidaro kaip atsvara įtampų kupinoms situacijoms, kai mokykloje dirbantys nerimauja, pavyzdžiui, dėl audito (*Jo, sakė, ačiū, buvo tie konfeti iššauti, kai buvo auditas ir visi išvažiavo, patenkinti buvo tą savaitę mes dirbome visiškai kitaip. O po to dirbome, tai sakė, išvažiuos auditas, dirbsime vėl kaip dirbę (NVL1))*); galimo mokyklos uždarymo, patiria tėvų ar mokinių spaudimą, susiduria su kitomis iššūkių situacijomis (*Tai dabar, žinai, kokį nusižengimą daro? Dabar turim mokytojus padėjėjus, kurie nebūtinai yra mokytojai, nu, mokytojus kaip padėjėjus, kuriems gerai sekėsi ir kurios puikiai nardė toje sistemoje - prašo dirbti pradinių klasių mokytojais (TD)).* Trečioji erdvė su mokyklos administracija sukuria palankesnę psichologinę klimatą mokytojams, gali suteikti joje dalyvaujantiems mokytojams daugiau įvairių kapitalų (*Kita direktorė... tiesiog jos žmogiškos. Nu, aš ne... Reikia konkrečiai įvardinti – kas gerai arba dėl ko gerai – ir nepasakysi, bet jauti, kad gerai. Gal dėl to, kad daug laiko praleidžiam. Yra tradicinės kelionės pavasarį ir rudenį, kolektyvo, ir dabar, va, jau baigėsi mokslo metai, užsisakėm kelionę visi, į Miestą važiuosim. Aišku, ten įdomiai važiuosim taip. Visuomet stengiamės, kad kelionė būtų kas – rimtoji dalis, skanioji dalis, nu, ir atsipalaidavimui dalis. <...> Tai vat, dabar važiuosim Garsus vienuolynas, Gamtos slėnis, Alkoholio gamyklos degustacija (EMS4)).* Ji gali iškilti savaime, nededant nė vienai pusei didesnių pastangų – mokyklos administracijai neabejojant mokytojų lojalumu, ištikimybe atvejais, kai administracija pažeidžia kažkokias oficialias lauko taisykles (*turėjau rašyti protokolus, nes, nu, kadangi lietuvių, ta jau buvo per sena, tai čia viskas – o atėjo lietuvių kalbos mokytoja, tai rašyti, va taip va, reikia protokole rašyti, nesvarbu, kad buvo šiek tiek faktai neatitikdavo to protokolo, bet šitaip reikia rašyti, čia pati direktorė, bet man tas labai patiko, nes buvo biški tarsi ir patirties buvo, kaip tuos protokolus rašyti, ir kad viską tikrina direktorė (MML1)).*

Trečioji erdvė su administracija dažniau kuriasi ne mokytojų iniciatyva, o pačios administracijos, kai ji yra suinteresuota turėti mažiau oficialius, įprastus santykius su mokytojais (*Jis jau giria kiekvieną ir kiekvieną pamato,*

kiekvieną pagiria. Čia labai svarbu, kad žmogų vertina. <...> Kas dėl mokyklos, tai, žinokite, labai stengėsi. Va, koučingo mokymai čia buvo pas mus, vakar buvo paskutinis jau renginys mūsų ir kaip mes, vat, išsigryninome tas vertybes, viską... Kaip jis stengėsi kiekvieną pagirti, kaip jisai stengėsi ir viziją, ir misiją, ir strateginį planą, ir kaip jisai derinasi prie mūsų (GMM4)). Toks administracijos interesas gali kilti iš siekio generuoti didesnę socialinę kapitalą, gauti iš mokytojų simbolinio kapitalo, nes tikimasi, kad jų pastangos bus įvertintos teigiamai (O čia, va, buvo išvyka mūsų. <...>. Mūsų mokykla, mūsų mokytojai. T. Ai, mokytojai? M. Mokytojai, jo. Va, jau seniai jina buvo planuojama. T. Čia po pamokų? M. Sutrumpino pamokas xdienį. Pravedėm mes iki dvyliktos. Dvyliktą išvažiavom. T. O kokia proga? M. Tiesiog. Nu, kaip čia dabar... Kolektyvo cementovkė, ne cementovkė – kaip čia dabar. <...> Visas kolektyvas. T. Kas finansavo? M. Didžiąją dalį finansavo mokykla, bet teko dar truputėlį ten primokėti. T. O tai kas organizavo šitą dalyką? M. Mūsų administracija (NMM3)). Kartais administracija tikisi ir ekonominio kapitalo, kuriuo dalinasi su sau „artimais“ mokytojais (ji ten projektą kažkokį, į Užsienį mane išsivežė. Ten davė, ten dienpinigius mistinius, žinai, išsiskraidino. Kur visi žmonės – oho, kaip tai gali būti, konfliktas buvo, kodėl, kas? Ji visiems parodė, kad aš „daviau kyši“ jai. T. Kad tu ją nusipirkai? M. Taip, nes ji kyšininkė buvo ir visi jai nešdavo. Aš, reiškias, nusipirkau ramybę (EMPU4)); kartais administracijos siekiai gali būti ir asmeniniai (O čia jau jauna graži atėjo, tai, neduok Dieve, rizika. Nu tai va, tai buvo tokių, dar jisai man tas, kaip tik tas mūs direktorius Vardas norėjo paskui, kad aš pavaduotoja tapčiau, davė pasiūlymą. Taip, būtent tas žmogus, kuris ir dabar dirba, taip, bėgo pas kitą mokytoją, kuri dirbo Pareigose Mieste ir sakė: mesk tu, Pareigūne, čia tau vietoj važinėti, eik į pavaduotojas, ir suveikė, padarė ir, ir, ir taip, ir gavosi. Aš tokia – gavau antausį. Truputį buvau, nu taip, kažkaip, nu, nepatogiai (TD)).

Kartais į trečiąją erdvę sueinama su atskiru mokytoju, kai administracija yra suinteresuota kokiais nors mokytojo veiksmais – viliasi, kad jis priims įsipareigojimų, parodys iniciatyvų, atliks papildomas veiklas (Nu ir pasikvietė direktorė, sako: „IVKK3, ar sutiktumei būti klasės vadovu?“, – sakau, jaunas dar esu, pirmi metai dirbu, sakau, nei aš įsivaizduoju, sakau, kad klasės auklėtojas aš čia dar... „Ne, ne, ne, tėvai ir čia vaikai labai prašė, buvo atėję, sakė, mes padėsim IVKK3...“ Aš visą laiką galvoju, nu ką jūs galėsite padėti, aišku, dar tas, kad aš klasę pasiimsiu, juk aš klasės valandėlių primečiau, daug renginių būna, reikėdavo kiekvienai klasei... Aš matydavau pirmus metus, nuo penktos iki dešimtos klasės auklėtojai su vaikais kiekvienais metais, kiekviens po renginį tur praveisti, tai jeigu septintokai ved, tai turi

padėti penktokams. Nu ir išein aštuoni, devyni renginiai per metus... Tai primečiau, ne, „Nu, padėsime, nepergyvenk...“ Tai kaip ir esu toks, na, gerai (IVKK3); jis atėjo, sako einam dar pasišnekėti ir jis tada mane visaip kalbino, kalbino, visko čia prisiūlė, visko pridavė, sako: „Pasilik, neišduok manęs“, – aaa, fantastiškas direktorius mūsų buvo ir sakau: „Gerai“, – ir likau (BMPU4)). Būna ir situacijų, kad iš mokytojo administracija tikisi atvirkštinio dalyko – neveikimo, prisitaikymo, susitaikymo (Atėjo visiškai girtas, žodžiu, aš ten jį už parankės, mato visi, kad jis gatovas, žinai, nu, prieina prie manęs šefas „Man atrodo, Mokinyš išgėręs“, aš sakau: „Jisai girtas, jis ne išgėręs.“ „Gal tu gali“, nu, gerai išsivedžiau, nuvedžiau jį, žinai. Sakau, Mokiny, pūsk namo. „Ne, aš čia viskas gerai, kodėl jūs mane, kodėl jūs dabar mane visą laiką, kodėl.“ <...> Sakau, Mokiny, jeigu tu dabar nevažiuosi namo, direktorius sakė – iškviess policiją. <...> Išsikvietė direktorius, nu kaip, aš tai tylėjau, nieko nesakiau. Aš jau supratau, kad čia... Ten – politika, būkim tyliai. Būkim tyliai. Kilo konfliktas, kaip nors užglaistykim, užtildykim, užgesinkim nesvarbu kaip ir – laukim. Jeigu jisai neišsirutulios – puiku viskas (NVL4)). Kartais administracija siekia sukurti trečiąją erdvę su mokytoju – rezistentu (rugsėjo mėnesį pasikvietė mane ir sako man jinai: „Sudedame karo kirvį.“ Savo kabinete. Gerai, sudedame. Padarėme taip ir tu žinai, kas atsitiko? Ir atsitiko toks dalykas. Jinai mane pradėjo vežtis į užsienius, supranti, visi žmonės, kurie buvo bendradarbiai, apako. Jinai mane pradėjo liaupsinti per susirinkimus. Kokia aš kūrybinga! O Dieve, kaip tu padarei čia? O Dieve, kaip čia viskas gražu! Atrado staiga, žinai, oi, kaip čia viskas – pradėjo liaupsinti ir visi kaip atsisuko į mane (EMPU4)). Kartais trečioji erdvė tarp atskiro mokytojo ir mokyklos vadovo susiformuoja dėl abipusės bendrystės, susidarancios dėl bendrų požiūrių, vertybių ir panašiai (Tai va, tai, ir aš labai ten ir aš labai gerą santykį su direktore turiu tenai, tam „Varde“, nu, nu, tiesiog, toks kolegiškas bus... <...> Jinai, vat, nuo sausio pirmos išėjo į pensiją ir dabar yra laikinai einanti pareigas, bet irgi labai puiki pavaduotoja, kuri dabar laikinai eina pareigas. Tai ir su ta, ir su ta, aš turiu labai, labai gerą santykį. Tai va, tai jos man tikrai labai padėjo ir palaikė, ir padėjo ten tuos dokumentus užpildyti. Nu, kiek ten dar ko nesupratau, ar kažko tai nežinojau, tai va (TMD2)).

Lengviau trečioji erdvė tarp mokytojų ir administracijos susiformuoja, kai mokyklos administracijos dalimi tampa buvęs kolega, gerai pažįstamas, palaikęs bičiuliškus santykius su kitais, dalyvavęs jų trečiojoje erdvėje arba – sutuoktinis. Tačiau, kaip atskleidė tyrimo dalyviai, buvusiam draugui ar sutuoktiniui tapus administracijos dalimi, santykiai irgi pasikeičia; pasikeitimas yra vertinamas kaip ardantis galimą trečiąją erdvę, nes reikalauja

nelygiavertės apykaitos kapitalais (*Pradžioj darbininku, paskui jį direktorė, kadangi jis baigęs aukštąją, įtraukė į pavaduotojus, kadangi jis baigęs – technologijas. Yra šiaip buvęs varžtų pardavėjas. Nu, ta prasme, jis labai su tuo susijęs. Apie medžiagų technologijas žino, apie statybas žino. Tai jį įtraukė į pavaduotojus, bet jis perdegė, nes jis per geras buvo, jis viską darė. Negali gerai ir popierius tvarkyt, ir su valdžia sutart, ir su valytojom, ir... <...> Jo, ir išsiderino jis, pavažiavo jam sveikata, ir jis nusprendė išeiti, nes dar mane vargino, kadangi aš už vairo, o jis – ne už vairo. Tai, jeigu važiuot, kažką parvežt, tai jis mane traukia. Tai aš labai beprotiškai pavargau, kadangi aš dar ir jo darbą dariau. Tai va. Ir jam padėjau dar su visais popierizmais, pamatyt, suskaičiuot, padaryt ir taip toliau. Tai, kad man lengviau būtų, jis išėjo (TD)).*

Į trečiąją erdvę su administracija sueinama ir dėl kitokių giminystės ryšių (*Taip, jau 75 metai. Šiomet. Tai ir dabar mano draugė. Ir dabar mano draugė, nes jinai su mano sese kartu mokėsi. Tai kaip sesuo. Seserų aš jau nebeturiu. Jos jaunos išėjo, 50. Tai vat, Vardutė tai kaip (linksmai juokiasi) sesuo. Dalykininkė ji yra ir kiekvienais metais ji išeina ir lieka. Šiomet, sakė, eisiu jau, jau eisiu. Bet direktorė – jos dukra, ir ta dukra irgi kalbina. Anūkas aštuntoje klasėje. O ji – stipri Dalykininkė. Nu vat, jinai tokia. Nu ir, ir už štai ir vaikai ją myli, ir, ir gauna jie pipirinio nuo jos, nuo tos Vardutės. Nėra griežta, Vardutė faina labai, bet. Bet šita. Gaila išleisti tiesiog, nes ji stipri mokytoja (TD)).*

Kartais trečioji erdvė su mokytojais susikuria ne su visa administracija, o tik su kai kuriais administracijos darbuotojais – tokią situaciją gali sukurti administracijos tarpusavio konkurencija, kai vienas iš administracijos ima siekti įgyti simbolinio kapitalo iš mokytojų, kad sustiprintų savo pozicijas (*jeigu vienam darbe esi... Kaip tėvelis sakydavo mano – blogas paukštis, kuris į savo lizdą... Tai va, taip kartais matau aš, kad jos tame pačiame lizde arba ant tos pačios šakos ir jos pačios tą šaką kažkaip tai va.... Man toks jausmas, kažkaip vat, šitoj mokykloj ir ne, išvis pastebiu, vat tokį dalyką, kad pavaduotojos va taip va, nežinau koks tikslas – tapti direktore? Jau direktore tapo. Ką tu iš to, va, pasieksi – „kokia negera direktorė, kokia gera pavaduotoja“ – va nežinau, dėl ko, va, toks, matau kartais, susikirtimas (MML1)).*

Kartais trečioji erdvė sukurama su administracija, kuri, įžvelgdama atskirų mokytojų pastangas įgyti kuo storesnį kapitalų portfelį, palankiai įvertina mokytojų taikomą mimikrijos strategiją – pataikavimą, nuolaidžiavimą administracijai (*(Cituoja mokytojų susirašinėjimą E dienyne – T.) „kviečiu visus mokytojus, gebančius dainuoti, repuoti, skanduoti,*

susijungti į kolektyvą, kuris mūsų direktorės išleistuvių proga susiburtų atsiveikimui ir padainuotų šias dainas“ (EMPU4 atrašo – T.): „Labai keistas sumanymas – linksminti išeinančią direktorę, geriau repetuokit ir dainuokit ateinančiai direktorei, reiks gi kažkaip įtikti. Sumanymas primena Romos imperijos laikus – ten buvo vergai, kurie linksmino imperatorių, dar sostą ir laurų lapų nepamirškit. Nepamirškit, kad taip būdavo ir šokėjų vergų, žeminti mokytoją yra pakankamai būdų, pasirodo“ (organizatorė atrašo – T.): „Čia gi prievartos nėra – nenori būti vergu, nebūni, jeigu nori, tai būni.“ „Laisvas pasirinkimas – vergovė.“ T. Čia jinai? M. Organizatorė. Nu, žinok, aš čia sukėliau irgi tokį dalyką, žinai, kad sosto atsiskakė. „jau ketvirtadienį pirmą išleistuvių staigmena direktorei, viskas pagal planą, ačiū visiems taip atsakingai ir nuoširdžiai prisidedantiems prie staigmenos. Tikiu, kad direktorė bus maloniai nustebinta, už mūsų visų, kiek tai įmanoma, dalyvavimą šventėje.“ <...> Taip, čia yra vergai, kurie lankstosi ir kurie pritaria, nors, iš tiesų, patys nepatenkinti susėdę, dažniausiai būna, žinai, susiraukę (EMPU4)). Kai kuriais atvejais trečioji erdvė sukuriamą įžengiant į intymumo erdvę, užmezgant seksualinius santykius su vadovu (jisai jau su ta Dalykininke, bet taip trinais veidais ir taip švelniai bučiuojasi, kada, nu, ten dar apie 15 mokytojų buvo ir, kas svarbiausia, buvo buvusios mokytojos, kurios atėjo į šventę, nes prieš tai buvo mūsų mokykloje dirbusios ir jisai prie visų tų mokytojų... O viena tokia mūsų Mokytoja, jinai mėgsta pafilmuoti, pafotografuoti, tai filmuoja juos. Tai jisai tą Vardaitę ten glamonėja, o Kolegė jiems į tarpą bando įdėti stikliuką, stiklinę, maždaug „davai baliavojam ir judu čia nesilaikykite“ (TD)). Buvo pateikta ir daugiau pavyzdžių, atskleidžiančių santykius tarp mokytojų ir administracijos, kurie netelpa į jokių oficialius ar *doxa* rėmus, dėl to galimus priskirti trečiajai erdvei (Nevartoju visai, jokia forma. Bet taip, va, staigiai ir visi galvoja gal užsikodavau, o kolektyve gi – „vaidina“, žinai, „netinka gėrimai, vaidina“, žinai, pas mus būdavo geriamas alkoholis normaliai. T. Darbe? M. Darbe. Darbe, pavyzdžiui, jubiliejui netgi prailgindavo pertraukas. Pertraukas prailgindavo, kad išgerti 60-mečio proga šampano, laisvai. Pamokos, vaikai žinodavo. Taip, o kaip tu įsivaizduoji? <...> Dabar to nebėra (EMPU4)).

Kai kurie tyrimo dalyviai nurodė nepritariantys mimikrijos strategijai, gana paplitusiai tarp kolegų – tokiu atveju jie imasi rezistencijos tiek prieš administraciją, tiek prieš, jų požiūriu, pataikaujančius kolegas. Tokia rezistencija gali pasireikšti apsisprendimu išeiti iš mokyklos (*Tas, kur laimėjo direktorium, prieš tai buvo vienos mokyklos direktorium, paskui kitos – profesinės direktoriumi. Paskui pailsėjo ir pagalvojo, kad reikia dalyvauti vėl konkurse, ir pakeitė šitą seną direktorių... Nu ir aš, paprasčiausiai, metus*

pasėdėjau ir palaukiau, pažiūrėjau, kas vyks, kai atėjo naujas direktorius, ar, sakysim... Vėl bus ta pati administracija, ar vėl liks tie patys pedagogai – aktyvistai, kur pagal švilpimą viską daro, ir viską daro taip, kaip pasako administracija daryt. Čia yra kitokie žodžiai, aišku, kurių nenorėčiau dabar sakyt, kai mes apie juos šnekam, bet... Iš pradžių taip, kažkaip, atėjus naujam direktoriui, viskas lyg tai ir į geresnę pusę, lyg tai daugiau demokratijos... Bet paskui vėl žiūriu – visi, kas buvo iš to praeito direktoriaus, visos tos pačios pavaduotojos, viskas liko po senovei. Viskas liko po senovei. Nu ir aš, šitą, paprasčiausiai, nusprendžiau, nes. Nes... Vis tiek, sakysim, pavaduotojai – šita mokykla turi dvi pavaduotojas ir liko tos pačios – supratau, kad ten apie kažkokią demokratiją didesnę ir. Negali būt nei kalbos (IVT4)); rezistenciją nuslopiną kompromiso tarp administracijos ir mokytojo sudarymas (pasikvietė ant raudono kilimo vieną kartą, ir man davė ultimatumą, kad yra negerai... Taip gražiai, tas ultimatumas buvo pakankamai korektiškas, kad, TD, yra negerai, kad yra mūsų katalikiška mokykla ir tu esi vienintelis nekrikštytas, ne katalikas, ne krikščionis mokykloj, nu tai yra... Prasilenkia su mokyklos ideologija, su visa vizija, kažką reikia daryt. Aš pasakiau, kad dėl darbo aš nesikrikštysiu, jeigu jums yra problema, kad aš nekrikštas, jūs mane galit atleisti, viskas tvarkoj. Jokių ten pykčių nebus, aš suprantu jus. Jeigu tai yra problema, aš pasiruošęs išeit iš mokyklos. <...> Ir direktorė niekada negrįžo prie to klausimo. T. Ir paliko tave tuo, kuo esi? M. Ramybėj. <...> Man patiko tie visi reikalai, bet man patiko, kad aš esu šalia, bet aš esu, aš turiu laisvę įeit ir išeit. Man nėra pareigybių, tai aš esu laisvas pasidomėti, laisvas klausti, bet aš esu laisvas nuo organizacijos. Aš kryžių labai priėmiau sunkiai, pas, klasėj buvo kryžius. Būdavo rytinė malda, aš jos niekada nevesdavau. Nors reikėjo mum vesti, aš pasakiau – aš negaliu vesti. Aš leisdavau kitiems mokytojams ateiti ir pravest tą maldą. Kol jisai pravada, aš sėdžiu šalia ir tada aš ateinu. Aš nevaidinau, kad aš nesu tuo, kuo nesu (TD)). Kai kurie renkasi pasyvios rezistencijos formą – vengia palaikyti artimesnius santykius, netgi vengia susitikti, susidurti mokyklos erdvėse (sakė, yra ten povandeninės srovės, ten moterys jos, ten bababa, bet aš nenoriu net žinot, man net nepasakokit, man neįdomu, aš ateinu pas pavaduotoją ne dėl to, kad įsiteikti jai arba kad gauti ten bonusą... „Vat, žinokit, pavaduotoja, aš jum pasakysiu tokią žinutę, ta kolegė, čia aš toks geras, čia jum viską pasakysiu. O vat tas – blogas.“ Sakau, aš ne to einu. Man nerūpi. Sakau, aš to nenoriu nei žinot, aš einu kalbėt su pavaduotoja apie save, savo darbą, pamoką, dar kažko, o ne svarstyti apie kitus. O kiti tai daro. T. Mh. M. Mmm, man asmeniškai jinai tinka, nors man sako „Būk atsargus.“ Aš sakau – neturiu ko slėpt, nei bandau jai įtikti, nei apgaudinėti, nei. T. Kas čia tokia tave informavo? M. Kolegos

kai kurie. Ten tipo, nu, žinai, tokie irgi. <...> Ale draugelių, „Tu nebūk naivus, tu čia nepriimk šypsenų“ (KVS1).

Kai kurie mokytojai taiko ir kolaboravimo strategiją – nuo įprasto bendradarbiavimo ji skiriasi tuo, kad peržengiamos oficialių santykių ribos – mokytojai ir vadovai vienas kitam demonstruoja solidarumą, lojalumą, teikia įvairią pagalbą, „dangsto“ vieni kitų nusižengimus, klaidas (*Ai, labai visi draugiški buvo. Labai tolerantiški, visi draugiški buvo, mokė, patardavo, nebuvo tokių... Aš gi dar dirbt nemokėjau nė velnio, iš kur aš mokėsiu, Dieve mano. Su tais vaikais patardavo, gal kai ko nematydavo, nenorėdavo matyt, ten tokių klaidų buvo pridaryta, irgi nemažai, va, bet paskui... Šiaip atmosfera buvo sveika. Aišku, buvo toks diktatas jaučiamas, direktorės ranka ir žodis buvo, bet taip turi būt, kitaip bus bardakas, va, bet ir pabardavo, ir pagirdavo, tai va, tai ir džiugino, nes kai matydavo kur gerai, kur blogai, beta tai bardavo saikingai, nu, girdavo irgi saikingai (NVL4)). Kartais kolaboravimas peržengia ir mokyklos ribas (jisai per ekskursijas visada prisigeria. Vieną kartą taip prisigėrė – jie ten važiavo į Kurortą ar kažkur, plaukė laivu, jisai tam laive prasiskėlė galvą. Tai ten Kolegė jį bintavo (KMS4)). Tačiau kolaboravimas su administracija nebūtinai padeda dekonstruoti hierarchiją – tyrimo dalyviai nurodė, kad administracija linkusi išlaikyti dominuojančias pozicijas (Nu, matai, aš dar su pačia direktore artimai padraugauju. <...> Tai mes ir trim parom į Kurortą važiuojame, va, dabar jau Mėnesį, jau planuojamės į Atlikėjo koncertą. <...> T. Geras. Tai jinai gerai supranta, ane... M. Jo, jinai supranta. Aišku, jinai, žinai, nori tokio... Ir daug kur nespėja, nori tokių šiek tiek patogesnių klasių, tokių vyresnių šiek tiek. Tai, va, išskirčiau jai penktokus – pajustų jinai taip pulsą ant rankos, kad ne tas žodis (TD)).*

Trečioji erdvė su mokyklos administracija suyra nebūtinai dėl žinomų priežasčių – pasikeitus aplinkybėms, tradicijoms (*aš ateinu pas direktorę, jisai jau sėdi, apskundęs, žinai, žiūriu į direktorę, nu, dar buvo tie laikai, žinai, ankstyva jaunystė, o paskui ji mums uždraudė kategoriškai ir mes kokį dešimt metų net minties nebuvo, kad mokykloj būtų alkoholio. Bet tada, žinai... Žiūriu, jinai jam įpylusi, trims, ir man, sako: „Sėskis“, įpylė, jisai „aš negersiu“, „nu, nu, nu, Vardeli, nu negerk“, ir jis išėjo, direktorė sako „nu, mes išgersim“ (KMS4)); kai, pavyzdžiui, mokyklos direktorius išsina į pensiją ar į kitą darbą, o naujasis vadovas keičia žaidimo taisykles (*O dabar viskas, dabar viskas labai gerai. Netgi įtarimų kelia kolektyvui, kad šitaip viskas gerai, žinai, tau. Žinok, koks bajeris, o dabar visiems būna blogai, ir jie... O man gerai ir jie tarsi mane siundo, kad, nu, tu pažiūrėk, pažiūrėk, kalbėk. Žinai, o dabar jūs kalbėkit, aiškinkitės viską, maždaug, kaip tau gi čia, nu gi, negerai, tu**

pažiūrėk, tu pažiūrėk, o man viskas gerai. (kvatoja) (EMPU4)); kai pasikeičia mokytojo ir administracijos darbuotojų santykiai, mokytojui įtariant, kad mokyklos administracija trečiojoje erdvėje dalyvauja pasitelkusi mimikrijos strategiją ar pačiam mokytojui ėmus taikyti rezistencijos prieš diegiamą tvarką strategiją (Nu, ką ir pradėjo liaupsinti. O aš visą laiką galvodavau: tai čia ne... Tai čia vis tiek ne pabaiga, nu, taip negali būti, žinai, kad taip jau tokia draugė. O draugė buvo, nu, maždaug... Bet aš visą laiką turėdavau tokį, žinai, kad nu... T. Saugiklius? M. Saugiklius. Taip ir būdavo, lyg tai, lyg tai... O paskui taip ieško ir ieško silpnų vietų. Bac, kur nors vėl, žinai, per ką nors, žinai, per kokius... Nu, supranti, jeigu, pavyzdžiui, pasakai... Jinai per posėdį ką nors kalba, kalba – aš matau, kad nesąmonė, nu, „čia nesąmonė“. Visi tyli, visiems tinka. O man netinka, pasakau. Ir tada vėl konfliktas. Žinai, kokiam mėnesiui ir vėl toksai, žinai, toks kažko ribojimas, kažko neleidimas, žinai, bet aš visą laiką jau po to konflikto, aš jau būdavau dar drąsesnė (EMPU4)).

Kai kurie mokytojai teigė, kad trečiosios erdvės suirimas ar nesusidarymas susiję su mokyklų stambinimu – esą, didelėse bendruomenėse sunku sukurti betarpiškus, lygiaverčius santykius, kuriuose išnyksta hierarchija, preferencijos (T. Tai draugiškiausios mokyklos – uždarytos? M. Taip. Taip. Taip. Nes ten, paprasčiausia, nu, kaip, nes nedidelis kiekis mokinių, pirmiausia, būdavo mokyklose – dėl to jas ir uždarė. Jeigu nedidelis kiekis mokinių, tu mokinius geriau pažįsti. Tu su jais labiau bendrauji. Kartu ir administracija tokia, ta prasme, stovi mokytojų lygmeny: tariasi, diskutuoja dėl visko, laisvalaikio praleidimas būna kartu su administracija, ta prasme, su vadovais mokyklų nutariam, kur kažkokias edukacijas darysim mokytojams. Tos kelionės ilgos būdavo įdomios, ten kelių dienų. Su viena mokykla – visą Lietuvą išvažinėjom. Su mokytojais (IVT4)). Kitomis priežastimis galima nurodyti laiko stoką, darbų gausą, susvetimėjimą.

