
LIETUVOS SOCIALINIŲ MOKSLŲ CENTRAS
VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS
KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

Asta
DILYTĖ-KOTENKO

**JAUTRIŲ SOCIALINIŲ GRUPIŲ
SĖKMINGI KELIAI
LINK AUKŠTOJO MOKSLO**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, sociologija (S 005)

Vilnius, 2024

Mokslo daktaro disertacija rengta 2019–2024 metais Lietuvos socialinių mokslų centre, Sociologijos institute pagal doktorantūros teisę, suteiktą Vytauto Didžiojo universitetui su Lietuvos socialinių mokslų centru ir Kauno technologijos universitetu (2019 m. vasario 22 d. įsakymu Nr. V–160, įsakymo pakeitimas – 2021 m. sausio 18 d., Nr. 75).

Mokslinė vadovė:

Dr. Jolanta Aidukaitė (Lietuvos socialinių mokslų centras, socialiniai mokslai, sociologija S 005).

Mokslo daktaro disertacija ginama Vytauto Didžiojo universiteto, Lietuvos socialinių mokslų centro ir Kauno technologijos universiteto sociologijos mokslo krypties taryboje.

Pirmininkė:

Prof. dr. Eglė Butkevičienė (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, sociologija, S 005)

Nariai:

- Dr. Indrė Genelytė (Linkopingo universitetas, Švedija, socialiniai mokslai, sociologija, S 005);
- Vyresn. m. d. dr. Julija Moskvina (Lietuvos socialinių mokslų centras, socialiniai mokslai, sociologija, S 005);
- Doc. dr. Jekaterina Navickė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, sociologija, S 005);
- Vyriaus. m. d. dr. Laimutė Žalimienė (Lietuvos socialinių mokslų centras, socialiniai mokslai, sociologija, S 005)

Mokslo daktaro disertacija bus ginama viešame sociologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2024 m. rugsėjo 23 d. 11 val. Lietuvos socialinių mokslų centre (III aukštas, konferencijų salė).

Adresas: A. Goštauto g. 9, LT-01108 Vilnius, Lietuva

LITHUANIAN CENTRE FOR SOCIAL SCIENCES
VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY
KAUNAS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Asta
DILYTĖ-KOTENKO

**THE SUCCESSFUL PATHS
TO HIGHER EDUCATION FOR SOCIALLY
VULNERABLE GROUPS**

Doctoral Dissertation
Social Sciences, Sociology (S 005)

Vilnius, 2024

This doctoral dissertation has been prepared during the period of 2019-2024 at the Institute of Sociology at the Lithuanian Centre for Social Sciences, under the doctoral program right conferred to Vytautas Magnus University, Lithuanian Centre for Social Sciences and Kaunas University of Technology on 22nd of February 2019 by the Order No. V-160 (amendment – 2021 January 18, Order No. 75) of the Minister of Education, Sport and Science of the Republic of Lithuania.

Scientific Supervisor:

Chief researcher Dr. Jolanta Aidukaitė (Lithuanian Centre for Social Sciences, social sciences, sociology S 005).

Dissertation will be defended at the Committee of Sociology of Vytautas Magnus University, Lithuanian Centre for Social Sciences and Kaunas University of Technology.

Chairman:

Prof. dr. Eglė Butkevičienė (Kaunas University of Technology, social sciences, sociology S 005)

Members: :

- Dr. Indrė Genelytė (Linköping University, Sweden, social sciences, sociology S 005)
- Senior researcher Dr. Julija Moskvina (Lithuanian Centre for Social Sciences, social sciences, sociology S 005)
- Associate Professor Dr. Jekaterina Navickė (Vilnius University, social sciences, sociology S 005)
- Chief researcher Dr. Laimutė Žalimienė (Lithuanian Centre for Social Sciences, social sciences, sociology S 005).

The doctoral thesis will be defended in the public meeting of the Committee of Sociology on 23 September, 11 a.m., at the Lithuanian Centre for Social Sciences.

Address: A. Goštauto str. 9, LT-01108 Vilnius, Lithuania

PADĖKA

Rengiant disertaciją mane lydėjo daug nuoširdžių ir profesionalių žmonių, kuriems noriu padėkoti. Pirmiausia, dėkoju disertacijos tyrimo vadovei dr. Jolantai Aidukaitei už nuolatinę pagalbą ir konsultavimą, atidumą, išvalgumą bei geranorišką rūpestį! Taip pat dėkoju disertacijos recenzentėms: prof. dr. Eglei Butkevičienei, dr. Kristinai Šliavaitei, dr. Laimutei Žalimienei už profesionalias išvalgas disertacijai!

Ypatingai dėkoju disertacijos tyrimo dalyviams, atvirai pasidalijusiems savo patirtimi švietimo sistemoje ir su ja susijusiais gyvenimo įvykiais, savo džiaugsmais ir problemomis, su kuriomis susidūrė kelyje aukštojo mokslo link. Jūsų istorijos man yra didžiausias prasmės ir įkvėpimo šaltinis, skatinantis savo mokslinę veiklą ieškoti būdų gerinti švietimo prieinamumą visiems, nepaisant jų socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto.

Labai dėkoju savo vyrui, artimiesiems ir draugams už emocinę paramą ir buvimą kartu! Taip pat dėkoju savo kolegoms profesinėje srityje už supratingumą ir sudarytas sąlygas derinti darbą ir doktorantūros studijas.

TURINYS

SĄVOKŲ ŽODYNAS	9
IVADAS.....	11
1. LIETUVOJE IR UŽSIENYJE ATLIKTŲ TYRIMŲ APŽVALGA	27
1.1. Socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo sampratos.....	27
1.2. Socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo, socialinio teisingumo raiška švietime	30
1.3. Skirtingi socialinių grupių apibrėžimai	33
1.4. Jautrios socialinės grupės švietime ir jų patiriamos rizikos	36
1.5. Empirinių tyrimų apžvalga	41
1.5.1. Lietuvoje atlikti socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo tyrimai	41
1.5.2. Užsienyje atlikti socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo tyrimai	52
1.6. Lietuvos ir užsienio autorių tyrimų apžvalgos rezultatai ir tyrimų ribotumai.....	62
2. DISERTACIJOS TYRIMO PRAKTINĖ IR TEORINĖ VERTĖ.....	65
3. DISERTACIJOS TEORINIŲ PRIELAUDŲ APŽVALGA	66
3.1. Teorinių perspektyvų pasirinkimo pagrindimas ir švietimo stratifikacijos vertinimas pagal jas.....	69
3.1.1. Racionalaus pasirinkimo teorija	70
3.1.2. Kapitalo, habitus ir lauko teorija	76
4. DISERTACIJOS DARBO METODOLOGIJA	86
4.1. Dokumentų (teisės aktų) turinio analizės metodologija	87
4.2. Jautrių socialinių grupių asmenų pusiau struktūruotų interviu kokybinės turinio analizės tyrimo metodologija	92
4.2.1. Interviu tyrimo metodo ribotumai.....	99
4.2.2. Tyrimo etika	100
5. DISERTACIJOS TYRIMO REZULTATAI	102
5.1. Institucinės sąlygos aukštajam mokslui pasiekti	102
5.1.1. Išvados apie institucines sąlygas pasiekti aukštąjį mokslą	118
5.1.2. Naujausios teisės aktų nuostatos, gerinančios švietimo ir aukštojo mokslo prieinamumą	120

5.2. Jautrių socialinių grupių asmenų keliai aukštojo mokslo studijų link ir kultūrinio, ekonominio, socialinio kapitalų vystymasis	121
5.2.1. Informantų keliai švietimo sistemoje	125
5.2.1.1. Informantų formalaus mokymosi keliai	125
5.2.1.2. Lankytos švietimo įstaigos	126
5.2.1.3. Švietimo sistemos kelio keitimo taškai ir priežastys	129
5.2.2. Informantų šeimos kontekstas	132
5.2.3. Švietimo lauko reikalavimai informantų kultūriniam kapitalui . . .	134
5.2.4. Informantų nuomonė apie mokyklą	138
5.2.5. Šeimos kapitalų ir švietimo lauko reikalavimų neatitiktis	139
5.2.6. Informantų nuomonė apie savo ir bendraamžių socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus mokymosi pradžioje	146
5.2.6.1. Informantų socialinis kapitalas mokymosi pradžioje	147
5.2.6.2. Bendraamžių socialinis kapitalas mokymosi pradžioje	149
5.2.6.3. Informantų kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje	149
5.2.6.4. Bendraamžių kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje	151
5.2.6.5. Informantų ekonominis kapitalas mokymosi pradžioje	152
5.2.6.6. Bendraamžių ekonominis kapitalas mokymosi pradžioje . . .	153
5.2.7. Informantų patirta simbolinė prievarta ir jos įveika	154
5.2.7.1. Šeimos socialinės kontrolės formos	154
5.2.7.2. Bendraamžių taikytos socialinės kontrolės formos	155
5.2.7.3. Mokyklos taikyta socialinė kontrolė	156
5.2.7.4. Institucinės švietimo lauko taisyklės	163
5.2.7.5. Informantų reakcija į socialinę kontrolę ir jos įveikos būdai	166
5.2.8. Informantų socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų vystymo procesas	171
5.2.8.1. Informantų socialinio kapitalo vystymo procesas	171
5.2.8.2. Informantų ekonominio kapitalo vystymo procesas	180
5.2.8.3. Informantų kultūrinio kapitalo vystymosi procesas	183
5.2.9. Informantų socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai formalaus mokymosi pabaigoje	192
5.2.9.1. Informantų socialinis kapitalas mokymosi pabaigoje	192
5.2.9.2. Informantų ekonominis kapitalas mokymosi pabaigoje	194
5.2.9.3. Informantų kultūrinis kapitalas formalaus mokymosi pabaigoje	195
5.2.10. Aukštojo mokslo kelio pasirinkimas	200
5.2.10.1. Studijavimo motyvai	201
5.2.10.2. Profesijos pasirinkimo procesas	204

EMPIRINIŲ TYRIMŲ REZULTATŲ APIBENDRINIMAS	
IR IŠVADOS	207
DISKUSIJA	217
DISERTACIJOS IŠVADOS	221
REKOMENDACIJOS ŠVIETIMO POLITIKOS FORMUOTOJAMS	
IR PRAKTIKAMS	226
NAUDOTOS LITERATŪROS SĄRAŠAS	228
PRIEDAI.....	250

SAVOKŲ ŽODYNAS

Atoki / nutolusi kaimo vietovė – vietovė, kuri nesiriboja su didmiesčiais ir kurioje gyvena mažiau nei 3000 gyventojų (Dijkstra ir Ruiz, 2010).

Asmenys su negalia – asmenys, turintys ilgalaikių fizinių, protinių, intelektinių ar sensorinių sutrikimų, kurie, sąveikaudami su įvairiomis kliūtimis, gali trukdyti jiems visapusiškai ir veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime lygiaverčiai su kitais (Jungtinių Tautų Organizacija [JTO], 2006).

Ekonominis kapitalas – įvairios materialinės gėrybės, kurios gali būti tiesiogiai konvertuojamos į pinigus ir institucionalizuojamos nuosavybės forma (Bourdieu, 1986b).

Gyvenimo kelias (angl. *life course/life trajectory*) **švietimo sistemoje** – statusas švietimo socialiniame lauke ir jo įgijimo eiga.

Habitus – asmens įsitikinimų rinkinys, lemiantis suvokimą, mąstymą, emocijas, poreikius, vaizduotę ir elgesio motyvus, kurie lemia atitinkamo statuso socialiniame lauke įgijimą (Bourdieu, 1979).

Kultūrinis kapitalas – intelektualios kvalifikacijos, įgytos pirminio išsimokslinimo metu arba perduotos pačios šeimos, asmens gyvenimo būdo visuma. Kultūrinis kapitalas gali būti suprantamas kaip: objektai (pvz., kultūriniai artefaktai, knygos, meno dirbiniai), įkūnytas kultūrinis kapitalas (pvz., skonis, kalbos kodai, elgesio manieros, pomėgiai, laisvalaikio leidimo būdai, aukštosios kultūros vertinimas) ir institucionalizuotas kultūrinis kapitalas (akademiniai kredencialai) (Bourdieu, 1979).

Jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje (angl. *socially vulnerable groups*) – tai asmenys / individai, kurių bent vienas iš tėvų (arba globėjų / rūpintojų) neturi aukštojo išsilavinimo ir kurie kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų arba iš atokesnių kaimo vietovių arba yra tautinių mažumų atstovai (dėl su tuo susijusių kalbos barjerų švietime) arba asmenys, turintys negalią. Minėtos socialinės grupės yra jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje ne dėl šių savo požymių *per se*, o dėl struktūrinių kliūčių, kurios dažnai dėl šių požymių sukuria neįlygią prieigą prie resursų (pvz., kokybiško ugdymo, reikalingų paslaugų) arba sukuria kliūtis šiems resursams gauti (EURYDICE, 2023). Struktūrinės kliūtys suprantamos kaip būdai, pagal kuriuos visuomenė yra organizuota ir kurie sukelia palankias arba nepalankias sąlygas dėl kompleksinių socialinių kategorijų ir galios (EURYDICE, 2023). Anot Gribačiausko (2003), jautrios socialinės

grupės švietimo sistemoje yra visi moksleiviai, kuriems dėl vienokių ar kitokių priežasčių mokykloje potencialiai (arba realiai) ima grėsti socialinė atskirtis.

Socialinė klasė – santalka veikėjų, kurie užima panašias pozicijas ir panašiomis sąlygomis priversti patirti panašius poveikius, taigi veikiausiai įgis panašias dispozicijas ir interesus ir dėl to panašiai veiks ir laikysis panašių pažiūrų (Bourdieu, 1981).

Socialinė kontrolė – priemonės, per kurias visuomenė perduoda individams visuomenėje dominuojančias normas ir vertybes (Parsons, 1937). Socialinė kontrolė gali būti formali (kai nesilaikant jos taikomos formalios baudmės) arba neformali. Socialinė kontrolė vyksta šeimoje, bendruomenėje, švietimo lauke per socializaciją.

Socialinė stratifikacija švietime – agentų (individue) vieta švietimo lauke pagal socialinį, ekonominį, kultūrinį ir / ar simbolinį kapitalą ir šių kapitalų santykį (Bourdieu, 1984), kuri atspindi ir visuomenės socialinę stratifikaciją bei galimybių skirtumus švietimo sistemoje.

Socialinis kapitalas – faktiniai ar virtualūs ištekliai, kurie atitenka individui ar grupei, priklausantiems daugiau ar mažiau institucionalizuotų tarpusavio pažinimo ir pripažinimo santykių tinklui (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Coleman (1988) požiūriu, socialinis kapitalas dar gali būti apibūdinamas kaip asmeniui keliama įsipareigojimai ir lūkesčiai, kurie priklauso nuo pasitikėjimo socialinėje aplinkoje, normų ir sankcijų taikymo ir informacijos dalinimosi.

Socialinis ekonominis kontekstas – pozicija, kurioje asmuo ar grupė apibūdinama pagal socialinius ir ekonominius faktorius kaip pajamos, įgytas išsilavinimas, užimtumo statusas ir prestižas, gyvenamoji vieta; kai kuriais atvejais atsižvelgiama ir į etninę kilmę, religiją (EURYDICE, 2023).

Švietimo laukas – struktūruota socialinė erdvė, kurioje vyksta socialiniai ryšiai, naudojamas kapitalas ir veikiama (Bourdieu, 1979). Lauke egzistuoja ribotas resursų pasiskirstymas, galios santykiai ir turintys mažiau galios stengiasi transformuoti galios pusiausvyrą. Švietimo lauke tarp individų nevienodai pasiskirstęs kultūrinis kapitalas (ypač objektyvizuotas, t. y. įgytos kvalifikacijos). Vienodas pasiskirstymas reikštų, kad visos visuomenės grupės proporcingai atstovaujamos visais švietimo lygmenimis ir akademinė pažanga priklauso tik nuo individualių gebėjimų.

IVADAS

Asmens poziciją švietimo sistemoje lemia įvairūs veiksniai. Visi veiksniai – pradedant nuo struktūrinių (asmeniui prieinamų pasirinkimų švietimo sistemoje, institucinių sąlygų, makrokonteksto, pvz., šalies ekonominių sąlygų), tęsiant mezoaplinka (šeimos, socialinės, kultūrinės aplinkos kontekstu), baigiant individualiais veiksniais (asmens gabumais, motyvacija, asmens preferencijomis) lemia individo padėtį ir įgytą kvalifikaciją švietimo sistemoje. Švietimas yra esminis veiksnys, sudarantis sąlygas kurti įtraukią visuomenę (UNICEF, 2020). Daugėja įrodymų, kad įgytas aukštasis mokslas koreliuoja su geresne padėtimi darbo rinkoje (OECD, 2018). Skirtingoms socialinėms grupėms galimybės įgyti aukštąjį išsilavinimą gali skirtis. 2018 m. Europos Komisija (2018) išleido rekomendacijas šalims narėms dėl įtraukaus švietimo, pažymėdama, kad visi besimokantys turi gauti reikalingą pagalbą pagal savo poreikius siekiant palengvinti perėjimą tarp švietimo lygmenų. Įtraukus aukštasis mokslas reiškia, kad asmenų, kurie įstoja į aukštojo mokslo studijas, studijuoja ir baigia jas, socialinė sudėtis atspindi visuomenės socialinę sudėtį (Bolonijos procesas, 2020, 13 p.). Todėl reikia ieškoti galimybių vienam iš gerovės valstybės ramsčių – švietimo, aukštojo mokslo sistemoms – tobulinti, kad būtų užtikrintas jo prieinamumas visiems, panaudotas žmogiškojo kapitalo potencialas ir sudarytos lygios galimybės užimti aukštas pozicijas visuomenėje.

Visuomenės socialinių grupių ir jų tam tikrų gyvenimo sričių (pvz., išsilavinimo) skirtumų analizė Lietuvoje iki šiol yra gana ribota, visuomenės socialinės struktūros tyrimus atliko Brazienė (2002), Norkus (2012), Taljūnaitė (1999). Tatarienė (2017) teigia, kad yra labai mažai tyrimų, atskleidžiančių socialinį mobilumą Lietuvoje, o ir atlikti labai fragmentiškai, taigi bendro vaizdo apie mūsų visuomenės socialinę mobilumą nėra. 1970 m. Lietuvos mokslininkams įsitraukus į tarprespublikinį longitudinalinį tyrimą, pradėta tirti jaunimo karta, kuri tuo metu mokėsi vidurinio ugdymo lygmenyje, ir stebėtas jos gyvenimo kelias: tie patys asmenys apklausti kas keleri metai (Matulionis, Maniukaitė, Trinkūnienė, Krukauskienė ir Liutikas, 2010). Vėliau jau nepriklausomoje Lietuvoje šį tyrimą bandė tęsti Taljūnaitė (2008). Tatarėlienė (2016, 2017) tyrė tarpgeneracinį socialinį mobilumą ir nustatė, kad išsilavinimas išlieka pagrindinis socialinio mobilumo apraiškų instrumentas, o socialinio mobilumo tyrimų laukui reikia žinių apie socialinę struktūrą, statusą, išsilavinimą, pajamas ir gerovę asmens gyvenime. Mikutavičienė (2009) analizavo jaunų suaugusiųjų, kilusių iš žemesnio socialinio sluoksnio, nuomonę apie švietimo vaidmenį mažinant socialinę nelygybę. Lazutka ir Navickė (2012) analizavo atstovavimą iš skirtingo socioekonominio konteksto kilusiems asmenims skirtingai geidžiamose aukštosiose mokyklose ir studijų programose. Švietimo sistemos socialinio teisingumo aspektus Lietuvoje tyrinėjo Purvaneckienė ir Čiužaitė (2010),

pažymėdamos, kad reformų metu į švietimo teisingumo klausimus nekreipta dėmesio, o reformų rezultatas – mažėjantis socialinis teisingumas švietime, kuris reiškia prastėjančių jautrių socialinių grupių priėjimą prie aukštojo mokslo.

Užsienio autoriai gan plačiai analizavo švietimo sistemos stratifikacijos reiškinių (Dūmais, 2005; Lynch ir Baker, 2005; Nesbit, 2006; Paulsen, 2001) ir jo atsiradimą (Calder, 2018; Kerrissey ir Schruhrke, 2016; Korn, 2015; Serna ir Woulfe, 2017). Užsienio autoriai, analizuodami socialinę stratifikaciją, rėmėsi skirtingomis socialinio teisingumo teorijomis (Hassani ir Ghasemi, 2016; Lynch, Baker ir Cantillon, 2001; Montt, 2011; Sorger, 2007; Wilson, 2011;), šis fenomenas taip pat analizuotas socialinio mobilumo kontekste (D'Addio, 2007; Curtis, 2015; Marginson, 2016). Įvairūs tyrėjai (Cherlin et al., 1991; Haveman, Wolfe ir Saulding, 1991) teigia, kad žemiems mokinių pasiekimams, susijusiems su švietimo sistemos stratifikacija, turi įtakos svarbūs individo gyvenimo įvykiai, pvz., tėvų skyrybos; taip pat, kad esminiai socialiniai įvykiai per asmens gyvenimą labiausiai telkiasi ir atsispindi dar tik pradedančio savarankišką gyvenimą jaunimo kartoje. Burke (2015) atliko Bourdieu teoriją paremtą tyrimą, kuriuo analizavo aukštąjį mokslą baigusiu asmenų karjeros trajektorijas, kaip jų socialinė klasė, socialinis ir kultūrinis kapitalai veikė karjeros planus. Gamoran ir Mare (1989) pastebėjo, kad kuo aukštesnis švietimo sistemos lygmuo, tuo didesnė stratifikacija. Iš užsienio autorių tyrimų matyti, kad vis labiau atsigręžiama į individualius stratifikaciją lemiančius veiksnius, ypač susijusius su asmens pasiekimais švietimo sistemoje, santykiais, nuostatomis.

Atlikti tyrimai analizavo tam tikras visuomenės grupes pagal įvairius stratifikuojančius aspektus (pvz.: socialinį, ekonominį statusą, socialinę atskirtį, riziką, pažeidžiamumą, socialinį, ekonominį, kultūrinį kontekstą). Mažai žinoma, kaip iš jautrių socialinių grupių kilusiems asmenims pavyksta pasiekti aukštąjį mokslą, t. y. trūksta žinių apie švietimo sistemos socialinį teisingumą. Pasigendama nuoseklios jautrių socialinių grupių asmenų sėkmingo kelio aukštojo mokslo link analizės, neatskleistas aukštojo mokslo pasiekimo procesas. Menkai analizuotas atskirų socialinių grupių socialinis mobilumas, socialinė stratifikacija, trūksta išsamių mokslinių tyrimų šia tema. O'Shea (2020) teigimu, būdai, kaip asmenys, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo, pasiekia aukštąjį išsilavinimą ir įveikia tam trukdžiusias kliūtis, ištirti per mažai. Frėjutė-Rakauskienė, Marcinkevičius ir Šliavaitė (2016) pažymi, kad ir tautinių mažumų problematika Lietuvos švietimo srityje nuosekliai netirta ir neanalizuota. Metodologine prasme tyrimai labiausiai koncentruojasi į socialinį-ekonominį stratifikacijos matmenį (t. y. stratifikaciją pagal asmens pajamas, užimtumo statusą, išsilavinimą), dažniausiai taikyta dedukcinė tyrimo logika (t. y. kiekybiniai tyrimo metodai). Ruškus (2020) teigia, kad moksliniame diskurse turėtų būti skatinami skirtingų įtraukiojo ugdymo praktikos dalyvių subjektyvaus suvokimo ir požiūrio tyrimai.

Siekiant visapusiškai apžvelgti visuomenę struktūruojančius aspektus, moksliniame diskurse vartojamos ir socialiai pažeidžiamų / jautrių socialinių grupių, socialinės rizikos grupių, nepalankioje socialinėje aplinkoje esančių grupių, socialinės atskirties grupių, mažiau galimybių turinčio jaunimo, mažiau aukštajame moksle atstovaujamų grupių sampratos, kurios leidžia atsižvelgti ne tik į ekonominius, bet ir į socialinius ir kultūrinius aspektus, kurie struktūruoja visuomenę. Švietimo kontekste plačiausiai vartojama jautrių socialinių grupių (angl. *socially vulnerable groups*) sąvoka. Tai yra socialinės grupės, kurios patiria nuolatinę socialinės atskirties riziką, nulemtą įvairių ekonominių, socialinių, kultūrinių veiksnių: nestabilaus darbo, nedarbo, žemo išsilavinimo, ilgalaikių ligų ar psichologinių sunkumų, negalios, prastų gyvenimo sąlygų (Davino, Gherghi, Sorana ir Vistocco, 2021). Anot Gribačiausko (2003), jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje yra ne tik neįgalieji, asmenys, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir visi mokslėiviai, kuriems dėl vienokių ar kitokių priežasčių mokykloje potencialiai (arba realiai) ima grėsti socialinė atskirtis. Jucevičienė, Vizgirdaitė ir Alexander (2018) teigia, kad aukštąjį mokslą sunku pasiekti neįgaliesiems, moterims, kultūrinėms, religinėms, rasinėms, etninėms (ar tautinėms) mažumoms, asmenims, gyvenantiems nutolusiose kaimo vietovėse. Tyrimai atskleidžia įvairių veiksnių, kurie gali lemti socialinių grupių jautrumą švietimo sistemoje (angl. *vulnerability*): socialinė-ekonominė padėtis, lytis, gyvenamoji vieta, etninė kilmė, rasė, migracijos patirtis, negalia, tėvų išsilavinimas, priklausymas LGBTQ bendruomenei, religija ir t. t. (Veidemane, Kaiser ir Craciun, 2021). Aukštajame moksle dar išskiriami papildomi veiksniai: vėlyva studijų pradžia (pertrauka tarp viduriniojo ugdymo ir studijų), darbas studijų metu, globojami asmenys studijų metu (pvz., auginantys vaikus ar prižiūrintys kitus asmenis) (Veidemane et al., 2021).

Lietuvos gyventojai – vieni labiausiai išsilavinusių Europoje: 2022 m. 61 proc. 30–34 m. gyventojų turėjo aukštąjį ar jam prilygstantį išsilavinimą (Valstybės duomenų agentūra [VDA], 2023). Ši dalis pastarąjį dešimtmetį nuosekliai auga ir yra viena aukščiausių Europos Sąjungoje (VDA, 2023). Visgi ne visoms visuomenės grupėms proporcingai atstovaujama aukštajame moksle Lietuvoje, dėl to jos yra jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje. Asmenys, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo, susiduria su sunkumais švietimo sistemoje, jiems mažiau atstovaujama aukštajame moksle arba linkę studijuoti vėliau nei kiti (Europos Komisija / EACEA / EURYDICE, 2018, 15 p.). Asmenų su negalia, įgijusių vidurinį išsilavinimą ne lietuvių kalba, kilusių iš socialiai nepalankios aplinkos, turinčių menkų finansinių pajėgumų galimybės pasiekti aukštąjį išsilavinimą yra mažesnės (Aleksandravičiūtė ir Jakštys, 2014). Tėvų išsilavinimas dažnai yra vienas iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką asmenų galimybėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą, kadangi aukštajame moksle dominuoja studentai, kurių tėvai turi aukš-

tąjį išsilavinimą (Europos Komisija, 2018). Lietuva yra tarp Europos ekonominės erdvės šalių, kuriose mažiausiai asmenų, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo, studijuoja aukštojo mokslo įstaigose (Europos Komisija, 2018). Didelių skirtumų yra pagal tęsiamą mokslą miestuose ir regionuose: 2020 m. daugiau nei du penktadaliai didžiųjų Lietuvos miestų abiturientų tęsė mokslus universitetuose, likusios šalies dalies – apie trečdalis (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija [ŠMM], 2021b). Aukštosiose mokyklose dažniau studijuoja tie, kurie vidurinį išsilavinimą įgijo miesto mokyklose (Nacionalinė švietimo agentūra [NŠA], 2021). 2020 m. Lietuvoje iš švietimo sistemos anksti pasitraukė tris kartus daugiau kaime gyvenančių asmenų (9,7 proc.) nei mieste (3,2 proc.) (ŠMM, 2021, 54 p.). Kaimo vietovių mokiniai rečiau įstoja į valstybės finansuojamas aukštojo mokslo studijų vietas, pvz., 2022–2023 mokslo metais valstybės finansuojamose studijų vietose studijavo 10 kartų daugiau miesto mokyklas baigusių mokinių nei kaimo (ŠVIS, 2023). Mažėja iš žemo socialinio-ekonominio konteksto kilusių, kurie stoja į aukštąsias mokyklas (ŠMM, 2023). Tyrimai (Vyriausybės strateginės analizės centras [STRATA], 2022) atskleidžia, kad į aukštojo mokslo studijas įstoja 29 proc. mažiau mokinių, kilusių iš žemas pajamas gaunančių šeimų, palyginti su kitomis. Aukštąjį išsilavinimą sunkiau pasiekti ir tautinių mažumų grupėms. 2020 m. aukštosiose mokyklose mokėsi mažiau studentų, kurie mokykloje mokėsi lenkų ir rusų kalbomis (50 proc.), palyginti su lietuvių kalba (60 proc.) (NŠA, 2021). Lenkų ir rusų kalbomis mokėsi mokiniai profesinio mokymo įstaigose arba kolegijose mokėsi dažniau, o universitetuose – rečiau nei mokėsi lietuvių kalba (NŠA, 2021). Aukštąjį mokslą taip pat sunkiau pasiekti asmenims su negalia. 2021–2023 m. m. tokių buvo 0,3 proc. nuo bendro studentų skaičiaus (VDA, 2023a, 2023b). Lietuvoje mažėja studentų su negalia. 2021–2022 m. m. universitetuose ir kolegijose studijavo 327 asmenys su negalia (plg. 2018–2019 m. m. – 420) (VDA, 2023a). Kalbant apie aukštojo mokslo prieinamumą asmenims su negalia, reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad 50,2 proc. mokinių su negalia, kurie mokosi pagal pradinio ugdymo programas, turi negalią dėl intelekto sutrikimo (ŠMM, 2022). Jie ugdomi pagal individualizuotas pradinio ir pagrindinio ugdymo, taip pat socialinių įgūdžių programas, kurias baigę gauna mokymosi pasiekimų pažymėjimą ir nebeturi galimybių baigti vidurinę ir aukštąją mokyklas net ir pasikeitus jų būklei (Žmogaus teisių stebėjimo institutas [ŽTSI], 2020). Taigi tam tikros visuomenės grupės yra jautrios švietimo sistemoje, kadangi dėl tautybės, gyvenamosios vietos, negalios, žemų pajamų, žemo tėvų (globėjų, rūpintojų) išsilavinimo patiria didesnę riziką nepasiekti aukštojo mokslo studijų. Minėtų grupių asmenys yra jautrios socialinės grupės ne dėl šių savo požymių *per se*, o dėl struktūrinių kliūčių, kurios dažnai dėl šių požymių sukuria nevienodą prieigą prie resursų (pvz., kokybiško ugdymo, reikalingų paslaugų) arba sukuria kliūtis šiems resursams gauti (EURYDICE, 2023).

Matyti (Claeys-Kulik et al., 2019; STRATA, 2020c), kad nelygybė auštajame moksle susiformuoja ne tik stojimo į aukštąsias mokyklas etapu, o yra lemiamą to, kas vyksta ankstesniuose švietimo lygmenyse, pvz., gyvenančių nutolusiose kaimo vietovėse, lenkų, rusų kalba besimokančių asmenų bendrojo ugdymo metu mokymosi rezultatai yra prastesni nei bendraamžių (STRATA, 2020c), dėl to jų galimybės vėliau įstoti į aukštąjį mokslą yra menkesnės. Minėtų grupių asmenų mažesnes galimybes pasiekti aukštąjį mokslą gali lemti įvairūs veiksniai (detaliau apie tai skyrelyje „Jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje ir jų patiriamos rizikos“), tačiau ši disertacija telkiasi į socialinio, ekonominio, kultūrinio kapitalų ir institucinių veiksmų raišką jautrių socialinių grupių kelyje aukštojo mokslo studijų link.

Disertacija suteikia išsamių žinių apie tai, kaip asmenims, kilusiems iš jautrių socialinių grupių, pavyksta pasiekti aukštojo mokslo studijas. Daugiau dėmesio skiriama tėvų išsilavinimo kriterijui švietimo lauke, papildomai atsižvelgiant į tai, ar asmuo kilo iš mažas pajamas turinčios šeimos ar atokios kaimo vietovės, turi negalią, yra tautinių mažumų atstovas. Aktualu šiuos veiksmius analizuoti kartu, kadangi jų sankirta gali kelti didesnę riziką nepasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke. Disertacijos tyrimu nustatytas nuoseklus jautrių socialinių grupių, sėkmingai pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, kelias švietimo lauke. Disertacija leidžia atskleisti, kaip šios socialinės grupės nusprendžia studijuoti, prisitaiko prie švietimo lauko reikalavimų, kas jiems padeda kelyje aukštojo mokslo link. Svarbu pažymėti, kad disertacija analizavo individų gyvenimo kelią švietimo sistemoje iki įstojimo į aukštąją mokyklą; neanalizavo individų padėties aukštojo mokslo įstaigose, kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip individai ateina iki aukštojo mokslo studijų, ir preziumuojama, kad jei individas studijuoja, jis jau turi tokį kultūrinį kapitalą, kokio reikalauja švietimo laukas. Disertacijos tyrimu analizuota 19–29 metų (t. y. gimusių 1993–2003 m.) asmenų gyvenimo patirtis. Šią kartą reikšminga analizuoti dėl to, kad Lietuvoje ji patyrė demokratinės švietimo sistemos transformaciją, kai buvo priimti ir pradėti taikyti demokratijos, tautiškumo principais pagrįsti Lietuvos švietimo sistema, formalius kelius joje, institucines sąlygas reglamentuojantys teisės aktai, naujos ugdymo programos (jie pradėjo formalųjį ugdymą tada, kai įsigaliojo minėti dokumentai, nustatantys tam tikras institucines sąlygas mokytis, pasirinkti ugdymosi kelią). Disertacija taip pat pagilino mokslines žinias apie socialinį, kultūrinį, ekonominį kapitalus, nuoseklų jų formavimosi procesą, švietimo sistemos stratifikaciją palaikančius simbolinės prievartos būdus ir galimas jos įveikos strategijas. Disertacija taip pat suteikia naujų žinių apie atskirų visuomenės grupių socialinę stratifikaciją ir jos mažinimą, priemones, kuriomis galima didinti jautrių socialinių grupių asmenų akademinį atsparumą ir sudaryti palankesnes sąlygas studijuoti, nepaisant socialinės padėties, etninės kilmės, gyve-

namosios vietos, pajamų, tėvų išsilavinimo. Šie atradimai svarbūs siekiant socialiai teisingesnės Lietuvos švietimo sistemos, įgyvendinant įtraukaus aukštojo mokslo siekį ir sudarant galimybes kiekvienam visuomenės nariui atskleisti savo gabumus ir potencialą.

Šios disertacijos analizės objektas yra jautrių socialinių grupių asmenų keliai aukštojo mokslo studijų link.

Disertacijos tyrimo problema – netolygus atstovavimas visoms socialinėms grupėms aukštojo mokslo studijose Lietuvoje; netolygus aukštojo mokslo prieinamumas visoms socialinėms grupėms Lietuvoje.

Disertacijos tikslas – ištirti jautrių socialinių grupių sėkmingus kelius aukštojo mokslo studijų link ir nustatyti institucines ir subjektyvias sąlygas, padėjusias jiems pasiekti aukštojo mokslo studijas.

Uždaviniai:

1. Sistemingai išanalizuoti socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo švietimo sistemoje fenomenus bei jų teorizavimą, atskleisti sąsajas tarp jų ir išryškinti teorinį ribotumą.
2. Remiantis institucinės analizės teorine prieiga išanalizuoti Lietuvos švietimo sistemos institucinės sąrangos ypatumus ir nustatyti stratifikuojančius aspektus.
3. Ištirti jautrių socialinių grupių asmenų kelius švietimo sistemoje, jų socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus ir jų vystymąsi bei sprendimo studijuoti priėmimo aplinkybes.

Siekiant įgyvendinti tyrimo uždavinius iškelti disertacijos tyrimo klausimai:

1. Kaip jautrių socialinių grupių asmenys tampa akademiškai atsparūs švietimo sistemoje? Kaip jautrių socialinių grupių asmenys įveikia rizikas, trukdančias jiems pasiekti aukštojo mokslo studijas?
2. Kokiais keliais galima pasiekti aukštąjį išsilavinimą ir kokios yra institucinės sąlygos, leidžiančios pasiekti aukštąjį išsilavinimą?
3. Koks yra jautrių socialinių grupių asmenų, kurie pasiekė aukštojo mokslo studijas, kultūrinis kapitalas, kaip jis vystėsi kelyje aukštojo mokslo studijų link, kokie veikėjai dalyvavo tame procese?
4. Kodėl ir kaip jautrių socialinių grupių asmenys, kuriems pavyko pasiekti aukštojo mokslo studijas, priėmė sprendimą studijuoti?

Disertacijos ginamieji teiginiai

1. Tiriant aukštojo mokslo stratifikaciją svarbu atskleisti jautrių socialinių grupių prisitaikymo prie švietimo lauko strategiją, pasitelkiant jų ir šeimų socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų raidos analizę. Tokia analizė atskleidžia sąlygas ir veiksnius, būtinus siekiant aukštojo mokslo ir padedančius jautrioms socialinėms grupėms jų sėkmės kelyje aukštojo mokslo link.
2. Socialinę stratifikaciją švietime palaiko simbolinė prievarta, kuri pasireiškia: per aplinkinių nuvertinamas asmens mokymosi galimybes, bendraamžių patyčias, atstūmimą, švietimo lauko socialinės kontrolės formas (laiko struktūravimą mokykloje, taisykles, sankcijas ir skatinimus, mokytojų ir mokyklos administracijos darbuotojų elgesį, profesinį orientavimą, institucines taisykles).
3. Jei asmens socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai skiriasi nuo švietimo lauko reikalavimų, individas gali pasiekti aukštojo mokslo studijas, jei jo aplinkos (šėimos, draugų, giminaičių) nuostatos mokytis yra palankios, o pats individas savo aktyviais veiksmais stengiasi pritapti švietimo lauke.

Disertacijos struktūra

Disertacijos pagrindinės dalys yra šios: tyrimų apžvalga, darbo teorinis pagrindas, darbo metodologija, tyrimo rezultatai ir išvados. Disertacijos dalyje „Lietuvoje ir užsienyje atliktų tyrimų apžvalga“ aprašyti Lietuvoje ir užsienyje atlikti tyrimai disertacijos tema ir parodytas disertacijos autorės indėlis į nagrinėjamą problematiką. Dalyje „Disertacijos teorinių prielaidų apžvalga“ apžvelgtos pagrindinės teorinės prieigos, analizuojančios švietimo sistemos socialinę stratifikaciją, ir aprašytos teorinės prieigos, pagal kurias pasirinkta analizuoti disertacijos tyrimo objektą. Dalyje „Disertacijos darbo metodologija“ pateikta disertacijos tyrimo metodologija, įvertintas naudotų metodų patikimumas ir taikymo ribotumas. Disertacijos dalyje „Tyrimo rezultatai“ pateikiami ir apibendrinami tyrimo rezultatai. Galiausiai dalyje „Disertacijos išvados“ pateikti disertacijos įvade suformuluotų uždavinių ar problemų sprendimai (aprašomos institucinės sąlygos Lietuvoje pasiekti aukštojo mokslo studijas, nustatyti jautrių socialinių grupių asmenų keliai aukštojo mokslo studijų link, jų socialinis, ekonominis, kultūrinis kontekstas ir institucinės sąlygos), pateikiamos rekomendacijos viešosios politikos formuotojams.

Disertacijos darbo aktualumas

Aukštojo mokslo studijų prieinamumo didinimo tema pastaruoju metu tampa vis aktualesnė. 2015 m. Europos aukštojo mokslo erdvės (Bolonijos proceso) šalys Jerevano komunikatu nustatė išipareigojimą vystyti aukštojo mokslo socialinę dimensiją siekiant plėtoti aukštajame moksle mažiau atstovaujamų ir iš nepalankios socialinės aplinkos kilusių asmenų studijavimo galimybes, taip kuriant įtraukią visuomenę. Nors komunikatas nenustato, kokių tiksliai visuomenės grupių įtrauktį į aukštąjį mokslą reikia plėtoti, paliekama tai nustatyti šalims narėms, tačiau pastebima, kad daugelyje Europos aukštojo mokslo erdvės šalių pažeidžiamiausios grupės siekiant aukštojo mokslo yra: asmenys iš šeimų, gaunančių žemas pajamas ar kuriose nėra vienas tėvas neturi aukštojo išsilavinimo, asmenys su negalia, imigrantai (Europos Komisija, 2018). Aukštojo mokslo prieinamumo visoms visuomenės grupėms tikslą kelia tarptautiniai ir nacionaliniai teisės aktai. Europos socialinių teisių ramsčio deklaracija (Europos Komisija, 2017) teigia, kad kiekvienas turi teisę į kokybišką ir įtraukų švietimą, mokymą ir mokymąsi visą gyvenimą. Europos Sąjungos šalių ministrai, atsakingi už švietimą, komunikatu (2009) susitarė, kad šalys turi nustatyti siekinius, susijusius su aukštojo mokslo prieinamumo didinimu, ypač menkai atstovaujamoms visuomenės grupėms (pvz., asmenims, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo) (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). Jungtinių Tautų žmogaus teisių komitetas teigia, kad įgyvendinant švietimo sistemų reformas turi būti skiriama dėmesio visapusiškam ir veiksmingam visų mokinių, ypač tų, kurie dėl įvairių priežasčių neįtraukti į švietimo sistemą arba kuriems gresia socialinės atskirties pavojus, dalyvavimui, švietimo prieinamumui, lankomumui ir pasiekimams (JTO asmenų su negalia teisių komitetas, 2016).

Lietuvos strateginiai dokumentai taip pat nustato tikslus, susijusius su įtraukiu ir prieinamu švietimu. Valstybinėje pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ pažymima, kad kiekvienas verslus pilietis turi turėti galimybę būti judus mokslo rinkoje (Lietuvos Respublikos Seimas, 2012). ŠMM Švietimo plėtros programoje (2021) keliamas siekis didinti švietimo įtrauktį ir prieinamumą, užtikrinti saugią aplinką kiekvienam asmeniui, pritaikyti studijas asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, gerinti studijų prieinamumą jautrių socialinių grupių, socialinės atskirties ir / ar mažai atstovaujamų grupių studentams. Nacionaliniame politinių partijų susitarime dėl švietimo politikos (ŠMM, 2021b) iškeltas siektinas rodiklis: 2030 metais ne mažiau kaip 35 proc. aštuntą klasę lankusių mokinių iš žemo socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso šeimų studijuoja aukštojoje mokykloje (dabartinė reikšmė – 25 proc.). Jei politiniai dokumentai kelia tikslą užtikrinti socialinę teisingumą ir mobilumą, tinkamą darbą kiekvienam, svarbu suprasti, kaip socia-

liniai ir kultūriniai ankstesnių gyvenimo etapų skirtumai gali turėti įtakos įgyjant aukštąjį išsilavinimą (OECD, 2019).

Viena vertus, Lietuvoje aukštasis mokslas bendrąja prasme yra prieinamas: iškritimo iš švietimo sistemos rodiklis yra vienas mažiausių (2021 m. Lietuvoje nesimokančių 18–24 metų asmenų yra 5,5 proc., o ES vidutiniškai – 9,7 proc.) (EUROSTAT, 2023a), daug aukštąjį išsilavinimą įgijusių asmenų, palyginti su kitomis Europos Sąjungos valstybėmis (2021 m. 25–34 m. asmenų, įgijusių aukštąjį išsilavinimą, atitinkamai buvo 57 proc. ir 41 proc.) (EUROSTAT, 2023b). Kita vertus, Lietuvoje išsilavinimas yra nevienodai prieinamas skirtingų socialinių grupių asmenims. Tyrimai (Bathmaker et al., 2016; Bunn, Threadgold ir Burke, 2019) rodo, kad net ir masiškėjant aukštajam mokslui studentų socialinė sudėtis neatspindi visuomenės socialinės sudėties įvairovės ir dalis visuomenės grupių yra menkai atstovaujamos aukštajame moksle.

Lietuvoje kai kurie besimokantys rizikuoja nepasiekti aukštojo išsilavinimo. Mūsų šalyje galimybės įgyti aukštąjį išsilavinimą reikšmingai susijusios su asmens socialiniu, ekonominiu statusu (STRATA, 2020a). Vyriausybės strateginės analizės centro (STRATA, 2020c) tyrimas parodė, kad 2020 m. vidurinį ugdymą turėjusių baigti žemiausio socialinio ekonominio statuso moksleivių tikimybė studijuoti aukštojoje mokykloje buvo mažesnė net 51 procentiniu punktu, palyginti su aukščiausio; įstojusiųjų dalis atitinkamai siekė 17 proc. ir 68 proc. Minėtas tyrimas taip pat parodo, kad 2015–2020 m. mokslą aukštosiose mokyklose tęsė mažiau moksleivių iš visų socialinių grupių, tačiau labiausiai (trečdaliu) – vidutinio ir žemo socialinio ekonominio statuso.