Trečioji erdvė labai lengvai išardoma tais atvejais, kai jos egzistavimas ima kelti rūpesčių išorės agentams, turintiems įtakos mokykliniam švietimo laukui ar, konkrečiai, tos mokyklos vadovui (Kai pasakiau, kad, paprasčiausia, visas darbas yra bergždžias ir tiek darbo kraunat, kad, sakau, mokėjimas papildomas koks. Sako: „Čia jum priklauso ir, jei nepatinka, gali labai greit pasiliusuot iš administracijos, iš pavaduotojų.“ Nes kaip tik visas sujudimas buvo prieš išorinio audito patikrinimą, na, ir ten labai, labai tokia įtampa buvo... Nu... Vienu žodžiu, reikia – turi padaryti, niekas neklausia tavo nuomonės. Tavo nuomonė – niekam neįdomi. Jeigu pasakai ką nors, ta prasme, reglamentuoji, kad yra taip ar anaip, greičiausiai, yra visai ne taip, kaip jūs galvojat, pasako: „Čia yra tavo nuomonė ir mums ji neįdomi.“ (IVT4)).

Kadangi Trečioji erdvė su mokyklos administracija tyrimo metu buvo atskleista tik kelių dalyvių, neturime pakankamai argumentų sugrupuoti, kurių interesų ir kokius homunkulus internalizavę mokytojai linkę kurti trečiąją erdvę su administracija. Tokią erdvę paminėjo turintys mokytojai pragmatikai, mokytojai, internalizavę darbuotojų homunkulą. Šie mokytojai akcentavo, kad buvimas su mokyklos vadovu Trečiojoje erdvėje nebūtinai tik suteikia kapitalų; kartais ir nusavina, ypač laiko kapitalą, tačiau teigiamai vertina administracijos pastangas sutelkti mokytojus neformaliai bendravimui, mokyklos ribų peržengimui (*nu, bet ir stengiasi – ir į keliones dukart metuose kolektyvai išvežti. Mokykla, kur autobusas nekainuoja, tikrai stengiasi. Ir su baidarėm birželio mėnesį paplaukti stengiasi labai, nu, ir į Gyvenvietę ir į Miestą, į Kurortą, kur čia ejom, į girias. <...> Ir tuos keturis šimtus dvidešimt du medelius mums skyrė dieną ir važiovome šeštadienį sodinti medžių. Čia aš su direktore sodiname, šeštadienį, medelius. T. Geras... M. Tai susirinko tikrai nedaug. Susirinko apie koki, apie 30 mokinių ir 7 mokytojai tiktai (TD)*). Kai kurie mokytojai entuziastai pasvarstė, kad galėtų rasti kokių nors neįprastų mokytojų ir administracijos bendravimo formų, kuriomis galbūt pavyktų transformuoti mokykliniame švietimo lauke susidariusius santykius (*man atrodo, kad ir mes turėtume darbe kažkokiu būdu, gal netgi knygą turėt. Manau, ten kokia nors išsakymų knyga. Ir, pavyzdžiui, tą knygą, daleiskim, paskaitytą administracija. Tiesiog. Paskui galvoju, kokia čia turėtų būt, kad rašto nepažintų. (juokiasi) Tiesiog, va, tokia išsikalbėjimo knyga. Kas man gerai, kas man blogai, bet, aišku, tas išsikalbėjimas vėl, kai tu turi pasakyt žmogui, kurį tu labai pažįsti, labai artimam žmogui, o kitąkart yra žymiai lengviau kalbėt visiškai nepažįstamam žmogui, nu, jis tiesiog atėjo šiandien, rytoj išeis ir tau čia jokios įtakos. O kai tu kalbi, nu va, su drauge. Ten pasišneki su drauge, o ta draugė – kitai draugei: „Tu žinai, jinai sakė, kad jai tas blogai.“ O tada dar ten penktai. Tai vėl, tiesiog... Nu, man, pavyzdžiui, taip nepatinka ir man nepriimtina net (TMME1))*).

Trečioji erdvė su mokinių tėvais. Trečiosios erdvės kūrimas su mokinių tėvais nėra įprasta praktika, bent pagal tyrimo dalyvių pateiktus pasakojimus. Tokia erdvė susiformuoja faktiškai visais atvejais kaip laikina, kol tėvų vaikai mokosi pas konkretų mokytoją. Ji gali kilti tiek iš tėvų iniciatyvos, tiek mokytojų kvietimu (*o aš, pavyzdžiui, kaip juos suburiu, tai aš taip, pavyzdžiui, paprasčiausiai žygiais. Kiekvienais metais pasiskambinu, žiūrim, bet kur, Gamtinė atodanga, ten Gražūs ežerai, nieko, jokių edukacijų, jokių tyrinėjimų, ten išvykos lapų, einam į žygį tėvai ir vaikai. Kaip, tarkim, šeštadienio ryte kas*

gali, suvažiuoja broliai, sesės, šuniukai ir visi kiti, apskam ratą, papiknikaujam, pasišnekam, viskas, be jokių tikslų, uždavinių. Ir tada jie po truputėlį kabinasi ir susicementuoja (BMPU4)). Tokiuose santykiuose tiek tėvai, tiek mokytojai peržengia įprastus vaidmenis ir sukuria tam tikrą kapitalą, jais apsieičia. Pavyzdžiui, mokyklos ribas peržengiantis mokytojų ir tėvų santykis pareikalauja mokytojo laiko, skirto ne tik suorganizuoti įvairias veiklas, bet ir jose dalyvauti (Tai va, tai čia įdomu labai tokie dalykai. Mes darėm, va, mes važiuodavom, va, darydavom taip, kad susirasdavom negyvenamą sodybą, kur jau tėvai padėdavo, ir įsikuriam – kas name, kas palapinėj, ir taip, žodžiu, gyvendavom. T. Fantastika. M. Su Joninių šventimais ir viskuo (AML4)).

Trečiojoje erdvėje, sukurtoje tarp mokytojo ir mokinių tėvų, iškyla ne tipinės, tiek autonominėje, tiek viešojoje *doxa* priimtinos veiklos, bet kažkas „nemokyklinio“ (Tada sakau: „Klausyk, Vardas, padarom, sakau, tėvų spektaklį vaikams.“ „Padarom.“ Sakau: „Žiūrėkit, čia pjesė.“ „Gera, ko dar reikia?“ „Gal čia kokių dainelių, gal čia, kokių intarpėlių.“ Tai aš buvau tik tas techninis darbuotojas, kuriam reikėdavo paspausti mygtuką reikiamu momentu, jisai visus tėvus, mes susitikdavom šeštadienio rytais, čia vat arbata, kava, čia su rolėm išsidalina tėvai. Kas nori, paslapčiom nuo vaikų. Ir statom spektaklį vaikams, tai būna trečia klasė. Man labai dėkinga buvo, kad, sakau, jisai ten ir mamas išmokė, kurios sakė: „Tikrai nedainuosiu, tikrai nedainuosiu“, – aš tai nelabai gal galėčiau priversti, bet jisai nieko panašaus: „Stok, groja ir dainuok.“ Tai iš tikrųjų pats, aišku, pagrindinė rolė būna, ten paršiukas, jeigu ten dar kažkas. Tai vat, per tokius, vat, susiburia tėvai ir tada jiems, nu nėra tokio, kad mokykla tai va čia vat kažkoks tai vat, atskiras dalykas, ne gyvenimo dalis (TD)). Trečioji erdvė tarp tėvų ir mokytojų gali išlaikyti ir tęstinumą tokiais atvejais, kai jaunesnės tėvų atžalos ima mokytis pas tą patį mokytoją (tai ji jau man prisižadėjo irgi, Aktoriaus vaikas ir viskas, sako: „Prižadu“, – nes buvo pandemija, su dukryte, sako: „Nebuvo spektaklio, nes pandemija, žinokit, aš prižadu tikrai jau dabar su sūnumi tikrai tik pasakykit, kada aš padarysiu.“ Tai iš tikrųjų ir tie tėvai tada, nu kažkaip ir nebūna sunku, nu iš tiesų (TD)).

Trečioji erdvė, kaip atskleidžia tyrimas, dažniausiai susidaro tarp pradinių klasių mokytojų ir mokinių tėvų. Kiek rečiau, bet susidaro tarp progimnazijos ir gimnazijos klasių mokytojų ir auklėjamosios klasės tėvų. Kartais trečioji erdvė susiformuoja su būrelį, popamokinę veiklą lankančių mokinių tėvais. Buvo pateikta pavyzdžių, kad trečioji erdvė gali susidaryti tik su grupe tėvų ar su pavieniais tėvais (žinai, mano vieno vaiko mama ir mes kažkaip susibendravome labai. Nu, gal dėl to, kad jinai darželyje dirbo, žinai.

Nu, va, žinai. Jinai labai, nu, bet koku atveju labai mane palaiko, mes labai susigyvenome, susidraugavome ir tai, žinai, iš kitos laidos atsiranda irgi mama kokio, žinai, kad susidraugaujame. Tai va, žinai, tai iš laidos visą laiką būna viena mama, žinai kokio, kad mes palaikome ryšį. Tai su ja labai palaikome ryšį (EMPU4)). Pavieniais atvejais mėginama sukurti neformalius santykius mokyklos mastu (Sudainavome, sušokom šokių fleshmobą. Nu, labai, žinokit, pasaka, kaip jie šoko, kaip jie stengėsi, įsivaizduokit, tokia masė vaikų ir tėvų kartu. Paskui vienas tėvelis buvo išviręs košės visiems ir visi, pagal laiką, ten penkiolika minučių viena klasė, paskui kita, paskui trečia, paskui ketvirta. Žinokit, nu, viskas, sakau, surikiuota. Paskui buvo kvadrato rungtynės. Buvo estafetės, buvo šaulių veikla (GMM4)).

Trečioji erdvė su tėvais suteikia mokytojams reikšmingo simbolinio kapitalo – tėvai labiau pasitiki mokytoju, su kuriuo juos sieja bendros patirtys, kuris su jais kolaboruoja išorės laukų agentų prievartos situacijose (jai (direktorei – T.) būdavo minusas, kodėl pas tave mokykloje viena klasė nesitestuota ir nesiskiepia mokytoja, supranti. <...> Motina skambindavo direktorei ir sakydavo, „kokią jūs turit teisę, be mano žinios, įtakoti vaiką“. Nu, nes ji žinodavo irgi viską, viską, sakydavo „kaip jūs pradinukų...“, negalima, pasirodo, tikrai prie tėvo turi būti įtakota, taip ir nurimdavo, nieko negalėdavo padaryti. Aš vienintelė nesiskiepijusi ir viską, mokykloje vienintelis žmogus, visos virėjos viską, viską pasiskiepijo (TD)); mokytojo atsisakymas paremti tėvų laikyseną tokiose spaudimo situacijose sukelia atvirus konfliktus (aš neatskleidžiau, kai prasidėjo pandemija ir aš neatskleidžiau, kuris mokinyss susirgo pirmas Koronos virusu, nes tai buvo duomenų apsauga draudžiama. Tai man skambino, mane ėdė, skundė su visais šūdais ir kirminais (DMK3)).

Kartais tėvai gali tapti ekonominio kapitalo šaltiniu (Čia drąsiai galima su tėčiu juokauti. Buvo tėvų susirinkimas, sakau, žodžiu, kad popieriaus mums stinga, žodžiu, ten viskas. Tai tėtis sako: „Ne problema“, sako, „paimsiu aš to popieriaus“. Viskas, sakau: „O“, sakau, „Kovo 8-oji artėja“, sakau, „bus man dovanų“. Praėjo Kovo 8-oji, balandžio 8-oji, žodžiu, viskas, sakau „Varde, perduok tėčiui linkėjimus. Mokytoja laukia dovanų“. Ateina tėtis. Tėtis dovanų atneša popieriaus. Nu, žodžiu. Tai čia žinai, kam galima taip sakyti, kam negalima, bet tam reikalui (JMPU4)), suteikti paramą socialiniu, emociniu kapitalu (tėvai, jie man daro staigmenas. Nu, žinok, jie man daro, jie man... Ai, tiesa, aš atsisakiau kategoriškai – jokių rinkliavų, jokių piniginių rinkliavų, jokių dovanų, jokių... Visa kita. Nu, kad to nereikia, žinai, tai vis tiek sugalvoja, žinai, visokių staigmenų pridaro, žodžiu, supranti. Jie vat, pavyzdžiui, parašo, nu, mano gimtadieniui, tai taip įdomiai. Aš sėdžiu po

pamokų, trečia valanda jau tokia, žinai, kaip ir... Ir pradėjo rinktis žmonės, žinai, tėvai atėjo, su gitarom kažkas atėjo, mano draugė atėjo, stumdo suolus, sustūmė, žinai, tėvai suorganizavo. Jeigu aš, reiškiasi, neimu dovanų, tai užsakė edukatorę ir darėme, va, tokias lėlytes visi. <...> Reiškias, tokia lėlytė yra, tipo, čia specialiai daroma, pagaminama be žirklių. Ir čia yra tavo norų, kaip ir norai... Čia įdedi norą. Ir kai noras išsipildo, išimi. Tai yra kaip ir, žinok, tradicija. Ją daro, iš pradžių yra taisyklės, nuo ko pradėti, kaip pabaigti, kad negalima žirklių, adatų ir dar kažko. Žinai ten, nu, ta prasme, viską tu turi padaryti, įdėti. Ir mes visos darėme lėlytes. T. O visi tėvai bendraujantys? M. Jo, bendraujantys ir labai faini, nu, tokie, žinai, ir supranti, ir darėmės... Paskui jie ten mane nuvežė į masažą. Paskui masažistė dvi valandas masažavo, pasiėmė ir atvežė čia (EMPU4)). Tėvai taip pat gauna daug reikalingų jiems kapitalų – pavyzdžiui, geriau supranta savo vaikus, pasidalija jų auklėjimo, akademizacijos rūpesčiais; mokytojas tampa pagalbininku kritinėse situacijose (ir kai atsitiko ta bėda, viskas – niekas namuose nematė, kad vaikas išgyvena. Nematė. O kad jis mokykloj verkė, tėvams buvo nuostabu. Tėvai nustebo, kai aš pasakiau tėvui. Paskui mes su mama šnekėjome, mama, žodžiu, atsistatė. Operacijos buvo, viskas. Dabar mama jau vaikšto, ir viskas, ir, o jų kokia tėvų buvo reakcija? Aš, apskritai, dovanų nepriiminėjau. Bet per šias Kalėdas aš iš šito žmogaus, tėvų, dovaną priėmiau, nes aš jutau, kokio ji buvo nuoširdumo, ta dovana. Tada tėvai suprato, kad mokytojas – daug artimesnis žmogus, negu jie įsivaizdavo (JMPU4)).

Tėvų iniciatyvumas sueiti su mokytoju į trečiosios erdvės santykius, peržengiančius įprastas mokyklinio švietimo lauko santykių ribas, susijęs su jų vertybėmis, pažiūromis. Kai kurie tėvai yra labiau išsaugoję tradicinį, iki tėvokratijos laikų buvusį požiūrį į mokytoją – kaip į socialiai pranašesnę agentą. Pagarbus tokių tėvų požiūris susijęs su tėvų internalizuota kultūra (buvo toksai 13-metis Tautybė, kuris ėjo į pradines klases. Jis nemokėjo nei skaityti, nei rašyti, žinai, čia pas mus jų Gyvenvietė netoli yra, žinai. Tai aš susitariau su juo. O tėvas sako, mano vaikas rūko, leiskit jį parūkyti. Man svarbiausia, kad pinigus skaičiuotų, skaityt išmoktų ir ženysis 14 metų, 15-os. T. Čia tėvas? M. Ženytis penkiolikos metų, viskas, jam daugiau nieko nereikia – pinigus skaičiuoti, rašyti, pasirašyti. A, jisai rūko, žinote, išleiskit parūkyti. Tai turėjau tokį Tautybę, žinai, tarp kitko, ėjau susipažinti. Žinok, patikėk, čia buvo – kaip pagarba mokytojui, Tautybės Gyvenvietėje. Įėjo mokytojas, iš karto visi taip... Vat, taip, žinok. Nu čia, va, Gyvenvietė netoli prie miško yra. Iš karto, aš atėjau į tą aslą. Asla, „Versace“ baldai, asla, diskoteka, žinai, pas Tautybę ten blizga, tviska, tėvas su auksine grandine, čia kleckai, žinai. Iš

karto, mokytoja atėjo – rimbą išsitraukia, arklinį tokį. „Ateik čia, ką pridirbai?“ T. Eik tu sau... M. Aš, sakau, tik atėjau. Nieko, nieko, sakau, jis nepridirbo. Viskas gerai, atėjau susipažinti. Ai, tada degtinės butelį išsitraukia. O žmona tikrai atnešė degtinės butelį ir viskas. Žmona, eik ten kur nors, į užpečkį. Žinok, taip (TD)).

Tačiau tėvų santykis su mokytoju niekaip negali būti siejamas su tėvų SEK – tyrimo dalyviai pateikė pavyzdžių, kad tiek žemo, tiek aukšto SEK tėvai gali būti internalizavę nuostatas, kad mokytojas yra aptarnaujantis personalas, privalantis tenkinti klientų poreikius. Nemaža dalis tėvų linkę su mokytojais bendrauti iš galios pozicijų, į mokytojų pastangas dažnai nereaguoja arba reaguoja formaliu būdu, nesueidami į kokį nors platesnį, gilesnį bendravimą, kuriame pasiūlytų ir mokytojams priimtinas bendravimo galimybes ar mokytojams naudingus kapitalų mainus; atvirkščiai – santykiuose su mokytojais dalis tėvų siekia nusavinti kuo daugiau mokytojų kapitalų (*Rėkė ant manęs ir, kai pasakai: „Nu, žinokit, ponია, jūsų vaikas vakar man atviru tekstu pasakė, kad jis tingėjo padaryt namų darbus, nes jis parinko geriau pageiminti“, sako: „Tai kodėl jūs nesudominat? Aš suprasčiau, jeigu jūs būtumėt sena. Jūs jauna. Taigi, kaip tik ten, žinau, filmus žiūrit, dar kažką. Kodėl jūs nesugebat sudomint, motyvuot mano vaiko? Jūs, gal, nežinau, pasiklauskit kolegų patarimų. Nu, ne man mokyt, kaip jums mokyt. Jūs, gal, pasidomėkit – kaip jūs tai?“ Tada mandagiai, gražiai poniai paaiškini, kad: „Nu, jūsų vaikas nėra vienintelis klasėj ir tiesiog fiziškai neužtektų laiko mėgint rast, kaip sudomint įvairiais būdais kiekvieną mokinį.“ Tada... Tada labai gražiai būna tos ponios išmanipuliuojama: „Tai jūs į juos žiūrit tik kaip į klasę? Kaip į tokį vienetą? Kaip į atskirus mokinius – ne? Tai jūs tik taip žiūrit į mano sūnų?“ Ir toks sėdi, ir (ŽMK1).*

Kartais trečioji erdvė būna „paveldima“ iš pradinės mokyklos laikų (*mūsų visos išvykos mokslo metų daugiau būna tik su tėvais. Mums nereikia antros klasės. Manęs klausia: kas antra klasė, kuri važiuos? Niekas nevažiuos, nes važiuoja mokiniai, važiuoja tėvai. T. Ar čia visi mokytojai tai daro? M. Ne, tai nedaro daugiau niekas, nes man pasisekė, kad tėvai yra norintys tą daryti, jie gerai buvo sutelkti, sėkmingai ketvirtoje klasėje, trečioje, tai buvo padarytas didelis įdirbis, pradinių klasių mokytojos. Po to aš, kai gavau penktoje klasėje tokį gerą sustygavimą, tai tada, tiesiog, beliko tą ištęsti, nes manęs klausia: „O tai kada mes važiuosime į sodybą?“ Sakau: „Kokią sodybą?“ Sako: „Mes kiekvienais metais važiuodavome gruodžio mėnesį į sodybą, kalėdinis vakarėlis būdavo.“ Sakau: „Tai gerai, ir mes tada važiuosime.“ Suradau sodybą ir du kartus važiavo per Covidą, važiavom vienisiais metais. T. O tai čia patys tėvai papasakojo? O su pradinėmis mokytoja*

teko bendrauti? M. Jo, mes palaikom puikius ryšius. T. O jinai važiuoja dar? M. Jinai važiavo į baidarių žygį, gal dar kažkada buvo prisijungusi. Vienais metais važiavom, gal šeštoje klasėje, čia gal kai Covidas buvo važiavome į Kurortą irgi dviem dienom. Gal 20 maždaug tėvų, apie 20 vaikų, dar šeimų narių būna, pavyzdžiui, dabar važiuos į Užsienį kokios trys, keturias šeimos, kur visi keturi važiuoja. Tai, realiai, man, kaip auklėtojai, smagu, kad šitoje pozicijoje beveik visi laimingi. Gal vaikai nėra itin laimingi, bet – nu jiems irgi yra smagu. Tai man nereikia ten tokio didelio dėmesio skirti, nes yra daug tėvų, važiuoja 20 vaikų, 16 ar 15 tėvų (TD)).

Trečiąją erdvę su tėvais labiau linkę sukurti mokytojai entuziastai, misionieriaus homunkulą internalizavę mokytojai. Jie atsiveria transformuojančiam santykiui vadovaudamiesi kolaboravimo principais (*tai mes su tėvais gražiai bendraujame. Šiaip, tiesą sakant, man sekasi su tėvais. Aš visada, mes labai gražiai bendraujame. Bet aš turiu ir praktiką tokią, kad mes į ekskursijas važiuojam su tėvais.* (JMPU4)). Trečiosios erdvės susidarymas tarp mokytojo ir tėvų stiprina mokytojo pozicijas santykiuose su mokiniais, su tėvais, neįsitraukusiais į Trečiosios erdvės kūrimą (*buvo kelios šeimos, kurios nedalyvavo, kiti netgi kartu dalyvauja, tėtis ir mama, būna net ir poros, ir mes, tarkim, sakau: „Vaikai, vakare bus spektaklis, tiesiog bus spektaklis.“ Jie jau ateina, repetuoja ten iš anksto, čia mes jau po prailgintos aš juos nusivedu į salę, jau jie ten jis užkulisuose, išsislapstė ir kai užsidega šviesos ir jie pamato, reikia matyti vaikų veidus. Ir tos mamos, kurios sėdi ir nedalyvauja, jos, tiesiog, kaip žiūrovai ateina, kiti tėvai arba seneliai, ten jie ateidavo. Ir man priėjo, sako: „Teisybę sakėt, gailėjomės, mes, sako, matėm tas vaikų akis“, – ir tiesiog tylą, ne tai, kad ten: „Aaa, mano tėtis“, – toks įkvėpimas, toks sulaikymas, iš tikrųjų. Paskui jie čia švenčia premjerą, aš su jais einu nakvoti į 2 aukštą ir ten kažkur mes ten, būna čiužiniams padėti. Būna tokia diena, jie čia dar baliavoja, ateina, o ten pasižiūri, ką mes veikiame, pas juos čia šventė tada vyksta. T. Ai, tada kaip naktį mokykloje darote? M. Tada taip, jo, jo kartu. Ir po to spektaklio, sakau, jie čia lieka sau, ką jie nori veikia, aš tada jau su vaikais ten, atbėgu irgi pasižiūriu, kiek čia jie dar būna (TD)).*

Mokytojai entuziastai nurodo, kad, siekdami trečiosios erdvės su tėvais, jie linkę atsakyti bet kokių užuominų apie nelygiavertį santykį (*supranti, tu bendrauti atvirai, ane? Tu nepastatai savęs kaip mokytojas, o, kas svarbiausia gyvenime, mokytojui reikalingas dalykas, ką aš supratau... Bet būk žmogus, kalbėk ne kaip mokytoja, o kaip žmogus. Va, su savo klaidom kažkokiom tai, va, tiesiog, kaip aš su tavim. O ne tai, kad „aš mokytoja“, kai būna priėmimas, tos kaukės ir savęs pateikimas tėvams, vaikams, visiems, mokytoja aš čia kažkokia, metodininkė, dar... Pirmoj eilėj reikia būti, va, tokiai, va: „aš esu*

EMPU4 Pavardė, laba diena“. „Laba diena, malonu, prašom, užeikit.“. Nu, pakaktų, pasišnekam, pasišnekam... To reikia tėvams, to beprotiškai reikia (EMPU4)). Šiai kategorijai priskirti mokytojai mano, kad oficialumą peržengiantys santykiai yra naudingi dėl jų suteikiamo kapitalo, didesnės autonomijos mokytojui pripažinimo, tačiau nutraukia tokius santykius, kai kapitalai, kurių tėvai mainais tikisi iš jų, yra per dideli (*Pirmiausia turi susikalbėti suaugusieji, tada vaikas nepralįs tarp mūsų. O kai suaugusieji elgiasi neteisingai, tada, tada jau mokytojas atsitraukia. Tada jau mokytojas nebe, nu, praranda nuoširdumą tą. Jis atlieka savo darbą. Taip, aš atlieku savo darbą. Aš darau tas, kas man priklauso. Bet šilumos nebeliko* (JMPU4)). Į artimus santykius su tėvais, šeimomis juos stumia taip suvoktas pareigos jausmas (*kviečia visada į savo gimtadienį. Irgi, ar tai įeina į mokytojos etato valandas? T. Ir eini į gimtadienius? M. Ir ėjau, jo, nes tai yra santykis. O man santykis – pirmoje vietoje. Aš taip sunkiai galvoju, stačiau ir man pavyko, ir dabar aš tik jį stiprinti turiu, kad rezultatai būtų tik geresni, tik stiprinti tą turiu, tą santykį, tą ryšį, kad jinai matytų, kaip aš su jos mama bendrauju. Tai gal, kad aš su ja pačia kokį santykį turiu. Vėlgi, tai neformali aplinka, vėl yra dar kitaip. Pavyzdžiui, taigi aš drąsiai galėčiau sakyti, mokslo metų užbaigimui, tai gali ir be manęs ten išvažiuoti. Kodėl, bet, nu, mano iniciatyva buvo, pavyzdžiui, kad mes plauktume laivu praeitais metais, pabaigoje. Eina, labai – nelabai, bet galiausiai suorganizavom. Bet, gal žinant, kad yra klasėjų tėvų, kurie nenori būti tokiose šventėse, nu, žodžiu, nėra bendraujantys žmonės, ir aš žinojau, bus taip, kad jie neplauks laivu, o aš taip paorganizavau, kad mes po oficialios dalies lauke grįžtumėme visi į klasę. Tada pavalgytumėme picų, skaniausių užkandžių ir tada visi pabūtumėme. O jau kas nori, gali plaukti laivu, tai taip ir buvo. Tas vaikas pabuvo toj šventėj oficialioj, jo, ir klasėje mes pabuvome, ir mama pabuvo ten, pabuvo labai trumpai, bet, vis tiek, vaikas pabuvo. Ir suvalgė tą gabaliuką picos ir pasijuokė, pašnekėjo kažką tokio ir jie išvažiavo. Bet tai čia yra visiškai... Kitai mokytojai, galėtų sakyti dzin, nu, nebuvai – tavo bėdos, nu, bet aš tokia esu, aš negaliu* (SMPU1)). Kai kurie mokytojai entuziastai nurodė vengiantys sueiti su tėvais į trečiosios erdvės galimą santykių erdvę, nes jaučiasi per daug išsunkti bendravimo (*manęs paklausia, aš atsakau, bet aš nesu vėl, ne su drauge, kad ten ple ple ple ple ple ple. Pavargstu nuo to bendravimo ir, pavyzdžiui, turėjau tokią vieną mamą, kur ateina pasiimti vaiko nu, pavyzdžiui, 5 ir šnekasi iki pat pusės 6, bet aš tai noriu namo važiuoti. Nu, tai po tokios mamos tu išeini tokia, galvoju, nu kodėl taip, kad būna – jau pamatau, kai jau stengiuosi kur nors, kur nors pabėgt arba pradėt tvarkyt kokias knygas, kad pamatyti, kad aš esu užsiėmus ir aš, nu, neisiu* (ŽMPU2)).