Aukštasis mokslas mažiau prieinamas asmenims, kilusiems iš žemas pajamas gaunančių šeimų. Skirtumas tarp ketvirtadalio žemiausių ir aukščiausių pajamų šeimų asmenų, studijuojančių kolegijose, – 1,4 karto (iš aukščiausias pajamas turinčių šeimų įstojo 62–64 proc., o žemiausių – 27–29 proc.) (STRATA, 2020c). Galimybių studijuoti universitete skirtumai dar didesni. 2019 m. ketvirtadalio aukščiausių pajamų šeimų moksleiviai į universitetus Lietuvoje įstojo beveik 4 kartus dažniau nei žemiausių, o į kolegijas – 1,4 karto rečiau (STRATA, 2020c), į Vilniaus universitetą, kuris yra seniausias ir QS aukštojo mokslo įstaigų reitinge yra aukščiausiai reitinguojamas, – 5 kartus rečiau (STRATA, 2020b).

Aukštojo mokslo prieinamumui Lietuvoje taip pat daro įtaką ir asmens tėvų išsilavinimas: santykis tarp baigusių aukštąjį mokslą asmenų, kurių tėvai turi aukštąjį išsilavinimą ir neturi, Lietuvoje yra vienas didžiausių, palyginti su OECD šalimis (Lietuvos statistikos departamentas, 2016). Galimybės studijuoti susijusios ir su tėvų (globėjų, rūpintojų) socialine padėtimi (padėtimi darbo rinkoje). Tarp moksleivių, kurių motinos Lietuvoje nedirbo arba dirbo nekvalifikuotą (išsilavinimo nereikalaujantį) darbą, į aukštąsias mokyklas įstojo 26–28 proc., o tarp tų,

kurių motinos dirbo aukštos kvalifikacijos darbus, kuriems reikalingas aukštasis išsilavinimas, – 61 proc. (STRATA, 2020b).

Mažesnių galimybių studijuoti turi ir asmenys su negalia. Profesinio mokymo įstaigose per metus padaugėjo negalią turinčių mokinių – nuo 1 034 asmenų 2020 m. iki 1 311 asmenų 2021 m., o universitetuose (skaičiuojami tik studijuojantys pirmos pakopos studijų programose) ir kolegijose jų mažėjo (NŠA, 2022). Negalią turintys asmenys į aukštąsias mokyklas įstoja rečiau nei neturintys negalios: 2019 m. atotrūkis siekė 4 kartus (STRATA, 2020c). Aukštąjį mokslą Lietuvoje taip pat rečiau pasiekia tautinės mažumos, pvz., palyginti su 2017 m. duomenimis, mokinių, kurie mokėsi lenkų kalba, baigę vidurinę ugdymą toliau mokosi 4,4 proc. punkto mažiau (NŠA, 2021).

Asmenys, gaunantys žemas pajamas ir turintys negalią dažniau daro pertraukas tarp mokyklos baigimo ir studijų, t. y. iškrenta iš švietimo sistemos. 2019 m. be pertraukos į aukštąsias mokyklas įstojusių moksleivių dalis tarp įgijusių brandos atestatą iš ketvirtadalio žemiausių pajamų šeimų siekia 11 proc., turinčių pagrindinę negalią – 5 proc., o iš ketvirtadalio aukščiausių pajamų šeimų – 40 proc. (STRATA, 2020c). Bendros tendencijos Lietuvoje rodo, kad dauguma į aukštąjį mokslą stoja be pertraukų: alternatyviu keliu (pvz., baigus suaugusiųjų vidurinio mokymo programą) aukštąjį mokslą pasiekia mažiau nei 5 proc. asmenų; daugiausiai – tiesiogiai baigę vidurinę ugdymą (Šaukeckienė ir Jėckaitė, 2021).

Nelygios aukštojo mokslo prieinamumo galimybės užprogramuotos dar bendrojo ugdymo lygmeniu, kadangi kai kurie mokinių dėl nuo jų nepriklausančių veiksnių kaip negalia, tautybė, socialinis-ekonominis kontekstas, pajamos, tėvų išsilavinimas, gyvenamoji vieta yra žemesni mokymosi rezultatai, jie rečiau renkasi laikys valstybinius brandos egzaminus, reikalingus pretenduoti į valstybės finansuojamas studijų vietas.

Skirtingų mokinių grupių pasiekimai formalaus ugdymo pabaigoje skiriasi ir tai suponuoja nelygias galimybes konkuruoti dėl aukštojo mokslo studijų vietų. Pavyzdžiui, anot STRATA (2022), mažiau valstybinių brandos egzaminų išlaiko tokių grupių mokiniai: kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų (gaunančių finansinę ar kitokią paramą) (nuo bendraamžių atsiliko 27 proc.), našlaičiai (atsiliko 22 proc.), kuriems nustatytas sunkus neįgalumas (38 proc.), kurie mokėsi lenkų ir rusų kalbomis (15 proc.). Asmens mokymosi rezultatai, egzaminų pasirinkimas susijęs su studijavimo galimybėmis, kadangi stojant į aukštojo mokslo studijų programas reikalaujama, kad asmuo būtų išlaikęs tam tikrus egzaminus, tam tikrą jų skaičių (pvz., jei norima pretenduoti į valstybės finansuojamas studijas, reikia išlaikyti bent tris valstybinius brandos egzaminus, gana aukštų mokymosi rezultatų), kadangi studijų vietų skaičius yra ribotas ir jas gauna turintys geriausius mokymosi / egzaminų rezultatus.

Bendrajame ugdyme pasiekti aukštų rezultatų sunkiau sekasi žemo socialinio-ekonominio statuso mokiniams. 2018 m. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (toliau – OECD) Tarptautinio mokinių pasiekimų tyrimo (angl. *OECD PISA*) rezultatai atskleidžia, kad mokinių socialiniai ir ekonominiai veiksniai turi didesnę įtaką jų pasiekimams Lietuvoje, palyginti su kitomis Baltijos ir Skandinavijos šalimis (OECD, 2020). Mokinių, kilusių iš aukštos socialinės-ekonominės (toliau – SEK) aplinkos pasiekimai yra reikšmingai aukštesni nei mokinių iš žemos SEK aplinkos (ŠMM, 2021, 12 p.). OECD PISA tyrime matuojant mokinių socialinį-ekonominį kontekstą atsižvelgiama ir į tėvų išsilavinimą, užimtumo statusą bei mokymosi aplinką namuose. Mokinių iš labiausiai ir mažiausiai palankios SEK aplinkos skaitymo rezultatų skirtumas sudarė 90 OECD PISA tyrimo skalės taškų, tai atitinka kiek daugiau nei dvejus mokyklos lankymo metus (ŠMM, 2021a, 18 p.). IEA PIRLS 2021 m. mokinių pasiekimų tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokinių iš aukštesnės SEK aplinkos skaitymo pasiekimų vidurkis siekė 543 taškus, o iš žemesnės SEK aplinkos – 86 taškais mažiau – 457 taškus (ŠMM, 2023b, 126 p.). Reikšmingi skirtumai pastebimi net ketvirtokų iš aukštos ir žemos SEK aplinkos pasiekimuose: matematikos – 60, gamtos mokslų – 20 taškų, o aštuntokų mokymosi pasiekimų atotrūkis dar aukštesnis – atitinkamai 71 ir 91 taškais (Skurdo mažinimo organizacijų tinklas [SMOT], 2022). Dar 10 klasėje besimokančių žemiausio SEK konteksto moksleivių matematikos pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo rezultatų vidurkis nuo aukščiausio SEK bendraamžių atsiliko 2,7 balo (2019 m.), o reikšminga dalis pasiekimų atotrūkio, nuo kurio vėliau priklauso galimybės studijuoti aukštajame moksle, 10-oje klasėje jau būna susiformavusi (STRATA, 2020b). 2019 m. į valstybės finansuojamas studijų vietas pretenduoti galėjo ne daugiau nei penktadalis moksleivių, kilusių iš žemų pajamų šeimų, kadangi tik tiek jų rinkosi laikyti bent tris valstybinius brandos egzaminus, reikalingus pretenduoti į valstybės finansuojamas studijas (STRATA, 2020b). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augantiems vaikams taip pat sunkiau išlaikyti valstybinius brandos egzaminus. Moksleiviai, kilę iš ketvirtadalio žemiausių pajamų šeimų, valstybinius lietuvių, matematikos ir užsienio kalbos egzaminus išlaikė perpus rečiau nei moksleiviai iš aukščiausių pajamų šeimų (STRATA, 2020c).

Pastebima, kad bendrajame ugdyme aukštų mokymosi rezultatų sunkiau pasiekti nutolusių kaimo vietovių gyventojams. OECD (2020) tyrime pažymima, kad Lietuvoje taip pat egzistuoja švietimo nelygybė tarp didžiųjų miestų ir periferijų mokinių – tą atskleidžia OECD PISA tyrimo pasiekimų skirtumai pagal gyvenamąją vietą, kurie yra vieni didžiausių tarp tyrime dalyvavusių šalių. Didžiųjų miestų mokyklų, palyginti su nutolusių kaimo vietovių, mokinių pasiekimai yra reikšmingai aukštesni (ŠMM, 2021, 12 p.). 2021 m. IEA PIRLS mokinių skaitymo pasiekimų tyrimo rezultatai atskleidžia, kad geriausių skaitymo rezultatų pasiekiami

Vilniaus ir kitų didžiųjų miestų mokyklose, prasčiausių – vietovių, kuriose gyvena mažiau nei 3 tūkst. gyventojų, mokyklose (skirtumas – 39 taškai). Aukštesni už šalies vidurkį OECD PISA mokinių pasiekimų tyrimo rezultatai buvo stebimi sostinėje ir didžiuosiuose miestuose, kaimo mokinių – mažesni visose tyrimo srityse (SMOT, 2022). 2018 m. nutolusių kaimo vietovių ir didžiųjų miestų mokyklų mokinių rezultatų skirtumas tapo didesnis negu 60 PISA skalės taškų. Per praėjusius 12 metų (2006–2018 m.) atskirtis tarp kaimo ir miesto mokinių, skirtingo SEK konteksto mokinių pasiekimų nemažėjo (Zabulionis, 2020). Egzistuojantys bendrojo ugdymo rezultatų skirtumai tarp didžiųjų miestų ir rajonų lemia didesnius kaimiškoje vietovėje gyvenančių vaikų iššūkius siekti kokybiško išsilavinimo (SMOT, 2022). Mokinių pasiekimų skirtumai yra stipriai susiję su itin dideliais didžiųjų miestų ir periferijų mokinių socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso skirtumais (OECD, 2020), tačiau net ir lyginant, pvz., žemo SEK konteksto moksleivių pasiekimus mieste ir nutolusioje kaimo vietovėje, miestuose pasiekimai yra geresni (Zabulionis, 2020). Nutolusių kaimo vietovių mokiniai rečiau nei miesto (kaime – 52,2 proc., mieste – 73,2 proc.) išlaiko 3 ar daugiau valstybinių brandos egzaminų, reikalingų pretenduoti į aukštųjų mokyklų valstybės finansuojamas studijų vietas (ŠMM, 2021, 48 p.). Vertinant dalyvavimą lietuvių kalbos ir literatūros bei matematikos valstybiniuose brandos egzaminuose pagal institucijos vietovę, matyti, kad juos rečiau renkasi kaimo mokyklų abiturientai (ŠMM, 2023b, 123 p.).

Rusų, lenkų kalba besimokančių asmenų kai kurių sričių mokymosi rezultatai yra žemesni, tai taip pat gali užkirsti kelią studijuoti. 2019 metų TIMSS mokinių pasiekimų tyrime Lietuvos 8-okų, kurie mokosi lenkų kalba, matematikos pasiekimai yra reikšmingai žemesni nei besimokančių lietuvių ar rusų kalba (TIMSS, 2019). OECD PISA tyrimo duomenys (Nacionalinis egzaminų centras, 2016) rodo, kad 15-mečių iš tautinių mažumų mokyklų pasiekimai yra prastesni nei lietuvių mokyklų mokinių (Vaičekauskienė, 2011). 2018 m. OECD PISA tyrime (NŠA, 2018, 27 p.) mokinių, kurie pasiekimų tyrimo skaitymo dalies užduotis atliko rusų (žemesni 13 taškų) ir lenkų (žemesni 63 taškais) kalbomis, pasiekimai yra žemesni nei lietuvių kalba atlikusių užduotis. Vertinant lietuvių kalbos ir literatūros pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (toliau – PUPP) laikymo rezultatus pastebima, kad daugiausia neišlaikė tie, kurie mokėsi rusų kalba (ŠMM, 2023b). Jie rečiau renkasi laikyti valstybinį lietuvių kalbos ir literatūros brandos egzaminą, o besimokantys lenkų kalba – matematikos. Nelaikyti šie egzaminai užkerta kelią pretenduoti į valstybės finansuojamą studijų vietą. Tautinių mažumų valstybinių brandos egzaminų rezultatai yra prastesni, tai gali užkirsti kelią toliau studijuoti (STRATA, 2020c). Lenkų ir rusų kalbomis besimokančių mokinių valstybinių brandos egzaminų rodikliai žemesni nei lietuvių kalba. Ypač skiriasi tris ir daugiau valstybinius brandos egzaminus išlaikę mokiniai: 2021 m. bent tris VBE pasirinko

laikyti ir išlaikė apie pusę mokinių, kurie mokėsi lenkų ir rusų kalbomis, ir trys ketvirtadaliai – lietuvių kalba (NŠA, 2021). Vertinant lietuvių kalbos ir literatūros valstybinius brandos egzaminus geriausiai išlaikiusius mokinius, abiturientai, kurie mokėsi lenkų ir rusų kalbomis, aiškiai atsilieka nuo tų, kurie mokėsi lietuvių kalba, o ypač mažai lenkų kalba besimokiusių mokinių gavo aukščiausius balus už matematikos valstybinius brandos egzaminus (ŠMM, 2023b).

Asmenys, turintys negalią taip pat rizikuoja anksti iškristi iš švietimo sistemos (NŠA, 2022). Daliai jų švietimas gali būti neprieinamas dėl formalių apribojimų. 2020 m. 50,2 proc. asmenų, turinčių negalią, kurie mokėsi pagal pradinio ugdymo programas, turėjo negalią dėl intelekto sutrikimo, o jie ugdomi pagal individualizuotas pradinio ir pagrindinio ugdymo, taip pat socialinių įgūdžių programas, kurias baigę gauna mokymosi pasiekimų pažymėjimą ir nebeturi galimybių baigti vidurinę ir aukštąją mokyklą, net ir pasikeitus jų būklei (ŽTSI, 2020). Pastebima, kad dalis asmenų, turinčių negalią, iškrenta iš švietimo sistemos dar privalomo ugdymo metu (pvz., nesimoko dėl nepritaikytos mokymosi aplinkos jų negaliai) ir tai galbūt rodo, kad kai kurių sunkių būklių vaikams dėl sveikatos problemų nerandama galimybių ugdytis nei bendrosios paskirties, nei specialiojo ugdymo mokyklose (NŠA, 2022).

Mokymosi pasiekimų atotrūkiai gali lemti mažesnes galimybes tam tikroms grupėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą. Žemesni akademiniai pasiekimai ne tik trukdo konkuruoti dėl norimos studijų vietos ir studijų finansavimo, bet ir mažina moksleivių pasitikėjimą savo galimybėmis studijuoti, didina studijoms baigti reikalingas pastangas (Carmen, Baici, Casalone ir Pastore, 2018). Nevienodas aukštojo mokslo studijų prieinamumas lemia menką socialinį mobilumą, žemų pajamų ciklo palaikymą gyvenime – asmenų, įgijusių tik pagrindinį išsilavinimą, užimtumas yra beveik du kartus mažesnis nei turinčių bakalauro ar magistro laipsnį (OECD, 2017). Svarbu paminėti, kad anksti palikę švietimo sistemą stokoja pagrindinių įgūdžių, rizikuoja susidurti su problemomis darbo rinkoje, tad tampa kliūtimi ekonominiam augimui, stabdo gyventojų užimtumo lygio kilimą, aštrina skurdą ir socialinę atskirtį (Žalimienė et al., 2013).

Atsižvelgiant į Lietuvos švietimo sistemos nelygybę, reikalinga tobulinti Lietuvos švietimo sistemą, ieškoti būdų, kaip užtikrinti jautrių socialinių grupių atstovavimą aukštajame moksle. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija, Europos Komisija Lietuvai rekomenduoja daugiau dėmesio kreipti į socialinį aukštojo mokslo aspektą, socialinį mobilumą per švietimo sistemą. Teigiama, kad Lietuva neturi politinių intervencijų, kurios mažintų aukštojo mokslo nelygybę (OECD, 2017). Vyriausybės strateginės analizės centras (2020a) rekomenduoja plėtoti alternatyvius patekimo į aukštąjį mokslą kelius. Lietuvos aukštojo mokslo sistemoje stokojama sistemiškos studentų socioekonominių charakteristikų stebė-

senos prieš jiems įstojant ir baigus aukštąjį mokslą, nacionalinė aukštojo mokslo sistemos stebėsena nekelia socialinio mobilumo, lygiateisiškumo kriterijų. Reikia rinkti daugiau duomenų, atskleidžiančių studentų ir mokinių socialinius skirtumus, ir išsiaiškinti, kokios visuomenės grupės, kokiais būdais patenka į aukštojo mokslo sistemą (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2018; NESET, 2011). Išlieka poreikis mažinti nepalankaus socialinio-ekonominio konteksto poveikį vaikams švietimo kokybės, prieinamumo gerinimo priemonėmis (ŠMM, 2021).

Mokinių socialinė ir ekonominė padėtis, gyvenimas nutolusioje kaimo vietoje, negalia, tautybė, tėvų išsilavinimas Lietuvoje išlieka pasiekimus lemiančiais veiksniais: dalis mokinių dėl šių veiksnių vis dar rizikuoja nepasiekti patenkinamų mokymosi rezultatų, neįgyti aukštojo išsilavinimo ir patirti socialinę atskirtį. Neprieinamas švietimas nelaikomas tiesioginiu indikatoriumi, konkrečiu gyvenimo momentu lemiančiu individo skurdą ar socialinę atskirtį, tačiau jis gali lemti individo socialinę atskirtį ateityje (Brazienė ir Merkys, 2012). Taigi aktualu analizuoti, kas lemia išskirtinius sėkmės atvejus, kai minėtų socialinių grupių asmenys pasiekia aukštojo mokslo studijas. Taip būtų sudarytos sąlygos įtraukties plėtrai aukštajame moksle, socialiai teisingesnei švietimo sistemai.

Disertacijos darbo naujumas ir jo reikšmė

Toliau apžvelgsime disertacijos naujumą ir reikšmę. Didėja žinių, kaip individų pasirinkimus konstruoja struktūriniai ir individualūs faktoriai, poreikis. Sociologas Bourdieu (1977) vienas iš pirmųjų iškėlė idėją sociologijoje suvienyti struktūralistinį ir fenomenologinį požiūrius į socialinius reiškinius per *habitus* ir dispoziciją. *Habitus* atspindi objektyvių struktūrų perkėlimą į subjektyvius individo veiksmų ir mąstymo modelius, o dispozicijos parodo dėsningumus, pozicijas, individo ir struktūros santykį socialiniame lauke. Bourdieu (1984), Putnam (2000) taip pat iškėlė socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų sampratą, pabrėždami, kad atskirų socialinių grupių gyvenimo šansus gali lemti ne tik objektyviai įgyjamas žmogiškasis kapitalas, bet ir nuo asmenų nepriklausantys socialiniai, kultūriniai veiksniai, sąveikos, ryšiai. Sociologijos tyrimų lauke trūksta įrodymų, kurie atskleistų socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų reikšmę individų galimybėms švietimo lauke. Bourdieu (1984) teorijoje menkai užsimenama apie tai, kaip individai gali pasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke, net jei jų kapitalai skiriasi nuo švietimo lauko reikalavimų. Disertacija siekiama pagilinti mokslines žinias apie socialinį, kultūrinį, ekonominį kapitalus, nuoseklų jų formavimosi procesą, simbolinės prievartos būdus ir galimas įveikos strategijas.

Kitas disertacijos naujumą atskleidžiantis aspektas yra tai, kad šiam tyrimui naudojama indukcinė (kokybinė) socialinės struktūros analizė. Anksčiau minėti Lietuvos tyrėjai (Norkus, Taljūnaitė ir Brazienė) socialinės struktūros analizei taikė dedukcines, kiekybines tyrimo prieigas. Indukcinė metodologinė prieiga sudaro sąlygas gauti išsamių žinių apie jautrių socialinių grupių asmenų patirtį švietimo lauke ir išvelgti naujų aspektų, kurie galėjo prisidėti prie jų sėkmės siekiant aukštojo mokslo studijų.

Švietimo sistemos stratifikacijos tyrimai menkai analizavo atskirų visuomenės grupių stratifikaciją, kuri galėtų vertingai papildyti visuomenės socialinės struktūros analizę. Lietuvoje žinoma, kad egzistuoja aukštojo mokslo socialinė stratifikacija – dalis visuomenės grupių yra jautrios švietimo sistemoje, nes susiduria su rizika nepasiekti aukštojo mokslo studijų dėl: žemo socialinio-ekonominio konteksto, žemų šeimos pajamų, negalios, gyvenimo nutolusiose kaimo vietovėse, mokymosi rusų ar lenkų kalba. Koncentravimasis į vieną socialinės struktūros pjūvį (pvz., socialinę atskirtį patiriantį jaunimą) yra reikšmingas tam tikroje socialinių santykių tyrimo srityje (Matulionis, 2016), pavyzdžiui, švietimo sistemoje.

Stokojama išsamių mokslinių darbų apie jautrių socialinių grupių patirtį švietimo sistemoje iki studijų, apie tai, kas atsitinka, kad kai kuriems šių grupių atstovams pavyksta įveikti galimas švietimo sistemos rizikas ir pasiekti aukštojo mokslo studijas. STRATA (2020c) teigia, kad kai kurių mokinių grupių, tokių kaip asmenys su negalia, tautinės mažumos, stratifikacija susiformuoja dar bendrojo ugdymo lygmeniu. Jautrios socialinės grupės dažniausiai suprantamos kaip turinčios riziką patirti specifinių iššūkių arba turinčios specialių poreikių švietime (Veidemann et al., 2021). Iškiriami skirtingi veiksniai, lemiantys didesnę vieno asmens socialinę jautrumą švietimo sistemoje nei kitų: lytis, rasė, etninė kilmė, amžius, specialieji poreikiai, profesija, šeimos struktūra, išsilavinimas, socioekonominis statusas (pajamos, politinė galia, prestižas), gyvenamoji vieta, priklausomybė nuo socialinės paramos, populiacijos augimas, pramonės išsivystymas, asmenų gyvenamoji nuosavybė ir kt. (D'Agostino, Grilli ir Regoli, 2019; Caroleo, Ciociano, Heintz-Martin, Langmeyer, 2017; Cutter, Boruff ir Shirley, 2003; Grigorescu, Pirciog ir Lincaru, 2020; Oinas, Ruuskanen, Hakala ir Attila, 2020). Disertacijos tyrimas analizavo jautriausias Lietuvos švietimo lauko socialines grupes: asmenis, kurių bent vienas tėvas neturi aukštojo išsilavinimo ir kurie patiria papildomų rizikų švietime, nes gyvena nutolusioje kaimo vietovėje, kurių gimtoji kalba – ne lietuvių, kurie turi negalią ar yra iš žemų pajamų šeimos.

Šiame tyrime jautrios visuomenės grupės suprantamos kaip asmenys, kurių abu ar bent vienas tėvas neturi aukštojo išsilavinimo ir kurie: kilę iš menkas pajamas turinčių šeimų arba atokių kaimo vietovių, yra tautinės mažumos arba asmenys su negalia. Šie jautrumo švietimo lauke kriterijai pasirinkti dėl to, kad Lietuvoje

labiausiai paplitę (aptarta skyrelyje „Disertacijos darbo aktualumas“). Disertacija analizuoja, kaip jautrių socialinių grupių asmenys Lietuvoje pasiekia aukštojo mokslo studijas. Taip pat atskleidžia, kokiomis priemonėmis galima didinti akademinių jų atsparumą ir sudaryti palankesnes sąlygas studijuoti, nepaisant socialinės padėties, etninės kilmės, gyvenamosios vietos, pajamų, tėvų išsilavinimo. Svarbu pažymėti, kad disertacijoje analizuojamas asmens gyvenimo kelias švietimo sistemoje iki įstojimo į aukštąją mokyklą.

Disertacijos naujumą atskleidžia ir pasirinkta tyrimo dalyvių imtis: analizuojama 19–29 metų (t. y. gimusių 1993–2003 m.) asmenų gyvenimo patirtis. Prieš pat Lietuvos nepriklausomybės atkūrimą pradėta švietimo sistemos reforma: 1989 m. paskelbta Tautinės mokyklos koncepcija, modeliavusi nacionalinę mokyklą; 1991 m. paskelbtas Švietimo įstatymo projektas, kuris atkūrus Lietuvos nepriklausomybę koreguotas taip, kad įteisintų savarankišką valstybės švietimo sistemą; 1992 m. paskelbta Lietuvos švietimo koncepcija, kuri grindė nepriklausomos valstybės švietimo sistemą humaniškumo, demokratiškumo principais. 1990–1997 m. patvirtinus švietimo sistemą reglamentuojančius įstatymus buvo sukurta nepriklausomos Lietuvos švietimo sistema. Tiriamieji, pradėdami formalųjį ugdymą, jau mokėsi susiformavusioje pagal naujus principus švietimo sistemoje. Ši karta taip pat augo Lietuvos visuomenėje, kurios struktūra sparčiai keitėsi, jai didelę įtaką darė socialinių tinklų, technologijų plėtra, tad šios amžiaus grupės asmenų patirtis yra išskirtinė.

Disertacijos naujumas pasireiškia ir praktinio pritaikymo kontekste – tyrimas suderina skirtingų mokslo krypčių (sociologijos ir edukologijos) keliamas problemas, kaip maksimalizuoti būvimo švietimo sistemoje laiką ir švietimo sistemos rezultatus, mažinti socialinę stratifikaciją, užtikrinti socialinį teisingumą, lygias galimybes švietimo sistemoje. Disertacija suteikia viešosios politikos formuotojams aktualių žinių apie tai, kaip padėti jautrių socialinių grupių asmenims bendrojo ugdymo lygmeniu, kad aukštasis mokslas būtų ne tik prieinamas, bet ir įtraukus, studentų populiacija atspindėtų visuomenės įvairovę. Disertacijos rezultatai prisideda prie tarptautinių organizacijų rekomendacijų Lietuvai ir Lietuvos strateginių dokumentų nustatytų siekių dėl įtraukaus ir prieinamo aukštojo mokslo įgyvendinimo.

1. LIETUVOJE IR UŽSIENYJE ATLIKTŲ TYRIMŲ APŽVALGA

Prieš analizuojant jautrių visuomenės grupių gyvenimo kelius aukštojo mokslo link reikšminga apžvelgti mokslinius tyrimus ir literatūrą disertacijos tyrimo tema. Tai leidžia išsiaiškinti Lietuvos ir užsienio su šia tema susijusių tyrimų situaciją ir galimai neišspręstas mokslines problemas disertacijos tyrimo lauke. Dėl to šioje disertacijos dalyje apžvelgti tyrimai, analizuojantys socialinę stratifikaciją, socialinį mobilumą per švietimo sistemą, ir nustatytos sąsajos. Be to, nustatyta pagrindinės mokslinių tyrimų disertacijos tema kryptys ir ribotumas. Šiame skyrelyje taip pat apžvelgta, kokios socialinės grupės patiria rizikas, mažinančias jų galimybes pasiekti aukštąjį išsilavinimą, ir kokiais būdais galima didinti švietimo ir aukštojo mokslo prieinamumą šioms grupėms.

1.1. Socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo sampratos

Pirmiausia aktualu nustatyti, kas laikoma socialine stratifikacija. Socialinės stratifikacijos, socialinio teisingumo, socialinio mobilumo sampratos yra tarpiai susijusios su disertacijos tyrimo problemomis ir sudaro sąlygas jas suvokti platesniu teoriniu kontekstu. Stratifikacija reiškia, kad kiekvieną visuomenę galima apibrėžti kaip hierarchinę rangų sistemą (Berger, 1995). Socialinė padėtis dažniausiai apibrėžiama asmens ekonomine padėtimi, išsimokslinimu ir profesine veikla (Duncan ir Blau, 1967). Individai į socialinių padėčių grupes gali būti skirstomi pagal turta, pajamas, prestižą ir socialinę galią. Chan (1994) neatsiejamais nuo socialinės padėties mano esant autoritetą, socialinę aplinką ir gyvenimo stilių. Matulionis (2016) pateikia visuomenės socialinės struktūros sampratą, anot autoriaus, tai yra socialinių sistemų (socialinių institutų, grupių ir kategorijų), socialinių santykių ir ryšių sandara. Įvairūs autoriai (Matulionis et al., 2010) siūlo apibūdinant klases, stratas ir socialines grupes, atskleidžiant jų socialinį portretą atsižvelgti į įvairias rodiklių grupes: galios, atlygio, užsiėmimo, demografijos, ekonominio aktyvumo, gyvenamosios vietos. Moderniojoje visuomenėje egzistuoja ir nuolat didėja koreliacija tarp asmens socialinio statuso ir išsimokslinimo. Tiek socialinis statusas, tiek išsimokslinimas akivaizdžiai susiję su profesiniu statusu (Leonavičius, 2011). Anot Luobikienės (2016), Mikutavičienės (2009), skirtingų socialinių stratai atstovai skiriasi, nes nevienodai turi valdžios ir materialinių vertybių, teisių, pareigų, privilegijų ir prestižo. Taip hierarchiškai išdėstytas sociokultūrinių gėrybių pasiskirstymas išreiškia socialinio išsiskyrimo esmę, dėl to visuomenė turi galimybę stimuliuoti vienas veiklos ir tarpusavio sąveikos rūšis, kartu toleruodamos kitas, slopindamos trečias ir t. t. (Luobikienė, 2016; Mikutavičienė, 2009).

Kiti autoriai kreipia dėmesį į subjektyvesnius visuomenę struktūruojančius kriterijus. Bourdieu (1992) nurodo, kad socialinė padėtis visuomenės struktūroje turi būti apibūdinama ištekliais, arba kapitalu. Socialinėje erdvėje individas gali disponuoti keturiais kapitalais: ekonominiu, kultūriniu (išsimokslinimas), socialiniu (socialiniai ryšiai, santykiai) ir simboliniu (prestižas, reputacija, garbė) (Iljina ir Purvaneckienė, 2012). Bourdieu (1984), Putnam (2000) analizavo socialinę stratifikaciją pagal individo socialinį (institucionalizuotus santykius, tarpusavio pažintis ir pripažinimą), ekonominį (kuris gali būti konvertuojamas į pinigus ar nuosavybę) ir kultūrinį (įgyjamą, objektyvų ir institucionalizuotą) kapitalus, teigdami, kad skirtingų socialinių grupių asmenys skiriasi vieni nuo kitų pagal socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus. Skirtingų socialinių grupių asmenų socialinis, kultūrinis kapitalai skiriasi. John ir Paulsen (2001) teigia, kad socialinė klasė veikia asmens vertybes, kultūrą ir elgesį (t. y. kultūrinį kapitalą).

Socialinės stratifikacijos tyrimų tikslai gali būti įvairūs: skirstyti žmones pagal stratas (apibrėžti stratų skaičių ir dydį); pažinti socialinių grupių organizaciją (nusakyti išeitines socialines jėgas, pagrindinius socialinius veikėjus, jų tarpusavio ryšius); palyginti skirtingas šalis; įtvirtinti arba kurti pačios visuomenės įvaizdį apie save, remiantis pagrindiniais socialinio skirstymo terminais; nusakyti individų tapatumą (Taljūnaitė, 2000). Visuomenės stratifikaciją galima tyrinėti pagal įvairius aspektus – tiek objektyvius, tiek subjektyvius. Socialinė stratifikacija gali būti matuojama įvairiais aspektais (turtu, pajamomis, prestižu, socialine galia, išsilavinimu, turimu socialiniu, ekonominiu, kultūriniu, simboliniu kapitalais). Netolygus gėrybių pasiskirstymas tarp socialinių grupių sukuria socialinę nelygybę.

Socialinės stratifikacijos kontekste tyrinėjama ir socialinė nelygybė (angl. *social inequality*). Ji gali būti apibrėžta kaip ilgalaikė, struktūruota ribota galimybė naudotis „vertingomis gėrybėmis“ (resursais) ir ribota prieiga prie socialinės pozicijos, susijusios su nelygia galia arba įtaka ir iš jos kylančiais ilgalaikiais gyvenimo galimybių apribojimais. Bendrąja prasme, socialinė nelygybė apima pajamų, gerovės, sveikatos, būsto, švietimo nelygybę ir nelygybę darbo rinkoje (Tonkūnaitė-Thiemann, 2013). Socialinė nelygybė gali būti analizuojama skirtingais aspektais: pagal asmens gabumus ir pastangas, ekonominius resursus, kultūros, politikos supratimą, socialinę aplinką, gyvenimo padėtį, būdą ir gyvenimo kelią (Tonkūnaitė-Thiemann, 2013).

Mažinant socialinę stratifikaciją reikia užtikrinti socialinio mobilumo galimybes. Pirmiausia, aktualu teoriškai apžvelgti, kas yra ir kaip matuojamas socialinis mobilumas. Skirtingų autorių tyrimuose sutinkama įvairių socialinio mobilumo sampratų: socialiniu mobilumu jo tyrimų pradininkas Sorokin (1959) laiko bet kokią individo, socialinio objekto ar vertybės perėjimą iš vienos socialinės pozicijos į kitą; sociologijos klasikas Giddens (2005) socialiniu mobilumu laiko asmenų ar

socialinių grupių judėjimą socialinės struktūros ar stratifikacinės sistemos viduje, t. y. asmenų ir grupių persikėlimą iš vienos socioekonominės padėties į kitą. Anot Blanden ir kitų tyrėjų (2014), socialinis mobilumas remiasi principu, kad socialinė padėtis turi būti grindžiama ne individo šeimos pajamomis, o gebėjimais, t. y. leidžia geriausiai panaudoti „talentų fondą“ ir skatinti bendrą gyvenimo standartų augimą; taip pat ir individualias naudas – kvalifikaciją ir gebėjimus, kurie yra esminė jungtis tarp individo gebėjimų ir socioekonominių pasiekimų.

Išskiriami du pagrindiniai socialinio mobilumo tipai – horizontalus (judėjimas iš vienos socialinės grupės į kitą nekeičiant vertikalios socialinės pozicijos) ir vertikalus (skirstomas į kilimą ir nusileidimą) (Sorokin, 1959). Habermas (1972) kalba apie horizontaliąją stratifikaciją, kuri apima socialinius skirtumus, sunkiai telpančius į vertikalųjį modelį: regioninius skirtumus (įskaitant miesto ir retai – apgyvendintų vietovių santykį), mažumų (pvz., tautinių) problematiką, imigrantus. Aktualu detaliau paminėti, ką analizuoja tarpgeneracinis socialinis mobilumas (socialinis mobilumas tarp kartų): ar pasikeitė asmens socialinė padėtis, palyginti su jo tėvais. Mobilumas tarp kartų apibrėžiamas mastu, kuriuo pagrindinės asmens charakteristikos ir pasiekti rezultatai skiriasi (ar yra panašūs) nuo tėvų. (D’Addio, 2007). Išskiriamas absoliutus ir santykinis socialinis mobilumas. Absoliutų socialinę mobilumą lemia socialinių struktūrų pokyčiai. Santykinis socialinis mobilumas remiasi galimybių lygybe. Jis reiškia, jog individai gali pasiekti tam tikrą vietą visuomenėje, kad ir kokios būtų socialinės kilmės (Curtis, 2015), t. y. lyginami skirtingų socialinių grupių šansai pakilti arba nukristi į aukštesnį ar žemesnį socialinį statusą.

Skirtingų socialinio mobilumo tipų matavimo kriterijai skiriasi. Pavyzdžiui, tarpgeneracinį socialinį mobilumą matuojant pasiektu išsilavinimu, lyginamas tėvų ir vaikų išsilavinimas. Jis dažniausiai matuojamas metais, kiek asmuo praleido švietimo sistemoje. Vienas dažniausių būdų socialiniam mobilumui analizuoti yra pasiektos statuso modelis. Kai kurie autoriai, pavyzdžiui, Blanden (2009), vadina jį socioekonominiu mobilumu. Šiuo atveju siekiama nustatyti asmens socioekonominių statusą ir palyginti jį su tėvų ekonominiu statusu (dažniausiai lyginamas tėvo ir sūnaus socioekonominis statusas). Pagrindiniai socialinio statuso komponentai yra socialinė kilmė, išsilavinimas, užsiėmimas (ar profesija) ir pajamos. Pasiektos statuso modelio pradininkai svarbiausiais socialinio statuso siekimo veiksniais laikė išsilavinimą ir profesiją (daugiausia dėmesio skiriama tėvo ir (ar) motinos išsilavinimui bei profesijai ir respondento išsilavinimui bei profesinei karjerai). Tyrėjai, naudojantys šį modelį, taip pat siekia išsiaiškinti įvairių veiksnių įtaką socialiniam statusui ir jo kitimui. Kitas socialinio mobilumo matavimo būdas remiasi klasių teorija. Toks matavimas į socialinio statuso modelį panašus tuo, kad daug dėmesio skiria užsiėmimui (angl. *occupation*) ir profesijai. Tačiau klasių atveju profesinės

grupės dar stambiau grupuojamos (Blanden, 2009). Dar viena socialinio mobilumo apraiška – subjektyvus socialinis mobilumas, kuris atskleidžia, kaip asmenys save vertina ir mato visuomenės socialinės struktūros kontekste. Subjektyvus socialinis mobilumas svarbus suprantant, kaip pats asmuo jaučia ir suvokia save visuomenės kontekste. Juolab kad pats žmogus, vertinantis savo socialinę poziciją ir socialinį mobilumą, atsižvelgia ir į mobilumo ypatumus, kurių sociologai kitais būdais iš-tirti negali (Tatarienė, 2016).

Taigi visuomenė gali būti stratifikuojama pagal skirtingus aspektus, gali būti keliami skirtingi socialinės stratifikacijos tyrimų tikslai. Su socialine stratifikacija siejamos socialinio teisingumo, socialinės nelygybės, socialinio mobilumo tyrimų sritys. Teorinių prieigų įvairovė leidžia manyti, kad yra skirtingų požiūrio kampų, kuriais galima analizuoti socialinę stratifikaciją, socialinį mobilumą per švietimą ir gauti vertingų, visapusiškų žinių apie šį socialinį reiškinį. Išsilavinimas yra vienas iš socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo matavimo dedamųjų. Pati švietimo sistema yra viena iš visuomenės socialinės struktūros dalių, todėl reikšminga apžvelgti, kaip joje reiškiasi socialinė stratifikacija, socialinis mobilumas.

1.2. Socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo, socialinio teisingumo raiška švietime

Pastebima, kad švietimo sistemoje, kaip ir visuomenėje, egzistuoja tam tikra socialinė stratifikacija. Socialinei stratifikacijai švietime neabejotinai turi įtakos ir visuomenės socialinė stratifikacija, kadangi vyraujanti socialinės stratifikacijos schema tampa natūraliu individų tapatumo supratimu, įvairiai veikia jų gyvenimus (Taljūnaitė, 2000). Trakšėlys (2014) antrina, kad socialinis ir ekonominis visuomenės susiskaidymas tiesiogiai matyti ir švietimo sistemos viduje. Švietimo sistemos stratifikacija apima išsilavinimo netolygumus ir priežastis, kurios sukelia tuos netolygumus (Maksvytienė ir Polgrimaitė, 2015). Įvairiais tyrimais stengiamasi suvokti socialinės padėties raišką ir įtaką individų elgesiui ir sprendimams švietime (Berns, 2009; Bourdieu et al., 1992; Breen ir Goldthorpe, 1997; Kozol, 1991). Išsilavinimas laikomas pagrindiniu veiksniu, vedančiu į kontroliuojančias pozicijas ekonomikoje (Lynch ir Baker, 2005). Dėl to švietimas yra kaip dominuojančių ekonominių ir politinių grupių interesų laukas ir vienija prieštaraujančias integracijos ir paskirstymo (atrankos) funkcijas. Švietimo lauko stratifikaciją galima matuoti pagal vertikaliąją stratifikaciją, pagal kurią mokinius galima skirstyti pagal pvz., mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) pajamas, išsilavinimą, užimtumą, tačiau šie veiksniai neapėmia visų individus švietimo sistemoje stratifikuojančių aspektų. Coleman (1988) pabrėžia, kad asmens pasirinkimai švietimo sistemoje susiję su jo šeimos ir bendruomenės socialiniu kapitalu. Bourdieu (1981) teigė, kad individai

skiriasi pagal kapitalus (socialinį, ekonominį, kultūrinį), nuo santykinio šių kapitalų dydžio ir skirtingų kapitalo rūšių svorio priklauso jų vieta socialinėje erdvėje, taip pat ir švietimo sistemoje. Anot Portes (1998), asmenys, kilę iš vienišų, daugiavaikių šeimų, migrantai turi mažiau socialinio kapitalo, reikalingo aukštiems rezultatams švietimo sistemoje pasiekti. Raftery ir Hout (1993) teigia, kad nelygybė švietime egzistuos tol, kol privilegijuota grupė persisotins, antraip ji toliau naudosis neproporcingai didele galia ir galimybėmis švietimo sistemoje, išlaikydama nelygybę.

Visgi pačioje švietimo sistemos struktūroje visuomet yra ne tik socialinę nelygybę reprodukuojančių, bet ir redukuojančių veiksnių (Mikutavičienė, 2009). Kaip teigia užsienio autoriai (Karl ir Katz 1987; Serna ir Woulfe, 2017), tam tikros socialinės klasės pastangų dominuoti visuomenėje sėkmė pasireiškia tada, kai ji pasitelkia politinę, moralinę ir intelektualinę lyderystę, išreiškia savo pasaulėvaizdį, kurį priima subordinuotos klasės. Ši pasaulėžiūra tampa savaime suprantama, natūrali, kaip ir nelygybė visuomenėje, kurią ji legitimuoja (Karl ir Katz 1987; Serna ir Woulfe, 2017). Taigi nors švietimo sistemoje atsispindi visuomenės socialinė stratifikacija, išlieka ir socialinio mobilumo per švietimo sistemą galimybė. Marginson (2016) pastebi, kad aukštasis išsilavinimas nėra vienintelis socialinio mobilumo garantas, bet jis yra būtinas. Šeimos nori aukštojo išsilavinimo savo vaikams, kadangi jis suteikia socialinio mobilumo arba bent galimybę išlaikyti tą patį statusą. Švietimas taip pat sudaro prielaidas vaikų asmenybės formuotis ir savi realizacijai (Marginson, 2016). Pažymėtina, kad skirtingų socialinių grupių socialinio mobilumo galimybės skiriasi. Šeimos, turinčios aukštąjį išsilavinimą, siekia sudaryti sąlygas savo vaikams mokytis, pasiekti kuo aukštesnių rezultatų švietimo sistemoje ir įgyti aukštąjį išsilavinimą. Marginson (2016) nustatė, kad lygios galimybės švietimo sistemoje ir didesnis socialinis mobilumas sunkiai pasiekiamas visuomenėms, kuriose yra didelė nelygybė. Panašias išvadas daro ir Aidukaitė (2010) tyrime, kuris teigia, kad klasinė nelygybė yra aukštesnė liberaliose gerovės valstybėse, aukštojo mokslo diplomai tampa ypač svarūs rodiklis, suponuojantis tolesnį individo likimą. Taigi socialinio mobilumo per švietimą galimybes veikia asmens šeimos kontekstas, visuomenėje egzistuojanti nelygybė. Pastebima, kad švietimo sistemos stratifikacija atsiranda dar bendrojo ugdymo lygmenyje, o ne tik tuo metu, kai asmeniui reikia apsispręsti dėl tolesnio mokymosi kelio. Pvz., Petrušauskaitė (2014) nustatė, kad ankstyvas romų vaikų pasitraukimas iš ugdymo nėra spontaniškas vaiko ar jo šeimos sprendimas nebeiti į mokyklą, o ilgą laiką vykstančio proceso rezultatas.