Mokytojai pragmatikai ir mokytojai darbuotojai trečiojoje erdvėje linę vadovautis mimikrijos strategija. Jie teigia, kad tokie santykiai gali padėti išvengti problemišų situacijų, padeda užglaistyti pavojingas tiek mokytojo, tiek šeimų reputacijai situacijas (*atrodo, gera klasė, viskas – du girtutėliai ir dar su buteliais alaus. Anksčiau kokio alaus išgeria ir jau viskas, jau apkvaitė... Atsimenu čia, užslėpiau, čia diskoteka, gal šitoje klasėje buvo... Atsivariau kažkur, bet, atrodo, liktai antram aukšte kažkur kad būtų. Uždariau klasę – „sėdėt ramiai, tylėt“ ir ir laukėme tėvų. Tėvai atvažiavo – tyliai, ramiai čia mes pasikalbėjome, sakom, „veskitės namo greičiau iš čia“ (GMM4)). Susitikimuose su tėvais jie stengiasi suderinti dalykišką ir artimesnį bendravimo stilius (*Vaikas, mama ir mokytoja, buvo skirta lygiai pusvalandis, o už durų kitas, jokios valandos nebuvo, mokytojai nebuvo jokio streso, pusvalandį atkalbi sakau: „Jau kitas už durų stovi, pokalbis baigtas.“ Ir viską, apie tas išleistuves, apie keliones, kaip sekėsi mokslai, kaip sekėsi standartizuoti testai, kaip į ką atkreipti dėmesį, kokie hobiai, kokie draugai, ar turite draugų, ar tu neturi draugų, ką tu, kodėl tu neturi draugų, kaip tu 5 klasėj įsivaizduoji savo gyvenimą, ką tu darysi... Daugiau tokie į gylį ir stengiausi, kad vaikas daugiau kalbėtų, bet buvo tokių, kur mamos prakalbėjo visą laiką, vaikui įsižiot nedavė, nu, žodžiu, visokių dalykų buvo. Taip šnekinau, kad daugiau vaikas kalbėtų, kitos mamos leido vaikui daugiau kalbėti. Aš norėjau paklausti tėvų, kokie lūkesčiai buvo, ar gavot tą, ko tikėjosi, į ką man atkreipti dėmesį galbūt su kita laida, nu, buvo kartais kitokių klausimų. Taip nebuvo tokio plano, kad atsisėdai, kalbi, taip, laisvai pokalbis, bet buvo kai kurie išsigandę atėjo, drebėdami, galvoja kas čia dabar bus (MMPU4)).**

Trečiosios erdvės susidarymą tarp mokytojo ir tėvų apsunkina tėvų užimtumas, susvetimėjimas (*bet taip, va, gavosi. Net autobusiuką suorganizavome, kad nuvažiuotų atvežt. Bet irgi, nu, neatvažiavo, neatvežė. Ne. Autobusiukas nuvažiavo, bet tik vieną mamą atvežė (EMT4)).*

Trečiosios erdvės tarp mokytojų ir mokinių tėvų susidarymas labai palankiai paveikia mokytojo ir mokinių santykius, paties mokytojo savijautą (*kažkaip pripranti prie tų vaikų, prie jų šeimų, realiai, visiškai. Žinau, va, kieno tėvai skiriasi, kieno koks paukščiukas, koks vardas, koks ten, na, nežinau, brolis, sesė, kur, ką veikia, ką daro. Nu, visiškai. Tu, realiai, ne tik savo gyvenimą gyveni, bet kiekvieno dalelė yra ir pas tave. Manau, ir aš esu kiekviena iš jų. Kai man ten, kažkada čia irgi buvo. Atsiuntė ten nuotrauką man mama, sako, „man prašė nusiųsti mokytojai būtinai“, ten kažkas kažką. Braškė su lapais. Nu, vat, atsiuntė, „nes aš noriu, kad mokytoja žinotų“, nu, vat, yra tas vis tiek ryšys (SMPU1)).*

Tais atvejais, kai mokytojo ir tėvų santykiuose vengiama atsisakyti hierarchijos, kurioje mokytojas – žemesnė kategorija, nei tėvai; kuriuose įsitvirtina priešprieša „mokytojas versus tėvai“, mokytojai patiria frustraciją, ima persvarstyti mokytojavimo prasmę (*ir išeina mokytojai jauni iš darbų, nes ateina visokios supermamytės, kurios, atsiprašau, nesugeba vaikui skirti laiko. Ta prasme, ir paaiškint jam, kodėl tu turi mokyti. O tėvai... O, ta prasme, šitie mokytojai turi tėvų darbą daryt? Aš? Ką aš? <...> Ką aš žinau, jai lyg keturiasdešimt, gal... Okey, nu, man, ta prasme, tuo metu 2X. Nu, žmogus, vis tiek, ilgiau už mane pragyvenęs. Iš kur man žinot? Kaip tavo vaiką... Aš pati vaikų neturiu. Iš kur man žinot, kaip tavo vaiką auklėt ir motyvuot magiškais būdais? Jeigu visi, nu, įprasti būdai, nu... Neveikia. <...> Ir, sakau, buvau tokia, aš tiesiog, bliamba, drebėjau po to pokalbio, apsižliumbiau tiesiog, nes, nu... Tiesiog... Mokytojų ir taip trūksta, turėtų, realiai, iš viso, visi mokiniai, tėvai... Aš visada taip sakiau: dėkot visiem mokytojam, kad jie moko. Ypač – būt dėkingi, kad jauni mokytojai eina mokyti jų vaikų. Nes tai nėra kažkoks, aš nežinau, darbas super vau apmokamas, geidžiamas, kad dar ateina tėveliai ir aiškina. Dabar kitas atvejis: „Kodėl mano vaikas vienetą gavo?“ Nu, jis nepadarė namų darbų... Pradedu vėl toliau ieškoti kažkokių priekabių, nesąmonių: „Nu, bet tai čia dalį padarė, kodėl čia dalį padarė?“ Tai dalį padarė, kur klasė darėm tų užduočių, kita dalis buvo namų darbai, kurių nebuvo pabaigta. „Man čia nesiriša su tuo, ką jūs šnekat kažką. Aš kreipsiuosi į administraciją, jei jūs man nepaaiškinsit“ (ŽMK1)).*

Apibendrinami tyrimo dalyvių pasakojimus, atskleidžiančius mokytojo dalyvavimą trečiojoje erdvėje, galime konstatuoti, kad mokytojai į ją su įvairiais mokyklinio švietimo lauko agentais įžengia taikydami įvairias strategijas – tai susiję su jų internalizuotais homunkulais, *doxa*, su jų *habitus* pasirinkimais ir su kitos santykių pusės nuostatomis ir pasirengimais dalintis kapitalais bei kurti transformuojančių santykių konfigūracijas.

Tyrimo dalyvių pasakojimai liudija, kad trečiosios erdvės sukūrimas, palaikymas yra svarbi pozityvaus santykio su mokytojavimu sąlyga, reikšminga aplinkybė, padedanti neutralizuoti naujųjų švietimo kontekstų sukeltus mokytojavimo ir buvimo mokytoju apsunkinimus (*jinai taip labai, nu, žodžiu, nu, tokia labai stropiai ir nuosekliai visą laiką buria tą kolektyvą. Rūpinosi viskuo ir taip toliau. Jai irgi svarbu ir tvarka, ir disciplina, bet kartu jinai, nu, vis dėlto, kažkaip priima tų žmonių įvairovę. Leidžia tiems žmonėms kvėpuoti, sakykim, kaip jau jie norėtų, ir paskui, sakyčiau, kažkaip visai... Visai neblogai. Ir jai pavyko, nu va, taip suburti tą kolektyvą, bet ir žmonės taip kažkaip gerai jautėsi. Laisvės dvasia, va, labai gera (AML4)). Ji padeda prislopinti lauko viduje tarp įvairių agentų kylančias įtampas, stabilizuoja*

mokytojus, išgyvenančius kritines situacijas, patiriančius asmeninio ar profesinio gyvenimo lūžius. Trečiosios erdvės nebuvimas, išardymas gali turėti ir labai skausmingų pasekmių (*Skaudžiausiai jaučiasi tie, kurie liko vieniši su savo kažkokiu tai. Ar, tarkim, turi problemų su (mokinių – T.) tėvais ir niekas neparemia. Ar, tarkim, turi problemų su mokiniais ir niekas neparemia. Arba iš viso, na, neranda bendraminčių darbe, nes, tarkim, draugas išėjo iš darbo, jis kažkaip, va. Randasi tokių dalykų, kai tu suvoki, jog, iš tikrųjų, paliktas vienas – tai yra paliktas susinaikinti. Nes aš turiu draugą, kuris... Turėjau draugą, kuris iš viso... Išėjo. Pats. Visa jo šeima, visa aplinka buvo mokytojai. Ir, kai jis nusprendė išeiti iš mokyklos, jo niekas. Sako: „Nepergyvenk. Visiems krizės būna. Visiems; viskas bus gerai.“ O jam nebuvo gerai. Ir jis mėgino. Nepavyko. Ir šiandien jo nebėra. Suprantat? (TD)).*

Nors trečioji erdvė yra labai reikšminga mokytojo savijautai ir mokytojavimo praktikoms, ji sukuriamą ne visų mokytojų ir ne su visais lauko agentais; netgi sukurta tokia erdvė gali būti trumpalaikė arba nesuteikti geidaujamo kapitalų ar geidaujamo rezultato. Tai pirmiausia susiję su pačių mokytojų *habitus* sprendimais, antra, trečiosios erdvės susidarymas gali tapti kitų agentų kritikos ir priešiško veiksmų taikiniu. Kitų agentų priešiškumas pastebėtiems trečiosios erdvės atvejams dažniausiai kyla iš konkurencijos, nesaugumo jausmo, ištikimybės lauko autonominei ar viešajai *doxa*. Trečiojoje erdvėje su bet kuriais kitais lauko agentais esantys mokytojai užima geidžiamiausią lauko poziciją – autonomiškumo; jie sukaupia didesnes, nei kiti agentai, simbolinio kapitalo – autoriteto – atsargas. Tačiau kartu tai nėra vien praturtinantis santykis – buvimas trečiojoje erdvėje reikalauja ne tik tam tikrų kapitalų investavimo, bet ir internalizuotų *doxa* ir homunkulo peržiūrų – peržengti savo sąmonės vidines linijas, kuriomis buvo perskirti įprasti binariniai junginiai, ir įsivelti į tam tikrą miglotumą, neaiškumą, nenuspėjamumą. Tad buvimas trečiojoje erdvėje yra nuolatinių pastangų, revizijų, svarstymų, naujų idėjų generavimo procesas, galime teigti, pati mokytojavimo esmė – sudėtinga, vidinių išteklių, vidinės stiprybės, tvirtumo ir atsparumo reikalaujanti socialinė praktika.

IŠVADOS

Disertacijoje siekta atskleisti mokykliniame švietimo lauke veikiančių socialinių agentų – mokytojų – savivoką ir profesines praktikas naujuosiuose švietimo kontekstuose, tai yra sąlygomis ir esant faktoriams, kurie struktūroja mokyklinį švietimo lauką ir stipriai veikia mokytojų savivoką, istoriškai susiformavusį jų *habitus*, mokytojavimo praktikas. Disertacijos objektas suponavo disertacijos tikslą ir uždavinius, į kuriuos atsižvelgiant buvo suformuluoti ginamieji teiginiai. Jiems pagrįsti buvo atliktas teorinis ir empirinis tyrimai; jais remiantis, padarytos išvados, kurios patekiamos toliau.

Kontekstualumo reikšmė mokytojams ir mokytojavimo praktikoms.

Teorinis ir empirinis disertacijos tyrimai patvirtino teiginį, kad kontekstai yra esminė mokytojo savivokos, mokytojavimo praktikose pasirenkamų strategijų, jų taikymo, įgyvendinimo sąlyga ir terpė. Kontekstai struktūroja tiek mokytojo *habitus*, tiek jo veikimą mokykliniame švietimo lauke ir kituose laukuose (jei mokytojas praktikuoja tokius mokytojavimo tęsinius). Mokyklinis švietimo laukas, būdamas dominuojančių laukų (politinio ir verslo) kūrinys, tiesiogiai priklauso nuo jų ikūrusių laukų reguliavimo ir teikiamų kapitalų. Būdamas laukas, jis egzistuoja kaip vidiniai mokytojavimo kontekstai – struktūroja lauko agentų praktikas, santykius, jame perskirstomi lauke cirkuliuojantys kapitalai, susidaro atskirų agentų ar agentų grupių pozicijos, prisiimamos dispozicijos, taikomos įvairios strategijos, reikalingos kapitalų portfeliui kaupti ir geresnėms pozicijoms vidinėje lauko hierarchijoje užimti. Vadinas, siekiant atskleisti mokytojų savivoką ir mokytojavimo praktikas sąlygojančius faktorius, būtina ne tik nagrinėti jas pačias, kaip esamas, bet ir atskleisti kontekstus, kurie jas kuria ir kurie kartu kuriasi atliekant tas praktikas, sudarydami tam tikrą lauko dinamiką ir santykių bei kapitalų persiskirstymo kaitą.

Naujieji švietimo kontekstai. Įvertinus istorinių mokyklinio švietimo lauko kontekstų charakteristikas ir juose suformuluotų mokyklinio švietimo lauko, jo paskirties, mokyklinio švietimo *doxa*, mokytojavimo praktikų sampratos elementus, buvo konstatuota, kad XX–XXI a. sandūroje susidarė naujos mokytojavimo sąlygos, nauji kontekstai, disertacijoje įvardijami kaip naujieji švietimo kontekstai. Juose mokyklinis švietimo laukas dėl ribotai teikiamų kapitalų kiekio, lauko viduje produkuojamo kapitalų nuvertėjimo turi kur kas mažesnius pajėgumus socializuoti, indoktrinuoti ir akademizuoti naująsias generacijas. Priešingai nei istoriniuose kontekstuose, galios agentai neapibūtinamai mokytojų kaip savo agentų vykdyti kultūrinei kolonizacijai ir esamų santykių bei dominuojančių klasių kultūrai reprodukuoti. Jie,

vadovaudamiesi racionalumo ir ekonomizmo logika, perleidžia anksčiau mokyklai numatytas užduotis ir joms realizuoti reikalingus kapitalus kitų laukų, pirmiausiai privataus verslo, ypač pramogų, medijų, socialinių tinklų, agentams. Mokyklinis švietimo laukas, praradęs poveikį galios laukams, tampa per brangia, neatsiperkančia paslauga; dėl to galios laukai ima riboti jam teikiamus kapitalus, siaurinti paties lauko erdvinę įtaką uždarydami mokyklas, varžyti lauko autonomiškumą – pagrindinę lauko savybę. Nykstant autonomiškumui, mokyklinis švietimo laukas virsta aparatu, sudarytu iš paklusnių biurokratinių kontorų. Šiuos procesus lydi mokyklinio švietimo lauko autonominės *doxa* nusavinimas, siekiant suformuoti tokią viešąją *doxa*, kuri pritartų mokyklinio švietimo lauko dekonstravimui ir jo, kaip viešojo intereso, išsižadėjimui.

Mokyklinio švietimo lauko kapitalai. Simbolinis kapitalas.

Mokykliniame švietimo lauke, kaip ir visuose laukuose, cirkuliuoja „baziniai“ kapitalai – ekonominis, socialinis, kultūrinis. Be šių, lauke, kaip atskleidė empirinis tyrimas, cirkuliuoja specifiniai kapitalai – laiko, biologinės lyties, amžiaus, mokinių žinių (pasiekimų) vertinimo ir mokinių (kaip kiekybinio dydžio – tam tikro skaičiaus) kapitalai. Istoriškai simboliniu mokyklinio švietimo lauko kapitalu laikytas kultūrinis kapitalas visomis savo formomis. Naujuosiuose švietimo kontekstuose mokyklos produkuojama kultūra, jos išduodami kredencialai (kaip liudijimas įsisavinus tam tikrą vertingą laikomos kultūros kiekį) nebepajėgia konkuruoti su kitų laukų produkuojamu kultūriniu kapitalu – mokyklinio lauko siūlomi kapitalai nebėra vertinami kapitalų rinkose, dėl jo nebesivaržoma nei lauko viduje, nei tarp laukų. Todėl naujuosiuose švietimo kontekstuose mokykliniame švietimo lauke cirkuliuojantis kultūrinis kapitalas prarado turėtą simbolinio kapitalo vertę. Lauko simboliniu kapitalu tapo autoritetas – anksčiau galios laukų mokytojams teiktas pedagoginis autoritetas, būtinas pedagoginio poveikio ir pedagoginio darbo įrankis. Jo naujuosiuose švietimo kontekstuose mokytojams faktiškai nebesuteikiama. Autoriteto netekusi mokytojo pozicija sąlygoja mokytojų deprofesionalizaciją, biurokratizaciją ir proletarizaciją, didina mokyklinio švietimo lauko agentų susvetimėjimą, konkurenciją, susipriešinimą. Siekdami išlikti aktyviai veikiančiais lauko agentais, mokytojai turi įgyti autoritetą patys. Simbolinio kapitalo kaupimas reikalauja visų *habitus* pajėgumų sutelkimo, kapitalų investicijų, nuolatinių derybų su kitais agentais dėl pozicijų lauke. Toks aktyvumas išsekina agentus, kartais tai tampa savijautos, įvardijamos profesiniu perdegimu, priežastimi. Mokykliniame švietimo lauke generuotas simbolinis kapitalas (autoritetas) nėra kotiruojamas kituose laukuose – net daugiausia savo lauke autoriteto

turintis mokytojas netampa autoritetu kituose laukuose. Toks mokyklinio švietimo lauko simbolinio kapitalo nuvertėjimas sąlygoja ir viso lauko pozicijos smukimą bendroje laukų hierarchijoje.

Mokyklinio švietimo lauko agentūra. Mokytojų pozicijos. Naujuosiuose švietimo kontekstuose sumažinus mokykliniam švietimo laukui teikiamus kapitalus, pačiam laukui smukus bendroje laukų hierarchijoje ir nuvertėjus jame produkuojamiems kapitalams, nuvertėjo ir to lauko agentų pozicijos, lyginant jas su kitų laukų agentais. Dėl istoriniuose ir naujuosiuose švietimo kontekstuose įsitvirtinusių nuostatų, kontrolės ir poveikio priemonių, nukreiptų į mokyklinio švietimo lauko agentus mokytojus, mokytojai lauko viduje buvo nustumti į žemiausias pozicijas. Jose jie turi labai ribotus kapitalo kiekius ir ribotą veikimo laisvę. Nors skirtinguose vidiniuose mokyklinio švietimo lauko laukuose (atskirose mokyklose ar klasėse) mokytojai ir gali įgyti daugiau autoriteto ir pasiekti didesnės autonomijos, pati mokytojo pozicija lauke nepakyla į aukštesnę lygmenį: mokytojo kapitalus gali lengvai nusavinti kiti agentai įvairiomis reikalavimų ir kontrolės priemonėmis.

Žemiausiose pozicijose atsidūrę mokytojai išorinių laukų agentų, o kartais – ir paties mokyklinio lauko agentų ar net paties mokytojo imami traktuoti kaip tam tikri įrankiai, kuriuos galima lengvai pakeisti bet kuriais mokytojauti sutinkančiais agentais ar naujosiomis technologijomis. Tokie procesai, kaip atskleidė empirinis tyrimas, jau vyksta naujuosiuose švietimo kontekstuose, pirmiausia pasitelkiant technologijas. Socialinius lauko agentus keičiant tam tikrais funkcionieriais ar technologijomis, vykdomi mokytojų deprofesionalizacijos, dehumanizacijos procesai.

Mokytojų *habitus* ir jo generuojamos veikimo lauke strategijos. Naujuosiuose švietimo kontekstuose, kaip atskleidė empirinis tyrimas, pagrindinis mokytojų, kaip lauko agentų, interesas dalyvauti lauko žaidimuose yra autonomiškumo siekis. Autonomiškumas suprantamas kaip pozicija lauke, užtikrinanti agento savarankiškumą, sprendimų laisvę, galimybę kūrybiškiau disponuoti kapitalais. Tai geidžiamiausia lauko pozicija, dėl kurios agentai varžosi; jos įgijimas glaudžiai siejasi su simbolinio kapitalo (autoriteto) kiekiu. Atsižvelgdami į interesą žaisti mokykliniame švietimo lauke skirtingus *habitus* turinčius mokytojus suskirstėme į keturias kategorijas: entuziastus (turinčius stiprų interesą varžytis lauke ir aktyviai jame veikti), pragmatikus (aktyviau įsitraukiančius į vykstančias varžybas tais atvejais, kai agentas yra įsitikinęs palankiais sau rezultatais ar yra suinteresuotas gauti tam tikrų kapitalų), dvejojančius (agentas nėra tikras, ar nori išlikti lauke, jo dalyvavimas lauko žaidimuose yra kintantis nuo aktyvios

iki pasyvios būsenos) ir nusivylusius mokytojus (jie yra apsisprendę pasitraukti iš mokyklinio švietimo lauko).

Siekdami kompensuoti vis mažiau teikiamą autoritetą, skirtingus *habitus* turintys mokytojai mėgina jį kompensuoti įvairiomis strategijomis. Remdamiesi postkolonializmo teorija, išskyrėme kolaboravimo, rezistencijos ir mimikrijos strategijas. Jos yra taikomos pagal situacijas, įvairių *habitus* agentų įvairiais tikslais su visais mokyklinio švietimo lauko agentais ar su išorės mokykliniame švietimo lauke fragmentiškai sužaidžiančiais agentais (pavyzdžiui, išorės vertintojais, žurnalistais ir pan.). Jei pasirinktos strategijos yra neveiksmingos, mokytojai nusivilia darbu ir svarsto galimybę atsisakyti mokytojavimo.

Trečiosios erdvės susiformavimas tarp mokyklinio švietimo lauko agentų. Mokykliniame švietimo lauke dėl ribotų kapitalų kiekio ir vis intensyvėjančios išorės kontrolės bei reguliavimo galimų pozicijų patrauklumas vertinamas ne hierarchijos principais – stiprėjantis reguliavimas ir kontrolė vienodai prislegia tiek mokytojus, tiek mokyklos vadovus ir jų pavaduotojus. Geidžiamiausia pozicija – autonomiška pozicija. Šios pozicijos mokykliniame švietimo lauke įsteigiamos lauko agentams generavus trečiąją erdvę – santykių konfigūraciją, kurioje vyksta agentų kapitalų mainai, kaupiamos naujos patirtys, kinta internalizuotų homunkulų ir *doxa* elementai. Trečioji erdvė tam tikrais parametrais laužo esamą tvarką, mokytojo elgesys šioje erdvėje peržengia įprastus mokytojo elgesio kanonus. Jos sukūrimas padidina mokytojo kapitalus, kuriuos pasitelkęs jis stiprina ir savo autoritetą. Tokioje erdvėje kuriami santykiai produkuoja hibridinę kultūrą, įimančią įvairius trečiosios erdvės dalyvių kultūros elementus ir generuojančią naujus kultūros ženklus. Trečiąsias erdves mokytojai dažniausiai sukuria su mokiniais; kiek rečiau – su kolegomis. Rečiausiai pasitaiko trečiosios erdvės su mokinių tėvais ir su mokyklos administracija. Tai trapi ir lengvai pažeidžiama santykių konfigūracija, lengvai dekonstruojama įsikišus kitiems mokyklinio švietimo lauko ar išorinių laukų agentams.

Trečiosios erdvės įsteigimas mokykloje tarp atskirų lauko agentų grupių nebūtinai atitinka mokyklos tikslus, uždavinius ir skelbiamas vertybes, dėl to jos iškilimas vertinamas nevienodai. Kaip atskleidžia empirinis tyrimas, mokytojo įsitraukimas į trečiąją erdvę turi teigiamos įtakos mokytojavimo praktikoms, pasitenkinimui buvimu mokykliniame švietimo lauke, aukštesnei profesinei savivertei, apsisprendimui tęsti profesinę praktiką. Mokytojai, neturintys trečiosios erdvės arba kurių trečiosios erdvės kitų agentų pastangomis ar jų pačių sprendimu buvo suardytos, patiria frustracijas,

susvetimėjimą su mokykliniu švietimo lauku, jo agentais, mokytojavimu, yra linkę svarstyti pasitraukimo iš mokyklinio švietimo lauko galimybes.

Disertacijoje pasirinktos teorinės prieigos vertinimas. Įvertinus disertacijos teorinį ir empirinį tyrimus, galima teigti, kad pasirinkta teorinė prieiga – P. Bourdieu socialinės praktikos ir postkolonializmo teorijų derinimas, siekiant išanalizuoti mokytojus ir mokytojavimo praktikas naujuosiuose švietimo kontekstuose, pasiteisino. Pritaikius P. Bourdieu teoriją ir T. Zarycki'io pasiūlytą jos modifikaciją bei pasitelkus postkolonializmo teoriją ir joje vartojamus konceptus, mokyklinis švietimo laukas, jame susiklostančios agentų santykių konfigūracijos, agentų *habitus*, strategijos ir veikimo būdai buvo atskleisti kaip struktūruojami išorės ir vidaus kontekstų. Šių teorijų taikymas leidžia atskleisti tą chronologinį lūžio tarpsnį, kuriame šiuo metu yra mokyklinis švietimo laukas: kitaip nei laikotarpiu, kuriame švietimą analizavo P. Bourdieu ir J. C. Passeronas (XX a. 8 deš.), naujuosiuose švietimo kontekstuose mokyklinis švietimo laukas nebėra galių laukus aptarnaujantis laukas; jis nebėra pagrindinis kultūrinės kolonizacijos vykdytojas, dėl to jį nagrinėti remiantis vien tik minėta teorija yra netikslinga. Postkolonializmas buvo pasirinktas ne tik dėl artumo su P. Bourdieu socialinės praktikos teorija, bet ir kaip galimas tos teorijos tęsinys, įtraukiantis ir naujai susidariusias sąlygas – dėl jame atskleistų neoimperializmo, neokolonializmo, naujosios kultūrinės kolonizacijos, pavergimo per kultūrą idėjų, mūsų požiūriu, stipriai veikiančių šių dienų švietimą.

Disertacijos empiriniam tyrimui pasirinktos metodologijos ir metodo vertinimas. Sprendimas pasirinkti kokybinių tyrimų strategiją ir vizualiosios sociologijos metodologiją bei fotobalso metodą visiškai pasiteisino ir leido detaliai išanalizuoti mokytojus ir mokytojavimą dviejose dimensijose – pirmiausia, vertinant kontekstus kaip struktūruojančius ir kreipiančius mokytojų *habitus* ir jų profesines praktikas, antra, analizuojant pačių mokytojų *habitus*, jų internalizuotus *doxa*, homunkulus, strategijas ir kuriamas santykių mokykliniame švietimo lauke ir išorėje konfigūracijas. Kokybinė prieiga leido surinkti daugybę autentiškų liudijimų apie kasdienes mokytojavimo patirtis, jas veikiančius kontekstus, mokytojų atsakus ir savivoką. Trečioji erdvė, kaip terpė, kurioje kuriasi naujos patirtys, nauja, hibridinė kultūra, gali būti atskleista tik pačių dalyvių pasakojimais, sukurtais pagal jų pačių planą ir scenarijus – tai nauja terpė, ir joks tyrėjas negali suformuluoti klausimyno, kuris pataikytų paklausti tyrimo dalyvių tik apie jiems žinomus šios naujos kultūros niuansus ar atskleisti jų spontaniškai kuriamas sąveikas. Vizualiosios metodologijos taikymas, ypač fotobalso pasirinkimas, sukūrė didžiausią empirinio tyrimo vertę – leido surinkti

išsamią, autentišką, patikimą, įvairiapusę informaciją, atskleidžiančią detalų mokyklinio švietimo lauko, mokytojų ir mokytojavimų praktikų peizažą.