Mažinant socialinę stratifikaciją švietime aktualūs socialinio teisingumo, lygia-teisiškumo principai. Jie leidžia plačiau suprasti, kodėl reikia didinti jautrių socialinių grupių įtrauktį į aukštąjį mokslą, kodėl neužtenka suteikti formalių teisių į

švietimą, aukštąjį mokslą. Aktualu apžvelgti ir teorinius požiūrius į socialinį teisingumą, jų taikymą švietimo sistemos tyrimuose. Mokslinėje literatūroje egzistuoja skirtingi požiūriai į socialinį teisingumą. Autoriai (Lynch et al., 2001) išskyrė meritokratinį požiūrį, kuris teigia, kad socialinis teisingumas švietime pasiektas, kai švietimo rezultatai pasiskirsto pagal asmenų gebėjimus ir pastangas. Loury (1977) pabrėžia, kad individas negali pasiekti aukščiausių rezultatų pagal savo kompetenciją neveikiamas aplinkos konteksto. Socialinis teisingumas švietime dažnai suprantamas kaip lygių galimybių sudarymas jautrioms socialinėms grupėms (žmonėms su negalia, etninėms mažumoms, imigrantams, vaikams iš nepilnų ir socialiai remtinų šeimų ir kt.) dalyvauti švietimo sistemoje (Aidukaitė, 2010), t. y. remiamasi egalitarine socialinio teisingumo švietime samprata. Egalitarinis požiūris teigia, kad svarbu visiems sudaryti lygias sąlygas švietime, o lygybė švietimo sistemoje pasiekama, kai marginalizuojamoms grupėms prieinami prestižiniai universitetai, geresni keliai švietimo sistemoje, garantuojantys geresnį darbą. Daugiausia dėmesio šiuo požiūriu paremtuose tyrimuose skiriama lygesniam aukštojo mokslo paskirstymui tarp darbininkų klasės, etninių mažumų, moterų ir kitų atskirų grupių. Lygios galimybės sudaromos, kai jos švietimo sistemoje nepriklauso nuo šeimos konteksto, asmens socialinės ar ekonominės padėties (Montt, 2011; Sorger, 2007; Wilson, 2011). Coleman (1968) teigė, kad labai svarbu skirti pasekmių ir galimybių lygybes. Kitaip tariant, švietimas negali kompensuoti vaikų socialinių skirtumų, bet gali sudaryti tokias mokymosi sąlygas, kurios suteiktų visiems asmenims vienodą šansą konkuruoti dėl norimos socialinės pozicijos. Lygybė švietime dažniausiai matoma kaip lygus ir teisingas švietimo ir su švietimu susijusių resursų paskirstymas (Lynch, 2000). Daugelis diskusijų apie lygybę švietime daugiausia dėmesio skiria, kaip suvienodinti prieinamumą ir dalyvavimą skirtingoms socialinėms grupėms skirtinguose formaliojo švietimo lygiuose (Lynch, 2000). Taigi anot minėtų socialinio teisingumo sampratų, švietimo sistemai aktualu užtikrinti visų galimybes dalyvauti visuose lygmenyse (t. y. formalias teises), faktiškai dalyvauti visuose kokybiško švietimo lygmenyse, t. y. kad visoms socialinėms grupėms būtų proporcingai atstovaujama visuose švietimo lygmenyse ir galimybės priklausytų tik nuo asmens gabumų, o ne nuo kitų socialinių ar ekonominių veiksnių.

Kai kurie tyrėjai pažymi, kad švietimo prieinamumas pagal minėtus aspektus vis tiek dar negarantuoja socialiai teisingos švietimo sistemos. Aukštojo mokslo prieinamumo plėtra savaime neišsprendžia nelygybės švietime, kadangi vis dar egzistuoja elitinės aukštosios mokyklos (Arum, Shavit ir Gamoran, 2007), žemesnės socialinės klasės mokiniai negali konkuruoti su kitais stodami į elitines aukštąsias mokyklas ir turi tenkintis mažiau prestižinėmis (Raftery ir Hout, 1993). Stratifikaciją tarp skirtingų aukštųjų mokyklų, dar kitaip vadinamą institucine stratifikacija, tyrinėjo Bastedo, Jaquette ir Harris (2019), analizuodami skirtingų aukš-

tujų mokyklų studentų socioekonominį statusą, lytį, tautybę. Pastebima, kad tam tikras studijų programas (humanitarinių mokslų, medicinos, inžinerijos) renka daugiau ekonominio ir kultūrinio kapitalo turintys asmenys (Hassani ir Ghasemi, 2016). Tad reikšminga kreipti dėmesį ir į skirtingų socialinių grupių galimybes ne tik bendrai mokytis ar studijuoti, bet ir mokytis ar studijuoti paklausiausiose mokyklose, aukštojo mokslo įstaigose.

Apibendrinant socialinis mobilumas, socialinis teisingumas ir švietimo sistemos stratifikacija yra tarpiai susijusios sritys – švietimas yra vienas iš socialinio mobilumo garantų, didinant socialinį mobilumą būtų užtikrinamos lygios galimybės ir įtrauktis švietimo sistemoje, atliepiami jautrių socialinių grupių, kurios rizikuoja nepasiekti aukštojo išsilavinimo, poreikiai. Socialinio mobilumo per švietimą užtikrinimas padėtų mažinti ir visuomenės socialinę stratifikaciją.

1.3. Skirtingi socialinių grupių apibrėžimai

Apžvelgus mokslinę literatūrą socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo, socialinio teisingumo temomis pastebėta, kad yra įvairių veiksmų, pagal kuriuos struktūruojama visuomenė, švietimo sistemoje dalyvaujantys asmenys, vartojamos įvairios sampratos skirtingoms visuomenės, švietimo sistemos grupėms apibrėžti. Skirtingos socialinės grupės taip pat susiduria su skirtingomis socialinėmis rizikomis, kurios juos gali veikti skirtingai, tad reikšminga apžvelgti, pagal ką skirstomos socialinės grupės, kokios sampratos vartojamos apibrėžti grupėms, kurios patiria didesnę riziką visuomenėje nepasiekti aukštojo mokslo ar turi nevienodą prieigą pasinaudoti kitomis viešosiomis gėrybėmis.

Kaip aptarta ankstesniame skyrelyje, individai į socialinių padėčių grupes dažniausiai skirstomi pagal turtą, pajamas, išsilavinimą, darbinę padėtį, prestižą ir socialinę galią. Visgi toks skirstymas į socialines klases yra ribotas, pvz., labiau tinka tyrinėjant darbingo amžiaus populiaciją, o šios disertacijos tyrimas analizuoja jaunimą ir jo kelią švietimo sistemoje. Atsižvelgiant į platesnius visuomenės struktūruojančius aspektus, visuomenės grupes, kurios patiria tam tikrų rizikų ar neigiamą aplinkos poveikį, galima skirstyti pagal socialinį pažeidžiamumą, socialinę riziką, socialinę atskirtį, socialinį, ekonominį statusą, socialinį, ekonominį ir kultūrinį kontekstą, galimybes ir pan. Toliau trumpai apžvelgsime, kaip mokslinėje ir praktinėje (švietimo srityje veikiančių organizacijų, strateginių dokumentų kontekste) literatūroje vartojamos skirtingos socialinę stratifikaciją atskleidžiančios sąvokos ir jų reikšmės.

Kiekybiniai tyrimai dažnai pagal tam tikrus indeksus, pavyzdžiui, „socialinio ekonominio statuso“ (toliau – SES), respondentus skirsto į socialines klases. SES apibrėžiamas kaip santykinė padėtis socialinėje sistemoje, nustatoma pagal

galimybes naudoti ar kontroliuoti visuomenėje vertinamus išteklius: turtą, galią ar statusą (Mueller ir Parcel, 1981). Taip pat naudojamas socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto indeksas (pvz., OECD PISA tarptautiniam mokinių pasiekimų tyrimui) ir pan. Tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai naudoja tam tikrus mokinius identifikuojančius parametrus, kurie švietimo sistemoje gali būti pažeidžiami. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija tarptautiniame penkiolikmečių mokinių pasiekimų tyrime (OECD PISA) dalyvius skirsto pagal socialinio-ekonominio konteksto (toliau – SEK) indeksą, kurį sudaro rodikliai, atspindintys tiriamųjų socialinį, kultūrinį (pvz., klausima, ar namuose yra klasikinės literatūros knygų, meno kūrinių, knygų apie meną, muziką, muzikos instrumentų) ir ekonominį (pvz., klausima, ar vaikas turi savo kambarį, kompiuterį, kuriuo gali naudotis mokymdamasis, ar namuose yra televizorių, automobilių) kapitalus, tėvų (mamos / tėčio) išsilavinimą. Taip pat klausima apie tyrimo dalyvių tautybę (pvz., kokioje šalyje gimė asmens tėvai, kokia kalba kalbama šeimoje). Tyrimo rezultatų pristatymuose žemo SEK konteksto mokiniai įvardijami kaip esantys nepalankioje padėtyje. Dalyvių pasiekimų rezultatai taip pat gali būti skirstomi pagal gyvenamąją vietą. Atokios / nutolusios kaimo vietovės tyrime suprantamos kaip vietovės, kuriose gyvena mažiau nei 3000 gyventojų.

Mokslinėje literatūroje taip pat randamos sąvokos „socialinės rizikos asmenys“, „socialinės rizikos jaunimas“. Socialinės rizikos jaunimas suprantamas kaip iš visuomenei socialiai nepriimtinos aplinkos ar socialinės rizikos šeimų kilę vaikai, kurie nuo pat gyvenimo pradžios patiria socialinę atskirtį ir išgyvena visuomenės atstūmimą, priešišką nusiteikimą (Liutkevi, 2015). Kai kuriuose tyrimuose (Murphy ir Gopalan et al., 2020; Riddel ir Weedon, 2023;) vartojamos sąvokos „nepalankioje padėtyje esančios visuomenės grupės“ (angl. *socially disadvantage groups*) arba „istoriškai nepalankioje padėtyje esančios socialinės grupės“ (angl. *historically disadvantaged groups in higher education*). Nepalankioje padėtyje esančios visuomenės grupės suprantamos kaip asmenys su negalia, asmenys, kurių gimtoji kalba yra ne lietuvių ar kurių tėvai neįgijo aukštojo išsilavinimo. Šios grupės patiria įvairių struktūrinių barjerų, susijusių su kultūriniais stereotipais, finansiniais iššūkiais, žemesniu akademinio pasiruošimu studijuoti. Kai kuriuose tyrimuose vartojama panaši sąvoka – „mokiniai, kilę iš nepalankios socialinės aplinkos“ (angl. *students from unfavorable social backgrounds*).

Taip pat vartojamos socialinio pažeidžiamumo ar socialinio jautrumo, socialinės atskirties sampratos. Socialinis pažeidžiamumas / jautrumas (angl. *social vulnerability*) gali būti apibrėžiamas kaip ekonominė ir socialinė atskirtis, kuri pasireiškia atskirtimi nuo darbo rinkos, pajamų gavimu neformaliais būdais, socialinės apsaugos trūkumu, socialinių santykių ir šeimos trapumu (Castel, 2005). Itin socialiai pažeidžiamos šeimos, t. y. patiriančios socialinę atskirtį, susiduria su sun-

kumais pasirūpinti būtiniausiais savo ir šeimos poreikiais, turi ribotų ir nesaugių galimybių dirbti, nenuolatines pajamas, nereguliariai mokosi (Souza, Panuncio-Pinto ir Fiorari, 2019). Ranci (2002) identifikuoja skirtumus tarp pažeidžiamumo ir socialinės atskirties pagal tai, kaip individus veikia naujos socialinės rizikos. Socialinė atskirtis gali būti suprantama kaip išteklių, teisių, gėrybių ir paslaugų trūkumas, individų negalėjimas palaikyti normalius santykius ir dalyvauti veiklose, prieinamos daugumai visuomenės narių (Levitas, Pantazis, Fahmy, Gordon, Lloyd-Reichling, Patsios, 2007). Socialinė atskirtis gali apimti išteklių, teisių, prekių, paslaugų trūkumą ir negalėjimą įsitraukti į normalius socialinius santykius bei veiklas, prieinamas daugumai žmonių visuomenėje (Brazienė ir Merkys, 2012). Taljūnaitė (2000) pridėjo, kad socialinė atskirtis pasireiškia ir tam tikrų visuomenės grupių pilietinių teisių apribojimu. Zaleskienė (2011) teigia, kad socialinė atskirtis Lietuvoje labiausiai susijusi su pragyvenimo lygiu (mažos pajamos ir skurdas); švietimu ir užimtumu; gyvenamąja vieta (nutolusių kaimo vietovių gyventojų socialinė atskirtis didesnė); amžiumi (apima vaikus). Į socialinę atskirtį dažniausiai gilinamasi siejant ją su skurdu ir jo poveikiu individui ir socialinėms grupėms (Ališauskienė et al., 2015). Pasak Bourdieu et al. (1999, p. 4), naudojant materialinį skurdą kaip vienintelį deprivacijos ir vargo matmenį, nesugebama suvokti ir analizuoti patirties, kylančios iš socialinių spaudos struktūrų. Socialinės atskirties paveikti asmenys neturi galimybės arba atsisako dalyvauti normaliuose santykiuose ir veiklose, kurios prieinamos daugumai visuomenės narių ir kurios apima ekonominę, socialinę, kultūrinę ir politinę sritis (Ališauskienė et al., 2015). Socialinė atskirtis gali būti suprantama ir kaip socialinės (socialinių santykių ir tinklų) ir kultūrinės (vertybių) sanglaudos stoka (Jehoel-Gijsbers ir Vrooman, 2007). Socialinė atskirtis taip pat gali būti suprantama ir kaip vieno ar kelių iš toliau minimų aspektų stoka: vartojimo (pajėgumo pirkti prekes ir paslaugas), gamybos (dalyvavimo veiklose, kurios laikomos ekonomiškai ar socialiai vertingomis), politinio dalyvavimo (priimant sprendimus vietos ir nacionaliniu lygmenimis) ir socialinės sąveikos (ryšių su šeima, draugais ir bendruomene) (Ališauskienė et al., 2015). Taljūnaitė (2000) teigia, kad socialinės atskirties procesą lemia teisiniai, politiniai, socialiniai, ekonominiai, kultūriniai ir psichologiniai veiksniai – sociologija išskirtinai dėmesio teikia socialiniams ekonominiams veiksniams.

Socialinį pažeidžiamumą / socialinį jautrumą galima apibrėžti kaip gyvenimo situaciją, kurioje individų autonomija ir apsisprendimo teisė gali būti laikinai apribota dėl nestabilios socialinės įtraukties ir išteklių paskirstymo visuomenėje sistemos (Ranci, 2002). Socialinis pažeidžiamumas / socialinis jautrumas traktuojamas kaip naujų socialinių rizikų (lanksčios darbo rinkos, poliarizuotos būsto rinkos, nesaugių pajamų ir kitų), atsiradusių poindustrinėje visuomenėje, padarinys. Kai kurie tyrimai pabrėžia, kad socialiai pažeidžiamos / socialiai jautrios asmenų gru-

pės pasižymi didele socialinės atskirties rizika (Baldwin, Coles ir Mitchell, 1997; MacDonald, 1997; Warner, Wildemeersch ir Jansen, 2005). Taigi pažeidžiamumas / jautrumas yra nuolatinė socialinės atskirties rizika, nulemta įvairių ekonominių, socialinių, kultūrinių ir aplinkosauginių veiksnių: nestabilaus darbo, nedarbo, žemo išsilavinimo, ilgalaikių ligų ar psichologinių sunkumų, negalios, prastų gyvenimo sąlygų ir pan. (Davino et al., 2021). Pažeidžiamiausiomis / jautriausiomis laikomos socialinės grupės, kurios patiria nuolatinį socialinį ir ekonominį nesaugumą ir turi silpnus šeimos ir socialinius ryšius (Ranci, 2002). Zagurskytė (2015) socialiai jautriais laiko asmenis, kurie yra jautresni socialiniams ir ekonominiams iššūkiams ir rizikoms bei turi mažiau resursų su jais sėkmingai susidoroti. Neverauskienė ir Moskvina (2008) savo tyrime išskyrė tokias socialiai pažeidžiamas / socialiai jautrias visuomenės grupes: iškritusius iš švietimo sistemos, nuteistuosius ir asmenis, kurie gydomsi priklausomybės reabilitacijos centruose. Gribačiauskas (2003) teigia, kad socialinio pažeidžiamumo / socialinio jautrumo sąvoka apima: asmenis, turinčius specialiųjų poreikių, turinčius negalią, priklausomybių, benamius, psichikos ligonius, migrantus, pabėgėlius, kalinius ir kt. Socialiai pažeidžiamais / socialiai jautriais taip pat galima įvardyti: išsiskyrusių tėvų namų ūkius, bedarbius, šeimas, kuriose dirba tik vienas, neįgaliuosius (Davino et al., 2021).

Apžvelgus skirtingas visuomenės socialinį struktūravimą atspindinčias teorines sampratas matyti, kad disertacijos tyrimo problemai analizuoti tinkamiausia yra jautrių socialinių grupių sąvoka, kuri suponuoja, kad dėl tam tikrų švietimo sistemoje patiriamų rizikų dalis besimokančių gali turėti nepakankamą prieigą prie švietimo sistemos ir aukštojo mokslo. Toliau apžvelgsime socialiai jautrias švietimo sistemos grupes ir jų patiriamas rizikas.

1.4. Jautrios socialinės grupės švietime ir jų patiriamos rizikos

Aktualu apžvelgti, pagal kokius požymius asmenys priskiriami jautrioms socialinėms grupėms ir su kokiomis rizikomis švietimo sistemoje jos susiduria. Tokia apžvalga leidžia išsiaiškinti jautriausias socialines grupes švietimo sistemoje.

Švietimo, aukštojo mokslo prieinamumo kontekste išskiriami įvairūs socialinių jautrumą veikiantys aspektai. Veiksniai, lemiantys didesnę vienų visuomenės grupių socialinį pažeidžiamumą / socialinį jautrumą nei kitų yra: lytis, rasė, etninė kilmė, amžius, specialieji poreikiai, profesija, šeimos struktūra, išsilavinimas, socioekonominis statusas (pajamos, politinė galia, prestižas), gyvenamoji vieta, priklausomybė nuo socialinės paramos, populiacijos augimas, pramonės išsivystymas, asmenų gyvenamoji nuosavybė ir kt. (Caroleo et al., 2017; Cutter et al., 2003; D'Agostino et al., 2019; Grigorescu et al., 2020; Oinas et al., 2020). Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (angl. *The United Nations Educational,*

Scientific and Cultural Organization, toliau – UNESCO) išskiria tokias švietimo sistemos socialiai jautrias grupes: moteris, pabėgėlius, migrantus (UNESCO, 2023). EURYDICE (2023) pažymi, kad pažeidžiamiausios Europos Sąjungos šalių švietimo sistemų grupės yra asmenys su negalia ar specialiaisiais ugdymosi poreikiais, tautinės mažumos. UNESCO itin pabrėžia asmenų su negalia socialinį jautrumą švietimo lauke; pažymi, kad ši grupė rizikuoja būti atskirta nuo švietimo, o jei ir neatskirta, mokyklų aplinka nepritaikyta atliepti visus jų poreikius, potencialui iki galo atskleisti savo gebėjimus (UNESCO, 2023). Asmenys, kilę iš nepalankios socialinės aplinkos (angl. *learners from disadvantaged socioeconomic backgrounds*), gali patirti sunkumų dėl nepakankamo švietimo prieinamumo (EURYDICE, 2023). Jucevičienė et al. (2018) teigia, kad aukštąjį mokslą sunku pasiekti neįgaliesiems, moterims, kultūrinėms, religinėms, etninėms (ar tautinėms) mažumoms, gyvenantiems nutolusiose kaimo vietovėse. Walsh, Flannery ir Cullinan (2015) taip pat patvirtina, kad švietimo įstaigų geografinis prieinamumas, lokalizacija yra svarbus aspektas tampant aukštojo mokslo dalyviais. Yra nuolatinių švietimo lygiatėsiškumo (angl. *equity*) skirtumų švietimo prieinamumo, patirties švietimo sistemoje (švietimo procesų) ir jos rezultatų srityse pagal individų požymius, susijusius su lytimi, etnine kilme, migracijos patirtimi, religija, negalia, socialiniu-ekonominiu statusu, seksualine orientacija (EURYDICE, 2023).

Netolygius švietimo sistemos rezultatus atskleidžia tai, kad skirtingoms visuomenės grupėms neproporcingai atstovaujama aukštajame moksle (angl. *under-represented groups*). Mažiau atstovaujamos grupės suprantamos kaip visuomenės grupės pagal tam tikrus požymius (pvz., lytį, amžių, tautybę, socioekonominę padėtį, migracijos patirtį), kurių tarp aukštojo mokslo studentų yra proporcingai mažiau nei visuomenėje (Veidemanė et al., 2021). Mažiau atstovaujamos aukštajame moksle grupės gali būti suprantamos ir kaip etninės mažumos, asmenys su negalia arba į aukštojo mokslo studijas įstoję padarę pertrauką tarp formalaus ugdymo baigimo ir studijų, dirbantys asmenys (Chung et al., 2014, 1224 p.). Pasak UNESCO (2022), socialiai pažeidžiamoms / jautrioms grupėms vis dar nepakankamai atstovaujama tarp aukštųjų mokyklų studentų; tai yra asmenys su negalia, etninės mažumos, asmenys iš nepalankios socialinės ir ekonominės aplinkos, kilę iš nutolusių kaimo vietovių.

Nevienodas galimybes siekti aukštojo išsilavinimo veikia žemas tėvų išsilavinimas, mažos pajamos. Aukštesnis tėvų išsilavinimas ir didesnės pajamos siejami su didesniais lūkesčiais studijuoti aukštojoje mokykloje, taip pat su įsidarbinimo galimybių ir asmeninių polinkių svarba, renkantis profesiją (Iljina ir Purvaneckienė, 2012). Individo šeima, gyvenamoji aplinka formuoja nuostatas, vertybes ir atitinkamą gyvenimo būdą, t. y. kultūrinį kapitalą. Aukštojo išsilavinimo neturinčių tėvų vaikai susiduria su barjeriais, nes ekonominis ir kultūrinis kapitalai neatitinka

aukštojo mokslo aplinkos (O'Shea, 2020), finansiniais sunkumais (Oldfield, 2012), akademinio pasiruošimo studijuoti trūkumu (Pascarella et al., 2004), emociniais sunkumais (Hinton-Smith, 2012). Aukštas pajamas gaunančių šeimų vaikai dažniausiai turi kultūrinių resursų, yra socializuojami ir įgyja kultūrinį kapitalą, kuris leidžia pritapti akademinėje aplinkoje, o skurdžiose šeimose augantys vaikai tokių galimybių dažniausiai neturi (pvz., mažiau išobulinių motyvacinis, socialinius gabumus) (Barnes et al., 1996). Iš šių šeimų kilę vaikai nepakankamai išugdo socialinius įgūdžius, dėl to neturi aukštų siekių, nepajėgia savęs realizuoti, kai kuriais atvejais turi žemą savivertę, susiduria su papildomais išsilavinimo galimybių barjerai ir pokyčių motyvacijos trūkumu (Platūkytė, 2020). Skiriasi skirtingose šeimose augusių vaikų lingvistinis kapitalas, t. y. raštingumas, gebėjimas suprasti sudėtingas sąvokas, idėjas (Abrar-ul-Hassan, 2021). Vaikų, kurie auga rizikos šeimose, kalba ir vertybės neatitinka akademinės mokyklos kultūros (Bernstein, 1985, cit. Giddens, 2005).

Asmenys su negalia patiria rizikų švietimo lauke dėl visuomenės reakcijos į negalią. Mokslinėje literatūroje dominuoja socialinės negalios samprata, kuri teigia, kad negalia kyla iš visuomenės neigiamo santykio su asmeniu, kuris turi negalią. Remiantis šiuo požiūriu negalia kyla iš susiformavusios visuomenės nesugebėjimo prisitaikyti prie žmonių su negalia poreikių ir siekių. Asmenų su negalia teisių konvencija (JTO, 2006) teigia, kad negalia atsiranda dėl sąveikos tarp asmenų, turinčių negalią, ir visuomenės požiūrio bei aplinkos kliūčių, trukdančių jiems visapusiškai ir veiksmingai lygiai su kitais dalyvauti visuomenės gyvenime. Degener (2016) teigia, kad Asmenų su negalia teisių konvencijoje įtvirtintas žmogaus teisėmis grįstas negalios modelis paneigia diskriminacinius negalios modelius (medicininį ir globėjišką) ir pagrindžia socialinį negalios modelį, kuris negalią aiškina kaip socialinį konstrukta per diskriminaciją ir spaudimą. Neįgalieji dažnai nepasiekia aukštojo išsilavinimo dėl kultūrinės stigmos apie prastesnius gebėjimus, kurią jie įsisąmonina per tėvų nuostatas, žemesnius mokytojų lūkesčius.

Nutolusių kaimo vietovių gyventojai patiria tam tikrų rizikų švietimo sistemoje dėl riboto švietimo paslaugų prieinamumo, nepalankios socialinės-ekonominės aplinkos. Jie kenčia dėl prastesnio socialinių, kultūros paslaugų prieinamumo (Strateginių studijų centras ir Pilietinės visuomenės institutas [SSC ir PVI], 2007). Nutolusios kaimo vietovės gali būti identifikuojamos pagal mažą gyventojų skaičių (pvz., OECD PISA tyrime mažiausias teritorinis vienetas yra vietovės, turinčios mažiau nei 3000 gyventojų). Kriaučiūnas (2018) teigia, kad Lietuvos tyrimuose sudėtinga vartoti sąvoką „kaimas“, nes, jo skaičiavimais, 30 proc. kaimo gyventojų gyvena tokiuose didmiesčių priemiesčiuose, kuriuose skiriasi gyventojų demografinė ir socialinė struktūra, teritorijų raidos kryptys. Didžiųjų miestų priemiestinių teritorijų gyventojus priskiria prie „kaimo“ gyventojų, kurie dažniausiai naudojami miesto infrastruktūra, jų gyvenimo būdas yra miestietiškas, o priemiestinės terito-

rijos tampa tik „miegamaisiais rajonais“ (Burneika et al., 2017). Nutolusioms kaimo vietovėms apibūdinti Kriaučiūnas (2018) vartoja periferinės kaimo vietovės sąvoką ir teigia, kad šioms vietovėms būdinga depopuliacija. Schmidt (1998) ir Jerabek (2006) periferinėmis vadina erdves, nepakankamai integruotas į egzistuojančią sistemą ir vykstančius procesus, pasižyminčias funkcinį ir socialinių ryšių trūkumu, kurie yra netolygaus socialinių, ekonominių, politinių, kultūrinių ir fizinių faktorių sąveikavimo pasekmė. Pociūtė (2010, 139 p.) teigia, kad periferinis regionas yra teritorinis vienetas, išsidėstęs už centro ribų, kurį sieja priklausomybės ryšys nuo centro, pasižymintis nuo vidurkio atsiliekančiais ir prasciausiais geografiniais, socioekonominiais, demografiniais, kultūriniais bei politiniais rodikliais.

Tautinės mažumos taip pat patiria tam tikrų rizikų švietimo sistemoje. Yra netolygumų tarp etninių grupių pasiekimų švietimo srityje (Kasatkina ir Beresnevičiūtė, 2010). Frėjutė-Rakauskienė et al. (2016) atkreipia dėmesį, kad Lietuvos švietimo srities Vyriausybės programose atspindi etninių mažumų integracijos sampratą, tačiau jų dalyvavimas nesuvokiamas kaip reikalaujantis išskirtinio dėmesio. Lietuvoje didžiausios yra rusų ir lenkų etninės mažumos (VDA, 2021). Rusų, lenkų tautinės mažumos namie labiau linkusios kalbėti gimtąja kalba (Petrušauskaitė, Šliavaitė ir Frėjutė-Rakauskienė, 2015), todėl jos gali susidurti su sunkumais švietimo sistemoje (pvz., norint studijuoti aukštojo mokslo įstaigose reikia išlaikyti valstybinį lietuvių kalbos egzaminą). Žmogaus teisių stebėjimo instituto (2014) vertinimu, etninių mažumų teisės švietimo srityje neužtikrinamos. Okunevičiūtės-Neverauskienės (2010, 252 p.) tyrimas atskleidžia, kad 20,3 proc. respondentų teigė patyrę diskriminaciją dėl tautybės švietimo srityje arba darbo rinkoje.

Individai yra socialiai jautrūs švietimo sistemoje ne dėl šių savo požymių *per se*, o dėl struktūrinių kliūčių, kurios dažnai dėl šių požymių sukuria nevienodą prieigą prie resursų (pvz., kokybiško ugdymo, reikalingų paslaugų) arba sukuria kliūtis šiems resursams gauti (EURYDICE, 2023). Struktūrinės kliūtys suprantamos kaip būdai, pagal kuriuos visuomenė yra organizuota ir kurie sukelia palankias arba nepalankias sąlygas dėl kompleksinių socialinių kategorijų ir galios (EURYDICE, 2023). Nelygybė švietimo lauke matyti per nevienodą resursų (finansavimo, kvalifikuotų mokytojų, technologinių priemonių, mokymosi medžiagos) paskirstymą, dėl kurio dalis mokinių atsiduria nepalankioje socialinėje aplinkoje su ribotais resursais, pavyzdžiui, retai apgyvendintose teritorijose arba aplinkoje, diskriminuojančioje dėl etninės kilmės, socialinio-ekonominio statuso (Nurse ir Melhuich, 2021). „Eurydice“ tinklas (angl. *Eurydice network*) (2023), skirtas Europos Sąjungos švietimo sistemoms pristatyti ir palyginti, išskiria socialines grupes, kurios švietimo sistemoje patiria didžiausią riziką būti diskriminuojamos arba pažeidžiamos (angl. *learners who are disadvantaged and/or at risk of discrimination*). EURYDICE (2023, 90 p.) šias grupes apibūdina kaip „asmenis, kuriems jų šeimos, socialinės ar ekonominės sąlygos, asmeniniai požymiai ar kultūrinis kontekstas gali riboti švie-

timo prieinamumą, lygias galimybes švietimo sistemoje“. Europos aukštojo mokslo zona (Bolonijos procesas, 2015, 1 p.) teigia, kad dalis studijuoti pajėgių asmenų atskirta nuo aukštojo mokslo dėl socialinės-ekonominės padėties, nepakankamos pagalbos priemonių ir karjeros planavimo paslaugų ir kitų kliūčių. Jautrios socialinės švietimo grupės patiria specifinių rizikų, kurios riboja švietimo, aukštojo mokslo prieinamumą dėl įvairių struktūrinių kliūčių. Apibendrinant nepalankioje aplinkoje esantys asmenys susiduria su specifiniais iššūkiais siekdami aukštojo mokslo; o socialiai pažeidžiamos grupės rizikuoja patirti specifinių iššūkių, nes turi specialių poreikių švietime (Veidemane et al., 2021).

Socialinis pažeidžiamumas švietimo sistemoje gali būti eliminuotas, jei išsprendžiamos finansinės, fizinės ar su studijų prieinamumu susijusios kliūtys, kurios kelia socialinį pažeidžiamumą švietimo sistemoje (Veidemane et al., 2021). Claeys-Kulik et al. (2019) pažymi, kad siekiant aukštojo mokslo prieinamumo reikalingos intervencijos dar bendrojo ugdymo lygmeniu – reikalingos priemonės, mažinančios akademinis, motyvacinius, informacinius ir asmeninius barjerus studijuoti. Švietimo sistema taip pat turi būti pritaikyta tautinių mažumų kultūriniais, lingvistiniams, religiniams poreikiams, kad būtų sumažintas socialinis pažeidžiamumas švietimo srityje (UNESCO, 2023). Socialiai jautrių grupių asmenims reikalinga papildoma pagalba ir dėmesys švietimo sistemoje siekiant apsaugoti juos nuo rizikų (Bolonijos procesas, 2020). Pažymima, kad aukštojo mokslo prieinamumas asmenims iš nepalankios socialinės aplinkos suprantamas tik kaip pirmas aukštojo mokslo prieinamumo žingsnis (Gidley, Hampson, Wheeler ir Bereded-Samuel, 2010), reikšminga užtikrinti ir lygias galimybes visoms socialinėms grupėms studijų metu ir darbo rinkoje.

Apibendrinant stratifikacija gali būti vertinama pagal skirtingus individų požymius: socialinę ekonominę padėtį, lytį, tautybę, migracijos patirtį, negalią, gyvenamąją vietą, rasę, etninę kilmę, amžių, specialiuosius poreikius, profesiją, šeimos struktūrą, išsilavinimą, socioekonominį statusą (pajamas, politinę galią, prestižą), priklausomybę nuo socialinės paramos ir t. t. Stratifikacija gali būti matuojama įvairiai – labiausiai nuo visuomenės atribotos grupės apibrėžiamos kaip „socialinę atskirtį patiriantys asmenys“; patiriantys neigiamą aplinkos įtaką tam tikrose srityse asmenys apibūdinami kaip „nepalankioje socialinėje aplinkoje esantys asmenys“. O asmenys, kurie tik rizikuoja patirti neigiamą aplinkos poveikį, vadinami „socialiai pažeidžiamomis / socialiai jautriomis visuomenės grupėmis“. Šiame disertacijos tyrime pasirinkta vartoti jautrių socialinių grupių sąvoką (angl. *socially vulnerable groups*), kadangi Lietuvos švietimo sistemoje didžiausią riziką nepasiekti aukštojo išsilavinimo patiria socialinės grupės, turinčios požymių (negalią, gimtoji kalba – ne lietuvių, gyvena nutolusiose kaimo vietovėse, žemos šeimos pajamos; tėvas (-ai) neturi aukštojo išsilavinimo), kurie yra Lietuvos švietimo sistemos rizikos veiksniai.

1.5. Empirinių tyrimų apžvalga

Apžvelgę teorines socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo, socialinio teisingumo sampratas, jų raišką švietime, sampratas, pagal kurias skirstomos socialinės grupės, jautrių socialinių grupių švietime požymius ir jų patiriamas rizikas sudarėme holistinį vaizdą apie teorines sampratas, susijusias su disertacijos tema. Toliau išnagrinėsime, kaip šias sritis analizavo Lietuvos ir užsienio autoriai, kokie jų tyrimų apribojimai.

1.5.1. Lietuvoje atlikti socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo tyrimai

Disertacijos tyrimo kontekste aktualu apžvelgti, kokiais aspektais Lietuvos autoriai tyrinėjo socialinį mobilumą, socialinę stratifikaciją, lygių galimybių klausimus, kas atrasta ir kokie yra tyrimų ribotumai. Lietuvos autoriai tyrinėjo socialinį mobilumą, švietimo sistemos stratifikaciją; yra tyrimų, analizuojančių socialinę stratifikaciją (Brazienė, 2002; Luobikienė, 2016; Matulionis, 2016; Mikutavičienė, 2009; Taljūnaitė, 2004), skirtingas socialines grupes, klases (Matonytė, 2000; Liutkevi, 2015; Taljūnaitė, 1999; Trakšėlys, 2015), jų socialinį mobilumą (Leonavičius, 2011; Matulionis et al., 2010; Taljūnaitė, 2008; Tatarėlienė, 2017), socialinio teisingumo švietime aspektus (Lazutka et al., 2015; Petrušauskaitė, 2014, Žalimienė et al., 2011), individualius ir struktūrinius veiksnius, susijusius su socialine stratifikacija švietime (Aleksandravičiūtė, Jakštys, 2014; Lazutka ir Navickė, 2012; Maksvytienė, Polgrimaitė, 2015).

Lietuvos autoriai analizavo socialinės stratifikacijos procesus ir visuomenės kaitą, subjektyvią socialinę stratifikaciją; Valantiejus (2006) pateikė išsamią žymiausių pasaulio sociologų socialinės struktūros tyrimų analizę, Norkus ir Morkevičius (2012) analizavo visuomenės klasinę struktūrą, Taljūnaitė (2004) tyrė visuomenės struktūravimosi procesus ir pilietinės visuomenės formavimąsi per stratifikacijos prizmę. Brazienės (2002) disertacija „Socialinių sluoksnių formavimasis nepriklausomoje Lietuvoje“ tyrė stratifikacijos procesą; Tonkūnaitė-Thiemann (2013) – veiksnius, turinčius įtakos gyventojų nuomonei vertinant socialinę nelygybę, ir nustatė Rytų ir Vidurio Europos šalyse egzistuojančius požyrius į socialinę nelygybę. Minėtų tyrimų objektai yra bendresni, neanalizuoja atskirų visuomenės gyvenimo sričių socialinės stratifikacijos raiškos.

Visgi yra šiek tiek tyrimų, kurie kreipia dėmesio į atskirų visuomenės grupių socialinę stratifikaciją. Jie analizavo skirtingas socialines grupes (pvz., rizikos jaunimą, studentus, gydytojus, elitą). Taljūnaitė (1999, 2012) nagrinėjo vienos iš profesinių grupių – gydytojų – integracijos į darbo rinką vertinimus ir jų socialinį mobilumą. Matonytė (2000) nagrinėjo visuomenės elito problematiką. Matulionis et al. (2010) analizavo subjektyvią stratifikaciją, kaip individai (jų tyrimo atveju –

studentai) priskiria save vienai ar kitai socialinei pozicijai. Pagrindinis priklausymo vienai ar kitai socialinei klasei požymis šiame tyrime yra tapatinimasis (identifikavimasis) su socialine klase. Pagal šį tyrimą tik 2 procentai studentų priskyrė save žemiausiajai, dar 2 procentai – žemesniajai socialinėms klasėms. Tai atskleidžia, kad, anot subjektyvios socialinės stratifikacijos tyrimų, Lietuvos aukštajame moksle žemesnėms socialinėms klasėms menkai atstovaujama. Liutkevi (2015) analizavo socialinės rizikos jaunimą. Autorė šią grupę įvardijo kaip socialiai visuomenei nepriimtinoje aplinkoje augančius vaikus, kurie patiria socialinę atskirtį ir išgyvena visuomenės atstūmimą, priešišką nusiteikimą. Petrušauskaitė (2014) tyrė Kirtimų gyvenvietės atvejį ir analizavo priežastis, dėl kurių romų tautybės vaikai anksti palieka švietimo sistemą. Taigi atskirų socialinių grupių padėties švietimo sistemoje analizė Lietuvoje yra gana ribota.

Dalis tyrimų kreipė dėmesį į socialinį teisingumą švietime. Šiuos aspektus Lietuvoje tyrinėjo Purvaneckienė ir Čiužaitė (2010), pažymėdamos, kad reformų metu į švietimo teisingumo klausimus nekreipta dėmesio, o reformų rezultatas – mažėja teisingumo. Tatarėlienė (2017), apibendrindama Lietuvos autorių socialinio teisingumo švietime tyrimus (Iljina ir Purvaneckienė, 2012; Mikutavičienė, 2009; Purvaneckienė ir Čiužaitė, 2010; Žalimienė et al., 2011), konstatuoja, kad švietimo sistemoje egzistuoja socialinė nelygybė, o tai gali turėti įtakos ir socialinio mobilumo reiškiniui visuomenėje. Lietuvos autorių tyrimai pabrėžia, kad aukštasis mokslas yra svarbus socialinio mobilumo kanalas, per kurį sudaromos galimybės kiekvienam individui užimti tam tikrą socialinę poziciją visuomenėje (Matulionis et al., 2010), o visuomenei – panaudoti visų individų talentus ir gebėjimus, nepaisant socialinės kilmės (Leonavičius, 2011). Užtikrinant socialiai teisingesnę švietimo sistemą svarbios socialinio mobilumo galimybės per aukštąjį mokslą. Dauguma Lietuvos švietimo sistemos tyrimų atskleidžia, kad švietimo politikos prioritetai visgi nėra mažinti nelygybę švietimo sistemoje (Lazutka et al., 2018). Galima manyti, kad socialinio teisingumo tyrimai Lietuvoje yra dar gana nauja tema, nes kai kurie autoriai pirmiausia kėlė tikslą ne pamatuoti socialinį teisingumą švietime, o sukurti metodologinius įrankius. Lietuvos autoriai tyrinėjo socialinio teisingumo matavimą: Luobikienė (2016) straipsnyje aptaria socialinio teisingumo vertinimo metodikas Lietuvos gerovės valstybės kontekste; Žalimienė et al. (2011) monografijoje pristato rodiklių sistemą socialinio teisingumo būklei Lietuvos švietimo sistemoje vertinti; Aidukaitė (2010) apžvelgė Švedijos, Škotijos ir Vokietijos patirtis, vertindama ir matuodama socialinį teisingumą švietime atskleidė bendrų bruožų ir skirtumų socialinės politikos ir švietimo organizavimo, finansavimo ir ideologizavimo aspektais ir konstatavo, kad skirtinga socialinė politika suponuoja skirtingą paramą švietimo sistemai, todėl ir skirtingą poveikį socialinio teisingumo rodikliams švietime.

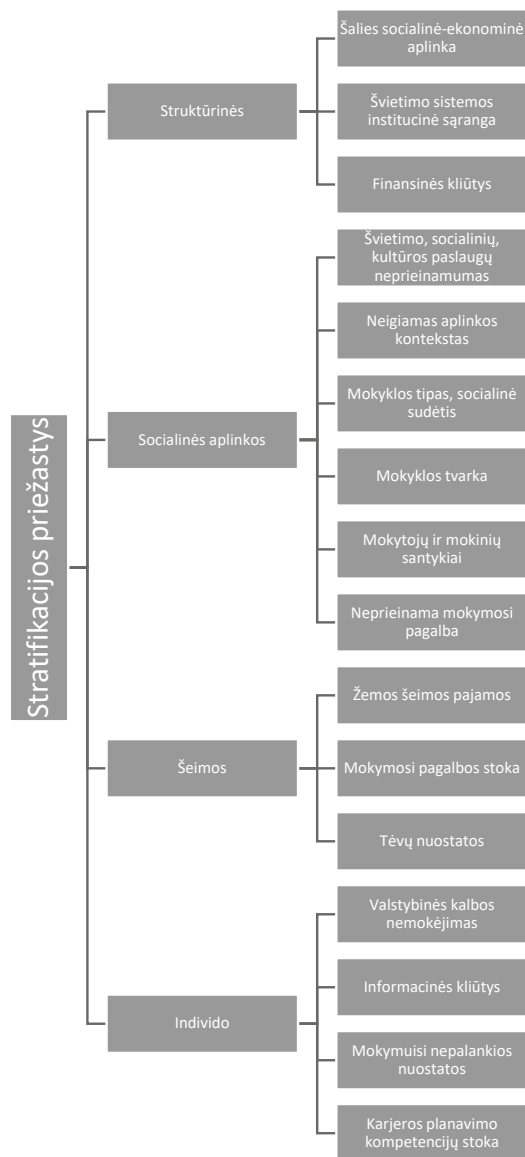
Lietuvos autoriai analizavo ir socialinį mobilumą, tačiau tokių tyrimų, ypač susijusių su aukštuoju mokslu, nedaug. 1970 m. Lietuvos mokslininkams įsitraukus į tarprespublikinį longitudinalinį tyrimą, imta tirti jaunimo karta, baigijanti vidurinę išsimokslinimą, ir stebėtas jos gyvenimo kelias: tie patys žmonės apklausti kas keleri metai (Matulionis et al., 2010). Galinaitytė, Matulionis ir Taljūnaitė (1979) išleido straipsnių rinkinį „Besimokančio jaunimo socialinių – profesinių orientacijų formavimas“, kuriame jau aiškiai įvardyta, kad profesinį pasirinkimą lemia ir šeimos charakteristikos: socialinė klasė, tėvų profesija ir išsimokslinimas, o tai reiškia, kad tėvų socialinė ekonominė padėtis visuomenėje turi įtakos vaiko socialinei ekonominei padėčiai. Lietuvoje atkūrus valstybingumą paskutinį bandomąjį longitudinalinį tyrimą atliko Taljūnaitė (2008), apklausdama keturiasdešimtmečius. Socialinį mobilumą analizavo ir kiti tyrėjai: Tatarėlienė (2017) tyrė tarpgeneracinį socialinį mobilumą ir nustatė, kad išsilavinimas išlieka pagrindinis socialinio mobilumo apraiškų instrumentas, o socialinio mobilumo tyrimams reikia žinių apie socialinę struktūrą, statusą, išsilavinimą, pajamas ir gerovę asmens gyvenime.

Mokslininkai (Žalimienė et al., 2011) pastebi, kad visuomenės socialinį teisingumą rodo švietimo prieinamumas. Ši tema Lietuvos kontekste yra šiek tiek analizuota. Lazutka ir Navickė (2010) vertino aukštojo mokslo prieinamumą pagal asmens priklausymą socialinei grupei, skirtingo socioekonominio konteksto grupių atstovavimą skirtingai geidžiamose aukštosiose mokyklose ir pagal studijų programas ir padarė išvadą, kad ekonominiu ir išsilavinimo požiūriais silpnesnės visuomenės grupės (pvz., mokiniai, kurių tėvų profesinis statusas, išsilavinimas yra žemi, gyvena atokiaje kaimo vietovėje) daug mažiau atstovaujamos (Lazutka et al., 2012). Taip pat analizuotas aukštojo mokslo prieinamumas, galimybės įvairioms socialinėms grupėms pasiekti aukštąjį mokslą ir nustatyta, kad asmenų su negalia, asmenų, įgijusių vidurinę išsilavinimą lenkų ar rusų kalba ar kilusių iš socialiai nepalankios aplinkos, ar turinčių menkų finansinių pajėgumų galimybės pasiekti aukštąjį išsilavinimą yra mažesnės (Aleksandravičiūtė ir Jakštys, 2014). Trakšėlys (2015) teigia, kad švietimo prieinamumui skirtingoms visuomenės grupėms turi įtakos šalies politiniai, socialiniai ir ekonominiai pokyčiai. Jis taip pat pastebėjo, kad švietimo prieinamumas priklauso nuo kapitalo kiekio ir jo struktūros. Įvairūs tyrimai (Aleksandravičiūtė ir Jakštys, 2014; Lazutka ir Navickė, 2012; Trakšėlys, 2009) daro išvadą, kad mokinių socialinė-ekonominė padėtis daro tiesioginę įtaką ir mokymosi rezultatams, ir galimybėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą.

Taigi pastebima, kad socialinio mobilumo, socialinio teisingumo temos švietimo kontekste yra menkiausiai analizuotos, šiek tiek daugiau kreipta dėmesio į švietimo prieinamumo aspektą parodant, kad Lietuvos švietime egzistuoja nelygybė, ne visoms visuomenės grupėms švietimas vienodai prieinamas. Pastebimos skirtingos priežastys, dėl ko Lietuvos švietimo sistemoje egzistuoja nelygios galimybės.

Švietimo stratifikacijos priežastys ir sprendimai

Lietuvos švietimo sistemos stratifikacijos priežastys tyrinėtos, išskirti asmens, šeimos, mokyklos, šalies lygmens veiksniai. 1 pav. išskiriamos Lietuvos autorių tyrimuose įvardijamos švietimo socialinės stratifikacijos priežastys.



1 pav. Lietuvos autorių tyrimuose išskirtos švietimo stratifikacijos priežastys

Švietimo sistemos stratifikacijai daro įtaką šalies socialinė ir ekonominė aplinka. Maksvytienė ir Polgrimaitienė (2015) savo tyrime pažymi, kad išsilavinimo nelygybė gali būti vertinama kaip kitų socialinių (įvairių įstatymų ribotumai ir t. t.) ir ekonominių (brangi švietimo sistema, tėvų finansai, darantys įtaką vaiko galimybėms mokytis) veiksnių priežastis. Makroekonomikos sąlygos, darbo rinkos, socialinės apsaugos ir švietimo sistemų ypatybės taip pat gali paveikti kai kurias namų ūkio ir tėvų ypatybes, kurios lemia vaiko pasiekimus ir galimybes švietimo sistemoje (Mikutavičienė, 2009). Švietimo sistemos institucinė sąranga taip pat gali riboti aukštojo mokslo prieinamumą. Gasiūnaitės-Binkienės (2018) tyrimas atskleidžia, kad Lietuvos aukštojo mokslo sistema neatsižvelgia į asmens gyvenimo istoriją, bendrąsias kompetencijas, motyvaciją studijuoti, tai sudaro nelygias galimybes įvairaus socialinio statuso asmenims pasiekti aukštąjį išsilavinimą. Struktūrinių, t. y. visuomenės „primestų“, veiksnių įtaka socialinei stratifikacijai yra itin svarbi, kadangi, kaip pažymi Liutkevi (2005), asmenys dėl visuomenės primesto identiteto susigyvena su paskirtais vaidmenimis ir ilginiui nebenori, kartais nebegali atsisakyti vaidmens, su kuriuo susitapatino.

Švietimo sistemos stratifikaciją taip pat veikia gyvenamosios aplinkos kontekstas, švietimo, socialinių, kultūros paslaugų prieinamumas. Nutolusių kaimo vietovių gyventojams gali būti sunkiau ugdytis dėl čia paplitusio skurdo, teigiamų pavyzdžių stokos (aplinkoje mažai asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą). Palyginti su kitomis, atokiose kaimo gyvenvietėse daugiau koncentruojasi pažeidžiamų grupių, žemo išsilavinimo asmenų (Daugirdas ir kt., 2013). Čia taip pat daugiau socialinės rizikos šeimų, negalią turinčių asmenų ir kt. (Barčiukienė, 2007), labiau nei miestuose paplitusi socialinė gyventojų atskirtis (Zaleskienė, 2011). Skučienė ir Gabnytė (2018) pažymi, kad Lietuvoje skurdas yra labai koncentruotas atokiose kaimo vietovėse, kuriose telkiasi nedirbantys asmenys, turintys pagrindinę ar vidurinę išsilavinimą. Kaimo gyventojai taip pat patiria riziką dėl prastesnio socialinių, kultūros paslaugų prieinamumo (SSC ir PVI, 2007), o kultūrinių išteklių stoka gali neigiamai veikti jų kultūrinį kapitalą.

Švietimo sistemos stratifikacija taip pat susijusi su lankomos mokyklos tipu, socialine mokinių sudėtimi. Mokyklos tipas yra reikšmingas mokymosi pasiekimams – ketvirtokų, kurie mokosi gimnazijose, ir aštuntokų iš pagrindinių mokyklų rezultatai visose srityse nesiekia Lietuvos rezultatų vidurkio (SMOT, 2022). Iljinos ir Purvaneckienės (2012) tyrimas parodė, kad skirtingo tipo mokyklų mokinių tėvų išsilavinimas ir pajamos skiriasi, taigi švietimo sistemos stratifikacija egzistuoja jau mokyklų lygmeniu. Iljina ir Purvaneckienė (2012) taip pat nustatė, kad skiriasi ir skirtingų mokyklų mokinių savo galimybių vertinimas: dauguma gimnazijos mokinių teigia, kad jų tikimybė studijuoti aukštojoje mokykloje yra labai arba gana didelė, o vidurinių ir profesinių mokyklų mokiniai nurodo, kad jų

galimybės – gana nedidelės. Gimnazijos mokiniai dažniausiai planuoja mokytis Lietuvos arba užsienio universitete, vidurinės mokyklos mokiniai sieja savo ateitį ne tik su studijomis universitete, bet ir mokymusi profesinėje mokykloje arba darbo paieškomis; o lankantys profesinę mokyklą mokiniai dažniausiai planuoja iškart baigę mokyklą ieškoti darbo arba mokytis kolegijoje; į aukštąjį universitetinį išsilavinimą dauguma šių mokinių nepretenduoja (Iljina ir Purvaneckienė, 2012). Švietimo sistemos stratifikacija susijusi ir su mokyklos socialine sudėtimi. Pastebima, kad nepalankaus socioekonominio konteksto moksleiviai dažniau lanko akademiškai silpnesnes mokyklas ir tas, kuriose mokosi daug žemo socialinio ekonominio statuso moksleivių (STRATA, 2020b). Dėl gyvenamosios vietos, finansinių ir su informacija susijusių kliūčių nepalankaus socioekonominio konteksto moksleiviai dažnai lanko mokyklas, į kurias sunku pritraukti aukštos kvalifikacijos pedagogų ir kuriose mokosi daug socialiai pažeidžiamų, žemesnių pasiekimų ir išsilavinimo ambicijų moksleivių (STRATA, 2020b). Vaikai su negalia kai kuriais atvejais taip pat patiria sunkumų dėl to, kad mokosi ne bendrose klasėse su visais mokiniais, o atskirose klasėse ar mokyklose. Anot Ruškaus (2020, 24 p.), Lietuvoje „vaikai, turintys negalią, ypač vaikai, turintys nežymų ir žymų intelekto sutrikimą, vaikai, turintys kompleksinę negalią, neregintys ir kurtieji vaikai vis dar mokosi segregacinėje aplinkoje“.

Mokyklos aplinka, mokytojų ir mokinių santykiai daro įtaką mokinių pažangai ir tolesnėms mokymosi galimybėms, taip palaikydami socialinę stratifikaciją švietime. Mokykloje vaikai įgyja tam tikrų įgūdžių, gebėjimų ir suvokia, kas jie yra, įsisavina visuomenės reikalavimus, įgyja sąmonės ir elgesio charakteristikų, reguliuojančių jų santykį su visuomene (Liutkevi, 2015). Duoblienė (2009) pabrėžia, kad mokyklos gyvenime atsiskleidžia panoptinė drausminimo ir kontrolės raiška per reikalavimus, normas, asmens vertinimo priemonių dauginimą ir griežtą jų priežiūrą (Duoblienė, 2009). Taigi mokyklos tvarka, taisyklės struktūruoja mokinių elgesį, nuostatas. Mokytojų nuostatos apie mokinius taip pat gali veikti jų galimybes švietimo sistemoje. Trakšėlys (2015) teigia, kad mokytojai iš anksto nusistato prieš skurdžiau gyvenančius moksleivius ir tai daro įtaką žinių įverčiams, socialiniam statusui. Vargingiau gyvenantys moksleiviai dėl turtinės padėties ir socialinio statuso mokykloje jaučiasi diskriminuojami tiek mokytojų, tiek ir bendraamžių (Trakšėlys, 2015). Tad mokytojų požiūris į skirtingų socialinių grupių mokinius taip pat daro įtaką švietimo sistemos stratifikacijai.

Švietimo sistemos stratifikaciją veikia mokymosi pagalbos stoka, ypač asmenims su negalia. Lietuvos studentų sąjunga [LSS] (2020) teigia, kad Lietuvoje mokymosi procesas yra menkai individualizuotas, trūksta finansinių paskatų mokykloms, kad didintų asmenų su negalia ugdymo bendrojo ugdymo mokyklose mastą. Asmenų su negalia lygioms mokymosi galimybėms užtikrinti ypač svarbu

pritaikyti ne tik bendrąjį ugdymą, bet ir studijas, teikti pagalbą studijų procese. LSS (2020) atliktas tyrimas atskleidė, kad 25 proc. studentų su negalia renkantis studijas darė įtaką jų negalia / sveikatos būklė; 77 proc. tokių studentų studijų procese reikia pagalbos (pritaikytos studijų medžiagos, mokymosi pagalbos, lankstesnių studijų, atsiskaitymų terminų ir pritaikytų atsiskaitymų; judėti pritaikytos aplinkos, asmeninio asistento).

Švietimo sistemos stratifikaciją veikia ir asmens šeimos socialinis ekonominis kontekstas. Įvairiuose tyrimuose (Aleksandravičiūtė ir Jakštys, 2014; Lazutka ir Navickė, 2012; Trakšėlys, 2009) daroma išvada, kad mokinių socialinė-ekonominė padėtis daro tiesioginę įtaką ir mokymosi rezultatams, ir galimybėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą. Socioekonominė padėtis yra vienas svarbiausių švietimo rezultatus lemiančių veiksnių: skurdžios gyvenimo sąlygos sukuria nelygias galimybes vaikams siekti geresnių rezultatų visu mokymosi laikotarpiu (SMOT, 2022). Skurde augantiems vaikams dažnai sukuriamas silpnas pagrindas toliau mokytis – sunkiau siekti geresnių mokymosi rezultatų, o tai dažnai užkerta kelią siekti ir aukštesnio išsilavinimo (SMOT, 2022). Šeimos pajamos gali daryti įtaką galimybėms švietimo sistemoje, nes didesnes pajamas gaunančių šeimų vaikai dažniau turi geresnių kultūrinių resursų, yra socializuojami ir įgyja kultūrinį kapitalą, kuris leidžia geriau pritapti akademinėje aplinkoje, o mažas pajamas gaunančiose šeimose augantys vaikai tokių galimybių gali turėti mažiau, pvz., mažiau ištobulina socialinius gabumus, turi menkesnę mokymosi motyvaciją (Kalvaitis, 1996). Tokios šeimos negali suteikti vaikui būtinų mokymosi priemonių, leisti į mokamus būrelius, sudaryti tinkamų sąlygų mokytis namuose (Trakšėlys, 2015), taip pat susiduria su pokyčių motyvacijos trūkumu (Platūkytė, 2020). Trakšėlys (2015) analizavo socialinę paramą gaunančius vaikus ir nustatė, kad jie dažniau nei kiti vaikai dėl pinigų stygiaus negalėjo vykti į mokyklos organizuotas ekskursijas, lankyti mokamų neformalaus ugdymo užsiėmimų, samdyti privačių korepetitorių, jiems neužteko pinigų visoms reikalingoms mokymosi priemonėms įsigyti.

Dalis moksleivių gali nepasiekti aukštojo mokslo, nes bendrojo ugdymo lygmeniu turi mažiau papildomo mokymosi galimybių. 10 proc. žemiausio socioekonominio konteksto 10 kl. mokinių padėjo mokytis korepetitoriai, o aukščiausio – 30 proc. mokinių (STRATA, 2020b). Kai kurie žemo socioekonominio konteksto moksleiviai namie neturi tinkamų mokytis sąlygų. STRATA (2020b) tyrimo duomenimis, tarp žemiausio socioekonominio konteksto moksleivių tylios erdvės namuose neturėjo 11 proc., kompiuterio – 9 proc., stalo – 4 proc., o bent vienos iš 3 sąlygų trūko penktadaliui (STRATA, 2020b). Mokymuisi tinkama aplinka, papildoma mokymosi pagalba veikia asmens mokymosi galimybes, o kai nėra šių sąlygų, gali kilti kliūčių siekti aukštų švietimo rezultatų.

Pastebimi ir su karjeros konsultavimu, profesiniu informavimu susiję švietimo sistemos stratifikacijos veiksniai, kurie gali daryti įtaką mokymosi kelio pasirinkimui. Su informacija ir požiūriu susijusios kliūtys suprantamos kaip aukštajam mokslui santykinai nepalankios žinios ir pažiūros, žinių apie aukštojo mokslo sistemą ir priėmimo procesą stygius. Pavyzdžiui, palyginti su aukštu, žemo socioekonominio konteksto moksleiviai jaučiasi turį mažiau informacijos apie stojimo į universitetus sąlygas (beveik pusė aukščiausio socialinio, ekonominio statuso moksleivių ir ketvirtadalis – žemiausio nurodė žinantys stojimo į aukštąsias mokyklas sąlygas) (STRATA, 2020b). STRATA (2020a) atlikto tyrimo duomenimis, bendras priėmimo į aukštąsias mokyklas sąlygų ir minimalių reikalavimų žinomumas neaukštas: beveik pusė dvyliktojų jaučiasi informuoti apie stojimo į universitetus, maždaug trečdalis – apie stojimo į kolegijas sąlygas ir reikalavimus. Žemesnio socioekonominio konteksto moksleiviai rečiau domisi priėmimo į aukštojo mokslo studijas sąlygomis. Nežinant tolesnių studijų sąlygų, reikalavimų ir savo galimybių kyla rizika, kad dešimtoje ir ypač dvyliktoje klasėse gali būti priimami ne iki galo apie visas galimybes ir alternatyvas informuoti sprendimai (STRATA, 2022).

Švietimo sistemos stratifikaciją palaiko ir finansinės kliūtys. Finansiniai kaštai, susiję su studijomis, veikia tiek asmenų galimybes mokytis, tiek sprendimą studijuoti. Įvairūs socialiniai veiksniai, kurie veikia mokymąsi, ir neprieinami ekonominiai ištekliai, tėvų padėtis darbo rinkoje gali mažinti asmens mokymosi galimybes (Maksvytienė ir Polgrimaitė, 2015). Finansinės paramos studijuojantiems aukštosiose mokyklose galimybės ir studijų stipendijų skyrimo tvarka yra aktualiausios asmenims, kurie renkasi studijas (STRATA, 2022). Anot STRATA (2022), universitetinio išsilavinimo patrauklumą Lietuvoje labiausiai mažina finansiniai studijų aspektai – tiek didelė valstybės nefinansuojamų studijų kaina, tiek ir gyventi reikalingos išlaidos. Žemo socioekonominio konteksto moksleiviai dėl žemesnių pasiekimų rečiau atitinka valstybės finansuojamų studijų vietų reikalavimus. Tarp 2020 m. vidurines mokyklas turėjusių baigti žemiausio socioekonominio konteksto dešimtokų, stojančių į valstybės finansuojamas studijų vietas, brandos egzaminų reikalavimus atitiko 15 proc., tarp aukščiausio – 70 proc. (STRATA, 2020b). 2020 m. žemiausio socioekonominio konteksto moksleiviai valstybės finansavimą studijoms gavo 4 kartus rečiau nei aukščiausio (STRATA, 2020b). Žemų pajamų šeimų vaikai gali neturėti galimybių gauti finansinę paramą iš tėvų studijų metu, todėl gali rinktis nestudijuoti. Daugumai bakalauro studijų studentų Lietuvoje būtų sunku išgyventi be tėvų paramos: 76 proc. I pakopos studentų pagrindinis pajamų šaltinis yra finansinė tėvų arba artimųjų pagalba, 41 proc. – nefinansinė tėvų arba artimųjų pagalba (maistas, būstas ir pan.) (LSS, 2017). Lėšų trūkumas, dėl kurio sunku mokėti už studijas ir padengti kitas su jomis susijusias išlaidas, labiausiai trukdo aukštąjį išsilavinimą pasiekti asmenims, kilusiems iš žemiausio

socioekonominio konteksto šeimų (STRATA, 2020c). Taigi finansiniai mokymosi, studijavimo aspektai, susiję su studijų kaina, pragyvenimu studijuojant, yra reikšmingi priimant sprendimą studijuoti, ypač asmenims, kilusiems iš žemas pajamas gaunančių šeimų.

Švietimo sistemos stratifikaciją veikia ir besimokančiųjų nuostatos, požiūris. Požiūris racionalaus pasirinkimo kontekste suprantamas kaip per ilgą laikotarpį ir specifinę tam tikro socialinio, ekonominio statuso šeimų patirtį susiformavusios sprendimų priėmimo „gairės“ (Breen ir Goldthorpe, 1997). Nustatyta statistiškai reikšminga mokinių įsivaizduojamos tikimybės studijuoti aukštojoje mokykloje ir tėvų išsilavinimo koreliacija: kuo tėvų išsilavinimas aukštesnis, tuo labiau mokiniai tikisi studijuoti aukštojoje mokykloje (Iljina ir Purvaneckienė, 2012). Dalis mokinių dar mokykloje aukštąjį išsilavinimą laiko nesvarbiu arba nepasitiki savo galimybėmis studijuoti. Socialinę atskirtį patiriantis jaunimas susiformavo nuomonę, kad jie yra kitokie nuo pat pradžių ir jiems nelengva pritapti kitokioje aplinkoje (pvz., miestuose, kuriuose galima įgyti aukštąjį išsilavinimą), todėl jie bando savo gyvenimą kurti savoje aplinkoje, kurioje jaučiasi saugesni ir psichologiškai, ir fiziškai (Liutkevi, 2015). Tai patvirtina ir Trakšėlys (2009), kuris teigia, kad mokiniai iš žemesnio socialinio sluoksnio sunkiai pritampa prie dominuojančios kultūros, nejaukiai jaučiasi. Pakeisti socialinę aplinką ir pritapti aukštajame moksle gali būti sunkiau dėl to, kad kiekviena socialinė grupė turi savo subkultūrą. Dažnai socialinės klasės turi net savo kalbos manierą, o tai trukdo joms bendrauti vienoms su kitomis (Trakšėlys, 2009). Tad individų nuostatos, požiūris į mokymąsi, aukštojo mokslo studijas taip pat veikia švietimo stratifikaciją.

Skirtingos socialinės grupės nevienodai vertina aukštojo mokslo vertę. Aukštojo išsilavinimo svarbą labiau pabrėžia gimnazijų, gerai besimokantys, finansiškai pasiturintys ar turintys aukštąjį išsilavinimą įgijusius tėvus moksleiviai (STRATA, 2022). Prasčiau besimokantys ar priskirtini socialiai pažeidžiamoms visuomenės grupėms aukštojo išsilavinimo svarbą pabrėžia kur kas rečiau (STRATA, 2022). Nepasitikėti savo jėgomis labiau linkę žemų pajamų šeimoje augantys mokiniai. Pastebima, kad tuos pačius kaip bendraamžiai pasiekimus turintys žemo socioekonominio konteksto moksleiviai labiau linkę rinktis profesinį mokymą, mažiau – aukštąsias mokyklas (Schindler Lörz, 2012). STRATA (2020b) tyrimas rodo, kad kuo žemesnis mokinio socioekonominis kontekstas, tuo prasčiau vertinamas aukštasis universitetinis ir juo geriau – profesinis išsilavinimas. Prasčiau vertindami aukštojo mokslo patrauklumą, vidutinio ir žemesnio socioekonominio konteksto moksleiviai jau 10 klasėje rečiau nurodo, kad įgyti aukštąjį išsilavinimą jiems asmeniškai yra svarbu (STRATA, 2020b). Skirtingas aukštojo mokslo vertės suvokimas gali būti nulemtas to, kad daliai mokinių trūksta karjeros planavimo kompetencijų. Socialinės atskirties jaunimui trūksta tam tikrų savybių, reikalingų

karjerai planuoti, pavyzdžiui, atsakomybės, gebėjimo numatyti, apskaičiuoti galimas pasirinkimo pasekmes (Liutkevi, 2015).

Individualios asmens savybės (lytis, sveikatos būklė, fizinės savybės, gabumai) taip pat siejami su socialine stratifikacija, socialiniu mobilumu per švietimą. Moterys labiau linkusios siekti aukštesniojo išsilavinimo, o vyrai – viduriniojo (Maksvytienė ir Polgrimaitė, 2015). Švietimo sistemos stratifikaciją gali veikti ir asmenų sveikatos būklė. Neabejotina, kad skirtingi mokymosi rezultatai ir švietimo sistemos stratifikacija susijusi ir su asmens sveikata, fizinėmis galimybėmis ir gabumais (Maksvytienė ir Polgrimaitė, 2015).

Švietimo sistemos stratifikacija susijusi ir su valstybinės kalbos mokėjimu, kuris gali sukelti specifinių iššūkių tautinėms mažumoms. Frėjūtės-Rakauskienės et al. (2018) analizuotas tautinių mažumų grupių atstovų požiūris į socialinį teisingumą švietime. Šiame tyrime išryškėja, kad tautinių mažumų švietimo politika turi suderinti du tikslus – sudaryti sąlygas tautinių mažumų atstovams įsitraukti į Lietuvos visuomenę (kaip vienos iš pagrindinių sąlygų – lietuvių kalbos kompetencijos ir pilietiškumo ugdymas) ir kartu padėti tautinių mažumų atstovams puoselėti kultūrinę identitetą, garantuoti gimtosios kalbos mokymosi galimybes. Tautinių mažumų mokyklų Lietuvoje specifiškumas ir vaidmuo minėtame tyrime pirmiausia siejamas su galimybe tautinėms mažumoms išmokyti savo gimtosios kalbos ir šia kalba įgyti išsilavinimą (Frėjūtė-Rakauskienė et al., 2018). Kita vertus, Lietuvos mokslininkai pabrėžia valstybinės kalbos mokėjimo kompetencijos ir karjeros galimybių sąsajas (Šutinienė, 2003). 2011 m. LR švietimo įstatyme įtvirtinta, kad „visos bendrojo ugdymo mokyklos užtikrina lietuvių kalbos mokėjimą pagal bendrąją švietimo ir mokslo ministro patvirtintą programą“, tai reiškia, kad ir tautinių mažumų mokyklose valstybinės lietuvių kalbos mokymo lygis atitinka kitas mokyklas. Frėjūtė-Rakauskienė et al. (2018) teigia, kad tautinių mažumų atstovai gali patirti specifinių iššūkių laikant valstybinę lietuvių kalbos ir literatūros egzaminą. Kai kurie minėto tyrimo dalyviai teigė, kad suvienodinti lietuvių kalbos ir literatūros brandos egzamino reikalavimai, lietuvių kalbos plėtra švietimo procesuose, neatsižvelgiant į kultūrinę įvairovę, riboja tautinių mažumų mokyklų ugdytinių galimybes: norima, kad egzaminavimo procese būtų pripažįstama mokinių etninė tapatybė bei gimtoji kalba ir į tai atsižvelgiama vertinant tautinių mažumų mokinių rezultatus. Pvz., kaip gerasis pavyzdys minimas tautinių mažumų mokyklų mokytojų taikomas dvikalbis ugdymas, mokymo medžiagos pateikimas tiek rusų, tiek lietuvių kalbomis pritaikant prie mokinių kalbos žinių, konteksto. Lietuvių kalbos ir literatūros egzamino suvienodinimas riboja skirtingų etninių grupių (daugumos ir mažumos) studijų ir profesinės karjeros galimybes, nes neatpažįstami kultūriniai ir kalbiniai skirtumai. Daroma prielaida, kad valstybinis lietuvių kalbos ir literatūros brandos egzaminas gali kelti iššūkių tolesnėms tauti-

nių mažumų universitetinėms studijoms Lietuvoje, pasirenkami kiti sprendimai, pavyzdžiui, studijos užsienyje (Frėjūtė-Rakauskienė et al., 2018). Taigi tautinių mažumų atstovai gali rinktis nestudijuoti aukštosiose mokyklose arba rinktis studijuoti užsienyje dėl jų poreikiams nepritaikyto valstybinio lietuvių kalbos ir literatūros egzamino. Siektina, kad tautinių mažumų atstovai turėtų galimybių studijuoti Lietuvoje; jei Lietuvos švietimo sistema nesudaro galimybių visuose švietimo lygmenyse mokytis įvairioms visuomenės grupėms, tokia švietimo sistema nebūtų socialiai teisinga. Siektina, kad Lietuvos aukštojo mokslo studentų populiacija atspindėtų visuomenės socialinę įvairovę, visos etninės grupės turėtų tinkamas sąlygas studijuoti. Minėti tyrėjai (Frėjūtė-Rakauskienė et al., 2018) taip pat atkreipia dėmesį, kad Lietuvoje sėkmingai baigus gimnaziją, net ir tobulai nemokant lietuvių kalbos tolesnė socializacija universiteto ar darbo aplinkoje užtikrina valstybinės kalbos kompetencijų tobulinimą ir sklandžią įtrauktį į skirtingas visuomenės sritis; lietuvių kalbos kompetencijų įgyjama ne tik mokykloje, bet ir universitete, darbo vietoje.

Apibendrinant Lietuvoje atlikti tyrimai nustatė, kad švietimo sistemos stratifikaciją veikia kliūtys, susijusios su šalies socialiniu, ekonominiu lygiu, mokyklos aplinka (tipu, socialine sudėtimi, mokytojų elgesiu ir nuostatomis, pagalba ugdymo procese ir studijose), informacijos apie studijų ir finansinės paramos galimybes trūkumu, taip pat šeimos kontekstu, papildomo mokymosi galimybių trūkumu, finansavimo ir pragyvenimo studijų metu kaštais, nepritaikytomis egzaminų sąlygomis. Ribotumai taip pat susiję su gyvenamąja aplinka ir paslaugų prieinamumu, pačių besimokančiųjų nuostatomis, požiūriu į savo mokymosi galimybes.

Lietuvoje yra mažai tyrimų, analizuojančių, kas mažina nelygybę švietimo sistemoje ir didina socialinį mobilumą per švietimą. Mikutavičienė (2009) pabrėžia, kad suteikdamos reikalingą pagalbą mokyklos gali mažinti neigiamos aplinkos įtaką mokiniams. Jei atskirtį patiriančių vaikų problemos mokyklos kontekste laiku atpažįstamos ir jiems konstruojamos specialiosios socioedukacinės aplinkos, mokykla pasireiškia kaip institucija, galinti gerokai „sušvelninti“ tokios situacijos edukacines ir socialines pasekmes (Mikutavičienė, 2009). Stratifikacijos mažinimas susijęs su lygių galimybių įgyti aukštąjį išsilavinimą užtikrinimu. Studijos universitete žemo socialinio, ekonominio statuso moksleiviams patrauklios dėl su jomis siejamų pozityvių traukos veiksnių – akademinų galimybių, didelių pajamų po studijų, o rinktis studijas universitete motyvuoja dominančios, aktualios programos, įdomus mokymosi turinys, galimybė pasiekti aukščiausių akademinų rezultatų (STRATA, 2020b). Žalkauskaitė (2016) analizavo, kaip *habitus* ir įvairios kapitalo formos paveikia jaunimo su negalia perėjimą iš švietimo sistemos į darbo rinką ir šiame kontekste daug dėmesio skyrė švietimo sistemai ir neįgalųjų padėčiai. Autorė (Žalkauskaitė, 2016) konstatavo, kad jaunimo su negalia perėjimas iš švieti-

mo sistemos į darbo rinką iš kitų jaunimo grupių išsiskiria trimis pagrindiniais aspektais: neįgalumo faktu, ugdymo(-si) specifika ir tinkamų darbo sąlygų poreikiu.

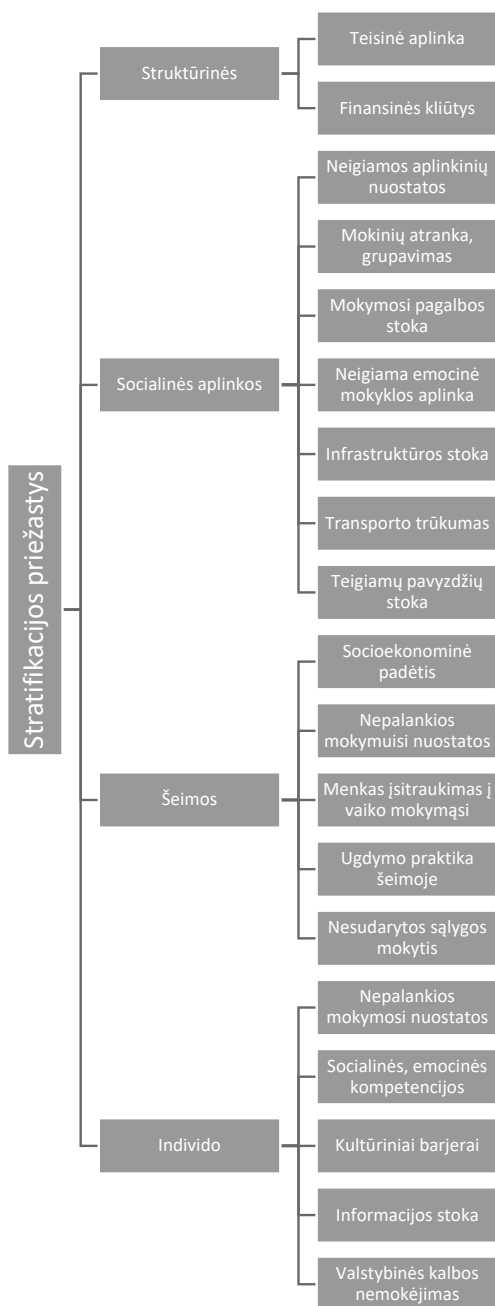
Nustatyta, kad nelygė egzistuoja tiek bendrajame ugdyme, tiek aukštajame moksle. Lietuvos mokinių socialinė-ekonominė padėtis daro tiesioginę įtaką ir jų mokymosi rezultatams, ir galimybėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą. Lietuvoje šiek tiek analizuotas socialinis mobilumas, siejant ir su švietimu, bet tokių tyrimų nedaug (šios srities longitudinalių tyrimų tradiciją plėtojo Galinaitytė, Matulionis ir Taljūnaitė), šiek tiek plačiau analizuoti socialinio teisingumo švietime aspektai. Lietuvos autorių tyrimai pabrėžia, kad aukštasis mokslas tebėra svarbus socialinio mobilumo kanalas, per kurį sudaromos galimybės kiekvienam individui užimti tam tikrą socialinę poziciją visuomenėje. Socialinės stratifikacijos švietime tyrimų lauke analizuoti individualūs ir struktūriniai veiksniai, susiję su socialine stratifikacija, bet menkai analizuotas šių veiksmų santykis, raiška skirtingais asmenų gyvenimo etapais, yra tik tokių tyrimų užuomazgų Taljūnaitės (1992, 2008), Mikutavičienės (2009) darbuose. Taip pat analizuotas ir pats socialinio teisingumo švietime vertinimas.

1.5.2. Užsienyje atlikti socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo tyrimai

Toliau apžvelgsime užsienio autorių tyrimus, susijusius su švietimo sistemos socialine stratifikacija, socialiniu mobilumu. Šios sritys užsienio autorių darbuose analizuotos plačiau nei Lietuvos autorių, bet aspektai yra panašūs – socialinė stratifikacija švietime (Berger, 1995; Chan, 1994; Duncan ir Blau, 1967; Serna ir Woulfe, 2017), švietimo reikšmė socialinei visuomenės stratifikacijai (Bourdieu, 1992; Lynch ir Baker, 2005; Raftery ir Hout, 1993). Vieni tyrėjai kreipė daugiau dėmesio į individualius (Berns, 2009; Heath, 2015; Kozol, 1991; Miller ir Volker, 1989), kiti – į struktūrinius (Altzinger, Crespo Cuaresma, Rimplmaier, Sauer ir Schneebaum, 2015; Johnston, 2010; Shavit, 2015) stratifikacijos veiksmus. Tyrė skirtingų stratifikacijos, socialinio mobilumo teorinių prieigų pristatymą ir taikymą (Blanden, 2009; Curtis, 2015; Giddens, 2005; Marginson, 2016; Sorokin, 1959). Užsienio tyrėjai dažniau analizavo ir švietimo socialinio teisingumo aspektus (Coleman, 1968; Loury, 1977; Lynch et al., 2001; Montt, 2011; Sorger, 2007). Taip pat galima pastebėti įvairesnių tyrimo metodų (Billari, 2001; Shneider, 2006; Bessey ir Backes-Gellner, 2008).

Švietimo sistemos stratifikacijos priežastys

Užsienio autoriai įvairiais aspektais analizavo švietimo sistemos socialinės stratifikacijos priežastis. Toliau pateiktame 2 pav. galima matyti susistemintą informaciją apie užsienio autorių išskirtas socialinės stratifikacijos švietime priežastis.



2 pav. Užsienio autorių tyrimų išskirtos švietimo stratifikacijos priežastys

Švietimo sistemos stratifikacijos veiksnius, su kuriais susidūrė asmenys, kilę iš skirtingų socialinių kontekstų, ypač iš šeimų, kurių kiti šeimos nariai neįgijo aukštojo išsilavinimo, analizavo skirtingi autoriai (Lehmann 2007, 2009; Longwell-Grice et al., 2016). Kai kurie veiksniai būdingi atskiroms besimokančiųjų grupėms (pvz., nutolusių kaimo vietovių gyventojai gali patirti papildomų rizikų švietimo sistemoje, nes menkiau prieinamos švietimo paslaugos ir infrastruktūra), tačiau dauguma kliūčių yra bendros daugumai jautrių socialinių grupių.

Viena iš užsienio autorių tyrimuose išskirtų švietimo sistemos stratifikacijos priežasčių – neigiamos aplinkinių nuostatos, kai kurių socialinių grupių (ypač asmenų su negalia) stigmatizavimas. Asmenims su negalia švietimas sunkiau prieinamas dėl neigiamų aplinkinių nuostatų apie jų gebėjimus mokytis ir nesudarytų tinkamų sąlygų (pagalbos, ugdymo individualizavimo, fizinės aplinkos pritaikymo stokos). Asmenys su negalia dažnai jaučia kultūrinę stigimą, kad jų gebėjimai yra prastesni nei neturinčių negalios, todėl jiems sunkiau pasiekti aukštąjį išsilavinimą. Šią stigimą jie įsisąmonina per tėvų nuostatas, žemesnius aplinkinių lūkesčius. Asmenų su negalia galimybes švietimo sistemoje gali riboti informacijos apie įtraukiojo ugdymo svarbą trūkumas (Ebersold, 2017, Poernomo, 2016). Prieinama tokia informacija skatintų lygias galimybes, palankias nuostatas asmenų su negalia įtraukčiai į švietimą.

Tyrimai pabrėžia ir finansines kliūtis, palaikančias švietimo sistemos stratifikaciją, pvz.: mokamas mokslas, ribota socialinė parama studentams (NESET, 2011). Pasak Erikson ir Jonsson (1996), švietimo kaštai itin reikšmingi aukštajame moksle, kadangi mokymasis universitete dažniausiai susijęs su išsikraustymu iš tėvų namų ir papildomomis išlaidomis. Žemas pajamas gaunančių šeimų vaikams gali būti sunkiau pragyventi studijuojant, dėl to jie renkasi nestudijuoti. Dar vaikui mokantis mokykloje tėvai gali neturėti pakankamai išteklių, pvz., būreliams, ekskursijoms, mokymosi priemonėms. Išlaidos švietimui reikšmingai skiriasi skirtingo socioekonominio konteksto šeimose (Colmenero, 2005).

Teisinė aplinka (t. y. institucinės sąlygos) taip pat daro įtaką socialinei stratifikacijai švietime. Tyrėjai (Mendick et al. 2018; Spohrer, 2016) teigia, kad socialinę stratifikaciją palaiko politika, institucinės sąlygos, kurios negeba atskirti atskirų asmenų gebėjimų pasiekti aukštų pasiekimų švietime ir asmens socioekonominio konteksto. Byrne (2013) kritikuoja švietimo sistemos diskurse vartojamas sąvokas, reiškiančias individualius trūkumus, kurios, anot jos, įteisina „specialiųjų poreikių“ edukacinį diskursą, taikomą vaikams su negalia, ir dar labiau skatina jų atskirtį švietimo sistemoje. Švietimo sritį reglamentuojančiuose teisės aktuose gali būti užprogramuota tam tikrų apribojimų kai kuriems besimokantiems.

Mokykloje vyraujanti tvarka, normos taip pat palaiko socialinę stratifikaciją švietime. Mokykla gali dar labiau įtvirtinti socialinę stratifikaciją, kadangi joje ga-

liojančios normos, taisyklės sustiprina vertybių ir požiūrių, suformuotų gyvenimo pradžioje, skirtumus (Giddens, 2005), todėl baigus mokyklą dėl šios įtakos vieniems vaikams galimybių mažėja, o kitiems – daugėja. Mokinių atrankos taisyklės (mokinių atranka, grupavimas pagal ne akademinis kriterijus) yra vienas iš švietimo sistemos aspektų, palaikančių socialinę stratifikaciją. Siekdamos išlikti ir tapti konkurencingomis, mokyklos susikuria savo atrankos ar priėmimo procedūras, kontroliuojančias patekimą į mokyklą (Lynch, 1989). Europos Komisija (2020) pažymi, kad ankstyvo amžiaus mokinių atranka ar grupavimas stipriai susijęs su švietimo stratifikacija, taip pat ir kurso kartojimas, didelė mokyklų tipų įvairovė ir pasirinkimo taisyklės. Apple (1995) mano, jog mokytojai ir švietimo administratoriai palaiko atrankinę švietimo funkciją, nes tai palaiko jų pačių prestižą ir galią.

Švietimo sistemos stratifikaciją lemia ir nepakankama mokyklų pagalba tam tikroms asmenų grupėms. Asmenų su negalia galimybes švietimo sistemoje neišsamiai veikia nepakankamas mokyklų aprūpinimas (Ebersold, 2017; Poernomo, 2016), mokytojų kompetencijų trūkumas (Lakkala et al., 2019), mokyklų negebėjimas patenkinti jų poreikių (Kelly, Decitt, O’Keeffe ir Donovan, 2014). Serna ir Woulfe (2017) tyrimas rodo, kad pedagoginės mokyklų praktikos lemia menką atstovavimą žemesnių socialinių klasių mokiniams aukštajame moksle. Socialinei stratifikacijai turi įtakos ir mokyklos emocinė aplinka. Nepalankus mikroklimatas didina nelygybę švietimo sistemoje, kadangi egzistuoja vaikų atskirtis, emocinio ryšio su mokykla stoka skatina juos iškristi iš švietimo sistemos (Lynch et al., 2001).

Socialinę stratifikaciją švietime veikia ir gyvenamoji vieta, švietimo, socialinių, kultūrinių paslaugų trūkumas joje. Socialinė aplinka veikia asmens galimybes, kadangi ji yra tarsi asmeninis ir kolektyvinis kapitalas (Bourdieu, 1973; Coleman, 1988; Lin, 2001), kurio stoka, susijusi su bendru bendruomenės išsilavinimu, gali tapti socialinio mobilumo kliūtimi. Murphy (2006) aptaria įvairius socialinio mobilumo barjerus, literatūroje siejamus su gyvenimu skurdžiose vietovėse, kuriose menkai išvystytas transportas, mažiau pirminės sveikatos priežiūros darbuotojų, taip pat palyginti daug koncentruojasi asmenų su negalia ir bedarbių. Murphy (2006) pabrėžia ekonominį kontekstą teigdamas, kad asmuo, išaugęs aplinkoje ir bendruomenėje, kurioje daug žmonių gauna nedarbingumo pašalpas, greičiausiai taip pat bus labiau priklausomas nuo socialinio aprūpinimo sistemos. Daroma prielaida, kad vaikai grindžia savo švietimo kelio pasirinkimą atsižvelgdami į kaimynystėje gyvenančių suaugusiųjų rezultatus darbo rinkoje, pagal jų išsilavinimą. Taigi gyvenamojoje aplinkoje gyvenančių asmenų išsilavinimas gali turėti įtakos ateities kartų švietimo sprendimams (Heath, 2015). Kuo didesnis gyvenamojoje vietovėje ar net bendrai vietinėje darbo rinkoje nedarbas, tuo mažesnės paskatos tęsti mokslus (Bessey ir Backes-Gellner, 2008). Pastebima, kad švietimo sistemos stratifikacijai gali daryti įtaką ir socialinės aplinkos infrastruktūra, paslaugos.

Nutolusiose kaimo vietovėse gyventojams trūksta infrastruktūros švietimo ir kultūriniais poreikiams tenkinti (Daugirdas et al., 2013; Naldi, Nilsson, Westlund ir Wixe, 2015), šių vietovių gyventojai labiau fiziškai atriboti nuo kitų šalies gyventojų ir ekonominių (verslo) galimybių (Dwyer ir Sanchez, 2016). Tai gali lemti menkesnes galimybes vystyti socialinį ir kultūrinį kapitalus, mažesnę mokymosi motyvaciją.

Švietimo sistemos socialinę stratifikaciją palaiko ir mokymuisi nepalankios asmenų mokymosi nuostatos. Šabić ir Jokić (2019) teigia, kad skiriasi skirtingų socialinių grupių asmenų lūkesčiai ir požiūris į švietimą. Grimard ir Maddaus (2004) nustatė, kad kaimo mokyklų mokiniai savo ateitį dažniausiai sieja su vietine bendruomene, kurioje ribotos profesinės galimybės, o išvykti studijuoti į kitą miestą jiems baisu. Įvairių autorių tyrimai parodė, kad vidurinėsios socialinės klasės jaunimas nutolsta ugdytis, o žemesnių – lengviau pasilieka vietos bendruomenėje, „pasilikimas“ arba „nutolimas“ gali būti skaitomas kaip sėkmės arba nesėkmės žymuo (Skeggs, 1997; Soininen, 1998; Walkerdine et al., 2001). Daugelis žmonių iš žemesniųjų socioekonominių grupių mano, kad aukštasis išsilavinimas yra ne jiems, jie mažiau pasitiki savo galimybėmis jį pasiekti, daugelis nepažįsta nė vieno aukštąjį išsilavinimą turinčio žmogaus (Murphy, 2006). Teigiamų pavyzdžių vaiko aplinkoje ir ambicijų stoka, rizikos baimė ar vengimas gali tapti socialinio mobilumo barjerai.

Socialinė stratifikacija švietimo sistemoje gali atsirasti dėl asmenų skirtingų socialinių ir emocinių gebėjimų, kuriuos lemia šeimos kontekstas. Barnett (2004) nustatė, kad jau trimečių vaikų, kilusių iš pasiturinčių ir neturtingų šeimų, kognityviniai, socialiniai ir emociniai gebėjimai skiriasi. Vaiko psichosocialinį vystymąsi taip pat veikia tėvų pragyvenimo lygis (D'Addio, 2007). Bransford, Brown ir Cocking (2000) tyrimo rezultatai atskleidžia, kad riboti žemesnės socialinės padėties šeimų ištekliai trukdo skleistis ir vaikų gebėjimams, ypač lingvistiniam kapitalui. Taigi žemo socialinio ekonominio konteksto šeimose augę vaikai gali būti mažiau išugdę socialinius, emocinius gebėjimus, kurie gali būti reikalingi švietimo sistemoje. Kai kuriems reikia daug daugiau pastangų nei bendraamžiams, kad pasiektų aukštų rezultatų švietimo sistemoje. Vaikai, kilę iš socialinę atskirtį patiriančios šeimos, turi parodyti gerokai daugiau privalumų (labiau stengtis) siekdami užimti tą pačią socialinę poziciją, palyginti su vaikais iš aukštesnio socialinio sluoksnio (Breen ir Goldthorpe, 1999), o Mare (1993) teigia, kad žemesniųjų socialinių klasių vaikai, siekiantys aukštojo išsilavinimo, dažniausiai turi būti ypač protingi arba motyvuoti.

Asmens šeimos kontekstas (tėvų išsilavinimas, socioekonominė padėtis) taip pat veikia švietimo sistemos stratifikaciją. Tyrimai (Hassani ir Ghasemi, 2016) rodo, kad tėvų socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai reikšmingai susiję su aukštais pasiekimais švietimo sistemoje, prestižinių disciplinų studijomis. Šeima

nulemia ne tik pagrindines vaiko elgesio normas visuomenėje, bet ir subjektyvų pasaulio matymą, polinkį panaudoti kultūrinį kapitalą – *habitus*. Swartz (1997) nustatė, kad mokinių sprendimas investuoti į savo išsilavinimą, daug mokytiis ir stoti į aukštąją mokyklą priklauso nuo šeimos socialinės padėties, nuostatų, kas jo socialinės klasės asmenims yra prieinama švietime. Asmuo, išitraukdamas visuomenę ir nustatydamas savo vietą joje, numato, ką jam įmanoma pasiekti, ir atitinkamai plėtoja siekius bei praktikas. Tokia orientacija atspindi tiek bendrą pasaulėžiūrą, tiek santykį su skirtingomis socialinėmis institucijomis. Asmens vieta klasinėje struktūroje daro įtaką jo orientavimuisi į mokslą (Dumais, 2005), kadangi vaikai mato tėvų elgesį, nuostatas ir jas perima, todėl žemesnės ir aukštesnės socialinių klasių vaikų skirtumai ir siekiai švietime kasmet vis labiau skiriasi. Taigi individai kelia sau mokymosi lūkesčius pagal savo šeimos kontekstą. Mokinių profesiniai siekiai statistiškai reikšmingai susiję su tėvų išsilavinimu ir pajamomis, turtu (Iljina ir Purvaneckienė, 2012; Hassani ir Ghasemi, 2016). Menkesnes asmenų galimybes pasiekti aukštąjį išsilavinimą lemia santykinai žema tėvų kvalifikacija (Colmenero, 2005).