Disertacijoje iškeltų tikslų, uždavinių realizavimas. Ginamųjų teiginių patvirtinimas. Įvertinę disertacijos teorinį ir empirinį tyrimus, empirinio tyrimo metu surinktus duomenis, remiantis jais padarytas disertacijos išvadas ir rekomendacijas teigiame, kad disertacijoje išsikeltas tikslas ir jam pasiekti numatyti uždaviniai buvo realizuoti. Disertacijos tyrimas patvirtino visus ginamuosius teiginius.

REKOMENDACIJOS

1. Teorinis ir empirinis disertacijos tyrimas atskleidė, kad detali kontekstų, tiek išorinių, tiek vidinių (susidarančių kaip laukas, lauko viduje), analizė leidžia išsamiau, detaliau atverti mokytojų profesinių praktikų konstruojančias ir kreipiančias sąlygas bei atskleisti struktūrų daromą įtaką atskirų socialinių agentų savivokai ir socialinei elgsenai. Kontekstualumo tyrimo įrankis, sukonstruotas pasitelkus P. Bourdieu lauko teoriją, T. Zarycki'io pasiūlytą jos modifikaciją kombinuojant tai su postkolonializmo teorija, leido sukurti tyrimo modelį, kurį pritaikius, buvo atlikta išsami kontekstų analizė. Manytina, kad disertacijoje pasirinkta prieiga tirti vieną iš profesinių praktikų tokiu būdu gali būti taikoma tiriant visas profesines praktikas ir jas generuojančių socialinių agentų savivoką ir *habitus*; ypač profesines praktikas, susijusias su viešuoju interesu.
2. Disertacijoje buvo pasiūlyta nauja sąvoka „*naujieji švietimo kontekstai*“ ir teoriniu bei empiriniu tyrimais atskleisti svarbiausieji šių kontekstų požymiai ir charakteristikos. Šia sąvoka charakterizavome sąlygas, struktūruojančias mokyklinį švietimo lauką ir mokytojų profesines praktikas. Manytina, kad mūsų išskirti ir aprašyti naujųjų švietimo kontekstų bruožai ir charakteristikos gali būti pritaikomos analizuojant ir kitus galios laukų įkurtus ir viešąjį interesą atliepiančius socialinius laukus. Tokiais laukais laikytume įvairius kultūros, sveikatos apsaugos, viešųjų paslaugų (pavyzdžiui, socialinio darbo, rūpybos, globos, viešosios tvarkos ir panašiai) laukus. Manytina, kad naujuosiuose švietimo kontekstuose šiose srityse veikiantys laukai susiduria su tokiais pačiais dominuojančių politikos, verslo laukų požiūriu, vertinimu, jų vykdomais minėtų laukų, kaip autonomiškų socialinių darinių, dekonstrukcija, tų laukų kapitalų nusavinimu ir jų savarankiškumo ribojimu, siekiant likviduoti juos kaip viešąją paslaugą.
3. Disertacijos empirinis tyrimas buvo atliktas taikant vizualiosios sociologijos metodą – fotobalsą. Autorei neteko rasti duomenų apie jo taikymą Lietuvoje. Kitų šalių tyrėjai šį metodą įprastai linkę taikyti tirdami socialiai uždarų, izoliuotų asmenų ar atskirų grupių gyvenimą ir praktikas, ypač kai iki tyrimo apie jas neturima ar turima labai mažai informacijos. Tokioms grupėms įvairūs tyrėjai priskiria, pavyzdžiui, asmenis, sergančius retomis ligomis, įvairias negalias turinčius ar juos slaugančius asmenis, imigrantų bendruomenes, atokių regionų gyventojus, uždaras bendruomenes ir panašiai. Šioje disertacijoje

fotobalsas buvo pritaikytas tirti mokytojams ir jų profesiniam gyvenimui – agentų grupei, su kuria faktiškai ilgesnį ar trumpesnį laiką yra sąveikavęs kiekvienas. Toks mokytojų „prieinamumas“ sudaro klaidingą įspūdį, kad jų profesinės praktikos – akivaizdžios, atpažįstamos, dėl to joms tyrinėti pasirenkami labiau įprasti metodai, paremti išankstiniu tyrėjo tariamu žinojimu. Vis dėlto, kaip atskleidė empirinis tyrimas, tyrėjo įsikišimo neutralizavimas, suteikiant teisę patiems mokytojams išskirti, kas sudaro pagrindines mokytojavimo reprezentacijas, leido atverti šią „žinomą“ praktiką daug išsamiau, įvairiau ir detaliau – tyrėja, būdama mokytoja, tyrimo metu išgirdo jai netikėtų, naujų interpretacijų ir niuansų. Vadinasi, tyrimo metodas pasiteisino. Rekomenduojama jį taikyti ir kitų profesinių praktikų tyrimuose.

4. Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokytojavimas tiek įvairių laukų agentų, tiek pačių mokytojų dažnai suprantamas ir reprezentuojamas iš tam tikru psichologizmu (taip įvardijome nuostatą, kurios laikantis įvairios situacijos aiškinamos kaip susidarančios dėl paties asmens mąstymo, psichologinės būsenos, problemų) paremtų pozicijų. Išorinių ir mokyklinio švietimo lauko agentai linkę manyti, kad mokytojų praktikos labai priklauso nuo jų pastangų, profesinio pasirengimo, kvalifikacijos, patirties, amžiaus, lyties, charakterio, kitų agentų asmeninės valios, sprendimų ir panašiai. Toks personalizavimas sukelia vidines įtampas, nepasitenkinimą, frustracijas. Mokytojai nėra pakankamai įsigilinę į sociologinę prieigą, pagal kurią socialinės praktikos svarbi dedamoji yra ir socialiniai kontekstai. Manytina, kad mokytojų savivoką ir mokytojavimą reikšmingai palengvintų sociologijos bendrojo kurso ir švietimo sociologijos įtraukimas į mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo programas. Mokytojams, kiekvieną dieną sąveikaujantiems su kitais socialiniais agentais, būtinos žinios apie socialines grupes, socialinius procesus, struktūrų ir individo santykį, galimus švietimo sistemas, mokyklinio gyvenimo interpretacijas ir aiškinimus.
5. Švietimo traktavimas vadovaujantis ekonomizmo logika, kai švietimas kaip sistema ir kaip veikla vertinami vadovaujantis ekonominiais parametrais, jo kuriama vertė apskaičiuojama statistiniais dydžiais vertinant, kiek atsipirko investicijos, o lauko agentų santykiai aiškinami kaip santykiai tarp paslaugos teikėjų ir paslaugos gavėjų, pažeidžia švietimo, kaip viešosios paslaugos, principus. Empirinis tyrimas atskleidė, kad švietimas kuria ne ekonomiškai vertintinus produktus, bet

socialines vertės, išreiškiamas sąvokomis „kultūra“, „prasmė“, „vertybės“, „socializacija“ ir panašiai. Ekonomizmo logika iškreipia švietimo, kaip viešosios paslaugos, esmę ir griaua, dekonstruoja mokyklinį švietimo lauką. Rekomenduojama atsisakyti šios iškreiptos logikos ir švietimo politikoje laikytis principo, kad švietimas yra viešasis interesas, tenkinamas valstybės teikiama viešąja paslauga ir jo negalima vertinti jokiais ekonominiais parametrais.

6. Atsisakyti mokyklos, kaip ekonominio vieneto, traktavimo, pagrindine jos veikimo, išlikimo sąlyga laikant mokinių kiekį toje mokykloje. Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokinių skaičius, kaip parametras, jokių būdu neatskleidžia mokyklos veiklos efektyvumo, naudingumo ir prasmingumo vertinant tai iš viešojo intereso pozicijų. Kaip institucija, kurios turinys yra konstruojamas kultūros ir visai visuomenei, atskiroms bendruomenėms reikšmingų procesų ir santykių pagrindais, mokykla yra būtina apylinkių, kurioje ji veikia, bendruomenėms. Mokyklos geografinis artumas yra pagrindinis argumentas, kuriuo remiantis, mokinių tėvai renkasi mokyklą; jų sprendimai kinta tik dėl platinamų naratyvų, esą, kaimo mokyklos blogiau parengia mokinius; jos anksčiau ar vėliau būsią uždarytos ir panašiai. Tyrimas atskleidė, kad tokie naratyvai yra nepagrįsti; mokyklos uždarymas netenkina bendruomenių, sukelia jų protestus; tačiau galios laukams priėmus vienašališkus sprendimus ir uždarius mokyklą, dalis vaikų mokyklos tiesiog nebelanko, o jaunos šeimos ima kraustyti iš gyvenviečių. Mokyklų uždarymas naikina regionus, atima žemesnio SEK vaikams galimybę siekti išsilavinimo. Be to, mokyklų uždarymas, argumentuojant, kad mažas mokinių skaičius neleidžia užtikrinti pageidaujamos ugdymo kokybės, neatitinka tikrovės. Mokytojai teigia, kad mažesnėse klasėse pasiekiami geresni akademizacijos, socializacijos, indoktrinacijos rezultatai. Rekomenduojama sustabdyti mažesnių mokyklų uždarymą ir liautis tiražuoti klaidinančią informaciją, kad didesnis mokinių skaičius klasėje užtikrina didesnę ugdymo kokybę – tokie teiginiai neturi įtikinamo mokslinio pagrindimo.
7. Mokyklinis švietimo laukas gali veikti ir funkcionuoti kaip atskiras, autonominis laukas ir kurti socialiai reikšmingus kapitalus tik tada, kai jam bus teikiama pakankamai kapitalų, kurių jis pats dėl savo veiklos pobūdžio negali pakankamai sukurti – ekonominio kapitalo ir autoriteto. Ekonominis kapitalas turi būti teikiamas atsietai nuo pretenzijų mainais į šį kapitalą įgyti teisę kontroliuoti ir reguliuoti mokyklinį švietimo lauką ir jo agentus. Laukui būtina autonomija – kaip esminė sąlyga generuoti

kultūrinius ir socialinius kapitalus, reikšmingus visai visuomenei, nei tik mokyklinio švietimo lauko dalyviams. Lauko agentai mokytojai turi turėti veikimo laisvę ir pakankamai kapitalų, nes tik jais disponuodami, gali sėkmingai mokytojauti. Rekomenduojama tiek valstybės, tiek savivaldybių mastu užtikrinti mokyklinio švietimo lauko agentų mokytojų elementarias Darbo kodekse numatytas teises – adekvatų atlygį už realiai atliekamo darbo valandas, finansuoti būtinas keliones į darbą, užtikrinti reglamentuotą darbo laiką, garantuoti fizinį saugumą darbe, mokėti priedus už sveikatai kenksmingas darbo sąlygas ir panašiai.

8. Rekomenduojame, pasitelkus politinius įrankius, sustiprinti mokytojo pozicijos autoritetą, tam užtikrinti mokytojų susivienijimų, organizacijų savarankiško sprendimo teises srityse, tiesiogiai susijusiose su mokytojavimo praktika. Tokiomis sritimis laikytume mokytojų profesinį pasirengimą, profesinį tobulėjimą, kvalifikacinių kategorijų suteikimą, BUT konstravimą, patvirtinimą, įgyvendinimą, įvairias mokinių pasiekimų patikrinimo organizavimo formas, mokymo priemonių pripažinimą tinkamomis naudoti mokyklose ir panašiai. Mokytojai turi būti įtraukti kaip sprendimo balsą turintys atstovai į visų klausimų, susijusių su mokykliniu švietimo lauku, svarstymą tiek savivaldybių, tiek valstybės lygmeniu. Ši mokytojų veikla turi būti vykdoma ne savanoriškumo, bet darbo sutarčių pagrindais. Tokia mokytojų autonomiškumo palaikymo praktika yra taikoma įvairiose šalyse (pavyzdžiui, Airijoje).
9. Šiuo metu patvirtinta ir veikianti SUP mokinių ugdymo sistema yra visiškai nereguluota ir turi neigiamą poveikį tiek mokiniams, turintiems SUP, tiek jų bendraklasiams, tiek mokytojams, mokinių tėvams. Visi socialinių sąveikų, vykstančių mokykliniame švietimo lauke, dalyviai yra nepasirengę, neturi pakankamai įrankių tinkamai organizuoti SUP vaikų mokymą. Pagrindinės problemos – teisinis tvarkos nereguliavimas, lėšų trūkumas ir mokytojų padėjėjų stoka. Rekomenduojame peržiūrėti esamą SUP mokinių integracijos ir mokymo tvarką, užtikrinant, kad šie mokiniai gautų vertingą ir jų poreikius atitinkantį ugdymą, o mokytojai – visą reikalingą pagalbą. Rekomenduojame atsisakyti praktikos, kai mokyklose diegiama tvarka, prieš tai neužtikrinus pakankamo finansavimo ir neparengus pakankamai specialistų jai įgyvendinti.
10. Rekomenduojame peržiūrėti šiuo metu galiojančias mokyklų išorės audito numatytas procedūras ir jo vykdymą. Empirinis tyrimas atskleidė

labiau neigiamą šios kontrolės procedūrų poveikį tiek visai mokyklai, kurioje jis vykdomas, tiek atskiriems lauko agentams. Tyrimo dalyviai pateikė daugybę įrodymų, kad išorės auditas sukelia didžiulę įtampą mokiniams, mokytojams, jo taikomos metodikos yra biurokratizuotos ir atsietos nuo mokytojavimo realybės, yra formalios, skatina mokytojų imitacines praktikas, rezistenciją išorės laukams. Daugybę neigiamų padarinių sukelianti procedūra, kaip nurodė tyrimo dalyviai, faktiškai neturi jokios teigiamos įtakos tolesnėms jų praktikoms ir mokyklos veiklai. Mokytojai išorės auditą vertina kaip įvairių kapitalų švaistymą ir eikvojimą. Tad tolesnis mokyklų išorės audito vykdymas, paaiškėjus šiems faktams, būtų atviras mokytojų pozicijos ir intereso ignoravimas bei tolesnė jų deprofesionalizacija ir proletarizacija.

11. Rekomenduojama peržiūrėti teisės aktus, kuriais reguliuojami mokyklinio švietimo lauko agentų tarpusavio santykiai ir kuriais reglamentuojami mokyklinio lauko institucijų ir atskirų agentų santykiai su išorės laukų agentais. Kaip atskleidė empirinis tyrimas, LŠMSM, kaip institucija, neužtikrina nei mokytojų, nei mokyklos vadovų tinkamų darbo sąlygų, nesukuria mechanizmų, kuriais sureguliuotų tėvokratijos bangoje atsiradusias negatyvias tėvų ir mokyklos bendravimo formas, pavyzdžiui, tėvų vykdomą mobingą prieš atskirus mokyklinio lauko agentus mokytojus ar vadovus, netgi fizinius grasinimus atskiriems mokytojams, administracijai. Konfliktų ir įtampų situacijose tarp mokytojų ir mokyklos vadovų LŠMSM linkusi palaikyti mokyklos vadovų pozicijas; paaiškėjus piktnaudžiavimo faktams, nusišalina nuo aktyvesnio mėginimo išspręsti konfliktines situacijas. Rekomenduojama LŠMSM įvertinti savo laikyseną ir sprendimus mokyklinio švietimo lauko agentų įtampų atveju ir laikytis objektyvios, tiesą ir žmogaus teises ginančios pozicijos.
12. Mokytojai, kaip atskleidė empirinis tyrimas, susiduria su daugybe mokytojavimo iššūkių, kurių nepajėgia išspręsti individualiai. Tokiomis problemomis mokytojai įvardijo mokomųjų priemonių (kompiuterių, programinės įrangos, vadovėlių, skaitmeninių priemonių) trūkumą, nepageidaujamą mokinių mobiliųjų telefonų naudojimą, elektroninių cigarečių ir narkotinėmis medžiagomis papildytų jų užpilų vartojimą tarp mokinių, mokinių, jų tėvų psichologinį, kartais fizinį smurtą, grasinimus, mobingą, prastą mokinių lankomumą, mokinių ir (ar) jų tėvų brovimąsi į mokytojo privatų gyvenimą, ugdymo proceso metu vykdomus viešosios tvarkos pažeidimus (pavyzdžiui, keikimąsi, rėkavimą, daiktų mėtymą pamokų metu, pasirodymą mokykloje ar jos

renginiuose apsvaigus, galimą svaigalų platinimą, neleistiną filmavimą ir vaizdų kėlimą į socialinius tinklus ir panašiai), neleistiną kai kurių kolegų, mokyklos administracijos elgseną ir panašiai. Problemų sąrašas ilgas ir, tyrimo dalyvių nuomone, jos gali būti išspręstos tik nacionaliniu lygmeniu. Rekomenduojame LŠMSM, remiantis šios disertacijos ar kitais mokyklinio švietimo lauko tyrimų duomenimis, sudaryti išsamų problemų sąrašą, atlikti kiekybinius tyrimus, siekiant išsiaiškinant šių problemų paplitimo mastą ir raiškos intensyvumą. Remdamiesi duomenimis, rekomenduojame sukurti šių problemų sprendimo ir tam reikalingų priemonių planą. Tai turėtų tapti prioritetiniu LMŠSM uždaviniu.

13. Rekomenduojame į mokytojų profesinio rengimo studijas įtraukti darbo teisės kursą, kuriame būsimieji mokytojai būtų supažindinami su savo, kaip dirbančiųjų, teisėmis, darbdavių galiomis ir konkrečiai su mokytojavimo, kaip darbo, teisiniu reglamentavimu. Mokytojai, kaip atskleidė tyrimas, turi labai ribotą teisinį raštingumą, o tuo naudojasi daugiau jo įgiję ar piktnaudžiauti linkę agentai. Teisinio raštingumo stoka menkina mokytojų galią, sudaro prielaidas savavališkai nusavinti jiems priklausančius kapitalus, stumia mokytojus į žemiausias pozicijas lauke, sudaro prielaidas mokytojavimo deprofesionalizacijai ir proletarizacijai.
14. Mokykliniame švietime lauke dalyvauja įvairaus amžiaus, patirties, socialinių sluoksnių, įsitikinimų asmenys. Dėl įvairovės ir dėl kai kurių agentų socialinių, kultūrinių kapitalų ypatumų, nuostatų, internalizuotos *doxa* mokykliniame švietimo lauke labai dažnai tarp atskirų agentų ar jų grupių susidaro įtempti santykiai. Jie neigiamai veikia ne tik to santykio dalyvius, bet ir visą lauką. Kaip atskleidė empirinis tyrimas, mokyklinio švietimo lauko agentai ne visada pajėgia savarankiškai susitvarkyti jų netenkinančiose situacijose. Ypač sudėtinga mokytojams – dėl jų nužemintų pozicijų ir ribotų kapitalų jiems būna sunku apginti savo teises ar pagrįstus reikalavimus. Manytina, kad situaciją, bent iš dalies, galėtų palengvinti profesionalūs, gerai mokyklinio švietimo lauko ypatybes išmanantys mediatoriai. Jų paslaugos turėtų būti teikiamos, kai pageidauja bet kuris mokyklinio švietimo lauko agentas, nemokami. Tokias paslaugas turėtų apmokėti savivaldybė, nes mokyklos yra jų įsteigtos ir savivaldybių pareiga užtikrinti sklandų mokyklų darbą.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abdi, A., A. (ed.) (2012). Decolonizing Philosophies of Education. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-687-8_1
2. Abbott, A. (2004). *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W. W. Norton & Company.
3. Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
4. Abbott, A. D. (2015). Professions, Sociology of. In Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. V. 19, pp. 722–728.
5. Acheraïou, A. (2011). *Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization*. London: Palgrave Macmillan.
6. Achmed, S. (2009). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 55–74.
7. Adams, T. L. (2015). *Sociology of Professions: International Divergences and Research Directions*. *Work, Employment and Society*, 29 (1), pp. 154–165. DOI: 10.1177/0950017014523467. Prieiga internetu: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26499238>
8. Adkins, L., Brosnan, C., & Threadgold, S. (2017). *Bourdieuian Prospects*. New York: Routledge.
9. Akman, V. (1999). Rethinking Context as a Social Construct. *Journal of Pragmatics*, 32 (2000), pp. 743–759. Prieiga internetu: www.elsevier.nl/locate/pragma
10. Albrow, M. (2003). *Sociology: The Basics*. London: Routledge.
11. Alpagu, F. (2015). Involving Migrant Women in Research: Potential Benefits and Limitations of the Participatory Photo Interview. *Moment: Journal of Cultural Studies, Faculty of Communication, Hacettepe University* 2 (1), pp. 186–206. ISSN: 2148-970X. DOI: <https://doi.org/10.17572/mj2015.1.186206>
12. Alsop, J. (2008). *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Taylor & Francis e-Library.
13. Anderson, B. R. (1999). *Įsivaizduojamos bendruomenės. Apmąstymai apie nacionalizmo kilmę ir plitimą*. Vilnius: Baltos lankos.
14. Anderson, E. E., Corneli, A. 100 Questions (and Answers) About Research Ethics. London: SAGE Publications.
15. Apple, M. W. (2012). *Education and Power*. New York: Taylor and Francis.

16. Arum, R. (Ed.) (2015). *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. New York: New York University.
17. Ashcroft, B. (2001). *Post-colonial Transformation*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
18. Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2007). *Post-colonial Studies: The Key Concepts*. New York: Taylor & Francis e-Library.
19. von Aster, E. (1995). *Filosofijos istorija*. Vilnius: Alma litera.
20. Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
21. Balčiūnas, S., Blinstrubas, A. (2006). Mokyklų tobulinimo išorės audito vertinimas: mokytojų nuomonės tyrimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, p. 166–176. doi:10.15388/ActPaed.2006.16.9717.
22. Balevičienė, S. (2013). Švietimo kokybė. Švietimo problemų analizė (Nr. 10 (96)). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/07/Svietimo-kokybe-2013-11.pdf> ISSN 1822-4156.
23. Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: L The Policy Press.
24. Ball, S. J., Goodson, I. F., & Maguire, M. (2007). *Education, Globalisation and New Times*. New York: Taylor & Francis e-Library.
25. Ballantine, J. H., Spade, J. Z., & Stuber, J. M. (2018). *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*. London: SAGE.
26. Baranauskienė, V. (2021). Socioteritorinė atskirtis Lietuvos retai apgyvendintose teritorijose. *Daktaro disertacija, Sociologija*.
27. Baudrillard, J. (2010). *Vartotojų visuomenė: mitai ir struktūros*. Kaunas: Kitos knygos.
28. Bauman, Z. (2002). *Globalizacija. Pasekmės žmogui*. Vilnius: Apostrofa.
29. Bauman, Z. (2011). *Vartojamas gyvenimas*. Vilnius: Apostrofa.
30. Bauman, Z. (2015). *Kultūra takiojoje modernybėje*. Vilnius: Apostrofa.
31. Bedi, S., Webb, J. (2017). Participant-driven photo-elicitation in Library Settings: A Methodological Discussion. *Library and Information Research*. Volume 41 Number 125 2017.
32. Bell, D. (2003). *Kapitalizmo kultūriniai prieštaravimai*. Vilnius: Alma Litera.
33. Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. V. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language* London: Routledge.
34. Bendrosios ugdymo programos. Pagrindinis ugdymas (2022). Prieiga internetu: <https://sodas.ugdome.lt/viesieji-puslapiai/7400>
35. Bhabha, K. H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

36. Biesta, G. J. J. (2016). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
37. Black, A., Bessudnov, A., Liu, Y., & Norwich, B. (2019). Academisation of Schools in England and Placements of Pupils with Special Educational Needs: An Analysis of Trends, 2011–2017. *Frontiers in Education*. February 2019, Volume 4, Article 3.
38. Blackbeard, D., Lindegger, G. The value of participatory visual methods in young masculinity research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 165 (2015), pp. 85–93. Online at www.sciencedirect.com
39. Blömeke, S., Kaiser, G. (2018). Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. DOI:10.4135/9781526402042.n45. Prieiga internetu: <https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-the-development-of-teachers%27-as-and-BI%C3%B6meke-Kaiser/eee3a9fc27635153a252d5beacd2eebf77e06b18>
40. Du Bois, W. E. B. (1952). *The Negro and the Warsaw Ghetto*. By acquaintance with the problems of Jews and other targets of oppression, one gets “more complete understanding” of the Negro question. New York: Orthodox Jewish Congregations of America. Prieiga internetu: <https://bltc-alexanderstreet-com.libproxy.lib.unc.edu/cgi-bin/BL>
41. Du Bois, W. E. B. (2015). *The Souls of Black Folk*. New Haven: Yale University Press.
42. Boronski, T., Hassan, N. (2020). *Sociology of Education*. London: Sage.
43. Botella-Ordinas, E. (2021). *Colonialism and Postcolonialism*. DOI: 10.1093/OBO/9780199730414-0174
<https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199730414/obo-9780199730414-0174.xml>
44. Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership Values in a Globalized Age*. London: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.
45. Bouchard, K. L., Smith J. D. (2016). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences with Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81:1, pp. 108–125. DOI: 10.1080/00131725.2016.1243182.
46. Boucher, M. L. Jr. (ed.). (2018). *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research*. New Perspectives and Approaches. Cham: Springer.

47. Bourdieu P. (1986). The forms of Capital. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood [žiūrėta 2022 07 28]. Prieiga internetu: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
48. Bourdieu, P. (1990). The Logic of Practice. Stanford: Stanford University Press.
49. Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
50. Bourdieu, P. (1996). Distinction. A social Critique of the judgement of Taste. Massachusetts: Harvard University Press.
51. Bourdieu, P. (1997). Acts of Resistance. Against the New Myths of our Time. Cambridge: Polity Press.
52. Bourdieu, P. (2020). Habitus and Field. General Sociology, Volume 2. Lectures at the College de France (1982–1983). Cambridge: Polity Press.
53. Bourdieu, P., Eagleton, T. (1992). Doxa and Common Life; New Left Review; 191; Periodicals Archive Online pg. 111. Prieiga internetu: <https://newleftreview.org/issues/i191/articles/terry-eagleton-pierre-bourdieu-doxa-and-common-life.pdf>
54. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1979) The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture. Chicago: University of Chicago.
55. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). Reproduction: in Education, Society and Culture. London: Sage Publications.
56. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2003). Įvadas į refleksyviąją sociologiją. Vilnius: Baltos lankos.
57. Bowles, S., Gintis, H. (2011). Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. Chicago: Haymarket Books.
58. Braverman, H. (1998). Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York: Monthly Review Press.
59. Breckenridge, C. A., Pollock, S., Bhabha, H. K., Chakrabarty, D. (eds.) (2002). Cosmopolitanism. Durham and London: Duke University press.
60. Brinkmann, S., Kvale, S. (2018). Doing Interviews. London: Sage Publications.
61. Bryman, A. (2012). Social Research Methods. IVth edition. New York: Oxford University Press.
62. Brown, P. (1990). The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy. British Journal of Sociology of Education, Vol. 11, No. 1 (1990), pp. 65–85. Taylor & Francis, URL: <https://www.jstor.org/stable/1392913>

63. Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: Education and Employment in a Global Economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), pp. 141–179. doi:10.2304/eej.2003.2.1.4
64. Bruce, S., Yearley, S. (2006). *The Sage Dictionary of Sociology*. London: Sage Publications.
65. Bruno-Jofré R. (2018). Teacher Education at the Intersection of Educational Sciences. In Peters, M. A. (ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
66. Buzan, B., Lawson, G. (2015). *The Global Transformation History, Modernity, and the Making of International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
67. Caille, A., Vandenberghe, F. (2015). Neo-classical sociology: The prospects of social theory today. *European Journal of Social Theory*. 1–18. DOI: 10.1177/1368431015590290 sagepub.co.uk/journals.
68. Callaghan, J. (1976). A rational debate based on the facts: Speech at Ruskin College, Oxford. Prieiga internetu: <http://www.educationengland.org.uk/documents/speeches/1976ruskin.html>
69. Chang-Kredl, S., Colannino, D. (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education* 64 (2017) 43e51. Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>
70. Chakrabarry, D. (2002) *Habitations of modernity: essays in the wake of subaltern studies*. Chicago: The University of Chicago Press.
71. Chomsky, N., Polychroniou, C. J. (2017). *Optimism over Despair: On Capitalism, Empire, and Social Change*. Haymarket Books.
72. Conchas, G. Q. Gottfried, M. A., & Hinga, B. M. (2015). *Inequality, power and school success: case studies on racial disparity and opportunity in education*. New York, Routledge.
73. Conrad, J. *Heart of Darkness* (2014). Harpenden: Pulp!
74. Corbin Dwyer, S. Buckle, J. (2009) *The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research*. *The International Journal of Qualitative Methods* 8(1). DOI: 10.1177/160940690900800105
75. Couldry, N., Mejias, U. A. (2019). *The cost of connection. How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press.
76. Cowin, J. (2021) *The Fourth Industrial Revolution: Technology and Education*. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. 19(8), 53–63. <https://doi.org/10.54808/JSCI.19.08.53>
77. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.

78. Crisogen, D. T. (2015) Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization. *European Journal of Social Sciences Education and Research* Volume 2, Issue 4.
79. Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE Publications.
80. Cunningham, P. (1992). Teachers' professional image and the Press 1950–1990. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 21:1, 37–56, DOI: 10.1080/0046760920210103
81. Day, C., Midbjer, A. (2007). *Environment and Children. Passive Lessons from the Everyday Environment*. Oxford: Elsevier.
82. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu Q. (2007). *Teachers Matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
83. Dalton, M. M. (1995). The Hollywood curriculum: Who is the 'good' teacher? *Curriculum Studies*, 3, 23e44. <http://dx.doi.org/10.1080/0965975950030102>.
84. Davies, N. (2008). *Europa*. Vilnius: Vaga.
85. Debord, G. (2006). *Spektaklio visuomenė*. Kaunas: Kitos knygos.
86. della Porta, D., Keating, M. (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. New York: Cambridge University Press.
87. Demaine, J. (2001). *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave Publishers.
88. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
89. Descartes, R. (2017). *Samprotavimas apie metodą*. Vilnius: Jonas ir Jokūbas.
90. Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas*. Klaipėda: Baltic printing House.
91. Didžiulienė, R. (2023). Profesinės laimės subjektyvus suvokimas mokytojų bendruomenėje: lyginimas lyties aspektu. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija S 007. Kauno VDU. Prieiga internetu: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/253290>
92. Dillon, J., Maguire, M. (eds.). (2007). *Becoming a teacher. Issues in secondary teaching*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
93. Dirk Van Damme. The science of learning: can it make learning more resilient against the risk of modern education? ECER Hamburg. 2019. Prieiga internetu: https://www.youtube.com/watch?v=36Xrc_2OFnY
94. Dreher, A. (2002). *Does Globalization Affect Growth?* Mannheim: University of Mannheim. Prieiga internetu:

- https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=348860
95. Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1 (Jan., 2002), pp. 44–68. <https://doi.org/10.2307/3090253> Prieiga internetu: <https://www.jstor.org/stable/3090253>
 96. Duoblienė, L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link: mokymo priemonė aukštosioms mokykloms. Vilnius: Tyto alba.
 97. Duoblienė, L. (2011). Ideologizuotos švietimo kaitos teorijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 98. Duoblienė, L. Mokytojo tapsmas. Šizoidinė mokytojų situacija: pavojus tapatybei ir kūrybiškumo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Vol 38, p. 11–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.1>
 99. Duoblienė, L. (2018) Pohumanistinis ugdymas. Dekonstruoti. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 100. Durkheim, E. (2015).
 101. Edgar, A., Sedgwick, P. (2008). *Cultural Theory. The Key Concepts*. New York: Routledge
 102. Edgell, S., Gottfried H., & Granter, E. (eds.). (2016). *The SAGE Handbook of the Sociology of Work and Employment*. London: SAGE Publications.
 103. Edman, M. (2013). The Teacher as a World Citizen. In *Childhood Education*, Published online: 10 Sep <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.1963.10727095>
 104. Elias, N. (2000). *The Civilizing process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Bazel: Blackwell Publishing.
 105. Elias, N. (2004). Rūmų dvaro visuomenė: Karaliaus ir rūmų dvaro aristokratijos sociologijos tyrimai. Vilnius: Aidai.
 106. Elliott, P. (1972). *The Sociology of the Professions*. London: Macmillan Press.
 107. Fahlande, F. (2007). Encounters. From Cornell, P. Fahlande, F. Encounters, Materialities, Confrontations Archaeologies of Social Space and Interaction. Newcastle: Cambridge Scholars press., p. 15–42
 108. Fairey, T. (2017). These Photos Were My Life: Understanding the Impact of Participatory Photography Projects. *Oxford University Press and Community Development Journal*. 2017. doi: 10.1093/cdj/bsx010
 109. Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
 110. Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

111. Fontes, F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum Memória e História em Psicologia*. Published by Universidade Federal de Minas Gerais – Pro-Reitoria de Pesquisa. DOI: 10.35699/1676-1669.2020.19144. Prieiga internetu: https://www.researchgate.net/publication/346586006_Herbert_J_Freudenberger_and_the_making_of_burnout_as_a_psychopathological_syndrome
112. Forgacs, D. (ed.) (2000). *The Gramscy Reader. Selected Writings 1916–1935*. New York: New York University Press.
113. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
114. Freeman, S. (2015). Environmental Conservation and Development: Critical Perspectives. In Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. P. V. 7, p. 713–718.
115. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
116. Friedman, M. (1998). *Kapitalizmas ir laisvė*. Vilnius: Mintis.
117. Fukuyama, F. (1992) *The end of History and the Last Man*. New York: Macmillan.
118. Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*. journals.sagepub.com/home/jte. Vol. 68(3), pp. 345–356. DOI: 10.1177/0022487116685754
119. Garfinkel, H. (2005). *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
120. Geller, A., Fagan, J. (2019). Police Contact and the Legal Socialization of Urban Teens. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* February 5 (1) 26–49; DOI: <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.1.02>
121. Gieryn, T. F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26 (2000), pp. 463–496. Prieiga internetu: <https://www.jstor.org/stable/223453>
122. Giroux, H. K. (2013). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Paradigm Publishers.
123. Giroux, H. K. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader* Oxford: Westview Press,
124. Go, J. (2016). *Postcolonial Thought and Social Theory*. New York: Oxford University Press.
125. Gobby, B., Walker, R. (2017). *Powers of Curriculum. Sociological Perspectives of Education*. Oxford University Press.

126. Goffman, E. (1961). *Asylum. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books edition.
127. Goffman, E. (2000). *Savęs pateikimas kasdieniame gyvenime*. Vilnius: Vaga.
128. Golann, J. W. (2018). Conformers, Adaptors, Imitators, and Rejecters: How No-excuses Teachers' Cultural Toolkits Shape Their Responses to Control. *Sociology of Education*., Vol. 91(1) 28–45.
129. Gordon, H. R., Taft, K. J. (2011). Rethinking Youth Political Socialization: Teenage Activists Talk Back. *Youth & Society*. 43(4) 1499–1527. SAGE Publications. DOI: 10.1177/0044118X10386087.
130. Gray, P. S., Williamson J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An introduction to qualitative and quantitative methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
131. Grenfell, M. (ed.). (2008). *Pierre Bourdieu. Key Concepts*. Stocksfield: Acumen.
132. Grenfell, M., James, D. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
133. Grenfell, M., Lebaron, F. (eds.) (2014). *Bourdieu and Data Analysis. Methodological Principles and Practice*. Bern: Peter Lang.
134. Gutasukas, M., Daraškevičiūtė, V., Cuzzo, G., Bacevičiūtė D. (2021). *Gamtos transformacijos. Modernybė ir antropocenas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
135. Hall, R. H. (1968) Professionalization and Bureaucratization. *American Sociological Review*, Vol. 33, No. 1 (Feb., 1968), pp. 92–104. Prieiga internetu: <http://www.jstor.org/stable/2092242>
136. Hall, R. H. (1986). *Dimensions of work*. London: SAGE Publications.
137. Hansen, D. T. (2008). Introduction: Why educate teachers? In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, Sh., McIntyre, D. J. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge.
138. Harasym, S. (1990). *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Gayatri Chakravorty Spivak. London: Routledge.
139. Hardt, M., Negri, A. (2019). *Imperija*. Kaunas: Kitos knygos.
140. Hargreaves, A., Fullan, M. (2019). *Profesinis kapitalas. Ugdymo pertvarka kiekvienoje mokykloje*. Vilnius: Eugrimas.
141. Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. New York: Routledge.
142. Harwey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University press.

143. Harwey, D. (2003). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University press.
144. Harwey, D. (2018). *Marx, Capital and the Madness of Economic Reason*. New York: Oxford University Press
145. Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen A., & Bimler, D. (2016). Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *International Journal of Emotional Education*, Volume 8, Number 2, November, pp 70–87. Prieiga internetu: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121234>
146. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton J. (2002). *Globaliniai pokyčiai: politika, ekonomika ir kultūra*. Vilnius: Margi raštai.
147. Hilbig, I (2021). Rusų ar anglų? Rusų ir anglų? Kalbų mokėjimo ir vartojimo situacija Lietuvoje. In „XIII Tarptautinis baltistų kongresas „Baltų kalbos laike ir erdvėje“. Pranešimų tezės“. Ryga: LU Latviešu valodas instituts. Pp. 95–103
148. Hilgers, M., Mangez, E. (eds.). (2015). *Bourdieu's Theory of Social Fields Concepts and Applications*
149. Hill, D. (2013). *Class Struggle and Education. Neoliberalism, (Neo)-conservatism, and the Capitalist Assault on Public Education Critical Education*, 4(10). DOI: <https://doi.org/10.14288/ce.v4i10.184452>
150. Hinings, C. R. (B). (2015). *Professions in Organizations*. In Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. V. 19, pp. 101–106.
151. Hobsbown, E. (1962). *The Age of Revolutions. Europe 1789–1848*. London: Weindelfeld and Nicolson.
152. Hobsbown, E. (1987). *The age of Empire 1875–1914*. London: Weindelfeld and Nicolson.
153. Hobsbown, E. (2000). *Kraštutinių amžius: 1914 – 1991*. Vilnius: Mintis.
154. Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
155. Horkheimer, M., Adorno, T. W. (2006). *Apšvietos dialektika. Filosofiniai fragmentai*. Vilnius: Margi raštai.
156. Houston, W. R. (2009). Teachers in history. In Lawrence, S. J., Dworkin, A. G. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer. P. 15–23.
157. Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal*

- of Applied Developmental Psychology, 32(5), 278–287.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
158. Husserl, E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
 159. IEA (2020). *Compass. Briefs in Education*, N.10. Prieiga internetu: https://www.iea.nl/sites/default/files/2021-07/2021.07.20_ILSAs%20in%20education%20-%20a%20brief%20guide%20Compass%2010.pdf
 160. Illich, I. (2019). *Išmokyklinti visuomenę*. Vilnius: Kitos knygos.
 161. Im Hof, U. (1993). *Švietimo epochos Europa*. Vilnius: Baltos lankos.
 162. Young, R. J. C. (2015). *Empire, Colony, Postcolony*. Chichester: John Wiley & Sons, Blackwell.
 163. Jackson, Philip W. *Life in Classrooms*. Teachers College Press: New York, 1990.
 164. James A., Prout A. (eds.). (2005). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Taylor & Francis Group, Falmer Press.
 165. Jameson, F. (2002). *Kultūros posūkis. Rinktiniai darbai apie postmodernizmą (1983–1998)*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
 166. Jary, D., Jary, J. (1995). *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow: Harper Collins.
 167. Jazeel, T. (2019). *Postcolonialism*. New York: Routledge.
 168. Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu. Key Concepts*. London: Routledge.
 169. Jonhson, A. (2009). *The Rise of English: The Language of Globalization in China and the European Union*. Macalester International: Vol. 22, Article 12. Prieiga internetu: <http://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol22/iss1/12>
 170. Judt, T. (2011). *Pokaris. Europos istorija nuo 1945 metų*. Vilnius: Baltos lankos.
 171. JTO (Jungtinių Tautų Organizacija) (1948). *Visuotinė žmogaus teisių deklaracija*. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>
 172. JTO (Jungtinių Tautų Organizacija) (1989). *Vaiko teisių konvencija*. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>;
 173. Juozeliūnienė, I. (2014). *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 174. Juozeliūnienė, I., Tureikytė D. ir Butėnaitė, R. (2014). *Vizualieji metodai migracijos ir šeimų tyrimuose*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

175. Kaunickienė, N. (2023). Asmeninio profesinio tobulėjimo sistema mokykloje: mokytojų profesinio augimo patirtys. Daktaro disertacija, VU ŠA, socialiniai mokslai, edukologija, 007.
176. Khalilzadeh, S., Khodi, A. (2021). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 40, pp. 1635–1650. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0064-8>
177. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
178. Kohn, A. S. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
179. Kottak, C. P. (2023). *Window on Humanity. A Concise Introduction to Anthropology*. New York: McGraw Hill.
180. Kudirka, V. (1989). *Rinkiniai raštai. I ir II tomas*. Vilnius: Vaga.
181. Kvale (1994). Ten Standard Objections to Qualitative Research Interviews. *Journal of Phenomenological Psychology* 25 (2), pp. 147–173.
182. Laclau, E., Mouffe, C. (2001) *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
183. Landry, D. and MacLean, G. (1996) *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. London: Routledge.
184. Larson, M. S. (2017). *The rise of professionalism : monopolies of competence and sheltered markets*. New York: Routledge
185. Lawton, D., Gordon, P. (2002) *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
186. Lechte, J. (2001). *Penkiasdešimt šiuolaikinių mąstytojų. Nuo struktūralizmo iki postmodernizmo*. Vilnius: Charibdė.
187. Leonavičius, V., Norkus, Z., Tereškinas, A. (2005). *Sociologijos teorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
188. Lietuvių kalbos žodynas. Žodžiai veikla, darbas, aplinka. Prieiga internetu: <http://www.lkz.lt/?zodis=darbas&id=06008910000>
<http://www.lkz.lt/?zodis=veikla&id=30049250000>
<http://www.lkz.lt/?zodis=aplinka&id=01048230000>
189. Lietuvos miestų ir kaimų mokinių pasiekimai: skirtumai, jų priežastys, galimi įveikos būdai, (2020). Švietimo problemų analizė. Vilnius: LŠMSM. Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/12/Miesto-ir-kaimo-mokiniu-pasiekimai.pdf>
190. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>

191. Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992). Nuoroda internetu: <https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm>
192. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
193. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo NR. I-1489 24, 38 ir 47 straipsnių pakeitimo įstatymas. prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5c3b4890fe8411ecbfe9c72e552dd5bd>
194. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 3379 „Dėl mokinių pasiekimų tyrimų vykdymo tvarkos aprašo patvirtinimo“ (2008). Suvestinė redakcija 2010. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.338287/asr>
195. Lietuvos švietimo ir sporto ministerijos puslapis. Mokytojų padėjėjai. Prieiga internetu: <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos/mokytojo-padejeju-skaicius-mokyklose-isaugo-ketvirtadaliu> Žiūrėta 2022 12 14.
196. Lietuvos švietimo reformos gairės (1993). Vilnius: Valstybės leidybos centras.
197. Lietuvos švietimo šuolis EBPO gerovės indekse (2022). Švietimo problemos analizė. Vilnius, LŠMSM. Prieiga internetu: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/%C5%A0vietimas%20gerov%C4%97s%20indekse%202022%20Nr_%203.pdf
198. Litvinaitė, J. (2018). Apie mokytojų homunkulą, įsikūrusį mūsų mąstyme. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Vol. 41 p. 87–111. doi: 10.15388/ActPaed.41.12376.
199. Loomba, A. (2015). *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
200. Luobikienė, I. (2011). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
201. LŠMSM Švietimo naujienos (2022). „Edukacijos forumas: kaip šeimos nepritekliai virsta mokinių vidiniais ištekliais“. Prieiga internetu: <https://www.svietimonaujienos.lt/edukacijos-forumas-kaip-seimos-nepritekliai-virsta-mokiniu-vidiniais-istekliais/>
202. Mackay, A. W. (2015). Anthropocene Epoch. In Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. P. V. 1, pp. 722–728.
203. Macrine, S., McLaren, P., Hill, D. (eds.) (2009). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. London: Springer.
204. Mannay, D. (2016). *Visual, Narrative and Creative Research Methods. Application, reflection and ethics*. New York: Routledge.

205. Marcuse, H. (2014) *Vienamatis žmogus*. Kaunas: Kitos knygos.
206. Margolis, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
207. Margolis, E., Pauwels, L. (eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. London: SAGE Publications.
208. McLaren, P. (2002) *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
209. Meighan, R., Harber, C. (2007). *A sociology of education*. London: Continuum.
210. Memmi, A. (2006). *Decolonization and the Decolonized*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
211. Moll, I. (2021). The Myth of the Fourth Industrial Revolution. *Theoria*, Issue 167, Vol. 68, No. 2 (June 2021), pp. 1–38. doi:10.3167/th.2021.6816701
212. Moll, I. (2022). The Fourth Industrial Revolution: A New Ideology. *tripleC* 20 (1): 45–61, 2022. Prieiga internetu: <http://www.triple-c.at>
213. Moore-Gilbert, B. (2000). *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics*. London: New Left Books.
214. Nacionalinės švietimo agentūros nuostatai (2023). Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/administracine-informacija/nsa-nuostatai/>
215. Nacionalinė švietimo agentūra (2022). Nacionaliniai ir tarptautiniai tyrimai. Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/stebesenos-ir-vertinimo-departamentas/tyrimai/tarptautiniai-tyrimai/>
216. Nagrockaitė, Š. (2015). Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata: diskurso analizė. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija. S 07
217. Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction *British Journal of Sociology of Education*, V. 11, Nr. 4, pp. 431–447.
218. Nisbet, R. (1994). *History of the Idea of Progress*. London: Routledge.
219. Nisbet, R. A. (2000). *Sociologijos tradicija*. Vilnius: Pradai.
220. OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, & Centre for Educational Research and Innovation.
221. OECD. TALIS 2018 (2019). *Results (Volumes I–II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD TALIS Publishing.
222. OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

223. Oppenheimer, M. (1972). The Proletarianization of the Professional. *The Sociological Review*. Volume 20, Issue 1. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1972.tb03218.x>
224. Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos (2010). Vilnius: LŠMSM. Prieiga internetu: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/16_BP-pritaikymo-rekomendacijos.pdf
225. Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, May, 1939, Vol. 17, No. 4 (May, 1939), pp. 457–467. Oxford University Press. Prieiga internetu: <https://www.jstor.org/stable/2570695>
226. Parsons, T. (2005). *The social system*. London: Routledge.
227. Pasaulio ekonomikos forumas. Internetinis puslapis. Prieiga internetu: <https://www.weforum.org/communities/forum-members#:~:text=Membership%20is%20by%20invitation%20only,bar%20for%20business%20best%20practices>
228. Pascoe, C. J. (2015). Notes on a sociology of bullying. Young Men's Homophobia as Gender Socialization. In Arum, R., Beattie, I. R., Ford, K. *The Structure of schooling. Readings on sociology of education*. New York: SAGE Publications. Pp. 498–508.
229. Passarelli, A. M., Kolb, D. A. (2011). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development*, Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management. Case Western Reserve University Cleveland, in *Programs of Education Abroad*.
230. Patton, M. (2014). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications.
231. Pauwels, L. (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research* 38(4), pp. 545–581. DOI: 10.1177/0049124110366233 sagepub.com/journalsPermissions.nav
232. Pekkola, E., Siekkinen, T., Carvalho, T., & Johanson, J. E. (Eds.) (2018). *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation: An advanced reader for PhD students*. Tampere: Tampere University Press.
233. Pestalocis, J. H. (1989). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
234. Peterson, R. A, Kern, R. M. (1996) Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore *American Sociological Review*, Vol. 61, No. 5 (Oct., 1996), pp. 900–907. American Sociological Association URL: <http://www.jstor.org/stable/2096460>

235. Picower, B. (2012). Teacher Activism: Equity & Excellence in Education. In *Equity & Excellence in Education*, <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>
236. Poderienė, N., Vaičiakauskienė, S. (2019) Lietuvių kalbos prestižas: mokinių nuostatos dėl lietuvių kalbos švietimo politikos kontekste. *LITUANISTICA*. 2019. T. 65. Nr. 3(117), p. 199–219.
237. Ponomarenko, T. (2022) Mokytojų profesinės veikmės gyvenamoji patirtis. Daktaro disertacija, Kauno VDU, socialiniai mokslai, edukologija (S 007).
238. Postman, N. (1996). *The End of Education*. New York, Vintage Books A Division of Random House.
239. Postman, N. (2000) *Building a Bridge to the 18th Century: How the Past can improve our Future*. New York: Random House.
240. Postman, N., Weingartner, Ch. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. Michigan: University of Michigan
241. Pranckūnienė, E. (2018). „Pasitikėjimo lūžiai mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime“. Daktaro disertacija, Kauno VDU, socialiniai mokslai, edukologija S 007.
242. Pruskus, V. (2003). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
243. Quigley, C. (2011). Pushing the Boundaries of Cultural Congruence Pedagogy in Science Education towards a Third Space. *Cultural Studies of Science Education* 6, pp. 549–557. DOI 10.1007/s11422-011-9335-5.
244. Rabinow, P. (ed.) (1997). *Ethics: subjectivity and Truth by Michel Foucault*. New York: The New Press.
245. Rado, P. (2020). *The Adaptability of Education Systems to Future Challenges in Context: An Analytical Framework*. Budapest: Open society foundation.
246. Richardson, J. (ed.) (1986). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood. P. 241–258
247. Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C., & Ormston R. (eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.
248. Ricuperati, G. (2015). Enlightenment. In Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. P. V. 7, p. 656–663.
249. Ritzer, G. (ed.) (2003). *The Blackwell Companion to Major Social Theorists*. Melbourne: Blackwell Publishing.
250. Ritzer, G. (ed.) (2011). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.

251. Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and Education: Negotiating Contested Terrain. *Pedagogy, Culture & Society*, 14:3, 249–262. <https://doi.org/10.1080/14681360600891852>
252. Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
253. Rossa, H. (2021). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity Press.
254. Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
255. Rothman, R. A. (1984). Deprofessionalization. *Work and Occupations*, 11 b(2), pp. 183–206.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888484011002004>
256. Rutherford, V., Conway, P. F. & Murphy, R. (2015). Looking like a Teacher: Fashioning an Embodied Identity through Dressage. *Teaching Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 325–339. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.997699>
257. Sadovnik, A. R., Cookson, P. W. Jr, Semel, S. F., & Coughlan R. W. (2018). *Exploring Education. An Introduction to the Foundations of Education*. New York: Routledge.
258. Said, E. (2006). *Orientalizmas*. Vilnius: Apostrofa.
259. Saltman, K. J., Means, A. J. (eds.) (2019). *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*. Hoboken: Wiley Blackwell, John Wiley & Sons.
260. Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.
261. Saussure, F. (2014). *Bendrosios kalbos kursas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
262. Savin-Baden, M., Major, C. H. (2010). *New Approaches to Qualitative Research. Wisdom and uncertainty*. New York: Routledge.
263. Shavelson, R. J., Towne, L. (2002) (eds.). *Scienttific Research in Education*. Washington: National Academy Press.
264. Scheerens, J., Glas, C., Thomas, M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach*. (Department of Educational Measurement and Data Analysis. Twente: University of Twente, Enschede, The Netherlands Swets & Zeitlinger B.V.
265. Schleicher, A. (2018). *PISA Insights and Interpretations*. Prieiga per internetą:
<http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

266. Shustennan, R. (ed.). (1999). Bourdieu. A Critical Reader. Oxford: Blackwell Publishers.
267. Schwab, K. (2017). Ketvirtoji pramonės revoliucija. Vilnius: Vaga.
268. Schwab, K. (2018). Ketvirtosios pramonės revoliucijos valdymas. Vilnius: Vaga.
269. Seidman, I. (2006). Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College, Columbia University.
270. Sennet, R. (2006) The Culture of the New Capitalism. London: Yale University Press.
271. Simmel, G. (2007). Sociologija ir kultūros filosofija. Vilnius: Margi raštai.
272. Simmon, B. (1982). Education in Theory, schooling in Practice: The Experience of the Last Hundred Years. Melbourne Studies in Education, 24:1, 86–104, DOI:10.1080/17508488209556160
273. Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N. Sandlin, J., Wallin, J. Weaver, J. A. (2014). “Toward a Posthuman Education.” Journal of Curriculum Theorizing, 30 (2): 39–55. Nuoroda <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/curriculum-facpubs/47>
274. Snook, I. A. (Ed.) (2010). Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays. London, Boston: Routledge & Kegan Paul.
275. Stolterman, E., Merritt, S. (2012). Cultural Hybridity in Participatory Design. 12th Participatory Design Conference: Exploratory Papers, Workshop Descriptions, Industry Cases – Volume 2 August 2012, pp. 73–76. <https://doi.org/10.1145/2348144.2348168>
276. Svi Shapiro, H. (1982). Functionalism, Ideology, and the Theory of Schooling: A Review of Studies in the History of American Education. Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 22:1–2, pp. 157–172, DOI: 10.1080/0030923820220108
277. Stiegler, B. (2011) The Decadence of Industrial Democracies Disbelief and Discredit, Volume 1. Cambridge, Polity Press.
278. Stonukuvienė, I. (2013). Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
279. STRATA (2021). Pedagogų poreikio prognozavimas. Rezultatų apžvalga. Prieiga internetu: <https://strata.gov.lt/wp-content/uploads/2024/01/20210318-pedagogu-poreikio-progzavimas-rezultatu-apzvalga-1.pdf>

280. Steinberg, L. (2015). Contextual Studies: Methodology. In Wright, J. D. (ed.). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. V. 4. Amsterdam: Elsevier.
281. Swartz, D. (1997). Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu. Chicago: The University of Chicago Press.
282. Targamadzė, V., Žibėnienė, G., Česnavičienė, J. (2018). Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
283. Targamadzė, V. (2019). Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimas. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
284. Tautinė mokykla (1989). Kaunas: Šviesa.
285. The Process of Socialization (2011). London: Salem Press.
286. Tilly, C., Castañeda, E., Wood, L. J. (2020). Social Movements, 1768–2018. New York: Routledge.
287. Toffler, A. (1970). Future Shock. New York: Bantam Books.
288. Toffler, A. (1979). The Third Wave. New York: Bantam Books.
289. Toffler, A. (2001). Valdžių kaita. Žinios, turtas ir prievarta artėjant XXI amžiui. Vilnius: Tyto alba.
290. Tomlinson, S. (2005). Education in a Post-welfare Society. New York: McGraw-Hill Education. Open University Press.
291. Tomlinson, S. (2017). A Sociology of Special and Inclusive Education. London: Routledge.
292. Turner, B. S. (2006). The Cambridge Dictionary of Sociology. New York: Cambridge University Press.
293. Vaiko teisių konvencija (1989). Jungtinių Tautų Generalinė asamblėja, nuoroda internetu:
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>
294. Valantiejus, A. (2006). Socialinės struktūros samprata. Sociologija. Mintis ir veiksmas 2006/2, ISSN 1392-3358.
295. Valantiejus, A. (2007). Sociologijos istorija. Sociologijos filosofija. D. I. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
296. Valantiejus, A., Taljūnaitė, M., Kublickienė, L., Lipnevič, A. ir Šutinienė, I. (2014). Socialinės erdvės paieškos sociologijos teorijoje ir praktikoje. Mokslo studija. Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras.
297. Valstybinės lietuvių kalbos komisijos Konsultacijų bankas. Indoktrinacija. Prieiga internetu: <https://vlkk.lt/konsultacijos/10308-indoktrinacija>

298. Veblen, T. (2007) *The Theory of the Leisure Class*. New York: Oxford University Press.
299. Vick, M. (2006) What Does a Teacher Look Like? *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 36:1, 247–263, DOI: 10.1080/0030923000360112. Prieiga internetu: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923000360112>
300. Visuotinė lietuvių enciklopedija. Pasaulio ekonomikos forumas. Prieiga internetu: <https://www.vle.lt/straipsnis/pasaulio-ekonomikos-forumas/>.
301. Visuotinė žmogaus teisių deklaracija (1948). Jungtinių Tautų Generalinė asamblėja, nuoroda internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>
302. Volante, L., Schnepf, S. V., Jerrim, J., Klinger, D. A. (eds.) (2019). *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer Nature
303. Volti, R. (2012). *An Introduction to the Sociology of Work and Occupations*. London: SAGE Publications.
304. Waite, S. (2017) (Ed.). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.
305. Watson, S. (2020). New Right 2.0: Teacher Populism on Social Media in England. *British Educational Research Journal*, Volume 47, Issue 2, pp. 299–315. DOI: 10.1002/berj.3664
306. Watson, T. J (2015) In Wright, J. D. (ed.). *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. V. 25, pp. 657–661.
307. Weber, M. (1946) *Essays in Sociology*. In *From Max Weber: Essays in Sociology* (Eds. Gerth, H. H. and Wright Mills, C.). New York, Oxford University Press.
308. Weber, S., Mitchell, C. (2003). *That’s Funny, You Don’t Look Like a Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London: The Falmer Press.
309. Weis, L., McCarthy, C., Dimitriadis, G. (eds.). (2006). *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education. Revisiting the Work of Michael Apple*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
310. Westwood, P. (2008). *What Teachers need to know about Teaching Methods*. Camberwell.
311. Williams, J. (2013). *Constructing New Professional Identities Career Changers in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
312. Williams, R., Pritchard, C. (2006). *Breaking the Cycle of Educational Alienation*. New York: Open University Press.