Skirtingos socialinės padėties tėvai nevienodai išitraukia ir į vaiko ugdymą, dėl to taip pat palaikoma socialinė stratifikacija švietime. Aukštesnio išsilavinimo tėvai dažniau sukuria mokymuisi palankią aplinką namuose: labiau skatina savo vaikus ir palaiko mokymąsi (Harris ir kt., 1999). Aukštesnių socialinių klasių tėvai stengiasi sukurti kuo palankesnes ugdymo sąlygas. Pavyzdžiui, linkę savo vaikus leisti į gimnaziją, net jei mokytojai mano, kad toks akademinis gebėjimų reikalaujantis mokymosi kelias jų vaikams netinkamas (Mahr-George, 1999). Ugdymo praktika ir tėvų elgesys gali paveikti vaikų pažangą ir galimybes švietimo sistemoje. Įvairūs tyrėjai teigia, kad vaikų rezultatai priklauso nuo šeimos struktūros, auklėjimo stiliaus, vertybių, požiūrių ir socialinės aplinkos, kurioje auga vaikai (D’Addio, 2007; Colmenero, 2005). Atlaidi auklėjimo praktika ir elgesys (pvz., kai trūksta kontrolės) gali perduoti rizikingą elgesį iš kartos į kartą (Capaldi ir Clark, 1998). Vaiko mokymosi galimybėms svarbus tėvų dėmesingumas ugdymui, sudarytos palankios sąlygos mokytis. Pabrėžiama, kad nuo šeimos socialinės padėties priklauso vaikų pasirengimas mokyklai ir sėkmė moksle (McLoyd, 1998; Ramsey, 2004).

Švietimo sistemos stratifikaciją palaiko ir kultūriniai, lingvistiniai barjerai. Johnston et al. (2010) nustatė, kad pasirengti aukštajam mokslui, akademinė sėkmei reikalingi tam tikri įgūdžiai, padedantys suprasti mokymosi medžiagą ir susidoroti su akademinėmis užduotimis: laiko planavimas, gebėjimas pasirengti egzaminams, naudotis informacijos šaltiniais, komunikuoti, dirbti individualiai ir grupėje, t. y. socialinis ir kultūrinis kapitalai. Conley (2007) antrina, kad norint studijuoti aukštojoje mokykloje ir ją baigti reikia žinių apie čia galiojančias normas, vertybes ir bendravimo būdus, kurios gali net radikalčiai skirtis nuo to, ką asmuo

įgijo šeimoje. Bernstein (1985, cit. Giddens, 2005) teigia, kad vaikų, kurie auga rizikos šeimose, kalba ir vertybės neatitinka akademinės mokyklos kultūros. Tautinių mažumų atstovams sunkiau švietimo sistemoje dėl kalbos barjero. Taigi švietimo sistemos stratifikacija matyti ir socialinio, kultūrinio kapitalo aspektais.

Apibendrinant užsienio autorių tyrimuose išskiriamos šios socialinės stratifikacijos švietime priežastys: nepalanki teisinė aplinka, mokykloje vyraujanti tvarka, normos, emocinė aplinka, neužtikrinta mokymosi pagalba, asmens gyvenamoji vieta ar švietimo, socialinių, kultūrinių paslaugų trūkumas joje, šeimos kontekstas, nevienodas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, finansinės kliūtys, kultūriniai, lingvistiniai barjerai, nepalankios asmens nuostatos į ugdymąsi. Ši informacija papildo Lietuvos autorių nustatytas socialinės stratifikacijos švietime priežastis, leidžia susidaryti išsamesnį vaizdą apie švietimo sistemos stratifikacijos priežastis, grupes, labiausiai patiriančias socialinę stratifikaciją.

Socialinę stratifikaciją mažinantys veiksniai

Užsienio autorių tyrimais nustatyta įvairių aspektų, kurie gali mažinti švietimo sistemos stratifikaciją. Toliau apžvelgsime, kokius veiksnius išskyrė užsienio autoriai. Socialinę stratifikaciją švietime gali mažinti palanki socialinė aplinka, įvairių paslaugų prieinamumas. Vartanian ir Buck (2005), naudodami kaimynystės teoriją, nustatė, kad vaikystėje vyravusios geros kaimynystės sąlygos vėliau teigiamai veikia asmens pasiekimus. Panašių išvadų padarė ir Heath (2015) analizuodamas, ar kaimynystės savybės suteikia informacijos apie asmens dalyvavimo darbo rinkoje arba mokymosi aukštojoje mokykloje sprendimus. Tyrimo rezultatai rodo, kad kaimynystės poveikis yra. Vaikai, augantys geroje, pavyzdingoje kaimynystėje, kur yra institucinių išteklių kaip bibliotekos ir žaidimų aikštelės, savo gyvenamojoje aplinkoje daug ko išmoka, todėl jiems geriau sekasi, kai jie suauga (Mikutavičienė, 2009). Tyrimai (Hassani ir Ghasemi, 2016) rodo, kad miestuose gyvenantiems asmenims lengviau pasiekti aukštąjį išsilavinimą nei kaimų gyventojams. Galimai miestuose yra labiau sukoncentruota švietimo, socialinė, kultūros infrastruktūra, kuria galima naudotis ir plėsti gebėjimus.

Dar vienas iš tokių veiksnių – teigiama mokyklos emocinė aplinka, mokytojų dėmesingumas mokinių poreikiams. UNICEF (2020) tyrime taip pat antrinama, kad mokinių ugdymosi sėkmei turi įtakos mokytojų gebėjimas ugdymo turinį siesti su mokinių realiomis patirtimis, mokyklos etosas (vertybės, atmosfera mokykloje), neigiamas mokytojų požiūris į stereotipus, mokyklos bendruomenės atvirumas išorinėms organizacijoms, tėvams, mokyklos personalo įvairovė. Pastebėta, kad mokytojai daro didelę įtaką mokinių pasirinkimui, ar stoti į aukštąją mokyklą, ir tolesnei sėkmei įstojus (Johnston, 2010). Taip pat svarbūs mokyklos vertinimo metodai,

teikiama pagalba mokiniams pagal jų poreikius. Siekiant skirtingoms visuomenės grupėms prieinamo švietimo turi būti siūlomos įvairios mokymosi galimybės ir būdai gebėjimams matuoti, t. y. ne tik testai, egzaminai, matuojantys akademinius gebėjimus (Johnston, 2010). Tierney et al. (2009) nustatė, jog mokyklos gali padėti sėkmingai vaikams pereiti į aukštąją mokyklą: pritaikyti gebėjimų įvertinimo metodus, kad mokiniai kuo anksčiau įvertintų savo pajėgumą studijuoti aukštesiose mokyklose; rodyti geruosius pavyzdžius, skatinančius studijuoti; padėti pasiruošti stoti į aukštąją mokyklą; teikti profesinį orientavimą; padėti prastomis socioekonominėmis sąlygomis gyvenantiems vaikams gauti finansinę paramą studijoms. Taigi mokyklos gali įvairiais būdais gerinti visų mokymosi sąlygas.

Švietimo sistemos stratifikaciją mažinti gali mokyklų, aukštojo mokslo įstaigų mokinių / studentų priėmimo kriterijų reguliavimas. Orr, Usher, Haj, Atherton ir Geanta (2017) pažymi, kad prieinamam aukštajam mokslui svarbu, kad aukštosios mokyklos nekeltų papildomų priėmimo į studijas kriterijų potencialiems studentams ir visi švietimo sistemos keliai suteiktų galimybę baigti mokymo programas, reikalingas studijuoti. Dar vienas būdas švietimo, aukštojo mokslo stratifikacijai mažinti – taikyti pozityvios diskriminacijos priemones toms visuomenės grupėms, kurios patiria nepalankios aplinkos įtaką švietimo sistemoje, pvz., rezervuoti tam tikrą studijų vietų skaičių potencialiems studentams iš šių visuomenės grupių (Europos Komisija, 2018) arba taikyti joms žemesnius stojimo į aukštąsias mokyklas reikalavimus, teikti konsultacijas prieš stojant į aukštąsias mokyklas. Taip pat teikti finansinę pagalbą: apmokėti studijų ir gyvenimo išlaidas, mažinti studijų kainą nepalankioje socialinėje aplinkoje gyvenantiems asmenims (Europos Komisija, 2018). Aukštojo mokslo prieinamumą taip pat galima gerinti siūlant papildomų programų vyresniems asmenims, kurie baigę mokyklą iškart nestojo į aukštojo mokslo įstaigas, pasirengti studijuoti ar įgyti trūkstamą kvalifikaciją, jei jie anksti iškrito iš švietimo sistemos (Europos Komisija, 2018). UNICEF (2020) pažymi, kad tikslinės švietimo pagalbos priemonės pažeidžiamoms mokinių grupėms gali turėti ir atvirkštinį efektą – dar labiau didinti socialinę stratifikaciją švietime ir kurti stigmą, pvz., specializuotas ugdymo turinys neįgaliesiems gali riboti mokinių galimybes vėliau rinktis tam tikrus švietimo sistemos kelius.

Šeimos dėmesingumas vaikui gali daryti teigiamą įtaką mokymosi galimybėms, socialiniam mobilumui, jei tėvai aktyviai įsitraukę į vaikų auklėjimą (Schönpflug, 2001). Desforges ir Abouchaar (2003) tyrė tėvų vaidmens ir vaikų išsilavinimo ryšį ir nustatė, kad tėvų vaidmuo glaudžiai susijęs su socioekonominė klase, kurioje vaikas gali būti, kai užaugs. Pasak autorių, šis vaidmuo susijęs su saugia ir skatinančia namų aplinka, intelektualia stimuliacija, tėvų ir vaikų ryšiais, tėvų įsitraukimu į vaiko ugdymą. Šabić ir Jokić longitudinalinis (2019) tyrimas nustatė, kad tėvų lūkesčiai vaikui, tėvų mokymosi pagalba daro didžiausią įtaką asmens sprendimui

baigti mokyklą ir siekti aukštojo išsilavinimo. Asmenų socialiniam mobilumui, švietimo sistemos stratifikacijos mažėjimui teigiamą įtaką daro ankstyvasis vaiko ugdymas – kuo anksčiau pradedamas ugdyti, tuo geresnės jo galimybės švietimo sistemoje. Tyrimai pabrėžia: itin svarbu, kad vaikai lankytų ikimokyklinį ugdymą, kadangi egzistuoja tamprus ryšys tarp ikimokyklinio ugdymo, bendros vaiko raidos ir akademinų pasiekimų (OECD, 2017).

Tyrėjai (Agasisti ir Longobardi, 2017; Çelik, 2016; Govorova, Benitez ir Muñiz, 2020; Wosnitza, Peixoto, Beltman ir Mansfield, 2018) švietimo stratifikacijos tyrimų kontekste dažnai analizuoja asmenų akademinį atsparumą (angl. *educational resilience*) kaip socialinio mobilumo prielaidą. Atsparumas švietimo kontekste suprantamas kaip iš nepalankios socialinės aplinkos (pvz., vienišų tėvų, kitakalbių, skurdžių šeimų) kilusių mokinių gebėjimas prisitaikyti prie švietimo sistemos ir pasiekti aukštų mokymosi rezultatų (Luthar et al., 2000). Longden (2004) pabrėžia, kad akademinis atsparumas yra individualistinė sąvoka – tai yra mokinio gebėjimas susidoroti su nepalankios aplinkos, pavyzdžiui, skurdo, keliamomis rizikomis. Ši sąvoka dažniausiai vartojama edukologijos, psichologijos mokslo sričių tyrimuose. Govorova et al. (2020) teigia, kad akademinis atsparumas susijęs su asmens psichologiniu nusiteikimu: pasitikėjimu savimi, autonomija, savikontrolė, ambicingumu, pozityviu nusiteikimu. Individo asmeninės savybės, elgesys gali daryti įtaką jų padėčiai švietimo sistemoje – nepalankioje padėtyje esantiems studentams, įgijusiems aukštąjį išsilavinimą, padėjo stropumas, normų laikymasis (Ceglédi, 2018). Çelik (2016) teigia, kad mokinių akademinį atsparumą lemia tėvų socialiniai ryšiai. Pavyzdžiui, tautinių mažumų mokinių, kurie buvo akademiškai atsparūs švietimo sistemoje, tėvai buvo išvystę socialinį tinklą, t. y. jų šeimoje buvo labiau išvystytas socialinis kapitalas, palyginti su neturėjusiais akademinio atsparumo (Çelik, 2016). Agasisti ir Longobardi (2017) pažymi, kad akademinį atsparumą lemia ir su mokyklos aplinka susiję veiksniai: neformalaus švietimo prieinamumas mokykloje, pozityvus mokyklos mikroklimatas. Ungar (2004) kritikuoja šį normatyvinį požiūrį į akademinį atsparumą ir pabrėžia, kad jis neatskleidžia individo ir jo socialinio, kultūrinio konteksto ryšių. Riele (2006) pažymi, kad mažai žinoma apie mokinių socialinių ir kultūrinių požymių ir akademinio atsparumo sąveiką.

Taigi užsienio autoriai pateikia daugiau veiksnių, kurie gali mažinti švietimo sistemos stratifikaciją (palanki gyvenamoji aplinka, kurioje yra išsilavinusių žmonių, prieinamos įvairios paslaugos ir infrastruktūra, teigiama mokyklos emocinė aplinka, mokytojų dėmesingumas mokinių poreikiams, sureguliuoti mokinių / studentų priėmimo kriterijai, palankus šeimos kontekstas, kai tėvai įsitraukia į vaiko ugdymą, anksti vaiką ugdo, skatinamas mokinių akademinis atsparumas), tačiau stokojama išsamesnės informacijos, kaip tie veiksniai pasireiškia. Mokinių akademinis atsparumas (t. y. pasiekti aukšti mokymosi rezultatai, nepaisant to, jog

priklauso jautriai socialinei grupei) yra vienas iš aspektų, atspindinčių socialinį mobilumą per švietimo sistemą. Akademinių atsparumo reiškinių, jo priežasčių tyrinėjimas leistų suprasti, kaip padėti jautrių socialinių grupių atstovams atskleisti savo gebėjimus ir užtikrinti lygias galimybes siekti aukštojo išsilavinimo. Visgi akademinis atsparumas dar neužtikrina aukštojo mokslo prieinamumo, kadangi geras mokiniš nebūtinai pasirenka ar turi sąlygas studijuoti aukštojo mokslo įstaigose. Todėl aktualu analizuoti ne tik akademinį atsparumą (t. y. asmens mokymosi pasiekimus gerinančius aspektus), bet apskritai asmens mokymosi kelią iki aukštojo mokslo studijų.

Aktualu apžvelgti, kokie tyrimų metodai, metodologinės prieigos išryškėjo užsienio tyrėjų darbuose. Apžvelgiant užsienio autorių tyrimus socialinio mobilumo, socialinės stratifikacijos kontekste pastebėta, kad švietimo stratifikacija, socialinio mobilumo galimybės dažnai analizuotos skirtingais gyvenimo etapais. Analizuoti asmens gyvenimo etapai, nulemiantys tolesnį gyvenimo kelią. Shonkoff ir Phillips (2000) pabrėžia, kad skirtingi gyvenimo ciklo etapai yra labai svarbūs formuojant skirtingus gebėjimus. Kai praleidžiama šių gebėjimų formavimo galimybė, ištaisyti brangu ar pernelyg brangu. Todėl svarbu visapusiškai įvertinti įgūdžių formavimąsi gyvenimo cikle. Burke (2015) atliko Bourdieu teoriją paremtą tyrimą, kuriuo analizavo aukštąjį mokslą baigusių asmenų karjeros trajektorijas, kaip asmenų socialinė klasė, socialinis ir kultūrinis kapitalai veikė jų karjeros planus. Pailles (2012) nagrinėjo du reikšmingus žmogaus gyvenimo etapus: socialinį perėjimą (mokyklos baigimą, ištraukimą į darbo rinką, išsikraustymą iš tėvų namų) ir šeimos formavimą (pirmąją partnerystę ir pirmojo vaiko gimimą). Tyrimu analizuota, kaip šiuos perėjimus išgyvena Meksikos jaunimas. Rezultatai patvirtino švietimo svarbą pereinant prie pilnametystės (Pailles, 2012). Įvairūs tyrėjai (Cherlin et al., 1991; Haveman et al. 1991) teigia, kad žemiems pasiekimams švietimo sistemoje turi įtakos kritiniai gyvenimo įvykiai, pvz., tėvų skyrybos. Teigiama, kad esminiai socialiniai įvykiai asmens gyvenime labiausiai telkiasi ir atsispindi dar tik pradedančio savarankišką gyvenimą jaunimo kartoje. Bourdieu et al. (1999), Duncan et al. (1967) atskleidžia tam tikrus veiksnius, lemiančius jautrių socialinių grupių gyvenimo kelią per subjektyvų jų pačių požiūrį. Socialinio mobilumo per švietimo sistemą analizei tyrėjai taikė skirtingus tyrimų metodus. Duncan (1967) tyrė veiksnius, lemiančius statusą, taikydamas gyvenimo kelio (angl. *path*) analizės modelį. Gyvenimo kelio prieiga yra vertinga siekiant holistiškai įvertinti perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą trajektorijas, atsižvelgiant ir į šių perėjimų kompleksiskumą (Billari, 2001). Shneider (2006) savo tyrime taikė gyvenimo kelio prieigą ir nustatė, kad socialinės kilmės poveikis asmens švietimo sistemos „karjeroje“ iš dalies didėja. Kiti tyrėjai (Bessey ir Backes-Gellner, 2008) naudojo tikimybinus modelius ir analizavo tris galimus kelius švietimo sistemoje: iškritimą, kelio keitimą (pvz.,

perėjimą mokytis iš gimnazijos į profesinę mokyklą) ir statuso gerinimą (perėjimą į aukštesnį švietimo lygmenį). Taigi užsienio autoriai socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo tyrimams dažnai naudoja gyvenimo kelio metodologinę prieigą, leidžiančią atskleisti asmens kontekstą, kliūtis ir socialinio mobilumo galimybes skirtingais gyvenimo etapais.

Apibendrinant užsienio autoriai plačiai analizuoja patį socialinės nelygybės reiškinių, sampratą, kokiais ištekliais remiantis atsiranda nelygybė. Iš užsienio autorių tyrimų matyti, kad vis labiau atsigręžiama į individualius veiksnius, ypač susijusius su asmens pasirinkimais švietimo sistemoje, santykiais, nuostatomis, ir bandomos nustatyti jų sąsajos. Šias sąsajas siekiama atskleisti per tęstinius tyrimus, pažymima, kad svarbu sistemiškai analizuoti skirtingus žmogaus gyvenimo etapus, asmenų karjeros trajektorijas; siekiant nustatyti socialinio mobilumo veiksnius ypač reikšminga analizuoti ankstyvąjį amžių.

1.6. Lietuvos ir užsienio autorių tyrimų apžvalgos rezultatai ir tyrimų ribotumai

Apibendrinant tiek Lietuvos, tiek užsienio autoriai daugiau mažiau sutinka, kad socialinė stratifikacija švietime yra vienas svarbiausių veiksnių, darančių įtaką asmens gerovei. Ji susijusi su ribotomis socialinio mobilumo galimybėmis ir atspindi, kad švietimo sistema yra socialiai neteisinga, nesiremia lygių galimybių principu.

Lietuvoje atliktais tyrimais nustatyta, kad švietimo sistemos stratifikaciją veikia kliūtys, susijusios su šalies socialiniu, ekonominiu lygiu, mokyklos aplinka (tipu, socialine sudėtimi, mokytojų elgesiu ir nuostatomis, pagalba ugdymo procese ir studijose), informacijos apie studijų ir finansinės paramos galimybes trūkumu, taip pat asmens šeimos kontekstu, papildomo mokymosi galimybių trūkumu, finansavimo ir pragyvenimo studijų metu kaštais. Taip pat apribojimai susiję su gyvenamąja aplinka ir paslaugų prieinamumu joje, pačių besimokančiųjų nuostatomis, požiūriu apie savo mokymosi galimybes. Užsienyje atlikti tyrimai išskiria kai kurias papildomas švietimo sistemos stratifikacijos priežastis: nepalankią teisinę aplinką, mokykloje vyraujančią tvarką, normas, emocinę aplinką, nevienodą tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą, kultūrinius, lingvistinius barjerus, nepalankias asmens nuostatas apie ugdymąsi.

Išskirti tam tikri veiksniai, kurie gali mažinti socialinę stratifikaciją švietimo sistemoje. Lietuvoje atliktais tyrimais nustatyta, kad socialinę stratifikaciją švietimo sistemoje mažina: mokymosi pagalba, individualizuota mokymosi aplinka, informavimas apie akademines galimybes ir studijas baigusius asmenų pajamos. Užsienio tyrimuose rasta daugiau veiksnių, kurie gali mažinti švietimo sistemos

stratifikaciją (palanki gyvenamoji aplinka, kurioje yra išsilavinusių žmonių, prieinamų įvairių paslaugų ir infrastruktūros, teigiama mokyklos emocinė aplinka, mokytojų dėmesingumas mokinių poreikiams, sureguliuoti mokinių / studentų priėmimo kriterijai, palankus šeimos kontekstas, kai tėvai įsitraukia į vaiko ugdymą, ankstyvasis vaiko ugdymas, mokinių akademinio atsparumo skatinimas), tačiau stokojama išsamesnės informacijos, kaip tie veiksniai pasireiškia. Mokinių akademinis atsparumas (t. y. pasiekti aukšti mokymosi rezultatai, nepaisant priklauso jautriai socialinei grupei) yra vienas iš aspektų, atspindinčių socialinį mobilumą per švietimo sistemą. Socialinio mobilumo per švietimo sistemą, akademinio atsparumo reiškinių, priežasčių tyrinėjimas leistų suprasti, kaip padėti jautrių socialinių grupių atstovams atskleisti savo gebėjimus ir užtikrinti lygias galimybes siekti aukštojo išsilavinimo.

Su disertacijos tema susiję tyrimai turi tam tikrų ribotumą. Tyrimuose pateikiami veiksniai, kurie gali mažinti socialinę stratifikaciją švietime, tačiau stokojama išsamesnės informacijos, kaip tie veiksniai pasireiškia praktikoje ir kokiame kontekste. Pastebėta, kad yra labai mažai tyrimų, atskleidžiančių socialinę stratifikaciją ir socialinį mobilumą Lietuvoje, bet ir jie yra labai fragmentiški (Tatarėlienė, 2017). Menkai analizuotas atskirų socialinių grupių socialinis mobilumas, socialinį mobilumą per švietimą lemiantys veiksniai.

Mažai Lietuvoje atliktų tyrimų ieško sprendimų socialinei stratifikacijai švietimo sistemoje mažinti, jautrių socialinių grupių padėčiai gerinti. Dauguma tyrimų koncentruojasi į socialinės stratifikacijos priežastis, retai ieškoma būdų socialiniam mobilumui per švietimo sistemą didinti. Vienas iš išimčių yra Mikutavičienės (2009) tyrimas, kuriuo analizuota jaunų suaugusiųjų, kilusių iš žemesnio sluoksnio, nuomonė apie švietimo vaidmenį mažinant socialinę nelygybę. Šiame tyrime buvo apžvelgta informantų nuomonė apie švietimo sistemos vaidmenį jų subjektyviai suvokiamai socialinei nelygybei svarbiuose švietimo sistemos kelio etapuose. Svarbu pažymėti, kad apklausti įvairios socialinės padėties jauni suaugusieji, kilę iš žemesnio sluoksnio, sudaryta patogioji imtis, todėl tyrimo imtyje buvo tik pora informantų, kurie pakilo socialinės sistemos hierarchijoje, tad tyrime menkai atsispindi šių informantų nuomonė. Aleksandravičiūtė ir Jakštys (2014) analizavo aukštojo mokslo prieinamumą, galimybes įvairioms socialinėms grupėms pasiekti aukštąjį mokslą ir nustatė, kad asmenų su negalia, įgijusių vidurinį išsilavinimą lenkų ar rusų kalba, kilusių iš socialiai nepalankios aplinkos ir turinčių menkų finansinių pajėgumų galimybės pasiekti aukštąjį išsilavinimą yra mažesnės (Aleksandravičiūtė ir Jakštys, 2014). Quinn (2004) teigia, kad aukštojo mokslo vertė žemesnių socialinių klasių vaikams vis dar neištirta.

Lietuvoje yra mažai tyrimų, kurie analizuotų, kas mažina švietimo sistemos nelygybę ir didina socialinį mobilumą per švietimą. Lietuvoje atliktuose tyrimuose

trūksta informacijos apie platesnį besimokančiųjų kontekstą – socialinę, kultūrinę aplinką, neformalų ugdymą (pvz., savanorišką veiklą, būrelius). Lynch (2021) atkreipia dėmesį, kad tyrimai mažai dėmesio skiria mikrolygmens mokinių ir mokytojų santykiams. Quinn (2004) teigia, kad turime neapsiriboti mokinių socialinės paramos poreikiais ar institucinėmis kliūtimis, o tirti kultūrinį naratyvą ir šeimos aplinkos kontekstą. Pastebima, kad tyrimais menkai analizuota, kokie veiksniai padeda mažinti jautrių socialinių grupių asmenų švietimo sistemos stratifikaciją ir didinti jų socialinį mobilumą per švietimą. Lietuvoje pasigendama mokslinių tyrimų, kurie švietimo sistemą vertintų išorinio „socialinio rentabilumo“ požiūriu, kuriuose švietimo būklė būtų vertinama pagal tokius kriterijus: emancipacinį švietimo pobūdį, socialinį teisingumą, socialinę integraciją ir įgalinimą, lygias galimybes (Mikutavičienė, 2009).

Svarbu pažymėti ir užsienio bei Lietuvos tyrėjų tyrimų metodologijų ribotumą. Dauguma aptartų tyrimų autorių taikė kiekybinius tyrimo metodus ir tik dalis tyrėjų koncentravosi į kokybinius tyrimus, pvz., Aidukaitė (2010), Iljina ir Purvaneckienė (2012); Liutkevi (2015), Mikutavičienė (2009) ir Trakšėlys (2009) taikė mokslinės literatūros analizės ir ją papildančius metodus. Trūksta kokybinių tyrimų, kurie kompleksiskai analizuotų socialinę stratifikaciją, socialinį mobilumą lemiančius veiksniai. Žalimienė et al. (2011) teigia, kad Lietuvoje trūksta duomenų asmens individualių veiksmų įtakai socialinei stratifikacijai, socialiniam teisingumui švietime (pvz., informacijos apie asmens pomėgius, lankomus būrelius, etninę kilmę ar tautybę) tyrinėti. Taip pat yra esminius asmens gyvenimo laikotarpius, gyvenimo kelią atspindinčių žinių poreikis analizuojant švietimo sistemos stratifikaciją. Pabrėžiama, kad švietimo sistemos veiksmingumo kriterijai yra konkretaus individo sėkmė ir nesėkmė visose jo gyvenimo srityse, todėl reikalingi gyvenimo kelią atskleidžiantys tyrimai (Matulionis et al., 2010).

2. DISERTACIJOS TYRIMO PRAKTINĖ IR TEORINĖ VERTĖ

Disertacijos teorinę vertę apibūdina paaiškinamoji funkcija. Disertacijos tyrimu siekiama paaiškinti, kaip atsiranda toks fenomenas, kai asmenys iš socialiai pažeidžiamų visuomenės grupių baigia aukštojo mokslo studijas (kodėl, kaip, t. y. kokiais keliais / būdais tai įvyksta). Disertacija kreipia dėmesį į visą individo kelią aukštojo mokslo link, t. y. pasirinkimo studijuoti procesą, nustatydama, kokie instituciniai ar subjektyvūs veiksniai skatina asmenų akademinį atsparumą, pasirinkimą studijuoti ir apribojimus, kurie jiems trukdė jų švietimo sistemos kelyje, kada ir kokie veiksniai pasireiškia. Taip sužinoma apie nuoseklų socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų vystymąsi, reikšmę švietimo lauke; taip pat simbolinės prievartos formas ir veikėjus, kurie jas taiko. Disertacija leidžia plėsti mokslines žinias apie socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų reikšmę jautrių socialinių grupių asmenų švietimo sistemos kelyje, socialinio mobilumo švietimo sistemoje būdus.

Praktine prasme, disertacijos tyrimo rezultatai naudingi skatinant viešąsias visuomenės diskusijas apie socialinę apsaugą ir švietimą gerovės valstybėje: ikimokyklinį, bendrąjį ugdymą ir socialinę paramą ir socialines, kultūros paslaugas vaikams – kokias paslaugas reikėtų teikti, kam skirti daugiau dėmesio ugdymo procese, kad asmenys, kilę iš jautrių socialinių grupių, turėtų galimybes gauti kultūrines, socialines, švietimo paslaugas, padėsiančias jiems ne tik pasiruošti aukštojo mokslo studijoms (įgyti akademinį atsparumą ganėtinai gerai mokantis), bet ir turėtų nusiteikimą studijuoti, pasitikėtų savo jėgomis ir gebėjimais, būtų informuoti apie aukštojo mokslo studijų galimybes. Disertacijos tyrimas taip pat atskleidžia, kokios sritys (socialinės, kultūrinės, ekonominės) paskatomis praktiškai pasinaudoja asmenys, kilę iš jautrių socialinių grupių, su kokiomis institucinėmis kliūtimis jie susiduria švietimo sistemoje. Disertacija taip pat prisidės prie tarptautinių organizacijų (Europos Komisijos, Europos aukštojo mokslo erdvės, „Eurostudent“ tyrimo) rekomendacijų Lietuvai ir Lietuvos strateginių dokumentų siekių, susijusių su įtraukaus aukštojo mokslo plėtra, švietimo prieinamumu mažiau aukštajame moksle atstovaujamoms grupėms, įgyvendinimo.

3. DISERTACIJOS TEORINIŲ PRIELAUDŲ APŽVALGA

Socialinės stratifikacijos švietime analizei galima taikyti skirtingas teorines perspektyvas, kurias toliau ir aptarsime. Žinomos skirtingos teorinės prielaidos leidžia susidaryti holistinę socialinės stratifikacijos analizės kryptį vaizdą. Šiame skyriuje apžvelgsime, kokiomis teorinėmis prielaidomis remiantis galima analizuoti socialinės stratifikacijos reiškinį. Vienos teorinės prieigos yra labiau individualistinės, pabrėžia asmens racionalumą, gebėjimą pačiam pasirinkti jam naudingiausią švietimo sistemos kelią. Kitos teorinės prieigos yra labiau struktūralistinės ir akcentuoja, kad visuomenės normos ir institucinės sąlygos, asmens socialinis-ekonominis kontekstas labiausiai lemia jo galimybes švietimo sistemoje.

Socialinio konstruktyvizmo teorijos pripažįsta, kad dalyvaudami socialinėje veikloje ir siekdami ją padaryti prasmingą, žmonės kuria bendras reikšmes, todėl analizuojant socialinę stratifikaciją būtina atsižvelgti į žmogaus vertybių ir interpretacijų svarbą formuojant pasaulį (Leonavičius, 2011). Socialinė asmens padėtis apibrėžiama kaip socialinė konstrukcija, kurią sudaro tam tikra tvarka, tvirtais struktūriniais ryšiais susieta elementų arba kriterijų sistema, lemianti socialinį individo tapatumą, tikslus ir funkcionalumą (Iljina ir Purvaneckienė, 2012).

Funkcionalizmo teorija remiasi prielaida, kad socialinė stratifikacija ir nelygybė yra išliekantys struktūriniai modernios išsivysčiusios visuomenės bruožai. Todėl visuomenė turi reprodukuoti socialinių pozicijų, kurios turi būti užpildytos atitinkamai kvalifikuotais ir motyvuotais asmenimis, hierarchiją. Šie struktūriniai poreikiai suponuoja specialias švietimo funkcijas, apimančias individų socializaciją, išrūšiavimą ir visiems bendrų vertybių sklaidą (Leonavičius, 2011). Sėkminga švietimo sistema laikoma ta, kuri garantuoja individų socialinių prielaidų ir socialinės sistemos reikalavimų atitikimą (Leonavičius 2011). Struktūrinio funkcionalizmo šalininkai (Parson, Goldthorpe, Hope, Durkheim) švietimui priskiria pagrindinio socialinio instituto, atsakingo už bendrų visuomenės vertybių ugdymą, vaidmenį. Viena pagrindinių švietimo funkcijų yra paskirstyti asmenis į skirtingus lygmenis pagal mokymosi pasiekimus (išsilavinimą, kvalifikaciją) (Mikutavičienė, 2009).

Socialinės reprodukcijos teorija (Bourdieu, 1981; Giroux, 1983) aiškina, jog socialiniai santykiai apsprendžia žmogaus socialines trajektorijas. Esminiais laikotarpiais socialinių trajektorių formavimusi laikoma: žmogaus socialinės trajektorijos pradžia (šeimos, kurioje gimė, padėtis visuomenės klasinėje struktūroje), taip pat tolesnio socialinio gyvenimo kreivė. Tai reiškia, jog tam tikri šeimos bruožai pasikartoja vaikų gyvenime (pvz., išsilavinimas, profesija, pajamos, vertybės, požiūriai, bendravimo modeliai ir kt.), tai lemia žemesnio socialinio statuso šeimose gimusių žmonių ribotas socialinio mobilumo galimybes (Mikutavičienė, 2009). Su

šia teorija susijusi ir Bernstein (1975) kalbos kodų teorija, kuri teigia, kad iš skirtingų socialinių sluoksnių kilę vaikai jau ankstyvame amžiuje susikuria skirtingus kalbos kodus ar formas, kurie po to daro įtaką jų patyrimui, sėkmei mokykloje (Bernstein, 1975). Vaikai, išmokę ištobulintą kalbos kodą, geriau susidoroja su formalaus akademinio ugdymo reikalavimais (Mikutavičienė, 2009).

„Slaptųjų“ mokymo programų teorija pabrėžia būdus, per kuriuos pati švietimo sistema palaiko socialinę stratifikaciją. Remiantis šia teorija, vaikai mokomi „žinoti savo vietą ir tyliai joje būti“ (Illich, 1973). Mokykloje išmokstama daug su formaliu pamokų turiniu nesusijusių dalykų. Mokyklos įdiegia tai, ką Illich (1973) vadina pasyviuoju vartojimu (nekritišką socialinės santvarkos pripažinimą), nes jose skiepijama drausmė ir subordinacija. Šių dalykų nemokoma sąmoningai, jie slypi mokyklos procedūrose ir organizacijoje. Švietimo sistema yra vienas iš svarbiausių hegemonizacijos instrumentų, kuriuo visuomenei įteigiamos ir palaikomos dominuojančios vertybės, vaizduojamos kaip natūralios ir teisingos (Nesbit, 2006). Taigi švietimo sistema pati reprodukuoja visuomenės socialinę stratifikaciją ir galimybės pakeisti socialinę padėtį yra menkos.

Švietimo konflikto teorijose pabrėžiamas giliai įsišaknijęs galios disbalansas ir socialinė nelygybė, kuri persmelkia mokymosi struktūras ir procesus. Čia ypač svarbi žinių, kalbos ir socialinio veiksmo švietimo praktikoje simbolinė reikšmė (Wotherspoon, 2004). Bene labiausiai išplėtotą švietimo stratifikacijos kritinė teorija yra Bourdieu (1981) stratifikacijos pagal kapitalus koncepcija. Jis skiria keturias kapitalo formas: ekonominį, socialinį, kultūrinį ir simbolinį. Agentų (individų ar institucijų) vieta socialinėje erdvėje priklauso nuo kapitalo dydžio ir skirtingų kapitalo rūšių santykinio svorio (Bourdieu, 1981). Bourdieu teigė, kad kapitalas pasireiškia skirtinguose laukuose. Laukai yra erdvės, kuriose dominuojanti ir subordinuota grupės kovoja dėl teisės į resursų kontrolę, o švietimas yra kaip vienas iš tokių laukų (Dumais, 2005). Bourdieu (1973) teigė, kad mokyklos reprodukuoja socialinę nelygybę, sukurdamas ypatingą aplinką, kurioje vertingiausias yra kultūrinis kapitalas. Pasak šią teoriją taikiusio Kozol (1993), mokymo institucijos persmelktos klasinio susiskaidymo nuostatų ir lūkesčių, susijusių su elgesio taisyklėmis, raiškos būdais ir biografijos sukonstruotu žinojimu, suteikiančiu tam tikriems asmenims konkurencinio pranašumo prieš kitus. Bourdieu (1984) teigė, kad socialinė struktūra reprodukuojama dėl žmonių orientacijos ją palaikyti. Asmenims sudėtinga pakeisti savo socialinę poziciją, nes jie kuria įsivaizduojamos ateities viziją pagal savo klasinę poziciją (Dumais, 2005).

Egzistuoja požiūris, kad socialinė stratifikacija nulemta skurdo reiškinių. Skurdo, ypač kultūrinio, teorija formuoja nuostatą, kad kartą atsiradęs skurdas linkęs save palaikyti, t. y. papildyti skurstančiųjų gretas: pirma, socializuojant žmones specifinėje aplinkoje; antra, žmonėms racionaliai pasirenkant atitinkamą gy-

venimo būdą; trečia, perduodant nelygybę ir skurdą iš kartos į kartą (Dahrendorf, 1988; Lewis, 1966). Kita vertus, anot šios teorijos pradininko Lewis (1966), skurdo kultūros perdavimą galima nutraukti. Pastebima, kad vargingas, skurdus žmogaus gyvenimas nėra lemiamas veiksnys skurdo kultūrai plėtotis. Skurdžiai gyvenantis žmogus gali puoselėti vertybes, tradicijas, stengtis pakeisti savo būtį ir buitį (Tenytė, 2017). Tai įgyvendinama remiantis minimaliais resursais, gebėjimu, mąstymu ir viltimi, tikėjimu, kad įmanoma peržengti skurdo ribą (Tenytė, 2017). Kitaip tariant, tokia kontekste skurdas suvokiamas, kaip gyvenimo iššūkis, kuris yra įveikiamas – nėra amžinas, nulemtas, nepakeičiamas. Skurdas pats savaime nekuria skurdo kultūros ir ne visada sutampa su ja (Tenytė, 2017). Lewis (1966) teigia, kad skurdo kultūrą leidžia įveikti: intelektualus ugdymas, stiprybės (asmeninės, resursų išnaudojimas), tikėjimas (kaip pozityvistinės psichologijos pagrindas).

Švietimo pasirinkimo teorija (Boudono, 1974) pabrėžia pirminių ir antrinių stratifikacijos padarinių skirtumus. Pirminis poveikis apibūdina tėvų socialinės padėties įtaką vaiko kognityviniam vystymuisi. Labiau išsilavinę tėvai gali suteikti mokymuisi palankią namų aplinką, kuri skatina vaiko gebėjimus ir pasiekimus. Dėl skirtingų socializacijos procesų aukštesnių socialinių klasių vaikai yra pranašesni, nes geriau tenkina akademinių, daugiau iššūkių keliančio švietimo reikalavimus. Antrinių poveikį sudaro skirtumai tarp to, kaip asmuo vertina aukštojo mokslo naudą ir su tuo susijusius finansinius (ir socialinius) kaštus, ir galimybes baigti aukštąjį išsilavinimą. Didėjanti pajamų nelygybė taip pat turi įtakos žemesnės klasės asmenų galimybėms įgyti aukštąjį išsilavinimą, kadangi jie prieš stodami vertina savo finansines galimybes, t. y. ar aukštasis išsilavinimas jiems prieinamas (Paulsen, 2001). Šie pirminiai ir antriniai reiškiniai sukelia socialinę švietimo sistemos nelygybę (Schneider, 2006).

Pasak vienos iš labiausiai paplitusių žmogiškojo kapitalo teorijos, individai investicijų į jų žmogiškuosius resursus naudą daugiausia jaučia įgydami didesnę tikimybę gauti geresnį darbą. Įgytos žinios kelia jų darbo našumą, taigi ir darbo užmokestį. Žmogiškasis kapitalas yra žmogaus savybių – sveikatos, išsilavinimo, aktyvumo – visuma, turinti įtakos jo veiklos rezultatyvumui. Šis kapitalas apima žmogaus žinias, įgūdžius ir kitus sugebėjimus, galinčius didinti produktyvumą ir pajamas (Bagdanavičius, 2005). Žmogiškojo kapitalo pagrindas yra išsilavinimas. Vyriausybės investuoja į švietimo prieinamumą, kadangi jis ilginiui didina šalies gerovę (Becker, 1964; Grubb ir Lazerson, 2004). Šią teoriją papildė signalizavimo teorija (Arrow, 1973; Stiglitz, 1975), kuri teigia, kad aukštojo mokslo kredencialai „signalizuoja“ darbdaviams apie potencialaus darbuotojo produktyvumą – aukštasis mokslas laikomas produktyvumo garantu. Pagal šią teoriją pats asmuo turėtų būti suinteresuotas įgyti kuo aukštesnį išsilavinimą, nes tai garantuotų jam geresnių galimybių visuomenėje.

Racionalaus pasirinkimo teorijos šalininkai nelygybę švietime sieja su tuo, jog asmenys iš skirtingų socialinių sluoksnių skirtingai interpretuoja investicijų į vaiko išsilavinimą ir naudos, kurią gaus ateityje, santykį (Boudon, 1973). Erikson ir Jonsson (1996) sukūrė socialinės kilmės įtakos pasirinkimams švietimo sistemoje modelį, vadinamą subjektyviu numatomu naudingumu. Šis modelis nustato, kad pasirinkimai švietimo sistemoje priklauso nuo asmens numatomų naudų ateityje, sąnaudų ir tikimybės sėkmingai baigti pasirinktas švietimo programas. Tėvai ar vaikai pasirenka variantą, iš kurio jie tikisi didžiausios naudos (Schneider, 2007). Pagal šią teoriją pats asmuo turėtų būti suinteresuotas įgyti kuo aukštesnį išsilavinimą, nes tai garantuotų jam geresnes galimybes visuomenėje.

Taigi egzistuoja skirtingi požiūriai į socialinės stratifikacijos švietime priežastis – vieni požiūriai labiau pabrėžia struktūralistines priežastis, kiti – individualistines. Manytina, kad socialinės stratifikacijos reiškinių nuolat veikia tiek individualūs, tiek struktūriniai veiksniai ir aktualu analizuoti abi šias kryptis. Pažymėtina, kad net ir labiau struktūralistinės teorinės prieigos neatmeta galimybės, kad asmuo gali paveikti savo socialinio mobilumo galimybes. Kartu ir individualistinės teorinės prieigos pabrėžia, kad asmuo renkasi instituciniuose rėmuose, t. y. gali rinktis iš tos pasirinkimų aibės, kurią jam nustato institucinė aplinka. Dėl to svarbu analizuoti socialinės stratifikacijos švietime reiškinių, socialinio mobilumo galimybes tiek pasitelkiant struktūralistines, tiek individualistines teorijas.

3.1. Teorinių perspektyvų pasirinkimo pagrindimas ir švietimo stratifikacijos vertinimas pagal jas

Tyrimo objektui analizuoti šiam disertacijos tyrimui pasirinktos sociologinės teorijos: Elster (1979, 1989), Coleman (1990), Ostrom racionalaus pasirinkimo ir Bourdieu (1979) kapitalo, *habitus* ir lauko teorijos, nes padeda atskleisti disertacijos tikslą ir uždavinius.

Racionalaus pasirinkimo teorija yra bendresnė, nuoseklesnė, pritaikoma įvairių socialinių reiškinių (taip pat ir švietimo) analizei. Ji pabrėžia veikėjo pasirinkimus, mato veikėją kaip sąmoningą, racionalų ir gebantį apskaičiuoti savo sprendimų naudą ir pasirinkti sau palankiausią alternatyvą. Anot racionalaus pasirinkimo teorijos, asmenų pasirinkimai švietimo sistemoje nulemti galimos pasirinkimų aibės (apribojimų, kurie nulemia, iš ko galima rinktis) ir jų preferencijų. Ši teorija pasirinkta, kadangi leidžia analizuoti socialinius reiškinius pagal individo elgseną, parodo, kaip individas gali veikti institucinėje aplinkoje.

Bourdieu (1979) kritiškai žvelgė į racionalaus pasirinkimo teoriją, kadangi, jo manymu, veikėjai nėra sąmoningi ir apskaičiuojantys ekonominę savo veiksmų vertę. Pagal Bourdieu teoriją, veikėjai veikia nesąmoningai, tam tikruose sociali-

niuose laukuose vadovaudamiesi savo polinkiais (*habitus*), formuojamais jo socialinės aplinkos. *Habitus* sąvoka apima objektyvias visuomenės socialines struktūras ir subjektyvią veikėjų vaidmenį jose; *habitus* – tai dispozicijų rinkinys, kuris atspindi asmens elgesį visuomenėje ir įgytas veikiant visuomenėje (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Nors *habitus* reprodukuoja socialinę struktūrą ir nelygybes, egzistuoja ir pokyčio tikimybė, kadangi visuomenė paremta konfliktu (Bourdieu, 2000). Kai individų gyvenimo būdas ir lūkesčiai staiga prasilenkia su naujomis socialinėmis pozicijomis, kuriose jie atsiduria, tampa itin svarbus veikėjų socialinis aktyvumas (angl. *social agency*) ir politinės intervencijos (Bourdieu, 2000). Šio autoriaus teorija leidžia parodyti, kad veikėjai kuria strategijas, pritaikytas socialinės tikrovės, su kuria jie susiduria, poreikiams. Šios strategijos yra nesąmoningos ir veikia automatiškai (veikėjui nepriimant sąmoningo sprendimo). Pirminis individo *habitus* sukuriamas dar ankstyvoje vaikystėje ir remiantis juo per socializaciją (mokyklą, draugus, mediją ir t. t.) formuojamas antrinis *habitus* (Bourdieu, 2000).

Atliekant jautrių socialinių grupių asmenų švietimo sistemos kelio atvejo analizės tyrimą remiamasi Bourdieu (1981) stratifikacijos teorija, kadangi ji leidžia sujungti individualių ir struktūrinių veiksnių, lemiančių švietimo stratifikaciją, analizę tiriant, kaip veikėjai kuria strategijas, pritaikytas socialinės tikrovės, su kuria jie susiduria, poreikiams. Ši teorija taip pat leidžia tyrinėti menkiau tirtą kultūrinio, socialinio kapitalų stratifikacijos matmenį, kuris turi didelę įtaką asmens siekiams švietimo sistemoje (Burke, 2015). Vadovaujantis Bourdieu (1981) teorija galima analizuoti, kaip asmuo įgijo trūkstamą kultūrinį kapitalą, labiausiai vertinamą aukštajame moksle, kaip jis puoselėjo opozicinį socialinei nelygybei švietime elgesį (vadinamąjį atsparumo kapitalą (Burke, 2015), kuris padėjo įveikti nelygybę švietime ir pasiekti aukštąjį išsilavinimą.

Toliau apžvelgsime, kaip pasirinktos teorinės prieigos traktuoja socialinės stratifikacijos, socialinio mobilumo švietimo sistemoje reiškinius. Ši apžvalga leis nustatyti, kaip šios teorinės prieigos žvelgia į galimus stratifikacijos priežastis ir įveikos būdus, socialinio mobilumo švietimo sistemoje priemones ir bendrai suteiks teorinių disertacijos tyrimo kryptių.

3.1.1. Racionalaus pasirinkimo teorija

Viena iš aptariamų racionalaus pasirinkimo teorija aiškina socialinius fenomenus per racionalų veikėjo pasirinkimą (Coleman, 1990; Hechter ir Kanazawa, 1997). Racionalaus pasirinkimo teorija grįsta metodologiniu individualizmu, kuris reiškia, kad socialinį pasaulį kuria veikėjai arba institucijos, sudarytos iš veikėjų. Tai, kas įvardijama kaip socialiniai reiškiniai, tėra atskirų veikėjų veiksmų pasekmė, t. y. ir asmenų gyvenimo keliai švietimo sistemoje yra jų individualių pasirinkimų

padarinys. Norėdami paaiškinti socialinius reiškinius ir socialinius pokyčius, turime parodyti jų atsiradimą kaip veikėjų veiklos ir sąveikos padarinį.

Racionalaus pasirinkimo teorija veikėjų veiksmus aiškina per dviejų filtrų idėją – virtualią pasirinkimo alternatyvų aibę ir realią pasirinkimo alternatyvų aibę. Pirmasis filtras susideda iš visų fizinių, ekonominių, teisinių ir psichologinių suvaržymų, su kuriais susiduria individas. Veikla, nesikertanti su šiais suvaržymais, sudaro jo galimybių aibę. Pagal racionalaus pasirinkimo teoriją (Elster, 1979) pirmasis jautrių socialinių grupių asmenų studijavimo apribojimas yra švietimo politikos dizainas ir įgyvendinimas, kuris apima daugybę tikslingai suformuotų apribojimų, veikiančių įvairių socialinių veikėjų (mokinių, mokyklų vadovų, tarybų, mokytojų, švietimo administratorių ir t. t.) veiksmus (Lovett, 2006). Pasirinkimų, susijusių su keliais švietimo sistemoje, aibę taip pat veikia studijų finansavimas, mokinių ir jų tėvų finansinės galimybės, akademiniai rezultatai, gyvenamoji vietovė (Leonavičius ir Rutkienė, 2010).

Antrajame filtre veikia du mechanizmai (racionalaus pasirinkimo ir socialinių normų), kurie iš galimybių aibės (galimų asmens kelių švietimo sistemoje) atrenka konkretų veiksmą. Vienas iš racionalaus pasirinkimo apribojimų yra mokinių informacija ir preferencijos, kurios atsiskleidžia per jų nuomones, motyvus ir lūkesčius (nuomones apie ateitį), prioritetus, vertybių sistemas (Leonavičius ir Rutkienė, 2010). Socialinių normų mechanizmas suprantamas kaip veikėjo polinkis elgtis taip, kaip jis pats suvokia, kad iš jo tikimasi tokioje situacijoje (Landa, 2006). Antrasis filtras lemia, ką veikėjas išsirinks iš galimybių. Veikėjų pasirinkimas siekti aukštojo mokslo gali būti analizuojamas kaip jų pasirinkimo aibę ribojančių filtrų perėjimo arba įveikimo procesas.

Norėdamas priimti racionalius sprendimus, veikėjas turi būti sąmoningas, apskaičiuoti kiekvieno sprendimo naudą ir pasekmes ir turėti visą informaciją apie galimas sprendimų pasekmes, naudas ir kaštus. Taigi jei individas pasiekė aukštąjį išsilavinimą, jis turėjo visą informaciją apie jam prieinamas galimybes švietimo sistemoje, jis buvo motyvuotas, vertina mokslą labiau nei kitas vertybes (pvz., greitą ekonominę naudą, kurią galėtų gauti greičiau įsidarbinęs). Veikėjo sprendimai gali sukelti ir netikėtų pasekmių – tam tikrų šalutinių, nepageidaujamų rezultatų, kurių veikėjas nenumatė. Simon (1957) įvedė riboto racionalumo (angl. *bounded rationality*) sampratą, kuri teigia, kad veikėjas negali iki galo apskaičiuoti ir apgalvoti savo veiksmų pasekmių, be to, jis ne visada elgiasi racionaliai ir apskaičiuotai, yra informuotas ne apie visus pasirinkimo variantus, todėl jo pasirinkimo galimybės yra ribotos (angl. *framing process*). Net jei veikėjui prieinama visa informacija apie galimus veiksmus, dėl ribotų kognityvinių gebėjimų (Wittek et al., 2013) ne visi geba ja vienodai pasinaudoti rinkdamiesi veiksmo alternatyvą. Stigma gali būti suprantama kaip vienas iš veiksnių, ribojančių asmenų raciona-

lumą, kadangi ji menkina stigmatizuojamų asmenų norą siekti to, kas daugumai „normalių“ (racionalių) žmonių labiausiai rūpi, todėl asmuo gali pasirinkti ne jam priimtinausią alternatyvą, pvz., net žinodamas savo galimybes studijuoti asmuo su negalia gali nesirinkti studijuoti dėl to, kad bus diskriminuojamas, patirs sunkumų studijų procese (pvz., dėl nepritaikytų patalpų). Veikėjas taip pat veikiamas savo patirties, dažnai renkasi „automatiškai“ pagal savo ankstesnę patirtį, t. y. jei šeimoje niekas neturi aukštojo išsilavinimo, asmuo galimai irgi nesvarstys apie aukštąjį išsilavinimą kaip galimą alternatyvą.

Racionalaus pasirinkimo teorija susijusi su naudos maksimizavimo teorija (angl. *utility theory*). Ji teigia, kad sąmoningas veikėjas sieks didinti naudą sau, panaudodamas savo ribotus išteklius tikslams pasiekti, rinkdamasis iš pasirinkimo galimybių (Lovett, 2006). Veikėjo sprendimai taip pat priklauso nuo to, kaip jis įsivaizduoja kitų veikėjų norus ir veiksmus. Kai veikėjams nebelieka veiksmų galimybių, kurios didintų tikėtiną veikėjų interesų įgyvendinimą, atsiranda socialinė pusiausvyra. Ji gali būti strateginė arba nestrateginė. Strateginė pusiausvyra galima, kai kiekvieno veikėjo veiksmus nulemia kitų veikėjų pasirinkimai ir veikėjas yra informuotas apie kitų veikėjų pasirinkimo alternatyvas, norus ir racionalumą. Nestrateginė pusiausvyra pasiekama, kai veikėjai veikia nestrategiškai, siekdami subjektyvios naudos ir kiekvienas nebegali vienašališkai gerinti savo situacijos, jei kiti veikėjai nekeičia savo veiksmų. Tokia pusiausvyra galima paaiškinti ir aukštojo mokslo rinką – mokiniai neturi visos informacijos apie kitų norus ir racionalumą, jiems galimas alternatyvas, nežino kitų mokinių preferencijų, bet renkasi švietimo sistemos kelią, konkuruoja dėl aukštojo mokslo rinkdamiesi subjektyviai palankiausią švietimo sistemos kelio alternatyvą. Nusistovėjusi pusiausvyra nebūtinai yra socialiai teisinga, nors visi veikėjai ir renkasi jiems palankiausią veiksmą (angl. *inefficient equilibria*). Pusiausvyra taip pat nebūtinai atsiranda iš karto, ji gali sekti po daugybės veikėjų bandymų ir klaidų, adaptacijos proceso (Gintis, 2000). Būtent šį procesą būtų itin aktualu analizuoti tyrinėjant anksčiau minėtą antrąjį filtrą racionalaus pasirinkimo teorijos kontekste – jautrių visuomenės grupių asmenis, pasiekusius aukštąjį mokslą, taikytas veiksmų sekas, kurios atvedė iki aukštojo mokslo, kaip adaptavo savo veiksmus, kad pasiektų sau naudingiausią rezultatą.

Racionalaus pasirinkimo teorija nelygybę švietime sieja su tuo, jog asmenys iš skirtingų socialinių sluoksnių skirtingai interpretuoja investicijų į vaiko išsilavinimą ir naudos, kurią gaus ateityje, santykį (Boudon, 1974). Erikson ir Jonsson (1996) sukūrė socialinės kilmės poveikio asmens pasirinkimams švietimo sistemoje modelį, vadinamą subjektyviu numatomu naudingumu. Šis modelis nusako, kad pasirinkimai švietimo sistemoje priklauso nuo asmens numatomų naudų ateityje, sąnaudų ir tikimybės sėkmingai baigti pasirinktas švietimo programas. Asmenys pasirenka tokį veiksmą, kuris turi mažiausią nesėkmės riziką ir didžiausią naudos

tikimybę. Tad galima manyti, kad socialiai jautrių grupių asmenys, rinkdamiesi švietimo sistemos kelią, racionaliai įvertina savo galimybes (finansines, kognityvinių gebėjimų ir t. t.) pasiekti aukštąjį išsilavinimą, kaštus, susijusius su aukštojo mokslo įgijimu (ilgesnį mokymosi laiką, finansinius kaštus, susijusius su mokymusi, tikimybę, kiek aukštasis mokslas gali didinti jų pajamas ir gyvenimo šansus ateityje), sprendimo nesiekti aukštojo mokslo naudą (mažiau pastangų ir laiko reikia keliui švietimo sistemoje, greičiau įsiliejama į darbo rinką ir galimybė greitai užsitikrinti finansinį stabilumą) ir priima sprendimą, kuris jam atrodo naudingiausias. Netgi tie jautrių socialinių grupių asmenys, kurie pasirinko siekti aukštojo išsilavinimo, tikėtina, renkasi mažiau rizikingus kelius, pvz., studijų programas, į kurias lengviau įstoti, nereikia gero akademinio pasiruošimo ar kurias lengviau baigti (Gabay-Egozi, Shavit, ir Yaish, 2009).

Racionalaus pasirinkimo teorija kritikuojama, kadangi neapima veikėjų kognityvinių apribojimų ir šališkų polinkių. Racionalumas taip pat negalimas, kai egzistuoja neapibrėžtumas: reikia rinktis iš kelių veiksmų, kurie yra vienodai geri arba nėra nė vieno gero veiksmo, taip pat kai veikėjas yra iracionalus – silpnos valios arba jo įsitikinimai iracionalūs. Kai kuriose situacijose veikėjai gali būti taip apriboti, kad jiems nėra iš ko rinktis arba priima sprendimus ne sąmoningai, o atsitiktinai, impulsyviai (Lovett, 2006).

Veikėjų veiksmų ir sąveikų rezultatai yra determinuoti tiek veikėjų, tiek institucijų (Cohen ir Arato, 1995), tad racionalaus pasirinkimo teorijos kontekste aktualu prisiminti Ostrom ir Crawford (1995) sukurtą institucijų analizės ir plėtros prieigą (angl. *Institutional analysis and development framework*, toliau – institucinės analizės prieiga). Ostrom (2009) operacionalizavo institucijas, suformavo strategijas institucijų tyrimams (Ostrom, 1994) ir atliko daug institucijų poveikio socialiniam gyvenimui tyrimų (Ostrom, 1990).

Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės prieiga apibūdina institucijas kaip visuotinai priimtas taisykles, normas ar strategijas, kuriančias paskatas tam tikram elgesiui pasikartoti tam tikrose veiksmo situacijose (angl. *action situation*). Institucijos gali būti formaliai apibūdinamos kaip įstatymai, tvarkos ar procedūros, kurios gali išsivystyti į neformalias normas ar įpročius. Institucijos struktūruoja veikėjų veiksmus ir nurodo, ką veikėjas atitinkamoje situacijoje gali, privalo ar jam draudžiama atlikti ir kokios pasekmės jo laukia (Crawford ir Ostrom, 1995). Ši teorija siekia suprasti formalias ir neformalias institucines taisykles, kurios veikia individų elgesį veiksmo situacijoje: fizinės ir materialios sąlygos, kultūrą (bendruomenės atributus) ir institucijas (angl. *rules in use*). Sąveikaudamos su fizinėmis ir kultūrinėmis sąlygomis institucijos kuria socialinio elgesio paskatas, o jis sukuria pastebimus elgesio modelius, kurie galiausiai virsta politikos rezultatais. Institucinės analizės prieigą galima naudoti ne tik sąveikų tarp individų, bet ir

tarp kolektyvinių socialinių veikėjų (pvz., veikėjų sąveikų švietimo sistemoje) analizei, kadangi organizacijos (pvz., vyriausybė) gali būti suprantamos kaip institucinių taisyklių ir veikėjų rinkinys, turintis bendrų tikslų ir sąveikaujantis įvairiose veiksmo situacijose skirtingais veiklos lygiais (Crawford ir Ostrom, 1995) Veikėjai (angl. *actors*) suprantami kaip individai ir grupės, reguliariai įsitraukę į veiksmo situaciją. Veiksmo situaciją (individo pasirinkimus švietimo sistemoje) pagal institucinės analizės prieigą atskleidžia septynių tipų institucijos: 1. pozicijų (angl. *position*); 2. ribų (angl. *boundary*); 3. pasirinkimo (angl. *authority*); 4. agregacijos (angl. *aggregation*); 5. informacijos; 6. kaštų ir naudos (angl. *payoff*); 7. galimų rezultatų (angl. *scope*) (Polski ir Ostrom, 1999).

Pozicijų institucijos nurodo pozicijas ar vaidmenis, kuriuos veikėjai gali užimti konkrečioje veiksmo situacijoje, taip pat gali nurodyti veikėjų skaičių ar tipą, kurie gali užimti tą poziciją. Aukštojo mokslo prieinamumo institucinės analizės kontekste tai gali būti, pvz., studentai kaip pozicija, priimamų studijuoti studentų skaičius.

Ribų institucijos nurodo, kas gali užimti vieną ar kitą poziciją, t. y., kokie yra privalomi reikalavimai norint užimti tam tikrą poziciją ar ją palikti, kaip tai galima padaryti. Tai gali būti pvz., privalomi reikalavimai, kuriuos būtina atitikti norint tapti studentu.

Pasirinkimo institucijos nurodo, kokius veiksmus gali atlikti veikėjai, esantys atitinkamose pozicijose. Pvz., kokių teisių turi mokinys.

Agregacijos institucijos nurodo, kaip priimami sprendimai konkrečioje veiksmo situacijoje: demokratiniu, diktatūros ar atsitiktiniu būdu. Jeigu demokratiniu, kaip atrenkamas sprendimas. Švietimo sistemos analizės kontekste tai galėtų būti, pvz., sprendimas, kaip nustatomi priėmimo į aukštąsias mokyklas kriterijai, kas juos nustato, kas įtraukiamas į sprendimo priėmimo procesą.

Informacijos institucijos aprašo būdus, kaip atitinkamų pozicijų veikėjai sužino vieni kitų intencijas, veiksmus, išlaidas ir naudą, susijusius su veiksmis, kaip ta informacija keliauja, kiek informacija turi būti tiksli, kokia informacija prieinama veikėjams veiksmo situacijoje ir kt.

Kaštų naudos institucijos apibrėžia kaštus ir naudą, susijusius su konkrečiu veiksmu, pasiskirstymą tarp veikėjų, kas patiria kaštus ir naudą.

Baigties institucijos nurodo galimus konkrečios veiksmo situacijos rezultatus. Taip pat ar tie rezultatai yra baigtiniai, neskundžiami, ar galima pakeisti rezultata, ar institucinės taisyklės nustato visus galimus rezultatus.

Veikėjai ir veiksmo situacija kartu sudaro veiksmo areną (angl. *action arena*). Veiksmo arena suprantama kaip konceptuali erdvė, kurioje veikėjai dalijasi informacija, svarsto veiksmų alternatyvas, priima sprendimus, atlieka veiksmus, patiria

jų pasekmes. Veikėjai, veikdami pagal veiksmo situacijų sukurtas paskatas ir apribojimus, sąveikauja ir priima sprendimus, kurie sukelia tam tikrų rezultatų.

Pagal Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės prieigą institucinės taisyklės veikia trimis valdymo lygiais: 1. Veiksmo lygmens taisyklės (angl. *operating rules*), kurios reglamentuoja veikėjų kasdienių sprendimų priėmimą; 2. kolektyvinio pasirinkimo lygmens taisyklės (angl. *collective-choice rules*), kurios nulemia, kad gali dalyvauti veiklose, daro įtaką operatyvinio lygmens taisyklėms (pvz., sprendžia, kas gali užimti vieną ar kitą poziciją) ir kaip operatyvinio lygmens taisyklės gali būti keičiamos (pvz., kas nustato įvairias tvarkas, kuriomis privalo vadovautis, pvz., mokyklos); 3. konstitucinio lygmens taisyklės (angl. *constitutional rules*) nustato, kas gali kurti kolektyvinio pasirinkimo taisykles ir kaip jos gali būti keičiamos (pvz., kas gali nuspręsti, kas priims taisykles, tvarkas, kurios galios, pvz., mokykloms, mokiniams). Šie trys valdymo (angl. *governance*) lygiai tarpusavyje susiję per institucines taisykles, kurios struktūruoja kiekvieno lygmens veikėjų veiksmus. Taigi veikėjai gali sąveikauti skirtinguose taisyklių lygiuose.

Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės prieiga leidžia visapusiškai analizuoti tam tikrą socialinį reiškinių, šios teorijos terminais, veiksmo situaciją (pvz., asmenų pasirinkimus švietimo sistemoje), ir nustatyti veiksmo situacijos veikėjus (angl. *participants*), jų pozicijas (angl. *positions*) veiksmo situacijoje, galimus atlikti veiksmus (angl. *actions*) ir sąsajas su rezultatais (angl. *outcomes*); taip pat nustatyti veikėjų veiksmų kontrolę atliekant veiksmus; galimus rezultatus; veikėjams prieinamą informaciją apie veiksmo situaciją; ir veikėjų patiriamus kaštus ar naudą veiksmo situacijoje. Taigi disertacijos tyrimo kontekste ši teorinė prieiga leidžia visapusiškai analizuoti socialinės stratifikacijos švietimo sistemoje reiškinių, asmenų pasirinkimus švietimo sistemoje ir nustatyti švietimo sistemos veikėjus (t. y. kokius veikėjus instituciškai nustato pati švietimo sistema, pvz., specialiųjų poreikių turintys asmenys, gabūs vaikai), jų teises ir pareigas švietimo sistemoje, galimas pozicijas švietimo sistemoje (pvz., kokius formalius kriterijus reikia tenkinti norint pretenduoti į studento poziciją), galimus veikėjų veiksmus (pvz., kokias ugdymo programas pasirinkti) ir kaip jų pasirinkimai susiję su galimais rezultatais švietimo sistemoje (pvz., ar pasirinkus mokytis pagal profesinio mokymo programą bus vis dar galima laikyti brandos egzaminus ir pretenduoti studijuoti), veikėjų kontrolę (pvz., kada jie patys gali pasirinkti mokymosi programą), veikėjams prieinama informacija (pvz., ar mokiniai informuoti apie studijų finansavimo galimybes, jų rizikas ir naudas), galimus patirti kaštus ir naudą veikėjams priimant vieną ar kitą sprendimą (pvz., studijų kaštai ir naudos studijuojant).

Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės prieiga, kitaip nei individų elgesį aiškinančios teorijos, neignoruoja institucijų vaidmens analizuojant socialines problemas. Ši teorija taip pat leidžia sistemingai analizuoti egzistuojančias

socialines situacijas. Viena iš šio teorinio modelio stiprybių yra tai, kad jis leidžia analizuoti sprendimų priėmimą ir veikėjų santykius skirtingais valdymo (angl. *governance*) lygmenimis.

Teorinės institucinės analizės prieiga kritikuojama dėl to, kad neatskiria normų ir taisyklių (Schluter ir Theesfeld, 2008). Ši teorinė prieiga taip pat neanalizuoja, kodėl laikomasi ar nesilaikoma taisyklių. Racionalaus pasirinkimo teorija pabrėžia materialių resursų siekimą (veikėjai savo veiksmus grindžia materialine nauda) ir nuvertina kitus, mažiau „apčiuopiamus“ resursus – intelektualinį kapitalą, kompetencijas, socialinę gerovę. Būtent į šiuos resursus kreipia dėmesį Bourdieu (1979) kapitalo, *habitus* ir lauko teorija.

3.1.2. Kapitalo, *habitus* ir lauko teorija

Bourdieu (1979) teorija sujungia struktūralistinę ir konstruktyvistinę požiūrius į individų veiksmus. Ji atmeta kasdienius reprezentavimus, kad sukonstruotų objektyvias struktūras (pozicijų erdves), paaiškintų socialiai veiksmingų išteklių (kapitalo) pasiskirstymą, kuris nustato išorinius sąveikų ir atvaizdavimų apribojimus. Teorija sugrąžina tiesioginį gyvą veikiančiųjų patyrimą, kad paaiškintų suvokimo ir vertinimo (dispozicijų) kategorijas, kurios struktūruoja jų veikimą iš vidaus (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Bourdieu teorija leidžia aplenkti įprastas individo ir struktūros analizės alternatyvas, skatinančias suskaldytą, dualistinę socialinę ontologiją (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Visgi ši teorija epistemologinę pirmenybę teikia objektyvistiniam aiškinimui, o ne subjektyvistiniam supratimui (Bourdieu ir Wacquant, 1992).

Pasak Bourdieu ir Wacquant (1992), asmenų mąstymo schemas sumodeliuotos pagal grupės socialinę struktūrą. Bendras tam tikrų socialinių sąlygų veikimas palengva įdiegia individams patvarias ir transformuojamas dispozicijas, kurios internalizuoja socialinės aplinkos reikmes, modeliuodamos individo išorinės tikrovės inerciją ir apribojimus (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Socialinės struktūros egzistuoja dvejopai: pirmiausia pasireiškia kaip materialinių išteklių, socialiai nepakanamų gėrybių ir priemonių pasisavinti vertybes (t. y. kapitalo rūšių) pasiskirstymą; ir, antra, pasireiškia kaip klasifikavimo sistemos, simboliškai modeliuojančios socialinių agentų praktinę veiklą: elgseną, mintis, jausmus ir vertinimus (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Su tam tikra pozicija siejami determinuojantys veiksniai visuomet veikia per daugiasluksnį agento socialinėje ir biografinėje trajektorijoje įgytų ir veikiančių dispozicijų filtrą, taip pat per jo vietos socialinėje erdvėje struktūros istoriją (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Asmens pozicija socialinėje erdvėje nulemta ar bent iš dalies veikiama santykių su socialine aplinka – kaimynyste, išplėstinė šeima, mokykla ir pan. (Bourdieu, 2000). Tam tikri šeimos bruožai pasikartoja

vaikų gyvenime (pvz., išsilavinimas, profesija, pajamų dydis, vertybės, požiūriai, bendravimo modeliai ir kt.), tai lemia žemesnio socialinio statuso šeimose gimusių žmonių ribotas socialinio mobilumo galimybes (Mikutavičienė, 2009). Taigi svarbu pabrėžti, kad pati aplinka formuoja konkrečius reikalavimus ir pozicijas joje dalyvaujantiems asmenims (Bourdieu, 1979).

Pasak Bourdieu (1979), socialiniai agentai veikia tam tikruose laukuose, o jų veikimą struktūruoja *habitus*. Laukas yra sistema objektyvių istorinių santykių tarp tam tikromis galios (kapitalo) formomis besiremiančių pozicijų. Lauko ribos visuomet nužymėtos daugmaž institucionalizuotų barjerų, kuriuos reikia įveikti norint patekti į lauką (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Lauke vyksta kova dėl kapitalo, kuris vertinamas tame konkrečiame lauke, kontrolės ir patys laukai yra struktūruoti pagal galios santykius juose (Alanen ir Siisiäinen, 2016). Veikėjai veikia pagal lauko dėsningumus ir galiojančias taisykles, turėdami nevienodą galią, vadinasi, ir nevienodą sėkmės tikimybę pasisavinti specifinius pasiekimus. Kiekvienas laukas reikalauja pripažinti tam tikras vertybes ir laikosi savo paties reglamentuojančių principų (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Bourdieu ir Wacquant (1992) pažymi, kad kiekvienas laukas yra unikalus, turi specifinę, istoriškai susiformavusią logiką ir nesuprantamas reguliuojantiems kitus laukus. Veikėjai yra socialiai sukonstruoti ir veikia laukų rėmuose, remdamiesi kapitalais, kurių reikia būti efektyviems tam tikrame lauke (Bourdieu ir Wacquant, 1992).

Bourdieu (1984) lauko veikimą lygina su žaidimu: lauko struktūrą nusako kas akimirka susiklostantys jėgos santykiai tarp žaidėjų. Kiekvieną žaidėją galima pavaizduoti krūva žetonų. Visi skirtingų spalvų, kurių kiekviena atitinka tam tikrą jo kapitalo rūšį, o nuo jų bendro skaičiaus ir sudėties, t. y. nuo kapitalo dydžio ir sandaros, priklauso žaidėjo santykinė galia žaidime, jo pozicija žaidimo erdvėje ir strateginė orientacija į žaidimą, dviejų vienodą kapitalą turinčių individų pozicijos ir dispozicijos (požiūriai) gali skirtis dėl to, kad vienas turi didelį ekonominį kapitalą ir nedidelį kultūrinį kapitalą, o kitas turi menką ekonominį kapitalą ir didelius kultūrinius turtus. Dar tiksliau kalbant, žaidėjo „strategijos“, ir visa, kas apibrėžia jo žaidimą, priklauso ne tik nuo jo turimo kapitalo dydžio ir struktūros aptariamuoju momentu, bei jų garantuojamų žaidimo laimėjimų, bet ir nuo jo kapitalo dydžio ir struktūros evoliucijos, t. y. nuo jo socialinės trajektorijos ir dispozicijų (*habitus*), susidariusių per ilgalaikius santykius su aiškiu objektyviu laimėjimų pasiskirstymu (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Kiekvienas laukas pasireiškia kaip tikimybių – apdovanojimų, laimėjimų, naudos, sankcijų – struktūra (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Dominuojantys tam tikrame lauke dėl savo padėties gali priversti jį funkcionuoti savo naudai, tačiau jie visuomet susidurs su tų, kuriems viešpatuoja, pasipriešinimu, reikalavimais, „politiniais“ ar kitokiais nesutarimais (Bourdieu ir Wacquant, 1992). Laukas yra objektyvių pozicijų santykių struktūra, todėl jis

grindžia ir lemia strategijas, kurias šiose pozicijoje esantys, naudodami kiekvienas atskirai ar išvien, siekia išsaugoti arba pagerinti savo poziciją ir savo pačių rezultatus primesti palankiausią hierarchijos nustatymo principą.

Agentų strategijos priklauso nuo jų pozicijos *lauke*, t. y. nuo padėties dalijantis specifinį kapitalą ir lauko suvokimo, kuris priklauso nuo jų vietos *lauke* nulemtu požiūriu į *lauką* (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Agentai rungtyniauja dėl tame lauke labiausiai vertinamo kapitalo. Individai matomi kaip „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 pasiskirstymą“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 83). Kapitalas gali būti trijų pagrindinių rūšių: ekonominis, kultūrinis ir socialinis (Bourdieu, 1986b). Ekonominį kapitalą sudaro įvairios gamybos priemonės ir objektai, ekonominių gėrybių visuma. Kultūrinis kapitalas gali būti: įkūnytas (skonis, dalyvavimas kultūrinėje veikloje ir pan.; šis kapitalas veikia kaip pagrindas, suteikiantis bazinių kultūrinių modelių, nuo kurių atsispyrus galima plėtoti kultūrinį kapitalą (Bourdieu, 1984), objektyvuotas (kultūriniai išteklių, pvz., knygos, meno dirbiniai, muzikos instrumentai ir pan.) ir institucionalizuotas (akademiniai kredencialai, diplomai, pažymėjimai). Kultūrinio kapitalo porūšis yra lingvistinis kapitalas arba dar kitaip vadinamas kalbiniu *habitus*. Kalbinis *habitus* yra tam tikros socialiai susiformavusios dispozicijos, reiškančios polinkį kalbėti tam tikru stiliumi ir sakyti apibrėžtus dalykus (išraiškos interesus), taip pat kalbėjimo kompetencija, kurią sudaro neatsiejami vienas nuo kito kalbinis gebėjimas generuoti neribotą skaičių gramatiškai suderintų diskursų ir socialinis gebėjimas adekvačiai pasinaudoti šia kompetencija tam tikrose situacijose (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Socialinis kapitalas yra faktiniai ar virtualūs išteklių, kurie atitenka individui ar grupei, priklausantiems daugiau ar mažiau institucionalizuotų tarpusavio pažinimo ir pripažinimo santykių tinklui (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Socialinį kapitalą dar galima apibrėžti kaip asmens arba grupės turimų ar potencialių tarpusavio santykių, paremtų vieni kitų pripažinimu ir pažinojimu, visumą; toks kapitalas apima tarpusavio santykių užmezgimo ir palaikymo veiklą, t. y. socializaciją. Bourdieu (1984) pažymi, kad visos kapitalo formos įgauna prasmę per simbolinį kapitalą, kuris susijęs su simboline galia ir simboline prievarta dėl kovos dėl skirtingų kapitalo rūšių vertės lauke siekiant pakeisti galios balansą. Simbolinis kapitalas susijęs su garbe ir pripažinimu, t. y. „kreditas“ ir autoritetas, kurį veikėjui teikia pripažinimas ir kitos kapitalo formos. Akademinis kapitalas (t. y. institucionalizuotas kultūrinis kapitalas, akademiniai pasiekimai) yra nulemtas šeimos ir mokyklos perduoto kultūrinio kapitalo; mokykloje perduodamo kultūrinio kapitalo efektyvumas priklauso nuo to, kiek kapitalo perdavė šeima. Sėkmę švietimo sistemoje gali lemti ir gebėjimas maksimaliai išnaudoti kultūrinį kapitalą, įgytą šeimoje, nepaisant jo kiekio. Agentų (individuų

ar institucijų) vieta socialinėje erdvėje, jų elgsena, jausmai, vertinimai priklauso nuo kapitalo dydžio ir santykinio skirtingų kapitalo rūšių svorio (Bourdieu ir Wacqaunt, 2003). Kapitalas egzistuoja tik per santykius su lauku. Jis suteikia galios valdyti lauką, materialinių ar įdaiktintų gamybos ar reprodukcijos įrankių, kurių pasiskirstymas ir sudaro pačią lauko struktūrą bei įprastinį lauko veikimą apibrėžiančius dėsningumus ir taisykles, o dėl jų – ir galią valdyti jame sukuriamą pelną (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992).

Asmenų veikimo lauke galimybės priklauso ne tik nuo kapitalo, bet ir nuo *habitus*. *Habitus*, anot Bourdieu (1979), yra asmens įsitikinimų rinkinys, lemiantis suvokimą, mąstymą, emocijas, poreikius, vaizduotę ir elgesio motyvus, kurie lemia atitinkamą statusą socialiniame lauke. *Habitus* yra žmogaus socializacijos padarinys, kai visuomenės ir šeimos įteigtas vertybes ir elgesio modelius asmuo ima laikyti kaip „savo“. Tai individualizuotas socialumas, įgytas per patirtį ir tapęs tokia neatskiriama asmens dalimi, kad jį galima laikyti antrąja jo prigimtimi (Mikutavičienė, 2009). *Habitus* sudaro į pavienius individus mąstymo ir kūno suvokimo, supratimo ir veikimo schemų pavidalus „nusėdę“ istoriniai santykiai. *Habitus* reiškia, kad asmenys ilgai trunkančio ir įvairiapusio sąlygojimo metu internalizuoja objektyvias galimybes, su kuriomis susiduria. Pasak Bourdieu ir Wacqaunt (1992), individai „žino, kaip „suprasti“ ateitį, kuri jiems tinka, kuri skirta jiems ir kuriai jie skirti, praktiškai numatydami, pačiame dabarties paviršiuje užčiuopdami tai, kas neabejotinai primeta save kaip tai, kas „turi“ būti padaryta arba pasakyta“. *Habitus* ima veikti susidūręs su tam tikru lauku (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Kai *habitus* susiduria su socialiniu pasauliu, kurio padarinys jis yra, jis „supantį pasaulį suvokia kaip savaime suprantamą“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 127). Individams dabartyje, su kuria jie susiduria, įrašyti tam tikri būsimi rezultatai „kelia rūpestį“ tik tiek, kiek jų *habitus* juos įjautrina ir sutelkia juos suvokti ir siekti (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Tai reiškia, kad galimai daro pasirinkimus, atitinkančius normas, kurias jie internalizavo augdami.

Bet kuriame lauke asmenys pagal savo poziciją lauke stengiasi arba pakeisti, arba išsaugoti jos ribas ir formą (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). „Laukas ir *habitus* veikia tik vienas su kitu santykiuodami, <...> laukas – tai žaidimų erdvė, kuri pati egzistuoja tik tada, jeigu į ją įsitraukia žaidėjai, *tikintys* jos siūlomais laimėjimais ir aktyviai jų siekiantys“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 143).

Kaip vienas iš laukų yra švietimo sistema. Bourdieu (1973) teigė, kad švietimo įstaigos reprodukuoja socialinę nelygybę, sukurdamos ypatingą aplinką, kurioje vertingiausias yra kultūrinis kapitalas. Pasak Kozolo (1993), švietimo įstaigos persmelktos klasinio susiskaidymo nuostatų ir lūkesčių, susijusių su elgesio taisyklėmis, raiškos būdais ir biografijos sukonstruotu žinojimu, suteikiančiu tam tikriems asmenims (daugiau kultūrinio kapitalo turintiems) konkurencinio prana-

šumo prieš kitus. Pavyzdžiui, mokykloje dominuojantis legitimus būdas vertinti kultūrą ir meno darbus palankus tiems, kurie nuo ankstyvo amžiaus turėjo prieigą prie kultūros resursų namuose (Bourdieu, 1984). Kuo aukščiau kylama švietimo lauke, tuo daugiau asmeniui reikia švietimo lauką, bendrąsias kultūrines normas atitinkančio kultūrinio kapitalo (Bourdieu ir Wacqaunt, 2003). Asmenys, siekdami akademinės sėkmės švietimo lauke, susiduria su selektyvia ir dažnai hierarchine institucine švietimo sistemos sąranga (Alexiadou, 2015). Anot Bourdieu (1991), švietimo sistema prisideda prie klasinės nelygybės reprodukavimo per simbolinę (elgsenos, minčių, jausmų ir vertinimų) prievartą. Simbolinė prievarta, pasak Bourdieu (1991), yra nematoma galia, kuri gali būti naudojama tik tiems, kurie nenori žinoti apie jiems primetamą kitų valią arba kai patys galios turėtojai nenori žinoti apie naudojamą prievartą (pvz., visuomenėje konstruojamas viešasis diskursas, kad aukštasis mokslas yra formaliai prieinamas visiems, t. y. užtikrinamos vienodos patekimo į aukštąjį mokslą sąlygos), ir kuri palaiko socialinę struktūrą – tokiu viešu diskursu tik prisidengia valdančiosios klasės, siekdamos toliau dominuoti. Švietimo sistema lemia asmenų elgesį per mokyklos primetamą klasifikacijos sistemą, kurią mokyklos sistema propaguoja per savo organizavimą (disciplinų hierarchiją, skirstymą) arba savo veikimą (vertinimo būdus, skatinimus ir bausmes) (Bourdieu, 1984). Kuo aukščiau individas kyla socialine hierarchija, tuo labiau jo skonis formuojamas švietimo sistemos organizavimo ir veikimo, atsakingo už suteiktas ugdymo programas (ugdymo turinį ir intelektualines schemas), kurios toliau lemia individo veikimą (Bourdieu, 1984). Jei švietimo sistema veikia skatindama konkurenciją tarp mokinių, taikydama įvairius draudimus, ji atsakinga už mokinių nesėkmes ir nusivylimą (Bourdieu, 2000).

Tyrėjai (Alanen ir Siisiäinen, 2016) pabrėžia socialinio švietimo lauko dvilypumą – jis ir reprodukuoja socialinę nelygybę, ir turi potencialą veikti emancipuojančiai per ugdymo turinį, artimą realiam gyvenimui, ir universalią pedagogiką. Bourdieu (1973) taip pat pritaria, kad švietimo sistema gali veikti ir atvirkščiai – ne stiprinti skirtumus tarp mokinių, o padėti juos įveikti. Pasak Bourdieu (1984), švietimo sistema gali įskiepyti tam tikrą kultūrinį kapitalą (pvz., keldama įvaizdžio reikalavimus, reikalaudama eiti į teatrą ar šokti, žaisti sportinius žaidimus, rašyti poetas ir pan.) per nematomus lūkesčius, grupės spaudimą. Per vertybinių nuostatų ugdymą ir praktiką mokykla taip pat padeda formuoti bendras, perkeliamas dispozicijas, nukreiptas į legitimią kultūrą. Šios dispozicijos formuojamos per moksliskai pripažįstamas žinias ir praktikas ir gali būti formuojamos ne tik per ugdymo turinį, bet ir per nepastebimus polinkius akumuliuoti patirtis ir žinias, kurios nebūtinai reikalingos akademinėje rinkoje (Bourdieu, 1984). Suteikdama saviraiškos būdų švietimo sistema suteikia galimybių tam tikrus principus įsisąmoninti į individo diskursą, praktinius polinkius ir skonį. Racionalus meno ugdymas

suteikia praktinės kultūrinės veiklos pakaitalą ir galimybę per „trumpesnį kelią“ „prisijaukinti“ kultūrinės praktikas, nors tai ir netolygu spontaniškam skoniui, kurį suteikia ilgametis kultūros „jaukinimasis“ (Bourdieu, 1984). Švietimo sistema suteikia labiau racionalizuotą, akademizuotą kultūrinį kapitalą, o ne paremtą instinktais, kaip šeimoje. Įpratusiems mokytis šeimoje nuo ankstyvų dienų švietimo sistema jų kultūrinį kapitalą tik papildo, jų kultūrinis kapitalas skiriasi nuo įgijusių tik mokykloje. Bourdieu ir Wacqaunt (2003) taip pat mini legitimizuoto „autodiktato“ sektorių, per kurį įgyjama bendroji kultūra. Legitimizuotas „autodiktatas“ indikuoja skirtumą tarp aukštai vertinamos popamokinės, su kultūra susijusios veiklos ir nelegitimizuotos popamokinės veiklos, kuri apima paties išmoktas ar per patirtį įgytas kompetencijas, neprižiūrint formalioms institucijoms. Autodiktatas apima kultūrinės investicijas, išreikštas skirtingomis strategijomis ir vykstančiomis už formalios švietimo sistemos ribų (Bourdieu, 1984). Taigi per neformalią popamokinę veiklą taip pat gali būti įgyjamas formalioje švietimo sistemoje vertinamas kultūrinis kapitalas. Jis taip pat gali būti įgyjamas palaipsniui, reguliariai susiduriant su kultūros darbais ir kultūringais žmonėmis (Bourdieu, 1984).

Skirtingų socialinių klasių atstovų kapitalas, jo struktūra, *habitus* skiriasi, nes žmonės kuria savo įsivaizduojamos ateities viziją pagal savo klasinę poziciją (Dumais, 2005). Bourdieu (1981) nuomone, klasės yra santalka veikėjų, kurie užima panašias pozicijas ir panašiomis sąlygomis priversti patirti panašų poveikį, taigi veikiausiai įgis panašias dispozicijas ir interesus ir dėl to panašiai veiks ir laikysis panašių pažiūrų. Šeiminė kilmė ir socialinė aplinka prisideda prie asmens subjektyvaus pasaulio matymo (*habitus*) ir supratimo (dispozicijos), kurie daro įtaką asmens pasirinkimams ir veiksams švietimo sistemoje (Bourdieu ir Wacqaunt, 2003). Pasąmoningai tam tikrą socialinę klasę jungia *habitus*, mėgstami ir nemėgstami dalykai, norai ir baimės. Socialinės klasės gyvenimo būdas gali būti „įskaitomas“ iš jos namų, išvaizdos, stiliaus ne tik dėl to, kad šios savybės yra ekonominių ir kultūrinių poreikių objektyvizacija, bet ir dėl to, kad socialiniai santykiai objektyvizuojasi per tai grupei „artimus“ objektus (Bourdieu, 1979). Socialinę klasę atskirti leidžia ir skonis: „skonis leidžia intuityviai nuspręsti, kas tinkama ar netinkama atitinkamoje situacijoje ir signalizuoja individo vietą socialinėje erdvėje“ (Bourdieu, 1984, p. 99). Skonis atspindi tam tikros socialinės grupės gyvenimo būdą, formavimosi sąlygas, praktines žinias ir skiriamuosius ženklus. Skonis atitinkamai prisitaiko prie resursų. Bourdieu (1984) didelę reikšmę kultūrinio kapitalo reprodukovime teikia šeimos kontekstui, individo istorinėms sąlygoms.

Asmens socialinė padėtis, socialinis ir kultūrinis kapitalai turi didelę įtaką jo siekiamam švietimo sistemoje ir ateities lūkesčiams – tolesnėms gyvenimo trajektorijoms (Burke, 2015). Individai, turintys panašų paveldėtą ar iš šeimos įgytą kapitalą, turi daugiau ar mažiau panašių galimybių, kokiomis trajektorijomis gali

judėti (Bourdieu, 1984). Individų kvalifikacijas lemia socialinė trajektorija, „paveldėtas“ ar šeimoje įgytas kultūrinis kapitalas (jo kiekis), kintantis socialinių klasių ir švietimo sistemos ryšys (Bourdieu, 1984). Socialinės grupės turi skirtingą, kartais net antagonistišką santykį su kultūra, priklausančią nuo sąlygų, kuriomis įgijo savo kultūrinį kapitalą (Bourdieu, 1984). Ekonominės ir socialinės sąlygos nulemia, kaip individai sąveikauja su socialine tikrove, tampties susiję su skirtingomis socialinėmis pozicijomis socialinėje erdvėje ir kartu su skirtingų socialinių klasių *habitus* (Bourdieu, 1984). Pavyzdžiui, „mokiniai iš kultūringesnių šeimų ne tik geriau mokosi, bet ir demonstruoja kitokius kultūros vartojimo bei raiškos daugelyje sričių būdus“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 160). Šeima ir mokykla veikia kaip erdvės, kuriose formuojamos individo kompetencijos ir nusakoma tų kompetencijų kaina – jos per pozityvias ar negatyvias sankcijas vertina individų elgesį, skatina tai, kas yra socialiai priimtina, ir atgraso nuo to, kas nepriimtina, skatindamos nevertingas dispozicijas „išnykti“ (Bourdieu, 1984). Individai, kurie turi santykinai mažai ekonominio kapitalo, reprodukcijos procese labiau priklauso nuo kultūrinio kapitalo. Kultūrinių gėrybių naudojimas taip pat skiriasi pagal socialinę grupę, pvz., žiūrėti skirtingi teatro spektakliai (skirtingos kultūrinės vertės) (Bourdieu, 1984). Yra kultūrinių praktikų skirtumų pagal gyvenamąją vietą (Bourdieu, 1984) – mažesnėse vietovėse mažiau „vartojama“ kultūra, nes mažesnė kultūrinių resursų pasiūla, o kartu dėl mažai vartojamų kultūros resursų (mažos „paklausos“) yra mažai ir kultūrinių resursų. Veikėjai yra socialiai sukonstruoti ir veikia laukų rėmuose, remdamiesi kapitalais, kurių reikia, kad būtų efektyvūs tam tikrame lauke (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Kiekvienas asmuo siekia išreikšti savo galią specifiniame lauke, naudodamas turimą kapitalą. Asmenys turi tokį suiformavusį *habitus*, kuris jam įteigtas šeimos ir kuris skatina jį rinktis tokį švietimo sistemos kelią, atitinkantį jo socialinį ir kultūrinį kapitalą, o tokį *habitus* palaiko ir pati švietimo sistema. Asmenys gali stokoti vienos ar kelių kapitalo – ekonominio, socialinio, kultūrinio – rūšių. Tačiau švietimo kontekste pasiekti aukštąjį išsilavinimą labiausiai trukdo kultūrinio kapitalo trūkumas.