313. Willis, P. Learning to Labour: How Working-class Kids get Working Class Jobs. Cambridge: University Press. 1977.
314. Wittgenstein, L. (2009). Apie tikrumą. Vilnius: Baltos lankos.
315. Wittgenstein, L. (2018). Pastabos apie psichologijos filosofiją. Kaunas: Kitos knygos.
316. Wyse, D. Davis, R. Jones, P. Rogers, S. (2015). Exploring Education and Childhood from current certainties to new visions. London: Routledge.
317. Vyšniauskas, A. Brandos valstybinis istorijos egzaminas: nerimą kelianti situacija (2000). Naujasis Židinys-Aidai. 2000, Nr. 6, p. 319–324.
318. Zarycki, T. (2007) Fields as Dimensions of Context: An Application of Bourdieu's Sociological Theory to Modelling of Context of Social Action. In: Kokinov, B., Richardson, D. C., Roth-Berghofer, T. R., Vieu, L. (eds.) Modeling and Using Context. CONTEXT Lecture Notes in Computer Science, vol. 4635. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74255-5_40
319. Želvys R., Būdienė V., Zabulionis, A. (2003). Švietimo politika ir monitoringas. Vilnius: Garnelis.
320. Židžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai. Vilnius: Vaga.

PRIEDAI

Priedas Nr. 1. Įvadinis laiškas empirinio tyrimo dalyviams

Tyrimo „Mokytojo profesinė kasdienybė“ aprašymas

Nuoširdžiai dėkoju, kad sutikote dalyvauti tyrime. Tikrai tikiu, kad tyrimo medžiaga ir jo pagrindu suformuluotos disertacijos išvados turės poveikį Lietuvos švietimo politikai ir praktikai.

Tyrimą sudaro trys etapai:

1. **Organizacinis etapas.** Šio etapo metu tyrėja, tai yra, aš, Jūratė Litvinaitė, pakviečia mokytojus dalyvauti tyrime. Galimam tyrimo dalyviui suteikiama informacija apie patį tyrimą, jo tikslus, užtikrinamas anonimiškumas, trumpai nusakoma tyrimo eiga. Gavusi žodinį mokytojo sutikimą dalyvauti tyrime, tyrėja patvirtina, kad **mokytojas gali** dėl įvairių aplinkybių persigalvoti ir atsisakyti tęsti bendradarbiavimą. Tęsiantys bendradarbiavimą pereina į antrą etapą.
2. **Fotobalso etapas.** Šis etapas – tai jau pati tyrimo eiga. Tyrimas atliekamas taikant mažai Lietuvoje žinomą metodą – jis priskiriamas vizualiosios sociologijos kryptčiai ir vadinasi fotobalso metodu. Metodas užtikrina, kad tyrimo dalyvis pats pasirenka, kurią informaciją pateiks tyrėjui ir kuriuos faktus pasirinks atskleisti ir plačiau pakomentuoti. Fotobalso etape dalyvis dvi savaites fotografuoja tai, kas susiję su **tyrimo užduotimi** (žr. toliau). Nufotografuotas nuotraukas peržiūri; atrenka tas, kurias nori parodyti tyrėjai, ir jas persiunčia bet kuriuo prieinamu būdu. Tyrėja, garantuodama absoliutų anonimiškumą, nuotraukas atspausdina namie ir jas atsiveža į trečią etapą – interviu su tyrimo dalyviu. **SVARBU:** tyrimo dalyvis dėl įvairių aplinkybių gali persigalvoti ir atsisakyti tęsti bendradarbiavimą ir pareikalauti sunaikinti tyrėjos gautas nuotraukas – tyrėja išipareigoja nedelsdama tai padaryti neklausdama priežasčių.
3. **Interviu etapas.** Tyrėja susitaria su tyrimo dalyviu dėl susitikimo laiko; paprašo į tyrimą atsinešti kitų nuotraukų ar daiktų, kurie būtų svarbūs interviu metu, bet nebuvo nufotografuoti ar panaudoti antrame etape. Interviu metu tyrėja paprašo tyrimo dalyvio pakomentuoti kiekvieną tyrime naudojamą nuotrauką ar daiktą. Interviu metu daromas garso įrašas; jis bus prieinamas tik tyrėjai.

Pagal interviu bus rašomos išvados ir bendrieji pastebėjimai. Tyrėja garantuoja absoliutų anonimiškumą: interviu ištraukos disertacijoje bus cituojamos pakeitus asmenvardžius, vietovardžius ir kita. **SVARBU:** tyrimo dalyvis dėl įvairių aplinkybių gali paprašyti nekalbėti apie kai kurias nuotraukas ir paprašyti jas iš tyrimo pašalinti. Tyrėja neklausinédama įvykdo prašymą.

Pasibaigus tyrimui, tyrėja visus interviu analizuoja atskirai; paskui apibendrina visų tyrimo dalyvių pateiktą informaciją ir tik apibendrintus duomenis skelbia disertacijoje. Disertacijoje bus skelbiamos tik tos nuotraukos, dėl kurių kiekvienas dalyvis duos atskirą sutikimą; kitu atveju nuotraukos nebus skelbiamos arba bus pakeičiamos asociatyviomis, panaudojant nuotraukas iš interneto ar iš tyrėjos asmeninių nuotraukų fondo.

Fotobalso etapo užduotis

Dvi savaites fotografuokite tai, kas galėtų atskleisti **mokytojo kasdienybę**. Galite fotografuoti viską, kas tik Jums siejasi su šia tema; o ką fotografuodami turėjote galvoje, pakomentuosite interviu metu. Nuotraukų galėtų būti apie 20, kokybė visai nesvarbu, svarbu, kas tose nuotraukose.

Fotografuodami galite susitelkti į tris pagrindinius klausimus:

- Ką mokytojai (ir konkrečiai Jūs) veikia? Kas toje veikloje – rutina, o kas – ne?
- Kokiose aplinkose veikia mokytojai?
- Ką reiškia būti mokytoju?

Dar kartą dėkodama, kad sutikote – man tai labai, labai svarbu.

Jei kartais kiltų klausimų – mielai atsakysiu.

+370 686 95024

jurate.litvinaite@fsf.vu.lt

jurateist@gmail.com

Jūratė Litvinaitė, Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto

Sociologijos ir socialinio darbo instituto doktorantė

Vadovas prof. dr. Arūnas Poviliūnas.

Priedas Nr. 2. Empirinio tyrimo dalyvių informavimas apie susitikimą su tyrėja

Labai džiaugiuosi tokiu praturtinančiu mūsų bendradarbiavimu. Visas Jūsų siųstas nuotraukas gavau – jos tokios įdomios, keliančios daugybę klausimų, kad nekantraudama laikiu mūsų susitikimo. Kaip ir kalbėjome telefonu, atvyksiu pas Jus (.....data), (.....laikas). Paprašysiu nurodyti adresą vietos, kurioje vyks mūsų susitikimas – jei galite, parašykite jį man žinute, kad netyčia neįvelčiau klaidų.

Atvykdama į pokalbį, aš atsivešiu visas Jūsų atsiųstas nuotraukas – jas išsispausdinau namuose, asmeniniu spausdintuvu. Jei manote, kad yra dar kas nors, ką norėtumėte aptarti būsimo susitikimo metu, bet nenufotografavote, galite tai padaryti – į tyrimą Jūs galite atsinešti ir kitų nuotraukų, daiktų, kurie taptų papildomomis mūsų pokalbio apie mokytojus ir mokyklą gairėmis.

Pokalbis, tikėtina, gali trukti nuo pusantros iki dviejų valandų. Tačiau tai visiškai sutartiniai laiko rėmai – Jūs pats galėsite nuspręsti, ar mes pokalbį sustabdysime anksčiau, ar pratęsimė ilgiau. Mano visas laikas tą dieną bus skirtas tik Jums, tad planuokite, atsižvelgdami į savo galimybes. Pokalbio metu mes tikrai galėsime pasidaryti pertraukėlių, atsikvėpti – tai įprasta, atliekant tokius tyrimus.

Pokalbis bus įrašomas į diktofoną – asmeniškai man priklausančią prietaisą. Ši aplinkybė padės užtikrinti, kad pokalbis nenutekės į kitas rankas. Pokalbio metu aš papildomai žymėsiuosi iškilusius klausimus, pastebėjimus asmeniniuose užrašuose.

Mūsų pokalbis vyks trimis etapais.

Pirmame etape Jums užduosiu klausimus, padėsiančius susipažinti su Jūsų, kaip mokytojo, istorija, mokykla, kurioje dirbate, ir panašiai. Jūs pats galėsite pasirinkti, atsakyti ar ne į mano pateiktus klausimus. Jūs turėsite visišką pasirinkimo laisvę.

Antrame etape paprašysiu sugrupuoti visas į tyrimą įtrauktas nuotraukas. Jei pageidausite kurių nors neįtraukti, mes taip ir padarysime. Sugrupavę ir įvardiję nuotraukų grupes, Jūs trumpai apie kiekvieną jų papasakosite. Jei bus poreikis, aš užduosiu patikslinamuosius klausimus.

Trečiajame etape aš užduosiu klausimų apie mokytojo gyvenimą ir mokytojavimą temomis, kurios mane domina, bet Jūsų pasakojime buvo mažiau aptartos. Jei Jūs matysite, kad svarbu atsakyti į tuos klausimus, būsiu dėkinga. Dalis klausimų bus apie Jūsų išpūdžius dalyvaujant šiame tyrime ir prašymai pateikti rekomendacijų, pasiūlymų man, kaip tyrėjai, ateityje organizuojant panašius tyrimus.

Pabaigus nuotraukų aptarimą ir mano klausimus, aš mielai atsakysiu į visus Jums iškilusius klausimus.

Dar kartą dėkodama, kad sutikote ir skyrėte savo laiko – nekantraudama susitikti ir išgirsti Jūsų pasakojimą, Jūratė

Jeigu kartais kiltų klausimų – mielai atsakysiu.

+370 686 95024

jurate.litvinaite@fsf.vu.lt

jurateist@gmail.com

Jūratė Litvinaitė, Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto

Sociologijos ir socialinio darbo instituto doktorantė

Vadovas prof. dr. Arūnas Poviliūnas.

Priedas Nr. 3. Įžanginio pokalbio su empirinio tyrimo dalyviais telefonu planas

1. Prisistatoma (Jūratė Litvinaitė, istorijos mokytoja, taip pat Vilniaus universiteto studentė, mokausi sociologijos doktorantūroje).
2. Paklausiama, ar tinkamas laikas kalbėti, paprašoma skirti apie 20 minučių pokalbiui, paklausiama, ar sutinka pokalbį tęsti.
3. Paaiškinama, kad tyrėja susiduria su įvairiais mokytojavimo ir buvimo mokytoju vertinimais: tarptautiniai tyrimai rodo, kad apie 30 procentų Lietuvos mokytojų norėtų mesti mokytojavimą, apie 40 procentų norėtų tęsti, o kiti nėra tikri, patinka jiems mokytojauti ar ne. Tyrėja nurodo planuojamo tyrimo tikslą – išsiaiškinti, kas mokytojams padeda, o kas kliudo būti mokytojais. Pakomentuojama, kad dažnai visuomenėje sklando įvairūs iškreipti mokytojavimo kasdienybės vaizdiniai, ne visada apie mokyklą kuriami pasakojimai atitinka mokytojų gyvenimą. Paaiškinama, kad tyrimu siekiama atverti mokytojams galimybę patiems papasakoti, ką reikia būti mokytoju ir ką mokytojai veikia. Nurodoma, kad tokiu tyrimu siekiama suprasti, kaip mokytojai kuria savo kasdienės praktikas, kokios aplinkybės ir kaip veikia jų savijautą, jų santykius su kitais, sutinkamais mokykloje; ką mokytojai išskiria kaip reikšmingus mokytojavimui dalykus. Atsakoma į klausimus (jei tokie pateikiami) apie tyrimo tikslą. Paklausiama, ar mokytojas matytų prasmę, reikalingumą dalyvauti tokia tyrimu. Mokytojui sutikus, pristatomas tyrimo metodas.
4. Mokytojams paaiškinama, kad tyrėja, pati būdama mokytoja, baiminasi iš anksto sudaryti klausimyną – jis gali būti suformuotas pagal jos nuotaikas, požiūrį į mokytojavimą ir užgožti tyrimo dalyvio požiūrį. Dėl to tyrėja prašo paties tyrimo dalyvio pasiūlyti pokalbio apie mokytojus ir mokytojavimą temas – kad jis pats pasirinktų kalbėti apie tai, kas yra svarbu ir reikšminga. Paklausiama, ar tokia tyrimo prieiga būtų įdomi mokytojui. Mokytojui sutikus, pristatomas metodas. Pakomentuojama, kad tyrėja supranta, kaip sunku per vieną pokalbį viską atminti ir susakyti, tuo labiau kad pokalbis nebus sudėliotas pagal klausimyną. Tyrėja pasiūlo tyrimo dalyviui fotografuoti reikšmingus jam dalykus, objektus kaip priminimą, simbolį temai, kurią jis labiau norėtų pokalbio metu išplėtoti. Paaiškinama, kad nuotraukų kokybė nesvarbi, jos niekur nebus publikuojamos, tik bus naudojamos kaip pokalbio kelrodžiai. Paaiškinama, kad tokių nuotraukų galėtų būti apie 20, bet griežtų ribų nėra; nuotraukos gali būti ir seniau darytos, prieš tyrimą, jei dalyvis mano,

kad jose yra atspindėta svarbi informacija. Atsakoma į mokytojo klausimus. Pasitikrinama, ar jis sutinka tęsti pokalbį ir dalyvauti tyrime.

5. Trumpai pristatoma visa tyrimo eiga: pirmas etapas fotografavimas, antras etapas – susitikimas su tyrėja tyrimo dalyvio pasirinktoje vietoje ir pasirinktu laiku. Nurodoma, kad dalyvis po pokalbio gaus tyrėjos laišką, kuriame ji įsipareigoja išsaugoti anonimiškumą, trumpai pateiks tyrimo eigą ir fotografavimo užduotį – dalykus, aptartus telefonu, tam tikrą trumpą telefoninio pokalbio konspektą. Dar kartą paklausama, ar sutinkama dalyvauti tyrime. Atsakoma į pateiktus klausimus.
6. Padėkojama už sutikimą, pasiūloma bet kada kreiptis, jei iškiltų kitų klausimų, ir pranešti raštu, ar pavyks gauti tyrėjos siunčiamą laišką. Atsisveikinama.

SUMMARY

Teachers and working as a teacher as the object of the thesis. In the social sciences, teachers and their professional practises – teaching – represent an object which has been explored in a variety of ways. This interest is inspired by the opinion, broadly established in the public spaces as well as politics, that teachers constitute a significant part of the processes of education. It is claimed that the socialization of students, their knowledge and skills (named with the term *academic achievements*), their preparedness for life and the future social roles depend on the teachers and their professional activity (Day et al., 2007, p. 1–2). Such statements are not historically ancient as, in comparison to the epoch of modern education (starting with the Enlightenment, in the 18th century), the teacher and the teacher's activity evolved into the pivot of educational processes only in the 1970s (Boronski & Hassan, 2020, p. 277). These statements were elevated into this lofty position by politicians who declared that the school education and teachers are the culprits of the 'slow' progress. In their public statements, resentment has been observed that, supposedly, huge funds are being invested in the education system; however, the school and teachers fail to educate such students as desired by the society, business, and state. As a result, the social issues – poverty, inequality, divisiveness – have been increasing, and the crime rates have been growing, etc. The *inefficiency* of education is hampering the competitiveness of the state in its entirety in the global markets. Thus, its economic potential is diminished and, of course, the ability of the state to provide quality-level public services and to ensure the social welfare is compromised (Boronski & Hassan, 2020, p. 279).

The above listed (or similar) statements have been followed by a flurry of education reforms which, in various levels of intensity, has been continuing up to the present day and expanding over an ever broader range of geographical territories with sets of ever growing requirements for the teachers (Ball, 2008, p. 3). The ideological grounds for these reforms are Neoliberalism which became broadly established in the Western policies in the 1970s. The representatives of this ideology believe that education should be managed on the grounds of the logic of economism. Education should be treated as a service whose efficiency and value has to be determined in mathematical units by obtaining data from nationally and internationally conducted standardized tests evaluating students' achievements (Brown, 1990).

These achievements were directly related with the practice of teaching, specifically, with the professional training of teachers, the quality of education which is derived from the methods applied by teachers, the construed means of education, and the developed relationships with other participants of the education system (colleagues, students, students' parents, school administration) (Ball, Goodson & Maguire, 2007, p. 555–57). The efficiency of teaching determined with the help of tests got directly related with the financing of the entire system in general and specific schools in particular (Schleicher, 2018).

As an opposition to Neoliberalism, in the 1970s, education sociology witnessed the development of a branch of critical education sociology which called itself The New Sociology of Education (which is related with such prominent sociologists as Michael W. Apple, Samuel S. Bowles, Herbert Gintis, Henry A. Giroux, Pierre Bourdieu, Ivan Illich and others).

To briefly generalize on the key point of the research involving school, teachers and their professional practice, several predominant narratives and attitudes can be singled out. The most common attitude is the perception of teachers as some instruments, devices, tools which, if properly calibrated, prepared for work and set up under specific conditions of operation, the quality of education can be achieved. From the point of view of partisans of Neoliberalism, quality work of teachers ensures the preparation of *human resources* for the labor market, and develops the capacity of a person *to adapt in a rapidly changing society* and ensures the progress of society (Rado, 2020). The researchers of the leftist outlook, huddled under the banners of critical pedagogy and The New Sociology of Education, perceive teachers as agents of the dominating classes who are training students for life in class society. One of the most prominent education sociologists of this field whose strong impact has survived to the present day is Pierre Bourdieu. By describing school as an immense classification machine, he revealed how, through disproportionate distribution of the cultural capital, the hierarchical relationship in society is rebuilt (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990).

Even though the above mentioned attitudes differently perceived the key point(s) of education and the professional practice of teachers (or its objectives), sociologist H. Svi Shapiro (Svi Shapiro, 1982) noted that, in both cases, education and teachers are perceived as actors performing a significant function in society; therefore, they are enabled. They exert a direct impact on the future of society.

More widespread doubts regarding such universal functionalism first sprang up in the late 20th and early 21st centuries in the camp of The New

Sociology of Education itself. Attention from teachers and the school as instruments having their function and performing it was shifted to the contexts of the activity of the work of teaching – to the conditions construing the teacher's work and directly impacting the teacher's choices (Hansen, 2008, p. 10–11). When commenting on the contexts of education of the late 1990s, Bourdieu claimed that teachers and school as institutions providing public services have become ever more limited and disabled. By gradually reducing the financing, while simultaneously increasing requirements and criticism, it has been achieved that the state-financed education got to be perceived as essentially incapable of performing any function which would be of importance to the future society (Bourdieu, 1997, p. 5–7). With the ever increasing tools of all kinds devised to impose control on teachers, on the one hand, standards, limits and restrictions are getting imposed on the teachers; on the other hand, by arguing for the sake of the necessity to respond to the rapidly changing needs of society, creativity, initiativeness and originality of work is demanded. This ambiguity has pushed teachers into a schizoid state, into a situation built on contradictions, where there is a mismatch between the limiting normative and the desire to break it, alter and rework it, to expand the barriers (Duoblienè, 2017).

Social actors, upon having found themselves in a schizoid state, are not the same instrument or that power agent anymore who was previously attributed the function of creating society. This is more of a subaltern, the silenced one, who must obey various controllers, inspectors, managers. They are required to act according to strict orders and regulations.

To acknowledge that the contexts of education are limiting and, at the same time, that these contexts affect while inviting the teachers themselves – as individuals, actively acting social agents (not instruments) – is to reveal how they react to the current conditions and environment of action, what strategies of action they choose and why they make these choices, how they build relationships and what they think of working as a teacher – this is to refuse to treat teachers as subalterns.

To refuse talking about teachers (as if they were subalterns), while providing conditions to speak and to be heard – this is a common attitude of the Postcolonialism theory. It claims that any discussion on the Other usurps it, disables it; this imposes the understanding of the speaker, the culture, the beliefs, while denying the worth of the culture of the Other and the ability to communicate its state by the Other (Ashcroft et al., 2007, p. 154–158). The self-enablement to speak about oneself eliminates the hierarchy and the disparate relationships. It gets the social actor out of the position of the

subaltern, while also extracting out of the schizoid state which gets established because of the contrariness of the narratives (Landry & MacLean, 1996, p. 287). It is this approach that has been selected for the present thesis: to explore being a teacher and working as a teacher in the current contexts of education from the perspective of the teachers themselves by ‘voicing’ the teachers because teachers’ voices reveal not only their activity and feelings, but also the contexts themselves as participating in the construal of this activity. This choice constitutes presuppositions for creating a new attitude towards teachers and towards working as a teacher, while simultaneously revealing the current state of the entirety of education and the trends of its development.

The ‘Lithuanianness’ of the thesis: its national contexts and the issue of ‘national’ teaching. The thesis adheres to the position that there is no need to discuss the Lithuanianness of the school-level education in Lithuania by looking for some specific and globally significant local subtleties because, since the 1990s, Lithuania has been diligently following the example of the education policy of the Western (especially English-speaking) countries by the directly adopted experiences, and also by the ‘fashions’ of international organizations imposed by the implementation of recommendations (which would more appropriately be called ‘directions’). International explorers and experts of various investigations of education hardly ever single out Lithuania as a somehow significantly peculiar country in the field of education. Of course, certain ‘Lithuanianness’ is manifested in this thesis as, for instance, it refers to specific reforms, national institutions of education, specific politicians, as well as local situations mentioned by the participants or the subtleties of the geopolitical situation of Lithuania, the historical memory, etc. However, they participate in education more like illustrations, or spaces of acting, rather than construing contexts.

Relevance of the thesis. The *Organization of Economic Cooperation and Development* (OECD) conducts exceptionally large international research of teachers’ practises TALIS (Teaching and Learning International Survey) which has revealed that 59 percent of Lithuanian teachers are regretting because of choosing the job of a teacher, whereas as many as 77 percent regret having become a school principal. In Lithuania, 25 percent of teachers aged 50 and above plan quitting within the nearest 5 years (without reaching their retirement age). Of them, 14 percent are teachers with high motivation for the work of teaching (TALIS 2018, v. II.). Considering the fact that in Lithuania, in academic year 2020/2021, the average age of teachers was 50.44 years, and that 7.25 percent of teachers are already above the formal age of retirement, and that teachers with 0–2 years of experience constituted only 6.93 percent

(data of the Lithuanian education information system ŠVIS) in the context of the fact that those willing to undertake pedagogical studies are even insufficient to take all the vacancies financed by the state, a problem arises that, in the nearest years, acute lack of teachers will be manifested.

The *Government of Lithuania Strategic Analysis Center (STRATA)* conducted a research of the forecast of the need for pedagogues in 2021, which corroborated this statement. In an overview of the results, it is stated: *The low supply of the graduates of these studies, and the high demand developing due to the teachers retiring or their withdrawal because of other reasons create a situation when non-insignificant lack of teachers is being faced* (STRATA, 2021, p. 30).

Lithuanian politicians are actively discussing what means should be taken in order to persuade as many Lithuanian graduating students as possible to choose studies granting, along with the main degree, the qualification category of a teacher. These means largely vary: for instance, the number of positions financed by the state is increased, students future teachers are paid an extra scholarship of 300 euros per month. However, the above-mentioned STRATA research indicates that some of the students enrolled in pedagogical studies do not graduate from them, and as little as 15 percent of the graduates start working at school the same year. Besides, as the data indicates, a large share of teachers beginners quit working at school within 5 years of coming to work to school.

In this situation, the question *how to attract teachers* should be replaced with the question *what repels the already working teachers, as well as the young people* who chose their professional activity grounded on the perspective of working as a teacher. In order to define the circumstances and determine the causes making the work of a teacher unattractive and exhausting, while also finding out what would improve this unacceptable situation, it is essential to conduct an exhaustive qualitative research where teachers themselves would be able to reveal what and how would affect their professional practises.

By noting the fact that the issue of students' effort and discipline issues have existed at all times, whereas lack of teachers started to be discussed only in the 21st century, during the epoch of the so-called Fourth Industrial Revolution, and not only in Lithuania, but essentially in all the countries taking part in the TALIS research of 2018, it becomes relevant to determine what/which social factors or actions have impact on the decrease of the authority of the teacher which is essential in dealing with the problems of discipline and learning motivation.

On the grounds of the research by Pierre Bourdieu, pedagogic authority is not individual; it is mandated by power-possessing social agents to the position as a tool to perform pedagogic work (Bourdieu & Passeron, [1977], 1992). An assumption is thus derived that the provision of the mandate to teachers has been interrupted. Teachers are becoming disabled, while being simultaneously attributed functions for which powers are necessary.

The data of the above mentioned TALIS research demonstrate that, for the teacher, the historically provided authority is not sufficient anymore; meanwhile, the creation of the personal authority based on one's own intellectual, social, cultural and other resources requires effort. If the power needed for this effort is insufficient, the consumption of internal resources leads to *professional burnout*. This concept, dating back to 1974 and introduced by psychologist Herbert J. Freudenberger, denotes a state which develops due to the relationship between the employee and their work; due to excessive expense of effort and energy, an employee becomes exhausted, 'worn out', experiences undesired physical (such as stomachache, headache, nausea, fatigue), emotional (a breakthrough of undesired emotions), psychological (anxiety, dissatisfaction, stress, etc.) symptoms (Fontes, 2020). Teachers admit that separate symptoms of such a state of theirs is part of their daily routine (OECD TALIS 2018 (2019), V. II, p. 76–103). Comparing the data of TALIS for 2018 with the data of their research for 2013, brings the admission of the researchers that the satisfaction of teachers with their work was decreasing (OECD TALIS 2018 (2019), V. II, p. 76). This fact prompts analysis what changes in the contexts of the professional activity of the teacher – i.e., how the conditions of working as a teacher are changing along with the social value attributed to the teacher while holding the assumption that contexts are a significant constituent part of any social practice.

Along with the question *why the provision of authority to the teachers is on the wane* raises another question which is socially of exceptional importance: *what tools and means, strategies are being used by teachers to compensate for the lack of the historically provided authority?* The answer is relevant as teachers directly work with socially sensitive groups – children and adolescents. Various researches reveal that the behavior of a teacher has direct impact on the present-time and future socialization of their students. The civil activeness of the teachers themselves, their initiative and participation in the lives of communities also encourage their students to get involved in the civil and public activity (Edman, 2013; Gordon & Taff, 2011; Picower, 2012, etc.). The behavior of a teacher with a specific student in the eyes of other students or publicly directly impacts the status of that student among his/her peers

(Hughes & Chen, 2011; Pascoe, 2015, etc.), as well as the relationship between a teacher and a student. Research has established that the children whose relationship with the teacher is weak, the students who are not ‘noticed’ by the teacher become ‘unnoticed’ among their peers as well. They are ignored, their right to self-expression and action in the groups of peers is restricted (Bouchard & Smith, 2016; Harvey, Rifshana & Evans, 2016, etc.).

Researchers conclude that the success of socialisation taking place at school has a direct impact on the further socialisation which takes place after graduating; thus it affects the social status in the future (Bourdieu, 1996; Jackson, 1990; Crisogen, 2015; Geller & Fagan, 2019, etc.). Through the official content of education rendered by the teacher to his/her students while also simultaneously instilling some hidden curriculum content reflecting the inner values of the teacher, the teacher’s world outlook and beliefs, the indoctrination and academization of students takes place, which has a direct impact on their self-consciousness and possibilities in the future (Bourdieu, 1996; Jackson, 1990; Margolis, 2001; Willis, 1977; Gobby & Walker, 2017; Giroux, 1997; Bowles & Gintis, 2011, etc.). Thus, the teacher, as a social agent, is a sufficiently significant figure not only for the current life of students, but also for their future.

In addition, the issues explored in the thesis are of importance for those who consider becoming a teacher, as well as for institutions training them. In the course of their studies, when they are well-versed in the content and contexts of the teacher’s work – where they will have to work – the future teachers will realize the reality of being a teacher more objectively, they will develop the skill of reflecting on their decisions, practices and visions. They will grow their professional consciousness, while simultaneously gaining resilience.

The present thesis is extremely relevant for the teachers themselves – for those who are currently involved in the work of a teacher, and also for those who have halted it, and especially for those who cannot find the answer why their professional practises – which was previously assumed by them as their vocation, the best job in the world, got so bitter and sour, and evolved into an unbearable burden (in the personal experience of the author of this thesis). This thesis is a space of teachers’ self-reflection for them to share their life experiences, subtleties of professional life, and attitudes. This thesis undertakes to reveal what cannot be revealed in any other way due to the position of the subaltern created by the contexts. It is expected that this thesis will help them realize that their negative exposures, experiences and questions, their schizoid state are not a consequence of their individual

psychological issues, but rather these are the consequences of social phenomena and the current contexts of education as they are manifested by a variety of experiences of teachers instructing different subjects across the entire range of schools.

It can be presumed that the content of this thesis will be relevant for the education politicians, managers and strategists as this thesis extensively reveals the professional experiences of teachers, their self-reflection, and the strategies of work they are applying. By gaining (more) understanding of the teacher's work, they, hopefully, will undertake to deal with the current issues.

Hopefully, the content of this thesis will also be relevant for the broad society – for parents of students, for organisations willing to cooperate with schools and teachers, for various institutions as a source revealing the professional practises of a teacher through the eyes of the teacher while helping to understand teachers better. This would certainly improve communication and generate more positive experiences of interactions.

Aim of the thesis and objectives of the research. The **aim** of the analysis conducted in this thesis is, on the basis of theoretical and empirical research, to reveal the *habitus* of teachers and the variety of practices of the teacher's work, along with the factors shaping this variety and the forms which the practices of teaching acquire in the *New Education Contexts*. This aim is pursued by implementing the objectives raised. The **objectives** of the thesis are as follows:

1. To explore the theoretical material revealing the significance of contexts for the formation of the *habitus* of social agents, for the derived social practices and the self-concept and behavior of a social agent.
2. To define the historical and the latest contexts of education by revealing them as a medium which is acting and where action is proceeding while indicating the impact of the contexts on the *habitus* of teachers and their professional practices.
3. To characterize the field of education at school as the most immediate context of the professional practice while revealing its *doxa*, the circulating capitals and their types, the internal relationships of the agents of the field as well as the *habitus* and self-concept of the teacher as one of the agents of this field.
4. To reveal the essence of the Third Space by explaining it as a hybrid medium of collaboration of separate social agents which derives from the resistance of the agents' *habitus* against the pressure of the

current contexts, where conditions acceptable (or beneficial) for the feeling and action of the participants of the Third Space are created.

5. To develop a design of empirical research and to conduct an empirical research allowing to create conditions for the reflections and narrations of teachers of schools – the participants of the research – which would reveal what it means to be a teacher and how ‘being a teacher’ is expressed in the New Education Contexts.
6. On the grounds of the data of the research, to find out what impact the self-concept of a teacher and the plans of continuity of teaching is made by the implemented possibility to have the Third Space with other groups of the field of the school-level of education or with individual agents.
7. On the grounds of the theoretical and empirical research, to generalize on various reflections of teachers and to draw conclusions on the concept of teachers, their experiences and practices of teaching in the New Education Contexts.

Statements to be defended:

1. The main factor on which the self-concept of the construed practices of the teacher’s practice and their outcomes depend is not the professional preparedness of the teacher, or the teacher’s preparation, qualification and experience, but the current contexts of the practice where the teacher is operating and which create limiting and directing conditions for the work of the teacher, thus thrusting the hypothetical creativity and independent action within a tight framework of control and regulation. The claim that teachers are responsible for the outcomes of the students’ studies or that teachers determine the development of society and the state stem from the interest of the agents of the political field. Therefore, they need to be critically reconsidered.
2. The concept of the teacher and school, the way it was shaped during the Enlightenment (in the 18th century), and further developed in other historical contexts, as well as the functions attributed to the teacher and school were started to be modified in the New Education Contexts: the agents of power fields (these, following the theory of Bourdieu, we should consider to be the fields of business and politics) tend to employ education as a tool for the socialization, indoctrination, and academization of the younger generations in the desired direction less and less. Differently from the historical contexts, the agents of power transfer the implementation of these

functions – along with the required capitals – to the social agents of other fields. The school-level field of education, after having lost its significance to the fields of power, becomes an excessively expensive public service which does not pay off. As a result, the fields of power start limiting the capitals provided to education, and its autonomy – which is the main feature of a field – is also restricted. With a decrease in autonomy, the school-level field of education becomes an apparatus constituted of obedient bureaucratic institutions.

3. Agents of the fields of power, by deeming the school-level field of education as an inefficient apparatus which is expensive to support do not delegate their former agents – teachers – the pedagogic authority, which is an integral instrument of pedagogic action and pedagogic work. As the position of the teacher loses its authority, this leads to the deprofessionalization, bureaucratization and proletarianization of teachers while increasing alienation, competition and mutual hostility of the agents of the field of education. As a teacher is treated as a certain instrument which can be easily replaced with any agents agreeing to work as a teacher or with the latest technologies, dehumanization of teachers is being implemented (in the sense of the term as used by Max Weber).
4. The pedagogic authority is misappropriated even though it is a vital precondition of the work of a teacher; as it is lacking, it becomes most desired and, consequently, the symbolic capital of the school-level field of education. As teachers strive to generate as much of this capital as possible, they arm themselves with various strategies already explored in the postcolonial theory: resistance against the policy of education imposed on them from the center of education and the function to instill in their students a culture the way it is firmly fixed in the delegated programs; else, it may be resistance against specific agents of the external or internal field; this may be mimicry in the eye of internal and external agents; or it may be collaboration directed against the experienced pressure of the contexts.
5. In the school-level field of education, due to the limited amount of capitals and the ever-increasing control and regulation imposed by external fields, the attractiveness of the possible positions is no more evaluated by the principles of hierarchy – the increasing regulation and control equally oppress the teachers, the school

principals, and their assistants. The most desired position is an autonomous one. Autonomy is perceived as a condition ensuring the freedom of choices, action, and construal of relationships, as distancing from the immediate control and regulation imposed by the school-level field of education or agents of external fields. Such autonomous positions at the school-level of education are established by the agents of the field generating the Third Space, which is a configuration of relationships transgressing the habitual norms and experiences. In this space, an exchange of the capitals possessed by the agents participating in the space takes place. New experiences are construed, and the elements of the internalized *homunculi* and *doxa* are changing.

6. The autonomy pursued by teachers and the Third Spaces generated by teachers together with other agents of the field as well as the hybrid culture which is formed inside them are questioned by the school-level agents and by the agents of external fields (students, their parents/guardians, school administration, as well as agents representing the fields of education, politics and economy) is deemed not to conform the predominant *doxa* and teacher-*homunculus* visions (imagination how the proper teacher should behave and work). These contradictions intensify the criticism of teachers and their practices, boost the mistrust in school and teachers, and grow tensions in the school-level field of education while ultimately decreasing the attractiveness of the work of a teacher.

Theoretical assumptions of the thesis. For the analysis of the New Education Contexts and the *habitus* of Lithuanian teachers and the analysis of professional practices, two theories attributed to the critical trend are employed – the Theory of the New Sociology of Education, and the Theory of Postcolonialism. The main criterion of the selection of theoretical works is that they would explore issues which are relevant in pursuit of the aim and objectives raised for this thesis and would allow to verify and provide grounding for the defended statements.

The New Sociology of Education and Postcolonialism are related by a similar attitude of both theories towards the significance of culture in social processes. The rendering of culture, its imposition on others in both theories is perceived as a means of social and cultural subjugating. Both theories originate the explored phenomena, that is, education (which is the focus of the New Sociology of Education) and colonialism (as the focus of

Postcolonialism) from the Enlightenment by providing well-grounded criticism of the ideas which originated during that period.

During the Enlightenment, in the 18th century, the philosophers of the Western culture outlined a progressivist vision of the development of the world, which was brought to life by implementing a full-scale cultural invasion in terms of two practices of the Western world: universal compulsory education was established, and imperialism was promoted. The two practices shared the same argumentation: the civilization and culture of the West (which essentially embodied the culture of the agents of the dominating fields), by virtue of being more developed and valuable, needed to be spread both territorially and socially, which would ensure the directing of the residents of the affected territories towards progress. In this way, supposedly, the obstacles hampering the progress of the entire mankind would be eliminated, that is, one would escape the limitedness determined by Mother Nature and the origin of Man.

The idea of the universal progress, which would lead onto a new stage of the development of mankind and to another, new world constitutes the key point of the Fourth Industrial Revolution. This way, the processes taking place in the modern world were named by Klaus Schwab (2017), the founder and leader of the World Economic Forum. This idea is projected by the fields of power and brought to life through cultural colonialization which is initiated by the policies of international organisations and various countries, the leaders of society, or some organisations (Bauman, 2002; 2015; Hartd & Negri, 2019). From the point of view of the authors of the Fourth Industrial Revolution and its implementors (who are united by the World Economic Forum), school, as well as other educational services, must change radically and acquire totally different and novel embodiments (Nadella in Schwab, 2018). They do not perceive school and teachers as important tools for the further colonization of the young generations and separate territories since cultural colonization is successfully taking place via internet channels, via the networks of social media, the processes of consumption, the involvement into the virtual reality, especially through computer games. Schools are gradually becoming even more open institutions by shaping the concept that teaching takes place everywhere, and that you can learn from everything, i.e., that everything is learning. The function of schools as education institutions is distributed across a broad range, while simultaneously rejecting limitations and demands for those who want to teach by claiming that students must gain as various experiences as possible (Rado, 2020; Waite, 2017; Westwood, 2008). The Fourth Industrial Revolution, which is a program conceived and implemented

in multiple regions of the world (including Lithuania) significantly shapes the policy of education, project reforms and, hence, the New Education Contexts as well, that is, the medium where the school and teachers are operating.

Previously, the fields of power would provide pedagogic authority to teachers; meanwhile, in the New Education Contexts, the pedagogic authority is redistributed to various social agents or their groups, as well as institutions (such as NGOs, institutions of informal education, various movements, etc., cf. Gobby & Walker, 2017).

According to Pierre Bourdieu, the teacher, by making use of the authority which is granted through symbolic coercion from external structures, would independently impose on his/her students the culture of the dominant classes, thus reproducing the social order (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). The theory of Postcolonialism explores the processes of imposing culture. They are perceived as part of colonialization: by denying the value of the culture of the indigenous population, by imposing the culture of colonizers, while ensuring their oppression and subjugation to the will of the colonizers (Young, 2015, p. 38–41). In the course of both processes, the imposition of culture takes place by following the same logic, which is aptly generalized by the sociologist Talcott Parsons who declared that, with each new generation, the world is overcome by a new generation of barbarians which, for the sake of preserving the civilization, must be colonized (Parsons, 2005 p. 143). However, according to the postcolonial theorist Homi K. Bhabha, it is impossible that the imposition of a culture would take place as a one-way process without touching upon both sides taking part in the cultural encounter. The tensions arising from these encounters prompt the participants of the encounters to construe strategies of mimicry, resistance, collaboration. The new strategies – or some adapted old ones – allow the participants of social practices to penetrate (not necessarily intentionally) into the cultures of each other, thus creating a novel, hybrid culture (Bhabha, 1994). In such cultural exchange, the school is no more a fortress of the agents of power. This is the Third Space, a site of the exchange of cultural encounters and cultural exchange, some specific frontier zone between two fields, which not always reproduces the current culture and social relationships, but it may reveal new forms. Pierre Bourdieu did not discuss the feasibility of this attitude, although he anticipated that, in the face of the imposition of a culture, there always exists a possibility of the resistance of the agents of the field against the fields of power (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990. Preface to the 1990 Edition). The resistance of a teacher against the predominant culture and the collaboration with the culture of the students interrupts the reproduction and

expands the hybrid culture. The Third Space is a state of uncertainty and tension as it poses challenges to the historically established *habitus* of the teacher, it demands for a revision of strategies and flexibility. It is not necessarily predictable, rather, it is brimming with unexpectedness, spontaneity, creativity. It does not always receive support or approval from other participants of the field or agents of the fields of power; therefore, it triggers dissatisfaction with the professional activity of the teacher, the teacher's behavior and attitudes. The hybrid culture which fills up the Third Space is different; it possesses not only features brought by the cultures of the participants of the encounter, but also it creates itself from the spontaneity of the concepts, from unexpectedly formulated solutions and interpretations.

The application of the two theories for the implementation of the aim and objectives of this thesis creates presuppositions of depicting teachers and the process of teaching not as static objects, but as someone reacting to the changes of the contexts; with their impact, and by adhering to the theory of Pierre Bourdieu, they creatively generate new strategies. By interpreting that, in the New Education Contexts, the field of the school-level of education is deconstructed, while simultaneously exterminating the autonomy of the agents and expropriating the capitals owned by the agent while also limiting the opportunity of acquiring other capitals, there are no more grounds to claim that the teacher is an agent of power. The teacher is being mutated into a bureaucrat of the apparatus, a subaltern which does not speak, but which obeys. Yet, since the teacher's *habitus*, the historical long-term acting consciousness is preserved, the teacher is looking for ways, such as survival under new conditions, reforms, or changes. The cultural colonizers of yesteryear must learn to act today not due to the hierarchic opposition Teacher – Student (where the teacher is omniscient, armed with authority, like a customs officer who releases the child (or not) to the 'life', 'future', and where the student becomes a better version of oneself due to the teacher, and therefore the student must obey); however, today, we have the conditions where the colonized individual declares oneself independent, autonomous, and no more acknowledging the hierarchic relationship (or invoking the authority of the partisans of independence, such as parents, medias, NGOs and other authorities). The theory of Postcolonialism, when explaining these changes (the New Education Contexts), provides not only theoretical tools and convenient concepts, but it also suggests ideas of understanding, analysis and interpretation which allow to continue the analysis of the school-level field of education, teachers, and working as a teacher, initiated by Pierre Bourdieu, while considering the changes taking place at the current times.

Methodology and method of conducting empirical research. In the course of the preparation of this thesis, from 2019 to 2023, when building the theoretical model of the thesis, analysis of academic literature was performed. On the grounds of the theoretical analysis as well as the aim and objectives of the thesis, decision was taken on the theoretical grounding of the empirical research of the thesis. Theoretically, this research is grounded on a combination of the Theory of Social Practices, as developed by Pierre Bourdieu, and the Theory of Postcolonialism. Upon developing its independent ontological, epistemological and empirical strategies, the Theory of Postcolonialism was started to also be applied as a methodology in various social sciences (Jazeel, 2018). In the sociology of education, previously, it had only been applied as a theory which was invoked to investigate the experiences of education of the former colonies or the schools of multicultural environments, or for the analysis of the adaptation of immigrant children at schools. In the present thesis, it is being employed not only as a theory, but also as a methodology on the grounds of which the research and the data analysis were construed.

For the implementation of empirical research and construing the tools of the research, we selected the strategy of qualitative research. Qualitative research is especially convenient when unexplored fields are being dealt with; in the case of the research of this thesis, this refers to the self-concept of teachers and the construal of professional practices in the New Education Contexts (by adopting the position that teachers and their professional practises have never been researched from this angle before).

The empirical research of this thesis was conducted by selecting the method of *Photovoice* which is a method of visual sociology. This choice was adopted with the objective to neutralize the involvement of the researcher and by accepting the presupposition that the research enters a scarcely researched field – the professional life of teachers in the New Education Contexts while the deconstruction of the school-level field is taking place. The method of photovoice does not require that a questionnaire would be composed beforehand and be based on the knowledge of the researcher – in this case, the researcher would only obtain the answers to the questions in which she/he is interested; this method empowers the participant of the research to create by oneself the plot of narration and to fill it with these details which are deemed important by the participant him/herself.

The collected empirical material was processed by employing the *MAXQDA* software. The data was analyzed by conducting Qualitative Text Analysis. The data was coded by selecting the inductive approach of encoding.

The primary detailed coding in the second stage was linked into notional categories by employing the concepts and categories used in the theoretical section (at large, the deductive approach was applied). This double-layered data analysis is not common; on the other hand, the separation of the inductive and deductive approaches has been found difficult by many researchers (Židžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017, p. 47).

Scientific novelty of the thesis research. The scientific novelty of the thesis research is first of all based on the topic itself. Even though teachers and school in education sciences and in sociology of education have already been extensively explored while applying multiple theoretical and methodological approaches, working as a teacher has not yet been sufficiently revealed in the New Education Contexts. First of all, there are not many works which would acknowledge the power of contexts influencing the teacher and the work of a teacher. Secondly, the New Education Contexts are a concept construed in the present thesis. This decision was determined by analysis of various models of the historic development of society and education which was conducted with the objective to characterize the historicity of the *habitus* of the teacher (in the theory by Pierre Bourdieu, this is one of the most significant features of *habitus*). Having explored several models which were being suggested, it appeared that the available periodizations either did not cover the period of the present day (as they were devised earlier), or they did not single out education as acquiring new aspects in the newly developed contexts. By holding the attitude that contexts are significant, we selected the periodization of the development of education as outlined by P. Brown, where, specific stages of the history of education were referred to various stages of education development as *waves of education*. The latest wave described by the sociologist – *parentocracy* – involved the period up until the 1990s. P. Brown highlighted that a new wave of neoliberalism was rising and singled out several of its features. From our point of view, the situation in the education of the 21st century changed, and these changes are relatively significant as the fields of power are implementing the program of the Fourth Industrial Revolution and are systematically instilling the principles of Neoconservatism according to which the creation and preservation of the ‘order’ is exclusively expropriated and taken over by the groups which call themselves the elite and experts. They are declaring that it is them (and not the citizens of a specific country, the residents of communities who constitute the background of a democratic society) who are in possession of sufficient knowledge and experience how to deal with the current issues and create the future (Bourdieu, 1997, p. 25–26, 55–57). These factors significantly

contribute to the creation of the conditions which have a direct impact on the teachers and their practises as they are creating the new contexts. By motivating that the period since roughly the late 1990s (until now) is denoted by peculiar features which significantly impact the teachers and the work of teaching, we extend the periodization suggested by P. Brown and name this period the New EducationContexts. By noting that, in the New Contexts Education, the narrative of progress is made to serve as an aspiration that could lead to the perfect society, we supplement the periodization suggested by P. Brown with the initial (or starting) wave, which we define as the period of Enlightenment. It was during this period that the key concepts and principles of the modern education were outlined, which were revised and supplemented during the later waves, whereas, in the New Education Contexts, they were reiterated again in their early form. We observe that the proposed ‘renewal’ may be significant for other researchers as well who explore the issues of education from the chronological point of view, or set their research up from the aspects of alteration or shift.

As we have mentioned above, the relationship of teachers with the changes in the school-level of education inspired by the Fourth Industrial Revolution and the experiences of teaching in the New Education Contexts are still a new field of research. The expected positive impact of this revolution on the school has been proclaimed in theoretical works in the fields of educational policy, management, and educology (see Rado (2020) and others). In the sociology of education, the Fourth Industrial Revolution is perceived as a trend of the development of the 21st century for which the school should get prepared in some way, and to which they should adapt. However, the author of the thesis could not find any works which would critically explore this revolution as a force significantly shaping the New Education Contexts and directly impacting the daily life of school and the professional practices of teachers (even though sociology criticism has appeared which would reveal the reasons for the escalation of this revolution, its aspects and impact on various fields of life, work/job relationships, e.g., Couldry, 2019; Moll, 2022, etc.). The lack of critical analysis of the impact of this revolution on education may be explained by the focusing of the researchers of New Sociology of Education on the research of inequality of various types and discrimination, and the criticism of the educational policy implemented by governments and international organizations which follow the guidelines of Neoliberalism. Of course, these issues remain significant and relevant; nevertheless, we stick to the attitude of Antonio Gramsci that enslaving, as well as liberation, first of all takes place through culture (Gramsci, in Forgacs, 2000, p. 56–64).

The exploration of various cultural processes taking place in schools allows revealing the sources of social injustice, its causes and shapes of the creation of injustice. Pierre Bourdieu also adhered to this attitude by analyzing the redistribution of the cultural capital at schools as the main tool of the reproduction of unequal relationships in society. Nevertheless, for the explication of the present-day contexts and the processes of education, the theory of Pierre Bourdieu is not sufficient anymore, primarily due to mass education, when higher education has become accessible to various social groups. It has thus become evident that education does not ensure an exceptional position in society anymore as there are far more people denoted by and armed with education credentials than the place in the elite (Brown, 2003). Secondly, we adhere to the assumption that teachers are not agents of power anymore who would possess sufficient pedagogic authority so that to impose the culture of the dominant classes, as claimed by Pierre Bourdieu. This is another exceptionality of this thesis: we explore teachers as the agents of power of yesterday in the disabled positions who are construing different professional practices. In the course of these practices, the reproduction of culture is interrupted; the teachers no more necessarily approve of the culture which they are required to instill in the students. This approval is diminishing with an increase of the rejection by students (or their parents), or when resistance arises. Else, this happens when the belief of the teacher gets weaker. The teacher becomes a rebel against his/her own work. Pierre Bourdieu anticipated the possibility of resistance by teachers while explaining that, in the course of cultural processes, teachers will not necessarily accept this culture as (the) one which should be instilled at school (Bourdieu & Passeron, [1977], 1990). According to Pierre Bourdieu, teachers always impose the culture of yesterday, where their own *habitus* reached its maturity. The culture of the present time is not necessarily their culture. In this thesis, the clash between the cultures accepted by the teachers and the cultures produced in the New Education Contexts is a significant issue of the research.

These clashes are explored by undertaking the theory of Postcolonialism. This choice should also be considered an original aspect of the research of this thesis. The linking of the sociology of education by Pierre Bourdieu and the theory of Postcolonialism is not a common connection in sociology, especially in the sociology of education. Several works have been found by the author of this thesis which were using the concepts established in both theories. However, it was impossible to find any research featuring the application of this amalgam which would attempt to explicate the professional practices of teachers and produce analysis of contemporary education. Meanwhile, this

thesis employs the two theories while combining their key statements and benefiting from these theories for the explanation of the strategies selected by the *habitus* of the teacher rendering the work of teaching. Even though some works have been found in sociology of education revealing how teachers are creating the Third Space in their relationships with their students and colleagues, nevertheless, it was impossible to find any works which would reveal how the Third Space impacts the professional choices of teachers regarding the prospects of the work as a teacher in the future. In this thesis, the relationship of the teacher with the Third Space and its role in the professional choices of the teacher and the teacher's self-concepts is one of the aspects to be investigated.

Another point of novelty of this thesis is related with the attitude towards the teacher. In sociology of education, it is not common that a teacher, when explaining the teacher's self-concept and peculiarities of the professional practice, is seen as a person making decisions independently; the creative and flexible *habitus* of the teacher remains outside of the range of issues to be explored. Even in the works of Pierre Bourdieu himself, the authentic part of the *habitus* of the teacher, the one stemming from the personal experience of the teacher, remained not revealed. The sociologist suggested reflection for the teachers as a means for them to discover their inner activity motivations, to discover strategies and senses deriving from their personal experiences. In this thesis, the exploration of the *habitus* of the authentic teacher as an active subject who is defending a certain autonomy of oneself from the internal inspirations of the teacher and manifested through examples illustrating the professional self-expression of the teacher is one of the key points of this research.

The section of the thesis on the professional practise of a teacher as a service containing analysis of the key points of the teacher being as if a clerk with a limited freedom of activity, by employing the theoretical ideas of Sociology of Profession is different from the habitual attitude manifested in Sociology of Education and the policy of education that being a teacher is a profession. On the grounds of the collected theoretical and empirical material, we seek to prove that systematic deprofessionalization and proletarianization of the professional activity of the teacher is taking place by converting the practise of the teacher into a routine work which is getting ever more mechanized.

As mentioned above, the theory of Postcolonialism is interpreted as a methodology by some authors. It is employed when conducting research related with the imposition of culture, cultural encounters, the social behavior

of individuals or groups involved in these encounters, the changes of identities. In Sociology of Education, this is a novel methodological approach which supplements the analysis of the already existing research of the professional practice of teachers as an act creating a hybrid culture.

The empirical research of this thesis, which was conducted by employing methods of visual sociology, should also be considered an original work. No previous research of teachers and their professional practises has been found which would apply the method of photovoice. In its application, the attention of the participants of the research is directed not towards the questions which interest the researcher, but rather towards the practices and elements of the field which are of relevance to the participants of the research as well as the internal and external factors emanating from the teachers, noticed by the teachers, or deemed to be of importance by the teachers. Besides, this method allowed eliciting more profoundly these senses which the teachers render to their environment, to their job position, to their tools – cultural artifacts which are a specific part of the activity of the teacher.

Structure of the thesis. Part One of the thesis introduces the model to be used when exploring the historical contexts and the New Education Contexts and the very field of school-level education as the context which is the nearest to the teacher. This model was construed by applying the Theory of Social Practice by Pierre Bourdieu and the Theory of Postcolonialism, as developed by Homi K. Bhabha.

An overview of the historical contexts is conducted by applying the periodization of the waves of education, as proposed by P. Brown (1990). We reveal the content of the constructs formulated during the Enlightenment, the establishment of these constructs and their continuation to the present day. We determine the changes of the social significance of the school and the teacher while implementing changes structured by the New Education Contexts, out of which, the Fourth Industrial Revolution is singled out. Emphasis is made on the professional practise of the teacher and the conditions created and provided for this practise, the content of the *doxa* of the school-level field of education and the analysis of the *habitus* of the teacher.

Part Two of the thesis introduces the argumentation for the creation of the design of the empirical research conducted in this thesis. A tool grounded on the methodology of visual sociology is construed. This is a design of empirical research based on the method of photovoice. Part Two is completed by introducing a method for the analysis of the collected data – qualitative thematic analysis.

Part Three of the thesis introduces the results of the empirical research. Analysis of the empirical data is generalized by defending the statements raised in the thesis and generalizing on the conditions of the work of a teacher in the New Education Contexts. The thesis is concluded with Part Four which features conclusions, recommendations, a list of references, and annexes.