Nors Bourdieu teorija labiausiai pabrėžia socialinės struktūros suformuotus agentų elgesį lemiančius veiksniai (pvz., individo pasirinkimą Bourdieu mato „ne kaip tikslingą ir suplanuotą numatytų tikslų siekimą“ (Coleman, 1986), bet kaip „aktyvų objektyviai orientuotą „veikimo liniją“, paklūstančių taisyklėms ir sudarančių nuoseklius ir socialiai suprantamus pavidulus išdėstymą“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992), ji pripažįsta ir asmenų galimybę patiems rinktis savo kelią švietimo lauke. Bet kuriame socialiniame pasaulyje tie, kuriems dominuojama, visuomet gali pareikšti tam tikrą galią, kadangi priklausyti laukui pagal apibrėžimą reiškia, kad kiekvienas gali sukelti jame padarinių (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992).

Asmens veiksmai (t. y. ir pasirinkimai švietimo sistemoje) atsiranda atitinkamo *habitus* ir socialinio lauko sankirtoje (Matulionis et al., 2010). Bourdieu (1990) pažymi, kad norėdami suprasti, kaip agentas elgsis vienoje ar kitoje socialinėje situacijoje, turime žinoti ne tik jo poziciją socialinėje erdvėje, bet ir pradinį tašką, iš kurio jis čia pateko, mat kelias, kuriuo einama, yra įrašytas į *habitus*. Remdamiesi šiomis socialiai ir istoriškai susiklosčiusiomis suvokimo ir mąstymo kategorijomis, socialiniai agentai patys aktyviai lemia juos veikiančią situaciją. Socialiniai agentai yra determinuoti tiek, kiek patys save nulemia. Bet suvokimo ir supratimo kategorijos, kuriomis remiantis apsisprendžiama, pačios iš esmės nulemtos socialinių ir ekonominių jų susidarymo sąlygų (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992).

Pažymima, kad individams pakeisti socialinės struktūros, aplinkos siūlomą švietimo trajektoriją gali padėti savistaba, refleksyvumas. Individas gali peržengti „savo proto ribas“, jei jis suvokia auklėjimo ir mokymo sistemos nulemtas kategorijų sistemas (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). Bourdieu teigia, kad sunku kontroliuoti pirminius *habitus* polinkius, bet refleksyvi analizė, mokanti, kad patys suteikiamo situacijai dalį jos galios valdyti mus, leidžia kitaip suvokti situaciją, tad ir kitaip reaguoti. Ji leidžia mums iki tam tikro laipsnio kontroliuoti kai kuriuos determinuojančius veiksnius, pasireiškiančius per tiesioginę pozicijos ir dispozicijų sąveiką. Per refleksyvumą išmokę kontroliuoti savo mąstymo ir veiksmų kategorijas agentai įsisąmonina socialumą, todėl mažiau tikėtina, kad juos veiks išoriškumas (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992).

Galiausiai determinizmą įtaka gali pasireikšti tik per sąmonę, jai bendrininkaujant („sąmonė yra pamiršimas, jog istorija pati kuria, paversdama objektyvias pačios pagimdytas struktūras, kurie yra *habitus*, tarsi natūraliais dalykais“) (Bourdieu, 1990a). Be tam tikrų socialinių trajektorijų poveikių, *habitus* taip pat gali būti transformuojamas pasitelkus socioanalizę, t. y. per sąmonės budinimą ir „savo paties darbą“, leidžiantį individui valdyti savo dispozicijas, kaip teigia Bourdieu (1990). Tokios savianalizės galimybė ir veiksmingumas nulemtas iš dalies pirminių aptariamo *habitus* struktūrų, iš dalies – objektyvių sąlygų, kurioms esant bunda sąmonė (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992). *Habitus*, kuris struktūroja individų veiksmus, gali neveikti pagal lauko „taisykles“: „visame socialiniame pasaulyje egzistuojančios vilčių ir objektyvių galimybių dialektikos rezultatai gali būti labai įvairūs, nuo tobulo vieno ir kitų atitikimo (kai žmonės ima trokšti to, kas jiems objektyviai skirta) iki visiško atsiskyrimo“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 130). *Habitus* taip pat gali keistis: „*habitus* yra atvira dispozicijų sistema, kuri priklauso nuo patirties, vadinasi, nuolatos yra jos veikiamą taip, kad jo struktūros arba tvirtėja arba kinta. Ji yra tviri, bet neamžina. <...> Su tam tikromis socialinėmis sąlygomis susijęs socialinis likimas gali lemti, jog patirtis patvirtins *habitus*“ (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992, p. 133).

Asmenys iš socialiai pažeidžiamų visuomenės grupių, kurie pasiekė aukštų rezultatų švietimo sistemoje, turi tam tikrų kultūrinio kapitalo formų, pvz., atsparumo kapitalą (angl. *resistant capital*), t. y. žinių ir įgūdžių, puoselėjamų per opozicinę socialinei nelygybei elgesį, socialinių nelygybių kvestionavimą (Burke, 2015). Galimybes pakeisti trajektorijas gali sudaryti kolektyviniai įvykiai (karai, krizės ir pan.) arba individualūs veiksniai (tam tikri susitikimai, geradariai, gebėjimas taktiškai panaudoti turimas dispozicijas, pvz., socialinį kapitalą užmezgant kontaktus), kurie dažnai apibūdinami kaip atsitiktiniai, neįvykę dėl institucijų (pvz., klubų, būrelių) veikimo (Bourdieu, 1984). Svarbu pažymėti, kad galima pakeisti vieną kapitalą į kitą (Bourdieu, 1984), pvz., kultūrinio kapitalo trūkumą kompensuoti socialiniu kapitalu. Anot Alexiadou (2015), asmenų socialinis kapitalas formuojamas šeimoje, pagal kompleksiškus socialinius ir draugystės ryšius, priklausymą savanoriškomis ar religinėms organizacijoms – šie aspektai yra resursai asmeniui siekti geresnių mokymosi pasiekimų. Socialinis kapitalas gali būti mobilizuojamas planuojant karjeros kelią ir gali kompensuoti ribotą asmenų, kurių tėvai turi žemą išsilavinimą ar gyvena skurdžiai, ekonominio ar kultūrinio kapitalų trūkumą (Alexiadou, 2015).

Socialinė erdvė leidžia judėti dviem būdais: vertikalčiai (aukštyn ir žemyn) tame pačiame lauke (pvz., iš mokytojo į profesorių) arba horizontaliai, t. y. tarp laukų (pvz., iš vieno profesinio lauko į kitą). Vertikaliam judėjimui reikia didinti kapitalą, o horizontaliam – pakeisti vieną kapitalo tipą kitu, vertinamu lauke, į kurį pereinama (Bourdieu, 1984). Taigi jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, turėtų būti išplėtoję kultūrinį kapitalą arba pakeitę vieną kapitalą kitu (-ais).

Siedami Bourdieu kapitalo ir racionalaus pasirinkimo teorijas kaip eskaluojamą naudos (dažniausiai – ekonominės) maksimizavimo principą tyrėjai (John ir Paulsen, 2001; Korn, 2015; Lee, 2002) pabrėžia, kad kultūrinis kapitalas ir socialinė klasė lemia finansinių resursų prieinamumą asmeniui, o tarpgeneracinis (ekonominės) gerovės perdavimas dažniausiai susijęs ir su nelygiomis galimybėmis švietimo sistemoje. Taigi pripažįstama, kad ir šeimos ekonominis kapitalas lemia švietimo sistemos nelygybę.

Bourdieu (1973) pažymi, kad net šeimai turint švietimo lauko reikalavimus atitinkantį kultūrinį kapitalą vaiko galimybės švietimo sistemoje priklausos nuo mokyklos ir perduodamos per mokymosi pasiekimus. Būtina analizuoti, kokie gali būti santykiai tarp mokyklos lūkesčių vaikui ir tėvų lūkesčių prieš pradėdant lankyti mokyklą ir ją lankant. Aktualu analizuoti ir asmenų gyvenimo trajektorijas per individualią prizmę, nes asmeniniai žmonių sunkumai, subjektyvios įtampos ir problemos dažnai atspindi socialines struktūras ir problemas (Bourdieu, 2000).

Bourdieu teorija kritikuojama, kadangi „P. Bourdieu, aiškindamas žmogaus dabartinę būtį, kalba tik apie praeities padarinius dabarčiai <...>“ (Tenytė, 2017: 21), t. y. per daug pabrėžia istorinį determinizmą ir jo reikšmę. Taip pat dėl to, kad apsiribojo individų ir grupių analize ir neteikė užtektinai dėmesio tarpinstituciniams galios santykiams (Gečienė, 2002). Teoriją taip pat riboja tai, kad mažai kalbama apie mikrolygmens veiksnius – individų *praktikas* ir jų reikšmę socialinei reprodukcijai, taip pat Bourdieu vartojamų sąvokų „*habitus*“, „*dispozicijos*“ praktinis neapibrėžtumas (Sullivan, 2002). Be to, kritikuojamas neapibrėžtas kultūrinio, socialinio kapitalų matavimas. Bourdieu teorijoje galima rasti aspektų, kurie atliepia minėtas teorines spragas, pavyzdžiui, kaip minėta anksčiau šiame skyrelyje, Bourdieu (1984) aprašė tam tikras strategijas, per kurias individas visgi gali daryti įtaką jį determinuojantiems struktūriniais veiksniams: keisti savo *habitus*, kompensuoti tam tikrų kapitalų trūkumą kitais aspektais ir pan. Taip pat pabrėžiama, kad šeimų perduodami kultūrinio kapitalo, *habitus* skirtumai nebūtinai vienodai veikia asmenų galimybes švietimo lauke. *Habitus* gali sužadinti visiškai priešingą nei tikimasi asmenų elgesį pagal pakitusią situaciją, kurioje veikiama (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992).

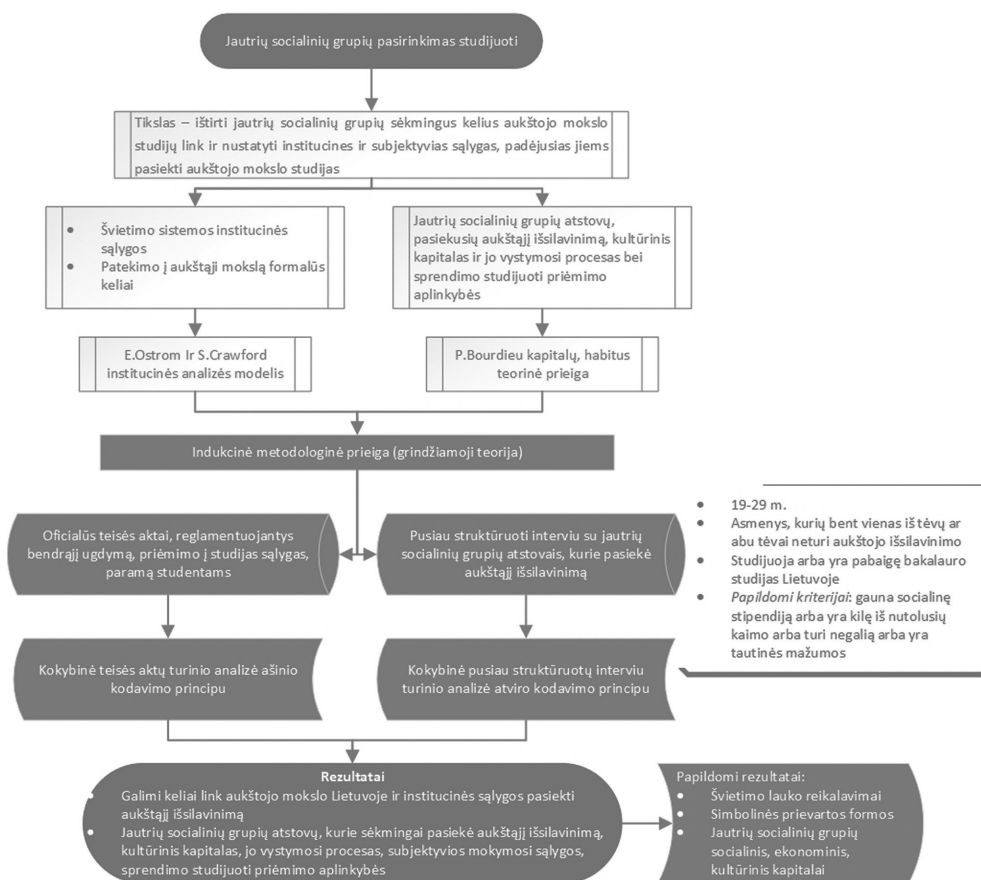
Apibendrinant jautrių socialinių grupių asmenų aukštojo mokslo studijų pasiekimą aktualu analizuoti pagal racionalaus pasirinkimo ir kapitalo, *habitus* ir lauko teorijas, nes šios teorijos papildo viena kitą, kadangi skirtingai interpretuoja švietimo sistemos (ypač aukštojo mokslo) nelygybės reiškinių ir pabrėžia skirtingas jo priežastis: asmens pasirinkimą ir socialiai reprodukuojamus kultūrinio kapitalo skirtumus (konflikto prieiga). Pagal pasirinktas teorines prieigas jautrių socialinių grupių asmenų švietimo sistemos kelią lemia fiziniai, ekonominiai, teisiniai ir psichologiniai apribojimai, susiję su galimais pasirinkimais švietimo sistemoje ir mokinių informacija, preferencijos ir jų suvokiamos socialinės normos; santykis tarp asmens *habitus* ir lauko, kaip asmenį veikia jo *habitus*, kaip asmuo geba mobilizuoti, įgyti ar transformuoti skirtingiems keliams švietimo sistemoje reikalingą kapitalą. Pagal pasirinktas teorines prieigas asmenų aukštojo mokslo pasiekimą lemia:

- kai nėra fizinių, ekonominių, teisinių ir psichologinių apribojimų, tai lemia didelę loginę pasirinkimų aibę asmeniui; taip pat išsami informacija apie aukštojo mokslo pasirinkimo naudą ir kaštus; labiau nei šiuo metu vertinama ilgainiui įgyjama nauda (gyvenant suprantama, kad aukštasis mokslas atsiperka), kai asmuo patenka į aukštąjį mokslą skatinančią socialinę aplinką (iš asmens tikimasi, kad jis įgis aukštąjį išsilavinimą);
- gebėjimas įgyti trūkstamą kultūrinį kapitalą, pakeisti savo *habitus* ir prisitaikyti prie aukštojo mokslo lauko reikalavimų (įgyti kultūrinį kapitalą, kuris vertinamas šiame lauke).

4. DISERTACIJOS DARBO METODOLOGIJA

Šio disertacijos tyrimo dizainas pagrįstas indukcinė metodologine prieiga, kuri suponuoja, kad tyrimo rezultatas yra išplėtota teorija (Bryman, 2012). Indukcinė metodologija grįstiems tyrimams teorija naudojama kaip tolesnių, išsamesnių tyrimų pagrindas (Bryman, 2012). Disertacijos tyrimui taikant kokybinius metodus (teisės aktų ir pusiau struktūruotų interviu turinio analizės) generalizuojami tyrimo lauke surinkti duomenys. Indukcinė kokybinio tyrimo logika lemia, kad empiriniai duomenys yra tyrimo epicentras, analizuojant duomenis ieškoma atsakymų į tyrimo klausimus, generuojami teoriniai teiginiai, atrandami subjektyvūs socialinės realybės atspindžiai (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, 29 p.). Tyrime siekiama kuo labiau remtis informantų subjektyviu požiūriu į reiškinius, tačiau neatmeta, kad individų požiūrį veikia socialinė ir kultūrinė aplinkos, kuriose gyvena individas (Creswell ir Poth, 2016). Tyrėjas siekia suprasti informantų gyvenimo kontekstą ir sąlygas, kurie darė įtaką jų veiksams, nuostatoms (Creswell, 2003). Bourdieu (1984) teorinė prieiga, kuria remiasi šios disertacijos tyrimas, yra labiau objektyvistinė, tačiau nepaneigia ir konstruktyvistinės paradigmos, palikdama galimybę individui savo valios pastangomis, savirefleksija keisti socialinę tikrovę. Šios disertacijos tyrimo kokybiniais metodais siekiama atskleisti tiek objektyvius socialinius konstruktus, formuojančius individo galimus pasirinkimus, tiek individo praktikas, atvedusias į aukštojo mokslo studijas. Taip pat bandoma atskleisti socialinio, ekonominio, kultūrinio kapitalų raišką jautrių socialinių grupių asmenų mokymosi trajektorijose.

Siekiant disertacijos tikslo atlikta dokumentų (teisės aktų) turinio analizė (nustatant institucines sąlygas aukštajam mokslui pasiekti) ir pusiau struktūruotų interviu su jautrių socialinių grupių atstovais, pasiekusiais aukštąjį mokslą, metu surinktų duomenų turinio analizė (nustatant jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, švietimo sistemos kelią ir jų socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalo vystymosi procesą). Šie tyrimo metodai pasirinkti atliepiant tyrimo uždavinius (3-ią ir 4-ą), pagal juos kiekvienai tyrimo daliai formuluoti atskiri tyrimo tikslai ir uždaviniai. Disertacijos tyrimo teorinių prieigų ir metodologijos sąsajos pavaizduotos disertacijos tyrimo teorinio modelio vizualizacijoje. Toliau detaliau pristatysime šių analizių metodologiją.



3 pav. Disertacijos tyrimo teorinio modelio vizualizacija

4.1. Dokumentų (teisės aktų) turinio analizės metodologija

Kokybine dokumentų (teisės aktų) turinio analize siekiama išsiaiškinti Lietuvos švietimo sistemos, formalių kelių joje galimybes analizuojant formalias institucijas.

Formalios institucijos – tai teisinės ir politinės struktūros ir procesai, konkrečiai nustatantys veikėjų teises, pareigas, atsakomybes ir privilegijas ir lemiantys ryšius tarp jų (Aidis, 2005; Busenitz et al., 2006; Peters, 1999). Institucijos dažnai vadinamos taisyklėmis, formaliai patvirtintomis ar išsivysčiusiomis kaip neformalūs papročiai (North, 1990; Ostrom, 1990). Javaid (2015) papildo, kad institucijoms įtakos turi visuomenėje vyraujančios normos ir vertybės, o pačios institucijos nustato santykius tarp institucinių sektorių. Normatyvinė institucinė organizacijų (kolektyvinių veikėjų ir sistemų) aplinka riboja galimus veiksmus, kas yra socialiai priimtina

tai organizacijai, veikėjui (Javaid, 2015). Sociologinis požiūris į institucionalizmą nusako, kad institucijos, kaip socialinės jėgos, savaime formuoja individualius veiksmus (Zafirovski, 2006); pripažįstama, kad veikėjai yra socialiai sukonstruoti ir jų veiksmas suprantami kaip nulemti scenarijų, organizacinių formų ir praktikų (DiMaggio, 1988). Formalios taisyklės sukurtos leidžiamoms veikloms nustatyti (Ostrom, 1990). Zafirovski (2006) pažymi, kad teisės aktai reguliuoja individų santykius, nustato jų teises, pareigas, gaunamas naudas ir patiriamus kaštus.

Formalias institucijas atskleidžia dokumentai, kuriais jos įtvirtintos. Dokumentai gali būti privatus ir vieši, jų rengėjai gali skirtis, tad šiame tyrime aktualu apibrėžti, kokius dokumentus svarbu analizuoti. Oficialūs dokumentai – tai teisės aktai, tarptautiniai dokumentai, organizacijų įstatai, posėdžių protokolai. Jie sukuriami įvairiose administravimo situacijose administravimo tikslais (Tidikis, 2003). Oficialius dokumentus rengia įvairios organizacijos (Tidikis, 2003).

Tyrime analizuosime oficialius dokumentus, kadangi juos sukūrė valstybė ir jie formuoja visuomenės elgesį ir pasirinkimo galimybes, jie taip pat yra šalutinis socialinio, ekonominio arba politinio procesų rezultatas (Tidikis, 2003). Oficialūs dokumentai tinka analizei, kadangi yra viešai prieinami, reprezentuoja taisykles, ribojančias ar teikiančias galimybių tam tikroms visuomenės grupėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą, nustato kelius, kuriais galima tą padaryti. Oficialūs dokumentai yra patikimesni nei neoficialūs (Tidikis, 2003). Dokumentai gali būti naudojami kaip šaltinis, atveriantis socialinę ir organizacinę tikrovę (Bryman, 2012). Oficialūs dokumentai vertinami kaip duomenų šaltinis dėl autentiškumo ir patikimumo. Dokumentai (ypač oficialūs) nedaro įtakos tyrėjo nuostatai (Tidikis, 2003) ir užtikrina analizės kokybę, nes parašyti profesionaliai.

Remiantis teorinės literatūros analize suformuotos tyrimo duomenų analizės teorinės kryptys, pagal kurias bus analizuojamas duomenų masyvas: remiamasi Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės prieiga (kuri plačiau aptarta teorinėje dalyje), pagal kurią individo pasirinkimus švietimo sistemoje galima skirstyti į šias grupes: veikėjų pozicijų, ribų, pasirinkimo, agregacijos, informacijos, kaštų ir naudos ir galimų rezultatų institucines taisykles.

Šių institucinių taisyklių turinio detalizavimas aprašytas toliau tekste (1 lentelė). Analizuojant institucines taisykles švietimo sistemoje pagal šias teorines kryptis bus galima nustatyti kelius švietimo sistemoje (pasirinkimus, galimus rezultatus), institucinius apribojimus ar lengvatas (kaštus ir naudą, agregaciją, ribas, informaciją) ir jas patiriančias grupes (pozicijas).

1 lentelė. Institucijų turinio detalizavimas pagal Crawford ir Ostrom (1995) institucinės analizės modelį

Elementas	Turinys
Pozicijos	Pozicijos, kurias gali užimti veikėjai
Ribos	Privalomi reikalavimai, kuriuos reikia atitikti norint užimti tam tikrą poziciją ar ją palikti, kaip tai galima padaryti
Pasirinkimai	Veiksmai, kuriuos gali atlikti veikėjai, užimantys tam tikras pozicijas
Agregacija	Sprendimų priėmimo būdai konkrečioje veiksmo situacijoje (demokratinis, autoritarinis, atsitiktinis ir pan.)
Informacija	Būdai, kuriais veikėjai sužino vieni kitų intencijas, susijusias su veiksmais, ir kuriais keliauja informacija; kokia informacija prieinama veikėjams veiksmo situacija
Kaštai ir nauda	Kaštai ir nauda, susiję su konkrečiu veiksmu, jų pasiskirstymas tarp veikėjų, kaštų ir naudos gavėjų
Galimi rezultatai	Rezultatai, kurie gali būti konkrečioje veiksmo situacijoje

Tyrimo tikslas – nustatyti institucionalizuotus patekimo į aukštąjį išsilavinimą kelius ir išanalizuoti Lietuvos švietimo sistemos institucinės sąrangos ypatumus.

Tyrimo klausimai:

1. Kokiais keliais (kokias ugdymo programas baigus) galima įstoti į profesinio bakalauro ar bakalauro studijas Lietuvoje?
2. Kokie yra instituciniai apribojimai ar lengvatos ir kokioms asmenų grupėms galima įstoti į bakalauro ar profesinio bakalauro studijas?

Formalizuotai dokumentų analizei dažniausiai taikomas turinio analizės metodas. Kokybinės dokumentų turinio analizės metu tekstinių duomenų analizė pagrįsta indukcijos logika, pagal kurią analizės rezultatas yra iš tyrimo duomenų kilusios tyrimo klausimus aiškinančios koncepcijos ir teorija (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Kokybinė dokumentų turinio analizė apima sistemingą, mokslškai atkartojamą dokumento temų, kategorijų paiešką (Atkinson ir Coffey, 2011). Atrastos temos įprastai iliustruojamos dokumento pavyzdžiais. Tokia analizė reiškia ne tik teksto temų demonstravimą, bet ir latentinės reikšmės aiškinimą. Duomenų masyvas analizuojamas pasitelkiant kodavimą – pasirinktiems teksto segmentams suteikiami kodai arba jie priskiriami tam tikrai kategorijai pagal temą (kategoriją) ar temos aspektą (subkategoriją) (Radiker ir Kuckartz, 2020). Kokybinė dokumentų turinio analizė pasižymi keliomis charakteristikomis: duomenų apim-

ties mažinimu (apibrėžiamos kategorijos, kurios įprastai platesnės nei konkrečios teksto ištraukos), sistemiškumu (pasirenkama kiekviena medžiagos dalis, kuri ko-kiu nors aspektu atitinka tyrimo klausimą, dėl to pašalinama rizika į medžiagą žiūrėti tik per tyrėjo prielaidų ir lūkesčių prizmę; naudojamas tam tikras kodavimo žingsnių eiliškumas) ir lankstumu (dažniausiai derinamos dvejopos kilmės kategorijos – kilusios ir iš konceptualiųjų, ir iš empirinių duomenų) (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 320).

Tyrimo duomenų šaltinis yra Lietuvos Respublikos teisės aktai, reglamentuojantys švietimo ir studijų sistemą, atrinkti iš oficialios duomenų bazės – Lietuvos Respublikos teisės aktų registro. Tai vienintelis šaltinis, kuriame viešojo sektoriaus įstaigos viešai skelbia oficialius priimtus teisės aktus. Aktualu analizuoti teisės aktus, kadangi jie atspindi taisykles ir normas galios santykiams visuomenėje palaikyti per švietimo sistemą. Tikslus analizuotų teisės aktų sąrašas pateikiamas 3 priede.

Dokumentai atrinkti tikslinės atrankos būdu pagal šiuos kriterijus:

1. dokumentai priimti ir galioja nuo 2000 01 01 (nors kai kurie analizuoti įstatymai buvo priimti anksčiau, pasirinktas toks pradžios terminas, kadangi informantai pradėjo formalųjį ugdymą nuo 2000 m., tad jų ugdymas buvo lemiamas nuo minėto termino galiojusių įstatymų redakcijų) iki 2019 08 31 (pasirinktas toks pabaigos terminas, kadangi, pvz., stojimo į aukštąsias mokyklas sąlygos turi būti aiškos dvejus metus prieš stojant, o jauniausi potencialūs apklaustieji kokybinio interviu metodu buvo asmenys, įstoję 2021 m., tad vėliau priimtose teisės aktų redakcijose jiems neaktualios);
2. nacionalinio lygmens dokumentai (priimti Lietuvos Respublikos Seimo, Vyriausybės, ŠMM, Nacionalinio egzaminų centro, Ugdymo plėtotės centro, Nacionalinės švietimo agentūros);
3. dokumentai, reglamentuojantys švietimo sistemos veikėjus, jų galimybes ir apribojimus, kaštus ir naudas, veikimo ribas, švietimo sistemos lygmenis ir reikalavimus skirtingiems švietimo sistemos lygmenims (iki aukštojo mokslo) pasiekti. Šiam kriterijui įgyvendinti nustatyti raktiniai žodžiai, pagal kuriuos vykdyta atranka: švietimas, studijos, egzaminai, mokiniai, priėmimas. Atrenkant dokumentus taip pat atsižvelgta į autentiškumą, reprezentatyvumą, prasmingumą, išsamumą ir patikimumą.

Šie kriterijai pasirinkti dėl to, kad leidžia atrinkti dokumentus, aktualius tiriamam periodui (nustato stojimo į bakalauro ar profesinio bakalauro studijas sąlygas tuo metu, kai tiriama informantų grupė dalyvavo švietime), ir nustatančius

sąlygas, kurios galiojo visiems mokiniams; taip pat sudaroma galimybė atrinkti tik tyrimo tikslams aktualius dokumentus.

Duomenų analizės eiga

Duomenų analizė atlikta koduojant duomenų masyvą ašinio kodavimo principu teksto turinio analizei skirta programa „MaxQda 2020“ šiais etapais:

1. Surinktas duomenų masyvas atlikus tikslinę teisės aktų atranką Lietuvos Respublikos teisės aktų registre.
2. Išskirti kodai (indikatoriai / skaičiavimo vienetai) – temos, sąvokos, kategorijos, terminai, kuriuos norima analizuoti, ir jų prasmė (detaliau apibūdinama kodo prasmė per „memos“ funkciją), t. y. parengiamas kodavimo vadovas, kuriame nurodomas pirminis kodų medis (pagal teorinę literatūrą) ir aspektai, pagal kuriuos tekstas priskiriamas konkrečiam kodui.
3. Surinktam duomenų masyvui suteikti pavadinimai (kodai).
4. Prie kiekvieno kodo pridėti pavyzdžiai iš analizuojamo teksto.
5. Prireikus kodų medis pildomas naujais, aktualiais tyrimo tikslui, kodais, kurie kyla iš duomenų masyvo (*in vivo* / *fine coding* (Radiker, Kuckartz, 2000) kodavimas); kodai išskaidomi į subkategorijas (jei kode atskleista tema įvairiais aspektais, kompleksiskai) arba sujungiami (jei kode yra mažai užkoduoto teksto arba jis panašus į kitą kodą) (Kuckartz, 2014); pažymimos svarbiausios citatos iš konkrečiame kode užkoduoto teksto segmentų, kuriuos bus galima naudoti kaip citatas, iliustruojančias tyrimo rezultatus.
6. Peržiūrėjus sukurtą kodų medį po *in vivo* kodavimo užfiksuojami galutiniai kodai ir duomenų masyvas dar kartą peržiūrimas pagal galutinai suformuotą kodų medį, prireikus prie kodų priskiriami papildomi teksto segmentai iš analizuojamo teksto.
7. Perskaičius ir susisteminus duomenis identifikuotos tapačios frazės, bruožai, ryšiai, kodų seka, konkrečių kodų skirtumai; analizuojant tekstą kreipiamas dėmesys į veikėjus (kam priskiriami kokie veiksmi), metodus (kokiais metodais leidžiama ar draudžiama pereiti iš vieno švietimo lygmens į kitą, ypač į aukštojo mokslo), bruožus (kokiais požymiais, savybėmis apibūdinami veikėjai, kuriems leidžiama ar draudžiama pereiti iš vieno švietimo lygmens į kitą), įgaliojimus (kokie veikėjai turi kokius įgaliojimus).
8. Išskirtos temos (kodai), aktualios tyrimo tikslui.
9. Apibendrinti ir interpretuoti duomenys.

Koduojant surinktą duomenų masę atkreipiamas dėmesys, kad koduojami teksto segmentai būtų suprantami (ne išimti iš konteksto). Teksto dalys, nesusijusios su tyrimo tema, nebuvo koduojamos. Kuriant pirminį kodų medį remiantis teorine literatūra prie kodų aprašoma, kada naudojami konkretūs kodai (pagal kokius aspektus tekstas priskiriamas konkretiems kodams). Prireikus apibūdinama, ir kokiais aspektais remiantis tekstas nepriskiriamas prie konkretaus kodo. Pasikartojimai tekste nekoduojami, jei jie yra faktinio turinio informacija (nedetaliuoja temos, neatskleidžia naujų temos aspektų).

Yra tam tikrų dokumentų turinio analizės ribotumų – taikant šį metodą reikia nustatyti dokumentų patikimumą. Tam turi įtakos dokumentų sudarytojų motyvai, paskatos, sudarymo sąlygos, tam tikrų autoriaus tikslų aplinkybės (Tidikis, 2003). Nagrinėjant oficialius dokumentus ne mažiau svarbu ir tai, ko juose nėra parašyta. Bet šis ribotumas labiau taikomas, pvz., pranešimams spaudai analizuoti, kaip teigia Tidikis (2003), turi reikšmės prielaida, ką įmonės pasakoja apie save ir kokią įspūdį nori sudaryti. Autorius taip pat pažymi, kad juridinis dokumentas (teisės aktas) neturi būti suvokiamas kaip objektyvus realybės ekvivalentas. Jam antrina ir kiti autoriai – Atkinson ir Coffey (2011) pabrėžia, kad dokumentai neturėtų būti matomi kaip aiškus organizacinės ar socialinės tikrovės atspindys, t. y. vien dokumentų nepakanka parodyti, kaip realybėje funkcionuoja organizacijos ar veikėjai. Dokumentų analizė turi tam tikrų kodavimo sunkumų – dokumentai dažniausiai fiksuoja žodinę, o ne skaitmeninę informaciją, šiuo požiūriu dokumentų analizė panaši į atvirų klausimų analizę (Tidikis, 2003). Tyrimą riboja ir dažnas teisės aktų keitimasis – disertacijos tyrimo analizei pasirinkti dokumentai, kurie galiojo iki 2019 08 31 (kadangi analizuojama švietimo, aukštojo mokslo sistemos institucinė aplinka, kuri galiojo tuo metu, kai mokėsi / studijavo tyrimo informantų karta). Nuo to laiko kai kurie analizuoti teisės aktai keitėsi, atsirado naujų nuostatų, palankių jautrių socialinių grupių asmenų mokymosi galimybėms (jie plačiau pristatyti disertacijos dalyje „Naujausios teisės aktų nuostatos, gerinančios švietimo ir aukštojo mokslo prieinamumą“).

4.2. Jautrių socialinių grupių asmenų pusiau struktūruotų interviu kokybinės turinio analizės tyrimo metodologija

Toliau pristatysime jautrių socialinių grupių asmenų pusiau struktūruotų interviu metu surinktą duomenų turinio analizės metodologiją.

Tyrimo tikslas – ištirti iš jautrių visuomenės grupių kilusių asmenų, pasiekusių aukštojo mokslo studijas, kultūrinį kapitalą, jo vystymosi procesą ir apsisprendimą studijuoti.

Tyrimo klausimai:

1. Kokie yra iš jautrių visuomenės grupių kilusių asmenų, kurie pasiekė aukštojo mokslo studijas, keliai aukštojo mokslo link, svarbūs biografijos taškai?
2. Kokie yra iš jautrių visuomenės grupių kilusių asmenų, kurie pasiekė aukštojo mokslo studijas, šeimos socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai?
3. Kokie yra iš jautrių visuomenės grupių kilusių asmenų, kurie pasiekė aukštojo mokslo studijas, socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai?
4. Kokius reikalavimus švietimo sistema kėlė asmenims, kilusiems iš jautrių socialinių grupių, ir kokias simbolinės prievartos formas taikė siekdama užtikrinti tų reikalavimų laikymąsi?
5. Kokios buvo asmenų, kilusių iš jautrių socialinių grupių, kurie pasiekė aukštojo mokslo studijas, sprendimo siekti aukštojo mokslo priėmimo aplinkybės, į kokius aspektus jie atsižvelgė priimdami sprendimą studijuoti?

Siekiant atskleisti jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį mokslą, kelią aukštojo mokslo link naudotas pusiau struktūruoto interviu duomenų rinkimo metodas. Pusiau struktūruotas interviu vedamas pagal tam tikras gaires, tai kryptingasis interviu (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pusiau struktūruoto interviu metodas leidžia nustatyti socialinio gyvenimo subjektyvius faktorius, kurie yra esminiai ir vertingas žinių apie socialinius procesus šaltinis (Thomas ir Znaniecki, 1918). Pusiau struktūruoto interviu metodu siekiama išgauti išsamią informaciją apie informantų patirtį siekiant aukštojo mokslo studijų. Konstruojant tyrimo instrumentą atliepiamas biografiniams interviu būdingas nuoseklumo principas (siekiama atkurti nuoseklią tyrimo dalyvio istoriją ar tam tikrų įvykių seką per pasakojimą, analizuojant struktūrinius elementus), kadangi tyrimu norima analizuoti vientisą procesą, kaip iš jautrių visuomenės grupių kilę asmenys atėjo iki aukštojo mokslo, kokia jų patirtis švietimo lauke nuo pat formalaus mokymosi pradžios. Manytina, kad sprendimas studijuoti nepriimamas staiga formalaus mokymosi pabaigoje, o formuojasi pamažu. Atkreipiamas dėmesys, kad šiame tyrime atsisakyta biografinio interviu metodo, kadangi jis atskleistų tyrimo dalyvių naratyvą, o disertacijos tyrimas grįstas tam tikromis teorinėmis prielaidomis, pagal kurias rengtas tyrimo instrumentas, todėl tyrimas iš anksto suponuoja tam tikras teorines kategorijas, apie kurias norima gauti informaciją interviu metu (individo, jo šeimos socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai), kurias norima pagilinti tyrimo duomenimis. Taip pat pažymima, kad biografiniam interviu reikia daugiau nei vieno tyrėjo indėlio (dėl didelių laiko sąnaudų, poreikio pakartotinai apklausti informantus, tyrėjui gauti superviziją po interviu, didelio duomenų masyvo, kuriam analizuoti reikia daugiau nei vieno tyrėjo indėlio, kad būtų teisingai interpretuoti duomenys, ir pan.). Dėl minėtų priežasčių šiam disertacijos tyrimui pasirinktas

pusiau struktūruoto interviu metodas. Jis sudaro galimybes subjektyviai socialinių procesų reikšmei ir prasmei, individo perspektyvai apie analizuojamus jo gyvenimo aspektus atskleisti. Šis metodas leidžia atskleisti, kaip individai kuria ir palaiko savo pasaulėvaizdį per dialektinius procesus, teikdami prasmės realybei ir veikdami pagal ją (Charmaz, 2000). Taip pat leidžia tirti individo subjektyvias ne tik asmeninio, bet ir visuomeninio gyvenimo puses (Tidikis, 2003).

Aktualu analizuoti tiek individų gyvenimo švietimo sistemos kelią, tiek institucines taisykles, susijusias su pasirinkimais švietime, kadangi asmens biografija priklauso ne tik nuo individualių pastangų, bet ir visa matančios ir reguliuojančios galios, kurią įkuria, konsoliduoja ir akumuliuoja nuolatinė tiesos diskursų gamyba ir kuri persmelkia, apibūdina bei apibrėžia socialinę visumą (Foucault, 1980, 93), veikimo.

Visgi pusiau struktūruoto interviu metodas yra ribotas – nepakanka reprezentatyvumo, galima subjektyviai interpretuoti tyrėjo gautus duomenis.

Tyrimo duomenų rinkimas ir analizė

Duomenų rinkimo etape reikia nuspręsti, kaip atsakyti į probleminį tyrimo klausimą. Todėl būtina apsvarstyti, kas yra generalinė tyrimo aibė, kokią imtį pasirinkti, kaip, kodėl ir kokių etinių problemų kyla tyrimo metu ir kaip jas reikėtų spręsti, kokie yra duomenų rinkimo metodai, kaip ir kokiais atvejais juos taikyti, kurį metodą ir kodėl pasirinkti tyrimui (Rupšienė, 2007).

Pirmiausia reikėtų pradėti nuo generalinės tyrimo imties, t. y. kas tiriama. Kaip anksčiau apibrėžta, šis tyrimas tiria jautrių socialinių grupių asmenis (detalesnė sąvoka, vartojama šiame tyrime, apibrėžta disertacijos terminų žodyne). Atlikdamas kokybinį tyrimą tyrėjas pasirenka tirti konkretų atvejį, jį nagrinėja, teoriškai generuoja idėjas, o vėlesnė to paties arba kitų tyrėjų panašių ar skirtingų atvejų analizė patvirtina arba paneigia teorines idėjas (Rupšienė, 2007). Tai vadinama analitiniu arba teoriniu generalizavimu.

Šiame tyrime taikoma kriterinė imties vienetų atranka. Kriterinės atrankos tikslas – atrinkti informantus, atitinkančius kriterijus, kurie būtų aktualūs tyrimo tikslui. Pasirinkta kriterinė atranka, kadangi siekiama, kad tyrimo dalyvių imtis atspindėtų jautrių socialinių grupių asmenis. Pasirinkti tokie kriterijai: asmenys pasiekė aukštąjį išsilavinimą (studijuoja arba baigė studijas), 19–29 metų (gim. 1993–2003 m.) ir yra iš jautrių socialinių grupių (bent vienas tėvas neturi aukštojo išsilavinimo ir atitinka nors vieną iš toliau minimų papildomų kriterijų: kilę iš atokios kaimo vietovės; asmenys su negalia; jų šeima gauna žemas pajamas; tautinių mažumų (lenkų, rusų tautybių, kurios yra vyraujančios tautinės mažumos Lietuvoje) atstovai).

Pasirinkti būtent šie jautrumo kriterijai, kadangi šioms socialinėms grupėms Lietuvos aukštajame moksle per menkai atstovaujama (NŠA, 2021; STRATA, 2020c), jos susiduria su panašiais iššūkiais švietimo sistemoje (pvz., mažesniais pasiekimais bendrojo ugdymo lygmeniu (Zabulionis, 2018)), tad turi panašią patirtį švietimo sistemoje. Aktualu analizuoti sėkmės atvejus, kaip šių socialinių grupių atstovams pavyko pasiekti aukštojo mokslo studijas, kas jiems padėjo visą jų švietimo sistemos kelią. Disertacijos tyrime jautriomis socialinėmis grupėmis švietimo sistemoje pasirinkta laikyti asmenis, kurių bent vienas tėvas (arba globėjas / rūpintojas) neturi aukštojo išsilavinimo ir kurie kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų arba atokesnių kaimo vietovių arba yra tautinių mažumų atstovai (dėl su tuo susijusių kalbos barjerų), arba turi negalią. Minėtų socialinių grupių asmenys yra jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje ne dėl šių savo požymių *per se*, o dėl struktūrinių kliūčių, kurios dažnai dėl šių požymių sukuria nelygią prieigą prie resursų (pvz., kokybiško ugdymo, reikalingų paslaugų) arba sukuria kliūtis šiems resursams gauti (EURYDICE, 2023). Struktūrinės kliūtys suprantamos kaip būdai, pagal kuriuos visuomenė yra organizuota ir kurie sukelia palankias arba nepalankias sąlygas dėl kompleksinių socialinių kategorijų ir galios (EURYDICE, 2023). Anot Gribačiausko (2003), švietimo sistemoje jautrios socialinės grupės yra visi moksleiviai, kuriems dėl vienokių ar kitokių priežasčių mokykloje potencialiai (arba realiai) ima grėsti socialinė atskirtis. Jautrių socialinių grupių atstovai turi menkesnes galimybes įgyti kultūrinį kapitalą (Bellandi, Campus, Carraro ir Santini, 2020; Bourdieu, 1984). Tyrime taip pat naudotas kriterijus – bent vienas iš informanto tėvų neturi aukštojo išsilavinimo. Tėvų išsilavinimas dažnai yra vienas iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką asmenų galimybėms pasiekti aukštąjį išsilavinimą (Europos Komisija, 2018). Tyrime pasirinkta traktuoti kaip jautrumo švietimo sistemoje požymį tai, kad bet kuris iš tėvų, nebūtinai abu, neturi aukštojo išsilavinimo, kadangi Lietuvoje santykinai daug (25 proc., pagal šį rodiklį mūsų šalis pirmauja tarp ES šalių) šeimų, kuriose yra tik vienas tėvas / mama / globėjas / rūpintojas (EUROSTAT, 2020). „Eurostudent“ (2020) tyrimo duomenimis, Lietuvoje tiek studentų mamų, tiek tėčių išsilavinimas vidutiniškai žemesnis nei kitose šalyse.

Disertacijos tyrimas sujungia du kriterijus, parodančius socialinės grupės jautrumą švietimo sistemoje: bent vienas iš asmens tėvų neturi aukštojo išsilavinimo ir informantai atitinka bent vieną iš toliau minimų papildomų kriterijų (kilę iš atokios kaimo vietovės; turi negalią; gauna žemas pajamas; yra tautinių mažumų atstovai). Žemas tėvų išsilavinimas ar mažos šeimos pajamos, gyvenimas nutolusioje kaimo vietovėje, negalia ar priklausymas tautinei mažumai (kai lietuvių kalba nėra gimtoji) jau savaime kelia riziką pasiekti žemesnį išsilavinimą nei bendraamžiams, tačiau šių kriterijų sankirta gali kelti dar didesnių rizikų švietimo

lauke. Dėl to svarbu analizuoti šių kriterijų sankirtoje atsidūrusias socialines grupes. Reikšminga analizuoti veiksmų, turinčių poveikį socialinėms grupėms, samplaiką, o ne kiekvieną veiksmą izoliuotai, nes socialinio jautrumo veiksniai gali veikti kompleksiskai, stiprinti ne tik švietimo sistemos, bet visuomenės nelygybę (Bešić, 2020; O'Connor, Bright ir Bruner, 2019). Asmens rezultatams švietimo sistemoje daro įtaką įvairūs veiksniai tiek individualiai, tiek sąveikaudami vieni su kitais (Codioli McMaster ir Cook, 2019), todėl juos reikalinga analizuoti kompleksiskai.