On the grounds of the theoretical and empirical research of this thesis, the following conclusions were drawn:

1. The significance of contextuality for teachers and the practices of teaching.

The theoretical and empirical researches of the thesis have confirmed the statement that contexts are an essential condition and medium of the teacher's self-concept, the strategies selected in the practices of teaching, their application and implementation. The contexts structure the *habitus* of the teacher, the activity of the teacher in the school-level field of education, and in other fields. The school-level field of education, due to being a creation of the dominant fields (the political and economic fields), directly depends on the regulation by these fields and the capitals provided by these fields. Because of being a field, it exists as the internal contexts of working as a teacher – it structures the practices of the agents, the relationships, inside it, the circulating capitals are redistributed, the positions of agents or groups of agents are formed, dispositions are accepted, and various strategies are applied which are necessary for the accumulation of a portfolio of capitals, and for taking superior positions in the hierarchy. This suggests that in order to reveal the self-concept of teachers and the factors conditioning the practices of working as a teacher, it is significant not only to explore these practices as the currently existing ones, but also to reveal the contexts which construe these practices and which, together, are construed through these practices, thus building the dynamism of the field and the alteration of the relationships and the redistribution of the capitals.

2. The New Education Contexts. Having assessed the characteristics of the historically developed contexts of the school-level field of education and the elements of the field, purpose, *doxa*, and practices formed in them, we conclude that, on the edge of the 20th and 21st centuries, new conditions for working as a teacher developed, which are named in this thesis as the New Education Contexts. In them, the school-level field of education, due to the diminishing amount of the provided capitals, because of

the loss of value of the capitals produced within this field have a significantly lesser capacity to socialize, indoctrinate and academize the new generations. Contrarily to the historically developed contexts, the agents of power do not commission the teachers as their agents to conduct cultural colonization and the reproduction of the current relationships and the culture of the dominant classes. By following the logic of rationality and economism, they transfer the tasks previously assigned to schools and the capitals required for the implementation of these tasks to the agents of other fields, first of all, business, especially the agents of the entertainment, media, and social networks. Upon having lost its significance to the fields of power, the school-level field of education becomes for them a service which they find to be excessively expensive and which does not pay off; therefore, the fields of power start limiting the capitals and narrowing down its spatial impact by closing down schools and limiting the autonomy of the field, which is the key feature of a field. With a decrease of the autonomy, the school-level field of education is turning into an apparatus composed of bureaucratic offices. These processes are followed by expropriation of the autonomous *doxa* of the school-level field of education; approval is given to the deconstruction of the field of the school-level education and the renouncement of it as a public service.

3. Capitals of the school-level field of education. Symbolic capital.

In the school-level field of education, as well as in other fields, ‘basic’ capitals are circulating – economic, social and cultural capitals. Apart from these, as the empirical research has demonstrated, specific capitals are circulating – time, the biological gender, age, the evaluation of students’ knowledge (achievements) and the capital of students as a quantitative value, their number. Historically, the cultural capital in all of its forms was the symbolic capital of the school-level field of education. In the New Education Contexts of, the culture produced by the school, and its provided credentials (such as the testimony of having mastered a certain amount of culture which is deemed valuable in the course of academization, indoctrination, or socialization) are no more able to compete with the cultural capital produced by other fields; the culture proposed by the school-level field of education is no more valued in the market of the capitals, and there is no competition for

it either within the field or outside of it. Therefore, the cultural capital in the New Contexts of Education has lost its previously possessed value of the symbolic capital. Authority has become the symbolic capital of the field. Whereas, previously, the fields of power would delegate the pedagogic authority to the teachers, was a necessary instrument of the pedagogic action and pedagogic work. Meanwhile, in the New Education Contexts, teachers are essentially not provided with this type of authority at all. The loss of authority conditions the deprofessionalization, bureaucratization and proletarianization of the teachers, increases the alienation of the agents of the school-level field of education, and heightens the mutual hostility. In order to remain operatively acting agents, teachers are required to generate authority with their own efforts. The accumulation of symbolic capital requires amassing the full capacity of the *habitus*, as well as the investment of all other capitals. This activeness leads to the exhaustion of the agents. Sometimes it turns into a cause of the state called the professional burnout. The symbolic capital (authority) generated in the school-level field of education is not highly rated in other fields – that is, even a teacher having the highest authority does not become an authority in other fields. This depreciation of the symbolic capital of the school-level field of education conditions the plummeting of the position of the entire field in the general hierarchy of the fields.

4. **Agency of the school-level field of education. The positions of teachers.** When the capitals provided to the school-level field of education shrank in the New Education Contexts and when the field itself, along with the capitals produced within the field, depreciated, depreciation also affected the positions of the agents of this field in comparison to the agents of other fields. Due to the regulations established historically and in the New Education Contexts, as well as due to the means of supervision and impact directed at the teachers, the agents of the school-level field of education, the teachers were pushed to the lowest positions. They possess limited amounts of the capital and limited the freedom of action. Even though in the internal fields of the school-level of education (specific schools or classes), teachers may generate authority and achieve autonomy, generally, the position of the teacher as such does not elevate to a higher level: the teacher's capitals may be easily expropriated by other agents with various means of

requirements and control. As the teachers found themselves in the lowest positions of the field, sometimes, by agents of the school-level field itself and even by the teachers themselves, they get to be perceived as some instruments which can be easily replaced with any agents agreeing to work as teachers, or else they can be substituted by technologies. Such processes, as revealed by our empirical research, are already being implemented in the New Education Contexts. As the teachers are being replaced by functionaries, deprofessionalization of teachers along with the process of dehumanization is taking place.

5. ***Habitus of teachers and the strategies of operation in the field generated by *habitus*.*** In the New Education Contexts, as revealed by our empirical research, the main reason for teachers to participate in the games of the field is their pursuit of autonomy. Autonomy is perceived as a position which ensures the independence of the agent while providing an opportunity to have more freedom over the use of the available capitals. This is the most desired position in the field for which the agents are competing; taking this position over is closely related with the amount of the symbolic capital (authority). In terms of the interest to play in the field, teachers with four different types of *habitus* were distributed into four categories: *enthusiasts* (who have a strong interest of competing in the field and energetically acting there), *pragmatists* (who get involved in the competitions taking place in this field more actively in such cases when the agent believes that a favorable outcome (for oneself) can be achieved, or when the teacher is interested in gaining some capitals), *hesitants* (these agents are not sure of they want to remain in the field, and their participation in the games of the field shifts from the active to the passive state), and *disappointed* teachers (who are determined to exit the school-level field of education). In order to compensate for the authority provided from outside to an ever decreasing extent, the teachers having different *habitus* seek to compensate for it by undertaking various strategies. On the grounds of the theory of Postcolonialism, we have singled out the strategies of collaboration, resistance and mimicry. They are applied according to the situation, by agents with various *habitus*, with different objectives, with all the agents of the school-level field of education or with external agents who occasionally play in the school-level field of education (for

example, with external assessors, journalists, etc.). If the selected strategies are inefficient, teachers get disappointed with their job and consider the feasibility of quitting the work of teaching.

6. **Formation of the Third Space among the agents of the school-level field of education.** In the school-level field of education, due to the limited amount of capitals and the ever increasing supervision by external fields and the imposed regulation, the attractiveness of the possible positions is evaluated not by the principles of hierarchy since the growing control and regulation equally oppresses the teachers, school principals and their assistants. The most desired position is an autonomous position. Autonomous positions in the school-level field of education are established when the agents of the field have generated the Third Space which is a configuration of relationships where the exchange of the capitals possessed by the agents is taking place, new experiences are being construed, and the elements of the internalized *homunculi* and *doxa* are changing. In terms of some parameters, the Third Space is breaking down the currently established order of the school; the behavior of a teacher in this space transcends the habitual canons of the behavior of a teacher. Its formation increases the capitals of the teacher, due to which, the teachers increase their own authority. The relationships created in the Third Space produce a hybrid culture which contains in itself various elements of the culture of the participants of this space, and which also generates new signs of culture. Teachers usually create the third spaces together with their students, or, less commonly, with their colleagues. The least frequent case of the creation of the Third Spaces is with the students' parents, or with the school administration. This is a fragile and easily damaged configuration of relationships which is easily deconstructed when other agents of the field of education, or agents of external fields get involved. The establishment of a Third Space at school between specific agents of the field does not necessarily conform to the aims, objectives or promoted values of the school; therefore, the elevation of a Third Space is an unequivocally evaluated phenomenon. Our empirical research has revealed that the involvement of a teacher in a Third Space exerts a positive impact on the teacher's practices, satisfaction with the presence in the school-level field of education, a higher professional self-esteem, and the decision to go on working as a teacher. Those teachers who are not in a Third Space, whose

Third Spaces have been disrupted are experiencing frustration, alienation from the school-level field of education, other agents, and the job of a teacher; they are considering the possibilities of withdrawal from the field.

7. **Evaluation of the theoretical approach of the thesis.** Upon evaluating the theoretical and empirical researches conducted in this thesis, it may be claimed that the selected theoretical approach, that is, a combination of the Social Practice Theory by Pierre Bourdieu and the Theory of Postcolonialism with the objective to explore teachers and practices of working as a teacher in the New Education Contexts has been validated. By applying the Social Practice Theory by Pierre Bourdieu and its modification suggested by Tomasz Zarycki, while referring to the theory of Postcolonialism and the concepts used in the framework of this theory, the school-level field of education, the configurations of agents established in this field, the *habitus* of the agents, the strategies employed, and the ways of action manifested have been revealed as being structured by external contexts and fields of power. The application of both theories allows revealing the chronological period of the fracture at which the school-level field of education has found itself in the present time: differently from the period of education explored by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1970s), in the New Education Contexts, the school-level field of education is no more a field serving the fields of powers; it is no more the main implementer of cultural colonization. Due to this, is not reasonable to conduct research solely on the grounds of this theory anymore. Postcolonialism was selected not only because of its closeness to the Theory of Social Practice, as developed by Pierre Bourdieu, but also as a possible extension of this theory involving the newly arising conditions – due to the ideas of Neoimperialism, Neocolonialism, New Cultural Colonization, subjugating through culture, which, in our opinion, are strongly affecting the education of today.
8. **Evaluation of the methodology and the method selected for the empirical research of the thesis.** The decision to select the strategy of qualitative research and the methodology of visual socialization along with the method of photovoice has completely validated itself and allowed exploring in detail teachers and working as a teacher in two dimensions: primarily, by evaluating

contexts as structuring and directing the *habitus* of teachers and their professional practices, and secondly, by exploring the *habitus* of the teachers themselves, their internalized *doxa*, *homunculi*, the selected strategies, and the created configurations of relationships within the school-level field of education and externally. The qualitative approach allowed collecting a multitude of authentic testimonies on the everyday experiences of teaching, the contexts affecting these experiences, the responses of teachers and their self-concept. The Third Space, as a medium where new experiences are being created, as a novel, hybrid culture, may be revealed only through the narrations of the participants themselves construed according to their own plan and scenarios. This is a new medium, and no researcher can ever be able to formulate such an interview questionnaire which would hit the focal point so that to ask the participants of the research about the subtleties of this new culture which are only known exceptionally to them; this allows revealing the interactions spontaneously created by the research participants. The application of a visual methodology, especially, the choice being made regarding photovoice, has created the top value of the conducted research as it helped create an extensive, authentic, reliable, multilateral information revealing the detailed picture of the school-level field of education, teachers, and the practices of teaching.

9. **Achievement of the aim and objectives raised in the thesis. Validation of the statements to be defended.** Having evaluated the theoretical and empirical researches of the thesis as well as the data collected in the course of the empirical research, the conclusions and recommendations generated on the grounds of the collected data, we may claim that the aim of the thesis and the objectives outlined for the implementation of the aim have been achieved. The research of the thesis has validated all the statements to be defended.

On the grounds of the conducted theoretical and empirical research, we have generated recommendations which may be beneficial for the scholars representing the field of social sciences, researchers exploring not only education, but also other segments established by the power fields representing the public service; the professional training of teachers and the institutions dealing with their professional training and professional development, politicians, education administrators, school-level educational

field agents and other stakeholders invested in the current situation and issues of school-level education.

1. The theoretical and empirical research of this thesis has revealed that detailed analysis of the contexts of the outer as well as inner fields (i.e., those fields which are derived as a field within a field) allows revealing in a more extensive way the construing and directing conditions of the professional practices of teachers, and to reveal the impact made by these structures on the self-concept of specific social agents and their social behavior. A tool of the research of contextuality, which was devised on the basis of Pierre Bourdieu's Theory of Social Fields and its modification suggested by Tomasz Zarycki in combination with the Postcolonialism Theory was generated for the present research. The application of this model allowed extensive analysis of the contexts. It can be reasonably assumed that the attitude undertaken by the present thesis to explore one of the professional practices can thus be applied for the exploration of any professional practice along with the self-concept and habitus of professional agents, and especially professional agents involved in the public service.
2. This thesis has construed a novel concept *The New Education Contexts* and revealed with its theoretical and empirical researches the key features and characteristics of these contexts. With this concept, we have characterized the conditions structuring the school-level field of education and the professional practices of teachers. It can be reasonably expected that the features and characteristics of The New Education Contexts, discerned and described in this thesis, are applicable for the analysis of other social fields established by power fields and conforming to the public service. Various fields of culture, healthcare, social services (for instance, social work, social service, social care, public order, etc.) can be considered to represent such fields of power. Presumably, in The New Education Contexts, the fields operating in these segments are facing the same deconstruction stemming from the identical attitude and evaluation of the predominant fields of politics and business as autonomous social derivatives, the expropriation of the capitals of these fields and the limitation of their independence in pursuit of the elimination of these fields as a public service.
3. The empirical research of this thesis was conducted by applying *Photovoice*, a method of visual sociology. To the best of the knowledge of the author of this thesis, this method has never been applied in

Lithuania previously. Researchers representing other countries tend to employ this method while researching the lifestyle and practices of socially withdrawn, isolated individuals or separate groups, especially in the cases when, prior to the research, there is hardly any or extremely limited information on the research object. Various researchers attribute to such groups, for instance, the individuals who suffer from rare, contagious, or supposedly dangerous diseases, individuals with various types of disability and their caregivers, communities of immigrants, residents of remote regions, seclusive ethnic and/or religious communities, etc. In the present thesis, photovoice was employed for the investigation of teachers and their professional life – a group of agents with which, essentially, for a shorter or longer span of time, everyone happened to interact. This ‘accessibility’ of teachers creates a false impression that their professional practices are evident and recognizable; therefore, for their research, the more common methods are selected which are based on assumed anterior knowledge of the researcher. Nevertheless, as the empirical research has revealed, the neutralization of the involvement of the researcher, by granting the right to the teachers themselves to single out what constitutes the key representations of working as a teacher allowed unsealing this ‘known’ practice in a far more extensive, varied and detailed way. The researcher, by virtue of being a teacher herself, in the course of the research, encountered a number of unexpected (for her), novel interpretations and subtleties. This means that the method of research has approved itself, and that it is advisable to employ it in the research of other professional practices.

4. The empirical research has revealed that working as a teacher is usually perceived by agents representing various fields, as well as by teachers themselves, and represented from positions grounded on a certain psychologism (we are using this term to refer to an attitude according to which various situations are explained as coming into existence because of the reasoning, psychological state, and issues of the involved individual). The agents of external and the school-level education fields are inclined to believe that the practices of teachers significantly depend on their own efforts, professional preparedness, qualification(s), experience, age, gender, personal character, the individual will of other agents, their decisions, etc. This personalization creates internal tensions, dissatisfaction, and frustrations. Teachers are not sufficiently well-versed in the sociological approach according to which social

contexts make up a significant constituent part of the social practice. It can be assumed that the self-concept of teachers and their work as teachers could be significantly facilitated by the inclusion of the general course of sociology into the curricula of teacher training and qualification development events. As teachers are required to interact with other social agents on a daily basis, it is necessary for them to possess knowledge on social groups, social processes, the relationship between structures and individuals, and the possible interpretations and explication of the education system and the life at school.

5. The perception of education on the grounds of the logic of economism when education as a system and as an activity are evaluated on the basis of economic parameters, and the value generated by education is determined in statistical measures by assessing to what extent the investment paid off, and the relationship of the field agents is explained as the relationship between the providers of a service and the receivers of a service, this violates the principles of education as a public service. The empirical research has revealed that education generates not products to be evaluated in the economic sense, but it rather creates social values which are expressed with such concepts as culture, science, values, socialization, etc. The logic of economism distorts the essence of education as a public service and destroys, deconstructs the school-level field of education. It is advisable to get rid of this distorted logic so that to adopt the principle in the field of education that education is a public interest which is satisfied by the public service provided by the state, and that it cannot be evaluated with any economic parameters.
6. It is necessary to abolish the treatment of the institution of school as an economic unit by considering the number of students in a particular school as the key condition of its functioning and survival. The empirical research has revealed that the number of students as a parameter can in no way reveal the efficiency, usefulness and sensibility of the activity of a particular school when assessing it from the position of the public service. As an institution whose content is construed by culture, and construed for the entire society, on the grounds of the processes and relationships which are significant for communities, the school is of fundamental importance for the neighborhoods/districts where the school is operating. The geographical proximity of a school is the key argument on the basis of which the parents of students select schools; their decisions change only

because of the narratives which are being spread around: reportedly, village schools are worse at educating students, they will be closed sooner or later, etc. The research has revealed that such rumors are unfounded: the closure of schools cannot satisfy the communities and triggers their protests; however, when the fields of power do take unilateral decisions and close schools, part of the children simply do not attend school anymore, and young families start moving out of countryside settlements. The closure of schools destroys the regions and takes away the right of the children from the lower economic ranks to seek education. Besides, the closure of schools by stating that the low number of students does not allow to ensure the desired quality of education does not hold its ground. Teachers claim that smaller groups achieve better academization, socialization and indoctrination results. It is highly recommended to halt the closure of the smaller schools and quit spreading the erroneous information that a higher number in the classroom ensures superior quality of education as such statements have no solid academic grounds.

7. The school-level field of education may act and function as an independent, autonomous field, and generate socially significant capitals only in the case when it is provided with sufficient capitals which it cannot generate on its own due to its nature of activity – which are the economic and authority capitals. The economic capital must be provided separately from the objections in exchange for this capital to gain the right to control over and to regulate the school-level field of education and its agents. For this field, autonomy is a must-have if we want it to generate cultural and social capitals that are significant for the entire society, and not only for the agents of the school-level field of education. Teachers, the agents of this field, must be given the freedom of acting and sufficient capitals because only when having such capitals in their disposition can they do the teacher's work successfully. It is recommended at the state level, and also at the level of municipalities, to ensure the minimal rights of teachers, the agents of the school-level field of education as stipulated in the Labor Code of the Republic of Lithuania, specifically, the adequate pay for the hours of real, factual work, to finance the necessary commuting to work, to ensure regulated hours of work, to guarantee physical security at work, to pay extra for health-threatening conditions of work and similar.
8. It is advisable, by employing political tools, to boost the authority of the position of a teacher by ensuring the right of teachers'

associations/unions and organizations to be free in making choices in the fields directly related with the practise of teaching. The following fields should be considered the fields of this type: professional training of teachers, professional qualification development, award of qualification categories, the construal or development of the curriculum, the consideration and appraisal of various forms of the assessment of student progress, the evaluation of the suitability of study materials for the use at schools, and so on. Teachers must be involved as vote-casting representatives into the consideration of all the questions and issues related to the school-level field of education, whether the discussions are conducted at the municipality or at the state level. Teachers' activities must be implemented not on the basis of voluntariness, but on the grounds of labor contracts. This practise of maintaining teacher autonomy is being applied in various countries, for instance, in the Republic of Ireland.

9. The currently approved and implemented system of educating students with *Special Education Needs* (SEN) is completely misregulated. It negatively impacts the students with special educational needs, their classmates, the students' parents, and the teachers alike. All the participants in social interactions taking place in the school-level field of education are not properly prepared, and they do not have adequate tools for the proper implementation of teaching students with special needs. The main issues involve the lack of the legal regulation of the issue, the lack of funds, and the lack of teachers' assistants. We recommend reviewing the current order of the integration and teaching of students with special educational needs by ensuring that the students with SEN would get valuable education which conforms to their needs while the teachers are provided with all the necessary assistance. We recommend rejecting the practice when the Government imposes a requirement on school without ensuring in advance sufficient financing and properly trained specialists (in the required amounts of job positions) to implement that practice.
10. We recommend reviewing the current methodology of the external audit of schools and the procedures of its implementation. The empirical research has revealed a negative, rather than positive, impact of the procedures of this control mechanism on the entire school where it is implemented, and on the separate agents of this field. The participants of this research have provided sufficient statements that the external audit creates immense stress to students, and to teachers alike,

that the methodologies applied by the external audit are bureaucratized and separated from the reality of working as a teacher, they are formal, they incite the adoption of imitation practices by teachers, as well as antagonism against external fields. This procedure triggers multiple negative consequences, as indicated by the research participants, and bears virtually no positive impact on the further practices of the teachers or the activity of the school. The teachers perceive the external audit as a waste and squandering of various capitals. Therefore, the further implementation of the external audit of schools, after these facts coming to light, would be an explicit contempt of the position of the teachers and neglect of their interests as well as further deprofessionalization and proletarianization of teachers.

11. We recommend to review the Law acts regulating the relationship of the agents of the school-level field of education as well as the documents which outline the relationship of the field of the school-level institutions and specific agents with agents of external fields. As it has been revealed by our empirical research, the Ministry of Education, Sport and Science of the Republic of Lithuania (LMESS) does not ensure the proper conditions for the work of the teachers and the principals of schools. LMESS does not create mechanisms which would regulate the negative forms of the communication between the parents and the school which have developed with the wave of the parentocracy, for instance, the mobbing implemented by parents against specific agents of the school field – teachers or the members of the school board teams – which sometimes even involve threats directed towards specific teachers or members of the school board teams. In the situations of conflicts and tension between teachers and the school principal, LMESS is inclined to support the position of the school board team when facts of abuse come into light, the Ministry distances itself from any active attempts of the resolution of the conflict situations. It is recommended that LMESS should reconsider its stance and the resolutions in the cases of tensions in between agents of the field of school education. The Ministry should adopt the objective position defending the truth and the human rights.
12. As the empirical research has revealed, teachers are facing many challenges in their work which cannot be dealt with individually. Among these issues, the teachers named the lack of study materials (computers, software, textbooks, digital means, etc.), the undesirable use of cellphones by students, the use of electronic cigarettes and their

filling spiked with narcotics-containing substances by students, the psychological and sometimes even physical violence by students and their parents, threats, mobbing, insufficient attendance of classes by students, intruding into the private life of the teacher by the students and/or their parents, violations of the public order taking place in the course of the educational process (for example, swearing, shouting, throwing items during classes, coming to school or its events in a drunken state, suspected distribution of intoxicating substances, unlawful filming and posting of records on social networks, etc.), the inappropriate behavior of some colleagues and the school management and so on. This list of issues is extensive, and, in the opinion of the participants of the research, it can be resolved only at the national level. We recommend LMESS on the grounds of the research of the present thesis, or based on the data of other researches of the school-level field of education, to draft an extensive list of the issues, to conduct quantitative research, and to determine the extent of these issues and the intensity of their manifestation. On the grounds of our data, we recommend working out a plan of the resolution of these issues and the required means. This should be the priority task of LMESS.

13. We recommend to include into the studies of the professional training of teachers a course of the Labor Law where the future teachers would be given an opportunity to get acquainted with their rights as employees, with the powers of the employers and, specifically, with the legal regulation of teaching as a job. As the research has revealed, the legal literacy of the teachers is extremely limited. This is abused by agents possessing superior legal literacy or agents willing to abuse others. The lack of legal literacy disables teachers and creates presuppositions that the capitals belonging to the teachers would be arbitrarily expropriated. Thus teachers are pushed to the lowest positions in the field. This creates presuppositions for the deprofessionalization and proletarianization of the work of a teacher.
14. Individuals of various ages, experience, social strata and beliefs are involved in the school-level of education. Due to this variety and the peculiarities of the social and cultural capitals of some agents, their attitudes, and internalized *doxa*, in the field of the school-level of education, it is common for tense relationships to develop between agents or their groups. They negatively affect not only the participants of that relationship, but also the entire field. As revealed by our empirical research, the agents of the school-level field of education are

not always able to deal independently with the situations that do not satisfy them. It is extremely complicated for the teachers as, because of their weakened positions and limited capitals, the teachers find it hard to defend their rights or rightful requirements. Presumably, this situation – at least partially – could be improved by professional mediators who would be well-versed in the peculiarities of the school-level field of education. Their services would be provided free of charge upon demand by any agent of the school-level of education. Such services should be financed by the municipality as schools are founded by municipalities, and it is the duty of the municipalities to ensure the harmonious work of schools.

TRUMPOS ŽINIOS APIE DISERTANTĘ

Išsilavinimas

2019–2023. Sociologijos doktorantūros studijos, Vilniaus universitetas.

2016–2018. Sociologijos magistro studijos, Vilniaus universitetas.

1988–1993. Istorijos ir istorijos pedagogikos studijos, Vilniaus pedagoginis universitetas.

Moksliniai interesai: švietimo sociologija, profesijų sociologija, vizualiosios sociologijos metodai, kritinės teorijos.

Mokymai:

- Mokslinė informacija: paieška, mokslometrija, duomenų talpyklos 2019 11 13. VU doktorantų bendrieji mokymai, Vilniaus universiteto pažymėjimas Nr. MVG-MID-2019-284.
- Tarptautinė studentų vasaros stovykla „International summer school on Qualitative Research 2021: Grounded Theory“, 2021 06 28–07 01.
- Edukologijos tyrimų instituto organizuotas seminaras „Kokybiniais tyrimais grįstų straipsnių rengimas“, 2023 02 20.
- Klaipėdos universiteto Sveikatos mokslų fakulteto organizuoti mokymai. Etnografiniai interviu moksliniame tyrime 2019 12 16–20. Lektorė prof. Audra Skukauskaitė.
- Socialinių tyrėjų mokyklos kokybinių tyrimų kūrybinės laboratorijos 2019 pavasario seminaras. 2019 03 14. Tema „Problemų sprendimas įgyvendinant kokybinius ir kiekybinius tyrimus: fundamentalūs elementai ir iššūkiai“. Lektorė prof. Vilma Židžiūnaitė.
- Socialinių tyrėjų mokyklos kokybinių tyrimų kūrybinės laboratorijos 2020 žiemos seminaras. 2020 01 30–31. Temos: Meno ir literatūros panauda kokybiniuose tyrimuose – nuo duomenų rinkimo iki rezultatų interpretavimo. Inovacijos kokybiniuose tyrimuose: tyrimo tipų, metodologijų ir metodų integravimas. Mokslo straipsnių rengimo ABC pradedantiesiems ir patyrusiems tyrėjams.
- „Kūrybingumas kaip ugdymo teorija ir praktika. Jo vaidmuo fenomenais grįstame ugdyme“. 2021 10 18. Lektorius prof. K. Sabolius.
- MAXQDA programinės įrangos taikymas kokybiniuose ir mišrių metodų tyrimuose“, 2022 03 08, 03 15, 03 22. Mokymai naudotis MAXQDA programa. Lektorė dr. Irma Budginaitė Mačkinė.

PUBLIKACIJŲ IR PRANEŠIMŲ SĄRAŠAS

Publikacijos

1. Litvinaitė, Jūratė (2022). Between Resistance and Collaboration: A Teacher's Professional Activity in the Third Space. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), pp. 157–171. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.157.171>
2. Litvinaitė, Jūratė (2023). Mokytojavimo deprofesionalizacija: sociologinė analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 51, pp. 146–163. DOI <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2023.51.9>

Pranešimai

1. 2021 m. rugsėjo 12 d. tarptautinėje konferencijoje „International Academic Conference “Education Culture Society 2021“ skaitytas pranešimas „A frontier zone – a school: cultural encounters“.
2. 2022 m. spalio 20 d. tarptautinėje konferencijoje „XI International Scientific Conference on Social Innovations (SOCIN'22)“ skaitytas pranešimas „A School's Architecture and Geographical Place in Games of a Power“.
3. 2022 m. lapkričio 25 d. tarptautinėje konferencijoje „Mokytojų ugdymas XXI a.: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Švietimo sociologijos kurso mokytojų ugdyme būtinybė: teorinis ir praktinis pagrindimas“.
4. 2023 m. birželio 25–liepos 1 d. tarptautinėje konferencijoje „XX ISA Conference“ skaitytas pranešimas „The Emergence of the Third Space in Teachers' Professional Practices“.

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

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.