Tyrimui pasirinkti tirti 19–29 metų asmenys (gim. 1993–2003 m.), nes jie neseniai nuėjo kelią aukštojo mokslo link ir iš jų galima gauti detalesnę informaciją apie tyrimo objektą; ši karta taip pat patyrė naujos, po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo suformuotos švietimo sistemos poveikį, kuris skiriasi nuo ankstesnių kartų. Taip pat taikyti ir antriniai imties atvejų atrankos kriterijai – stengtasi apklausti ir vyrus, ir moteris (siekiama lyčių balanso, galimai skirtingos patirties lyties aspektu). Iš generalinės imties atrenkant informantus taikyti kriterijai detalizuoti 2 lentelėje.

Galimi informantai identifikuoti per socialinių tinklų platformą „Facebook“, kurią dažnai naudoja jauni asmenys, tad ir studentai (tarp jų ir kilę iš jautrių visuomenės grupių). Potencialių informantų ieškota šio populiariausio Lietuvoje socialinio tinklo studentus vienijančiose grupėse pristatant tyrimo temą, kriterijus, pagal kuriuos ieškoma informantų, tikslą ir autorę. Identifikavus tyrimo imčiai tinkamus informantus, kreiptasi į juos tiesiogiai. Bourdieu (2000) pažymi, kad socialinis ryšys, familiarumas su informantais leidžia sudaryti sąlygas komunikacijai be simbolinės prievartos interviu metu, tad jaunas tyrėjos amžius, bendravimas su informantais per socialinius tinklus leidžia užmegzti glaudesnę ryšį su informantais.

2 lentelė. Atrankos kriterijai

I atrankos etapas (asmuo turi atitikti bent vieną iš b) kriterijų ir a), c), d) kriterijus	a) Tėvų (globėjų, rūpintojų) išsilavinimas (pirminis jautrios socialinės grupės požymis)	b) Antriniai jautrios socialinės grupės požymiai	c) Amžius	d) Išsilavinimas (asmuo turi kelio aukštojo mokslo link pasiekimo patirties)
	Nė vienas arba bent vienas iš tėvų (globėjų / rūpintojų) neįgijo aukštojo išsilavinimo (nebaigęs kolegijos arba universiteto)	• Gauna / gavo socialinę stipendiją (t. y. asmuo kilęs iš mažas pajamas gaunančios šeimos, turi negalią arba gyvena globėjų šeimoje, arba jo tėvai mirę) • Kilęs iš atokios kaimo vietovės • Kilęs iš tautinių mažumų (rusų, lenkų)	Asmuo yra 19–29 m.	Asmuo studijuoja aukštojo mokslo įstaigoje arba įgijo aukštąjį išsilavinimą (bakalauro studijas kolegijoje arba universitete)
II atrankos etapas – papildomi (antriniai) atrankos kriterijai		Lytis		
		• Moteris • Vyras		

Kalbėdami apie tyrimo imtį kai kurie mokslininkai siūlo tam tikrus kokybinio tyrimo imties dydžius, pvz.: Nielsen (2003) siūlo penkis, nes, jo manymu, teorija, kuri paaiškina 85 % tiriamo objekto problemų, gali būti sukurta net turint mažesnę negu penkių dalyvių imtį; Neal (2005) rekomenduoja didinti šį skaičių iki 15; Rudestam ir Newton (2001) siūlo 20–30 (Rupšienė, 2007). Konkretus tyrimo imties dydis priklauso ir nuo surinktų duomenų informatyvumo – į tyrimą įtraukiami nauji imties vienetai tol, kol pradeda mažėti gaunamų duomenų informatyvumas, t. y. pasiektas teorinis prisotinimas. Taip pat atsižvelgta į išsamų tyrimo duomenų masę – biografine strategija paremtų interviu metu surinkti duomenys apėmė visą individo biografiją, tad dažniausiai būna itin detalūs. Rupšienė (2007) pabrėžia, kad tyrėjui labiau turi rūpėti ne klausimas, „kiek pasirinkti informantų“, bet „kaip surinkti informatyvių duomenų“. Tyrimo metu atrinktas 21 informantas (pagal pirminius atrankos kriterijus, be to, imtyje yra ir bent vienas informantas iš kiekvienos grupės, kuri atspindi antrinius jautrios socialinės grupės požymius,

t. y. buvo informantų, kilusių iš atokių kaimo vietovių, gaunančių žemas pajamas, tautinių mažumų atstovų, asmenų su negalia) (detalesnė informacija apie informantus pateikiama 3 lentelėje) ir atlikti pusiau struktūruoti interviu (45–100 min. trukmės). Interviu atlikti nuotoliniu būdu (per platformą „Zoom“) 2021 m. lapkričio – 2022 m. balandžio mėn. Duomenys rinkti tol, kol analizuojant jau surinktą duomenų masę buvo pasiektas teorinis prisotinimas, t. y. iš naujų interviu neky-la kokybiškai naujų kategorijų, koncepcijų. Nuotoliniai interviu pasirinkti dėl tuo metu galiojusių karantino suvaržymų. Į tyrimo duomenų masę taip pat įtraukti dviejų bandomųjų interviu, atliktų 2020 m. gegužės–lapkričio mėn., duomenys.

Tyrimo duomenims surinkti naudotas pusiau struktūruoto interviu metodas. Tam įgyvendinti parengti interviu klausimai (1 priedas). Rengiant juos remtasi Bourdieu (1981) stratifikacijos teorija, siekiama identifikuoti asmens ir jo šeimos kultūrinį kapitalą, atsižvelgti ir į socialinį bei ekonominį kapitalus, taip pat iden-tifikuoti asmens aplinkos, švietimo įstaigų kontekstą, individo praktikas švietimo lauke.

Duomenų analizei taikyta kokybinė turinio (angl. *content*) analizė atviro koda-vimo principu išskiriant subkategorijas ir kategorijas, kylančias iš duomenų masy-vo. Šis duomenų analizės būdas pasirinktas dėl galimybės identifikuoti analizuo-jamiems atvejams tapačius bruožus, sekas ir galimybės konceptualizuoti ir katego-rizuoti duomenis (Strauss ir Corbin, 1990). Duomenų analizė atlikta teksto turinio analizės programa „MaxQda 2020“ šiais etapais:

1. Surinktas duomenų masyvas atlikus giluminius pusiau struktūruotus inter-viu ir juos transkribavus (1 priedas).
2. Kodų medis koduotas kodais, aktualiais tyrimo tikslui, kurie kilo iš duome-nų masyvo (vykdytas *in vivo / open coding* (Radiker ir Kuckartz, 2000); deta-liai susipažinta su kiekvienu kodu (jame užkoduotais turinio segmentais), prireikus – kodams priskirti apibūdinimai (angl. *memos*).
3. Prireikus kodai išskaidyti į subkategorijas (jeigu kodu atskleista tema įvai-riais aspektais, kompleksiškai) arba sujungti (jei yra mažai užkoduoto teksto arba jis panašus į kitą kodą); pažymėtos svarbiausios citatos iš konkrečių kodu užkoduoto teksto segmentų, kuriuos bus galima naudoti kaip citatas, iliustruojančias tyrimo rezultatus.
4. Koduojant duomenų masę kodai nuolat lyginti su užkoduotais duomeni-mis, peržiūrėta, ar jie pagrįsti duomenimis.
5. Peržiūrėjus sukurta kodų medį užfiksuoti galutiniai kodai ir duomenų ma-syvas dar kartą peržiūrėtas remiantis galutinai suformuotu kodų medžiu, prireikus prie kodų priskirti papildomi segmentai iš analizuojamo teksto.
6. Perskaičius ir susisteminus duomenis identifikuotos tapačios frazės, bruo-žai, koncepcijos, seka, kategorijos, skirtumai tarp konkrečių kodų.

7. Išskirtos temos (kodai), aktualios tyrimo tikslui.
8. Apibendrinti ir interpretuoti duomenys.

4.2.1. Interviu tyrimo metodo ribotumai

Kokybinio tyrimo duomenys surinkti pusiau struktūruotais interviu turi tam tikrų ribotumų. Pirmiausia pasirinkta tirti tam tikra amžiaus grupė, tad tyrimas atspindi tik to amžiaus tarpsnio / kartos individų patirtį. Jaunesnių ar vyresnių individų patirtis švietimo lauke gali skirtis. Kalbant apie tyrimo dalyvių imtį pažymėtina, kad tyrimui nepavyko surinkti proporcingo skirtingų jautrių socialinių grupių atstovų informantų skaičiaus (tyrimo imtyje yra tik du informantai iš tautinių mažumų grupių, vienas – iš negalią turinčių asmenų grupės). Ieškant tyrimo informantų susidurta su iššūkiu, kad šių socialinių grupių atstovus buvo itin sunku rasti, nes jų tarp studentų populiacijos yra itin mažai (STRATA, 2020c) (kaip plačiau aptarta disertacijos dalyje „Disertacijos darbo aktualumas“) arba dėl to, kad, pvz., tautinių mažumų atstovai galimai menkai įsitraukę į studentus vienijančias grupes socialiniuose tinkluose dėl galimo kalbos barjero (grupėse bendraujama lietuvių kalba). Tautinių mažumų atstovai menkai dalyvauja tyrime galimai ir dėl to, kad subjektyviai netapatina savęs kaip tautinės mažumos (pvz., pasak Kasatkinos (2007, 1–11 p.), „tokios objektyvios savybės, kaip kalba, religija, kultūra ar bendra istorija, ne visuomet nusako asmens etniškumą, svarbūs yra subjektyvūs veiksniai arba savęs tapatybė“). Asmenys su negalia gali būti nelinkę dalyvauti tyrimuose dėl visuomenėje vyraujančios stigmos jų atžvilgiu, nenoro išsiskirti iš kitų studentų (pvz., panašias išvadas padarė Žalkauskaitė (2016, 124 p.), tyrusi asmenų su negalia perėjimą iš švietimo sistemos į darbo rinką: „Nematomą (diskredituojamą) negalią turintys asmenys turi galimybę manipuliuoti negalios atskleidimo strategijomis (nuslėpti kūniško sutrikimo faktą), taip įgaudami daugiau pranašumų <...>“). Maža šių socialinių grupių dalyvių imtis tyrime nesudaro sąlygų daryti išsamių išvadų apie šių grupių atstovų kelią aukštojo mokslo link, padėti švietimo sistemoje. Visgi net ir kelių minėtoms socialinėms grupėms atstovaujančių informantų patirtis yra vertingas informacijos šaltinis ir parodo kai kuriuos specifinius šioms socialinėms grupėms aktualius aspektus, su kuriais susidurta siekiant aukštojo mokslo. Dėl to tyrimo rezultatuose paminėti kai kurie aspektai, svarbūs informantui su negalia ir iš tautinių mažumų kilusioms informantėms siekiant aukštojo mokslo studijų. Šie rezultatai vertingi siekiant atkreipti dėmesį į šių aukštajame moksle menkai atstovaujamų grupių problemas ir padėti geriau suprasti jų padėtį švietimo lauke.

Pasirinktas pusiau struktūruotų interviu metodas, kuris nusako interviu kryptį pagal tyrėjo suformuluotus klausimus / norimas analizuoti temas ir dėl to gali būti

prarandama dalis informacijos apie analizuojamą temą, kuri gali būti aktuali pačiam informantui. Šis apribojamas spęstas suteikiant galimybę informantui papildyti interviu sau aktualiais aspektais tyrimo tema, apie kuriuos nebuvo paklausta interviu metu. Taikyta kokybinė tyrimo metodologija taip pat nesuteikia galimybės generalizuoti išvadų tyrimo populiacijai; leidžia nustatyti įvairius veiksnius, kurie pasireiškia vykstant tam tikram fenomenui, bet nerodo priežastinių ryšių, jų stiprumo. Vienas iš ribotumų yra tai, kad pasirinkta tirti tik tam tikras jautrias socialines grupes, o yra ir kitų, kurioms mažai atstovaujama aukštajame moksle ir patiria rizikų švietimo sistemoje. Visgi Lietuvos švietimo sistemoje didžiausią riziką nepasiekti aukštojo mokslo studijų patiria disertacijos tyrimui pasirinktos analizuoti visuomenės grupės.

Nors disertacija susijusi su jautrių socialinių grupių asmenų socialiniu mobilumu švietimo sistemoje (informantų bent vienas iš tėvų nepasiekė aukštojo mokslo, o patys informantai studijuoja arba jau baigė aukštojo mokslo studijas), tačiau disertacija analizuoja jų patirtį švietimo sistemoje tik iki studijų pradžios. Disertacija pasirinkta kreipti dėmesį į aukštojo mokslo prieinamumą, įtrauktį siekiant užtikrinti, kad jautrioms socialinėms grupėms būtų proporcingai atstovaujama aukštajame moksle Lietuvoje. Disertacija neanalizuoja jautrių socialinių grupių atstovų patirties aukštajame moksle, kas jiems padėjo ne tik įstoti į studijas, bet ir sėkmingai baigti. Ši tema aktuali, tačiau reikėtų atskiro tyrimo, kadangi skirtingos socialinės grupės gali susidurti su skirtingais iššūkiais studijų metu, be to, aukštojo mokslo įstaigos yra autonomiškos, tad jų pagalbos priemonės jautrioms socialinėms grupėms gali skirtis. Aktualu analizuoti apskritai iškritimo iš aukštojo mokslo studijų fenomeną.

4.2.2. Tyrimo etika

Toliau trumpai apžvelgsime tyrėjos vaidmenį šiame tyrime, esminius tyrimo etikos aspektus. Tyrėjos vaidmuo šiame tyrime yra nevienareikšmiškas. Tyrėjai gali lengviau bendrauti su informantais dėl panašaus amžiaus (duomenų rinkimo metu tyrėjai buvo 28 m., o informantams 19–29 m.), neseniai praeito švietimo sistemos kelio (neseniai pabaigto aukštojo išsilavinimo), t. y. galimai panašios patirties. Priėjimą (emocinio ryšio užmezgimą) prie informantų gali riboti tyrėjos socialinis statusas (tyrėjos vaidmuo), galimai kitoks nei informantų kultūrinis kapitalas, kuris gali trukdyti suprasti informantų posakius, kalbos stilių. Šio ribotumo bandyta išvengti klausimuose vengiant sudėtingų sąvokų, posakių, nevartojamų kasdienėje šnekamojoje kalboje. Prieš atlikdama tyrimą tyrėja potencialiems informantams prisistatė ir pristatė organizaciją, kuriai atstovauja, supažindino su tyrimo tikslu, rizikomis (pvz., kad klausimai gali būti susiję su asmens gyvenimo sritimis,

kurių jis galimai nenori viešinti, tarkim, savo gyvenimo sąlygų vaikystėje, todėl informantas gali tyrimo eigoje atsisakyti dalyvauti tyrime), informavo, kad informantui sutikus interviu bus įrašomas; kaip bus užtikrinamas konfidencialumas (užtikrinamas anonimiškumas, tyrimo duomenys nuasmeninti, t. y. informantų vardai pakeisti kodais saugant jų privatumą; duomenys naudojami tik tyrimo tikslais). Tada paprašė informanto savanoriškai dalyvauti tyrime pasirašant sutikimą. Informantui sutikus dalyvauti tyrime tyrėja susitarė dėl susitikimo laiko.

Remiantis Bourdieu (1984) teorine prieiga, itin pabrėžiamas tyrėjo refleksyvumas. Jis svarbus įvairiais aspektais – atsižvelgti į galimą vadinamąją simbolinę prievartą, ar tyrėjas nekuria nelygių santykių tarp tyrėjo ir tiriamojo, nediskriminuoja jo savo elgesiu. Refleksyvumas taip pat svarbus apskritai atliekant tyrimą turint omenyje, kokią įtaką tyrimo eigai gali daryti socialinės struktūros, kurių kontekste vyksta tyrimas. Dėl to reikalinga reflektuoti savo paties, kaip tyrėjo, elgesį (nedominuoti lingvistinio ar kultūrinio kapitalų atžvilgiu), taip pat reflektuoti tiriamųjų elgesį, kas ir kodėl galbūt lieka nepasakyta interviu metu, įsijausti į informantą (suprasti kontekstą, iš kurio jis kilęs). Atsižvelgti į minėtus aspektus leido aktyvus klausymasis, jei reikėjo pasitikslinti interviu metu, buvo klausiama vartojant informanto žodyną, interviu klausimynas buvo suformuluotas kuo aiškesnėmis sąvokomis, kad būtų suprantamos informantams. Svarbu įsijausti į informanto dispoziciją – jo kalbėjimo būdą, gestus, elgesį. Bourdieu (2000) pabrėžia, kad bendraja prasme į informantus reikia žiūrėti per intelektualios meilės (angl. *intellectual love*) prizmę – sudarant sąlygas informantui būti išklausytam ir paaiškinti savo elgesį ir pasaulėžiūrą; tai leidžia suprasti unikalią ir kartu visuotinę informanto gyvenimo istoriją.

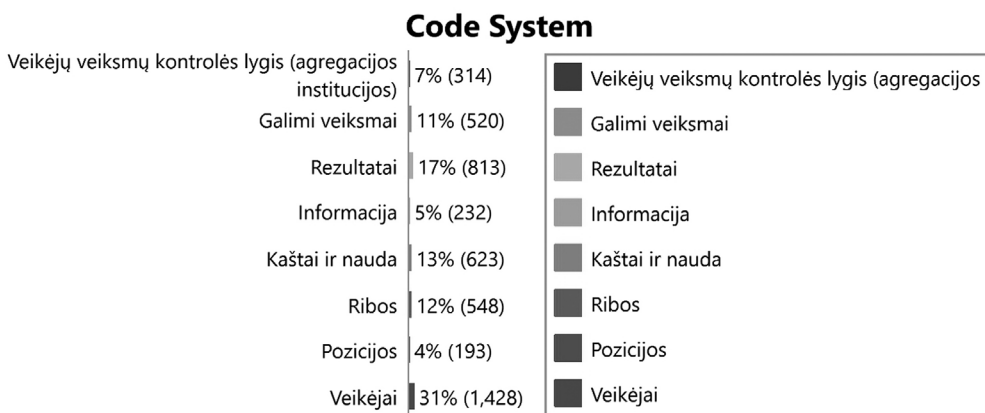
5. DISERTACIJOS TYRIMO REZULTATAI

Šioje dalyje pateikiami disertacijos empirinio tyrimo rezultatai, jie apibendrinami, pristatomas jų santykis su kitų tyrėjų tyrimais siekiant atsakyti į disertacijos klausimus.

5.1. Institucinės sąlygos aukštajam mokslui pasiekti

Šioje disertacijos dalyje pristatyti formalūs patekimo į aukštąjį išsilavinimą keliai ir išanalizuoti Lietuvos švietimo sistemos institucinės sąrangos ypatumai. Toliau aptarsime Lietuvos Respublikos teisės aktų, reglamentuojančių kelius švietimo sistemoje, nustatančių institucines sąlygas siekti aukštojo išsilavinimo Lietuvoje, analizę.

Analizė atlikta remiantis Polski ir Ostrom (1999) institucinės analizės modeliu. Pagal institucinės analizės prieigą veiksmo situaciją (individo pasirinkimus švietimo sistemoje) atskleidžia septynių tipų institucijos: 1. pozicijų (angl. *position*); 2. ribų (angl. *boundary*); 3. pasirinkimo (angl. *authority*) (galimi veiksmai); 4. agregacijos (angl. *aggregation*); 5. informacijos; 6. kaštų ir naudos (angl. *payoff*); 7. galimų rezultatų (angl. *scope*) (Polski ir Ostrom, 1999). Teisės aktai analizuoti pagal minėtus institucijų tipus kaip pagrindinius kodus. Toliau parodyta, koku dažniu šie kodai pasiskirstė analizuotame duomenų masyve. Siekiant aiškiau vizualiai atvaizduoti, 4 pav. pateikiami tik pirmo lygmens kodai.



4 pav. Kodų (I lygmens) pasiskirstymas ir dažnis teisės aktų institucinėje analizėje

Institucinės analizės prieiga leidžia objektyviai, be išankstinio nusistatymo, analizuoti institucinę aplinką ir nustatyti, kokiais aspektais / kriterijais teisės aktai išskiria vienas ar kitas besimokančiųjų grupes, kokių naudų ar apribojimų patiria švietimo sistemoje. Institucijos struktūruoja veikėjų veiksmus ir nurodo, ką veikėjas atitinkamoje situacijoje gali, privalo ar jam draudžiama atlikti ir kokios pasekmės laukia (Crawford ir kt., 1995). Analize taip pat siekiama nustatyti, kokius formalius reikalavimus turi atitikti asmenys, norintys pereiti iš vieno švietimo lygmens į kitą iki pat aukštojo mokslo studijų, ar bet koks asmens pasirinktas mokymosi kelias gali vesti iki studijų (t. y. ar tam tikros švietimo programos pasirinkimas neužkerta kelio vėliau studijuoti).

1. Pozicijų institucijos

Pozicijų institucijos nurodo pozicijas ar vaidmenis, kuriuos veikėjai gali užimti konkrečioje veiksmo situacijoje, taip pat gali nurodyti veikėjų skaičių ar tipą, kurie gali užimti tą poziciją. Šio disertacijos tyrimo kontekste aktualu apžvelgti pagrindinius švietimo lauko veikėjus, kurie gali siekti aukštojo mokslo, per kokias pozicijas ir kas tas pozicijas lemia.

Pagrindinis ir dažniausiai švietimą reglamentuojančiuose teisės aktuose minimas veikėjas yra vaikas. Vaikas švietimo sistemoje gali užimti įvairias pozicijas: mokinio; mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių; mokinio su negalia; profesinio mokymo įstaigų mokinio; ikimokyklinio amžiaus vaiko; mokyklos ne-lankančio vaiko; vaiko, stokojančio mokymosi motyvacijos; išskirtinių gabumų turinčio vaiko. Skirstymas į įvairias grupes rodo, kad švietimo sistema nevienodai traktuoja visus vaikus, skirtingos vaikų grupės galimai patiria skirtingų naudų ir kaštų, siejamų su skirtingomis pozicijomis švietimo sistemoje. Teisės aktuose besimokančiajam, kuris yra 18 m. ar vyresnis, pozicijai švietimo sistemoje apibūdinti taip pat dažnai vartojama sąvoka „asmuo“, pvz., laikinai išvykę mokyti į užsienį asmenys, tęsiantys mokymąsi ar norintys pasirengti egzaminams asmenys, socialinę atskirtį patiriantys asmenys, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys asmenys, užsienyje įgiję išsilavinimą asmenys. Taip yra dėl to, kad anksčiau minėta mokinio (vaiko) sąvoka švietimo sistemoje vartojama neformaliojo, bendrojo ugdymo lygmenimis, o asmens sąvoka – kalbant apie veikėjus, kurie mokosi kituose lygmenyse. Gali būti skirtingos vaikų (asmenų) pozicijos skirtinguose švietimo lygmenyse: „mokinio“ (pradiniame, pagrindiniame, viduriniame ugdyme, profesiniame mokyme, neformaliajame švietime), „dalyvio“ (pvz., neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymo dalyviai), „klausytojo“, „absolvento“, „studento“ (aukštajame moksle).

Nors bendrojo ugdymo (pradinio, pagrindinio) lygmenyje teisė į mokslą yra visuotinė, vaikai nebūtinai turi vienodas mokymosi sąlygas. Pvz., tėvų prašymu pedagoginei psichologinei tarnybai įvertinus brandumą mokytis ir paaiškęjus, kad vaikas ganėtinai brandus, jis gali metais anksčiau pradėti mokytis pagal privalomojo švietimo programas. Nevienodos mokymosi sąlygos siejamos ir su gyvenamąja vieta: vaikams sudaromos sąlygos pirmumo tvarka būti priimtiems į jų artimiausią gyvenamajai vietai priskirtą atitinkamą ugdymo programą vykdančią mokyklą, tačiau likus laisvų vietų mokyklos gali vykdyti mokinių atranką, o mokiniai – rinktis nebūtinai jiems artimiausią mokyklą. Mokyklos taip pat gali atsisakyti ugdyti mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, jeigu negali suteikti jam reikalingos švietimo pagalbos (autorės pastaba: ši nuostata nebegalios nuo 2024 m. rugsėjo 1 d.). Taigi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai turi mažiau galimybių pasirinkti norimą mokyklą, kadangi mokyklos gali atsisakyti juos ugdyti. Negalią turintiems, nepalankiose sąlygose augantiems ir gabiems vaikams sudaromos kitokios ugdymosi sąlygos nei likusiems, kadangi jie gali ugdytis specialiosios paskirties mokyklose. Jos vykdo mokinių atranką, jose gali būti įgyvendinamos išskirtinės ugdymo programos, kurių nevykdo kitos mokyklos (pvz., gabiems vaikams skirtos mokyklos šalia įprastų bendrojo ugdymo programų įgyvendina specializuotas menų, muzikos, dailės programas).

Dar vienas svarbus veikėjas, kuris taip pat susijęs su vaikų pozicija švietimo sistemoje, yra tėvai. Jie priima beveik visus su vaikų švietimu susijusius sprendimus (išskyrus, pvz., kad nuo 14 metų vaikas gali pats pasirinkti dorinio ugdymo kryptį) už vaikus, kol jiems sueis 16 metų. Tėvai nusprendžia, kur vaikas mokysis (nes pasirašo už mokinį mokymosi sutartį su mokykla), pagal kokią mokymo programą, ugdymo organizavimo formą mokysis vaikas ir pan. Taigi švietimo sistemoje teisės ir atsakomybė už vaikų švietimo sistemos kelią priklauso tėvams. Tėvai gali užimti aktyvią poziciją ir naudotis visais jiems galimais būdais įsitraukti į su vaiku susijusius švietimo sprendimus arba pasyvią ir priimti tik privalomus sprendimus, kurių nepriėmus galėtų būti sankcionuojami (pvz., įsikištų vaiko teisių apsaugą garantuojančios institucijos, jei tėvai neužtikrintų, kad vaikas iki 16 metų mokosi pagal privalomojo švietimo programas). Tad vaiko galimybės švietimo sistemoje priklauso ir nuo tėvų aktyvumo, informuotumo apie jų teises švietimo lauke.

Vaikų (arba jų tėvų) pasirinkimams švietimo sistemoje įtakos turi ir mokyklų vadovai, mokyklų ir savivaldybių vaiko gerovės komisijos, gydytojų konsultacinės komisijos, pedagoginėse psichologinėse tarnybose dirbantys specialistai – šie veikėjai turi galią vienai ar kitai vaikų grupei daryti įtaką priimdami sprendimus dėl vaiko pozicijos (pvz., pedagoginė psichologinė tarnyba gali suteikti vaikui specialiuosius ugdymosi poreikius turinčio mokinio statusą, su kuriuo siejamos kitokios nei visiems vaikams galimybės pasirinkti mokyklą, mokymo programą, gauti

papildomą švietimo pagalbą ir t. t.), kurioje mokykloje mokysis (pvz., mokyklos vadovas gali atsisakyti ugdyti mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, jeigu negali užtikrinti jam reikalingos švietimo pagalbos), pagal kokią ugdymo programą mokysis (pvz., gydytojų konsultacinė komisija gali priimti sprendimą, ar vaikas gali būti ugdomas pagal jo sveikatos būklę ir kaip bus organizuojamas mokymas), gali nuspręsti, ar vaikas bus atskiriamas nuo šeimos ir išsiunčiamas privalomai ugdytis į specialiąją mokyklą (pvz., vaiko nuolatinės gyvenamosios vietos savivaldybės meras gali nuspręsti, kad vaikas bus ugdomas tam tikrą laiką socializacijos centre). Būtent vaikai, tėvai, mokyklų vadovai dalyvauja veiksmo situacijose, t. y. priima kasdienius sprendimus švietimo sistemoje. Sprendimai, susiję su vaiko specialiuoju ugdymu, dažniausiai priimami kolektyviai – mokyklos, savivaldybės vaiko gerovės komisijose, kur išklausa ir vaiko tėvų pozicija.

Norint užimti profesinio mokymo mokinio, studento poziciją keliama papildomi reikalavimai, susiję su mokymosi rezultatais (pvz., privalomais išlaikyti egzaminais, egzaminų rezultatais), gebėjimais, tinkamumu profesijai ir pan.

2. Ribų institucijos

Ribų institucijos nurodo privalomus reikalavimus norint užimti tam tikrą poziciją ar ją palikti, kaip tai galima padaryti. Toliau apžvelgsime, kas riboja pasirinkimus švietimo sistemoje.

Pradėsime nuo tėvų, globėjų, rūpintojų (toliau – tėvai). Kaip minėta anksčiau, norėdami užtikrinti vaiko teisę į mokslą, tėvai privalo atlikti tam tikrus veiksmus: leisti vaiką ugdytis pagal ikimokyklinio ugdymo programą, jei vaikas yra iš socialiai jautrios aplinkos ar turi specialiųjų ugdymosi poreikių; leisti vaiką ugdytis pagal pradinio ugdymo programą, jei vaikui tais kalendoriniais metais sueina 7 metai; užtikrinti vaiko privalomąjį mokymąsi iki 16 metų; punktualų ir reguliarių mokyklos lankymą, o jei vaikas negali atvykti į mokyklą, privalo nedelsdami apie tai informuoti mokyklą. Tėvai sudaro mokymo sutartį už vaiką iki 14 metų amžiaus, veikdami išimtinai vaiko interesais. Jei mokinsys gyvena mokyklos bendrabutyje, tėvai privalo apmokėti maitinimą. Taigi tėvai privalo priimti tam tikrus sprendimus, kurių nesilaikant jiems gali grėsti sankcijos.

Vaikai, norintys užimti bendrojo ugdymo mokyklų mokinio poziciją, taip pat turi laikytis tam tikrų išipareigojimų. Vienas iš pagrindinių – mokytis iki 16 metų. Mokinsys, jo tėvai ir mokyklos vadovas turi susitarti dėl mokymo formos ir proceso organizavimo būdo, kuriuo bus mokomas mokinsys. Mokiniai turi mokytis artimiausioje jų gyvenamajai vietai mokykloje, o į kitą norimą mokyklą gali būti priimami tik tada, jei ten yra laisvų vietų. Mokyklų galimybes priimti mokinius (t. y. ir mokinių galimybes pasirinkti norimą mokyklą) riboja galimi klasių dydžiai ir

skaičius konkrečioje mokykloje, kuriuos tvirtina mokyklų steigėjai (dažniausiai – savivaldybės). Vaikų galimybę pasirinkti norimą ugdymo dalyką riboja minimalūs galimi klasių dydžiai, kai, pvz., mažoje kaimo mokykloje mokinys nori pasirinkti mokytis chemiją aukštesniu lygiu, bet nesusidaro reikiamo dydžio grupė, mokykla negali pasiūlyti mokytis chemijos aukštesniu lygiu. Tai gali nulemti ir apribojimus pasirenkant norimą švietimo sistemos kelią, t. y. mokinys gerai neišmoks chemijos arba visai jos nesimokys, todėl negalės stoti į studijų programas, kuriose reikia chemijos dalyko ar chemijos egzamino rezultato. Taigi mokinių pasirinkimus riboja gyvenamoji vieta, mokyklos tvarka (pvz., klasių skaičiaus ir klasių dydžiui reikalavimai).

Papildomų apribojimų patiria mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Jie turi ugdytis pagal jiems pritaikytas ar individualizuotas ugdymo programas, ugdymo organizavimo modelius, pvz., sutrikusio intelekto mokiniai turi mokytis pagal pradinio ir pagrindinio ugdymo individualizuotas ir (ar) socialinių įgūdžių ugdymo programas. Mokiniais dėl ligos ar patologinės būklės gydytojų konsultacinė komisija gali skirti mokymą namie, t. y. gali įpareigoti vaikus mokytis savarankiškai. Apribojimų patiria ir mokiniai, kuriems paskirtas mokymas namie, dalyvaujantys sporto varžybose, laikinai išvykę į užsienį, esantys nėštumo ar gimdymo atostogose, norėdami mokytis, jie privalo mokytis nuotoliniu būdu (ne karantino sąlygomis).

Mokyklos pasirinkimą riboja ir mokyklų tinklas, mokyklos pasiekimo galimybės (viešasis transportas, mokinių vežiojimo paslaugos prieinamumas). Mokinių galimybes riboja reikalavimai, kuriuos reikia atitikti norint gauti socialinę paramą (nemokamą maitinimą, aprūpinimą priemonėmis), neformalaus švietimo paslaugų tinklas, už kurį atsakingos savivaldybės. Savivaldybių sprendimus riboja tam tikros nacionalinės taisyklės, pvz., Švietimo, mokslo ir sporto ministerija nustato bendras mokyklų tinklo formavimo taisykles, priėmimo į valstybines ir savivaldybių mokyklas tvarką, bet savivaldybės gali nustatyti papildomų taisyklių, mokesčių ir pan., kurie gali riboti mokinius.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių galimybę toliau mokytis riboja amžius (pvz., didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali mokytis specialiosiose klasėse / mokyklose iki 21 metų), laikas (pvz., specialiosiose mokyklose ar profesinio mokymo įstaigos skyriuje, skirtame elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų turintiems mokiniams, galima mokytis ne ilgiau kaip 2 mokslo metus). Mokiniais norint baigti mokyklą (vidurinio ugdymo programą) ir įgyti teisę stoti į aukštąją mokyklą reikia išlaikyti privalomus egzaminus ir pasiekimų patikrinimus, tad mokinius riboja ir šis reikalavimas. Pvz., norint pretenduoti studijuoti valstybės finansuojamoje studijų vietoje būtina išlaikyti bent tris valstybinius brandos egzaminus.

Vaikai taip pat gali užimti neformaliojo švietimo mokinio poziciją, tačiau tam reikia turėti informacijos apie mokykloje, savivaldybėje prieinamas ir jos kompensuojamas neformaliojo švietimo programas, tam tikrais atvejais reikia turėti ir finansinių išteklių, transportą.

Norint tapti profesinio mokymo įstaigos mokiniu, reikia sulaukti atitinkamo amžiaus arba baigti atitinkamą mokymo programą: į pirmą pakopą priimami nuo 14 m. (nebaigę pagrindinio ugdymo programos), į antrą ir trečią pakopą – baigę pagrindinio ugdymo programą, o į ketvirtą pakopą priimami tik baigę vidurinio ugdymo programą ir pateikę sveikatos būklės pažymėjimą dėl tinkamumo mokytis pagal pasirinktą profesinio mokymo programą. Stojant į tam tikras profesinio mokymo programas, kur vertintas stojančiojo tinkamumas, stojantysis turi atlikti testą specifiniams gebėjimams, specifinėms žinioms įvertinti, bendrosioms ar profesijai reikalingoms kitoms kompetencijos nustatyti. Turintys specialiųjų ugdymosi poreikių privalo pateikti dokumentus, įrodančius jų specialiuosius poreikius. Taigi stojant į profesinio mokymo įstaigas mokinių galimybės įstoti priklauso ne tik nuo mokymosi rezultatų, anksčiau įgyto išsilavinimo, bet ir nuo sveikatos, specialiųjų ugdymosi poreikių. Patekti į profesinio mokymo įstaigas dar riboja ir prioritetai, pagal kuriuos priimami mokiniai. Pvz., pirmumo tvarka priimami norintys įgyti pirmąją kvalifikaciją, profesinio mokymo įstaigoje tais pačiais metais baigę pagrindinio ugdymo programą su profesinio mokymo dalyku; dėl sveikatos būklės negalintys dirbti darbo pagal anksčiau įgytą kvalifikaciją ir turintys aukštesnius mokymosi pasiekimų rezultatus.

Stojantys į aukštojo mokslo įstaigas taip pat patiria tam tikrų apribojimų. Asmenys gali stoti į aukštąsias mokyklas, jeigu atitinka minimalius stojimo (mokymosi rezultatų) kriterijus, turi vidurinį išsilavinimą ir išlaikę privalomus valstybinius brandos egzaminus. Jie taip pat turi atitikti papildomus reikalavimus, kuriuos nustato aukštosios mokyklos, ir tam tikroms studijų kryptims taikomus specifinius reikalavimus (pvz., motyvacijos vertinimas stojant į ugdymo mokslų studijų kryptių grupės studijų programas, darbo patirtis stojant į trumpąsias studijų programas, gabumai (menų, sporto kryptių studijose). Asmenų galimybes užimti studento poziciją riboja ir Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos tvirtinamas minimalus studijų programos vietų skaičius, vietų skaičius studijų kryptims, nes gali būti, kad asmens norima studijų programa nėra vykdoma, nes nesusidarė reikiamo dydžio stojančiųjų grupė. Studento poziciją užima tie, kurių mokymosi rezultatų ir kitų stojamųjų egzaminų, jeigu jie yra, svertinis vidurkis yra aukščiausias ir jeigu jie patenka į studijų programai nustatytą kvotą (priimamų į konkrečią studijų programą studentų skaičių). Taigi patekti į studijas labiausiai riboja mokymosi rezultatai, motyvacija, gabumai (menų studijose). Įgyti studento statusą riboja ir ankstesnė patirtis – jei asmuo studijavo valstybės finansuojamose

to paties lygmens (pirmos, vientisos, antros pakopos, doktorantūros) studijų programoje, antrą kartą negali įgyti studento statuso valstybės finansuojamose studijose. Studento statusą riboja ir finansiniai ištekliai – jei pasirenkama studijuoti valstybės nefinansuojamose studijose, reikia už jas mokėti.

Norėdami išlaikyti studento statusą, studentai privalo siekti studijų programos apraše nustatytų reikalavimų, laikytis akademinės etikos kodekso, aukštosios mokyklos vidaus taisyklių.

3. Pasirinkimo institucijos

Pasirinkimo institucijos nurodo, kokius veiksmus gali atlikti atitinkamų pozicijų veikėjai.

Mokiniai gali rinktis mokyklą. Valstybinę ar savivaldybės mokyklą galima rinktis tik tokiu atveju, jei yra laisvų vietų priėmus visus norinčius, gyvenančius tos mokyklos teritorijoje (pradinio ir pagrindinio ugdymo lygmenys). Mokiniai gali rinktis nevalstybinę mokyklą, tačiau ji gali nustatyti mokestį už ugdymą. Mokiniai kartu su tėvais taip pat gali pasirinkti švietimo programas pagal gebėjimus ir polinkius, pvz., mokytis pagal specializuoto ugdymo programas (menų, sporto mokyklos), tačiau reikia įrodyti tos srities gabumus. Mokiniai taip pat gali rinktis mokymosi formą, tačiau gali būti, kad artimiausia mokykla nevykdo mokymo norima forma, tada pasirinkimas ribojamas. Mokiniai gali rinktis ir pasirenkamuosius ugdymo programų dalykus, sudaryti individualų ugdymo planą, kuriame patys numato savo ugdymosi tikslus ir jų siekimo būdus. Daugiau pasirinkimo galimybių sudaroma tautinių mažumų grupių mokiniams, kurie gali rinktis mokytis tautinės mažumos kalba ar tautinės mažumos kalbos (pvz., galima rinktis mokyklą, kurioje ugdoma tautinės mažumos kalba). Taigi mokiniams suteikiama nemažai švietimo pasirinkimo galimybių, bet galutinį sprendimą priima tėvai.

Visgi tokius pasirinkimus gali riboti tėvų nuomonė (kadangi iki 16 metų daugelį sprendimų už vaikus priima tėvai, veikdami vaiko interesams). Tėvai kartu su vaikais sprendžia, kokią mokymosi įstaigą vaikas lankys ar pagal kokią mokymo programą mokysis. Tėvai, kurių vaikai turi specialiųjų ugdymosi poreikių, sprendžia, ar vaikas mokysis bendroje klasėje su visais, ar specialiojoje klasėje ar mokykloje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Kalbant apie mokinių pasirinkimą pereiti iš vieno švietimo lygmens į kitą svarbu pažymėti, kad jiems taip pat sudaromos galimybės ištaisyti savo mokymosi spragas ir toliau mokytis, pvz., turint neigiamų dalyko įvertinimų, vietoj kurso kartojimo jis gali savarankiškai likviduoti skolas. Norintys geriau pasiruošti egzaminams ar toliau mokytis gali savarankiškai kartoti tam tikro dalyko programą; nepatenkinti savo brandos egzaminų rezultatais – teikti apeliaciją ir tikėtis, kad bus

geriau iš naujo įvertinti ir turės geresnių galimybių mokytis toliau. Mokiniam taip pat sudaroma galimybė perlaikyti anksčiau laikytus brandos egzaminus. Nebaigęs tam tikros mokymo programos asmuo gali mokytis pagal tos programos kursą, pritaikytą suaugusiesiems (daugiausia savarankiškai). Taigi mokiniams sudaromos lanksčios galimybės mokytis, pasiruošti stojamiesiems egzaminams. Svarbu pažymėti, kad ne visi mokiniai gali būti informuoti apie galimus pasirinkimus, dėl to turėdami ne visą informaciją gali priimti sau nepalankių sprendimų švietimo sistemoje. Baigę vidurinę ugdymą asmenys gali rinktis mokytis pagal profesinio mokymo programas (IV lygmens) arba studijuoti universitetines arba kolegines studijas, stoti į valstybės finansuojamą ar nefinansuojamą studijų vietą.

Asmenims, kurie mokosi, nustatyta tam tikrų teisių, susijusių su finansiniais aspektais. Studijuojantys valstybės finansuojamose studijų vietose gali keisti studijų programą ir formą tos pačios krypties studijų grupėje, neprarasdami finansavimo, bet ne didesne negu tos studijų programos norminė studijų kaina. Valstybės finansuojami studentai gali gauti kompensaciją už sumokėtą mokestį už mokslą, jei baigė semestrą geriausiai iš visų, kurie jo kurse studijuoja valstybės nefinansuojamose studijų vietose. Studentai taip pat gali gauti įvairių stipendijų (socialinę, skatinamąją už mokymosi rezultatus). Norint pasinaudoti studijų finansinės paramos galimybėmis taip pat svarbus asmenų informuotumas, finansinis raštingumas (gebėjimai įvertinti finansinės paramos sąlygas).

4. Agregacijos institucijos

Agregacijos institucijos nurodo, kaip priimami sprendimai konkrečioje veiksmo situacijoje: demokratinio, diktatūros ar atsitiktinio būdu. Jeigu demokratinio, kaip atrenkamas sprendimas.

Švietimo sistemoje daug sprendimų priimama demokratinio būdu dalyvaujant tėvams, pvz., parenkant vaiko ugdymo programą, formą, vertinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Priimant tokius sprendimus tėvų nuomonė visgi nėra lemiamą. Pvz., specialiuosius ugdymosi poreikius vaikams nustato ir skiria pedagoginė psichologinė tarnyba, o tėvai gali tik dalyvauti tame procese. Kitas iliustratyvus pavyzdys: nors susitarimus dėl vaiko ugdymo sąlygų tėvai, mokinys ir mokykla demokratiškai priima ir užfiksuoja mokymo sutartyje, mokykla visgi turi daugiau galių nei tėvai paveikti tas sąlygas, nes, jei tėvai nesutiktų su mokyklos sąlygomis, jiems reiktų ieškoti kitos mokyklos (tada atsiranda laiko kaštų), į kitą mokyklą gali vaiko nepriimti, jei, pvz., tai nėra artimiausia mokykla. Priimant sprendimus mokyklos lygiu demokratiškai tariamasi su mokyklos taryba, į kurią įeina mokinių, tėvų atstovai.

Demokratinio būdu nustatomi ir minimalūs rodikliai (kriterijai), pagal kuriuos stojantieji priimami į bakalauro ir vientisąsias studijų programas, ir studijų vietų skaičius valstybinėse aukštosiose mokyklose pagal studijų kryptis (sprendimą priima Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, suderinusi su Lietuvos universitetų rektorių ir Lietuvos kolegijų direktorių konferencijomis). Nacionalinio lygmens švietimo sprendimai priimami demokratiškai, derinant su suinteresuotomis institucijomis, asociacijomis, pvz., Lietuvos švietimo, Bendrojo ugdymo, Aukštojo mokslo tarybomis ir t. t. Kaip minėta anksčiau, ŠMM priima ir mokyklų tinklo formavimo taisykles, ir Priėmimo į valstybines ir savivaldybių mokyklas tvarką, bet šiuos dokumentus taip pat turi derinti su socialiniais partneriais. Visgi vieni socialiniai partneriai gali turėti daugiau finansinių resursų ir kompetencijų pateikti siūlymus nei kiti, tad įvairių interesų grupių (pvz., savivaldybių, mokinių, tėvų) galimybės daryti įtaką mokyklų tinklo kūrimui, priėmimo į aukštojo mokslo studijas sąlygas reglamentuojančioms taisyklėms gali būti nevienodos.

Svarbiausius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus tėvai gali priimti savarankiškai, pvz., ar leisti vaiką ugdytis pagal ikimokyklinio ugdymo programą; ar leisti anksčiau ugdytis pagal privalomojo švietimo programas nei privaloma; į kokią mokyklą leisti vaiką ir pan.

Su ugdymo procesu susijusius sprendimus vaikas priima pats arba už jį priima tėvai, bet tuos sprendimus priima daug kitų veikėjų, pvz., priimant sprendimą dėl individualaus ugdymo plano (kuriame nurodoma, kokius mokymosi dalykus mokinys mokysis sustiprintai, t. y. ir kurių egzaminus, tikėtina, laikys prieš baigdamas mokyklą, ir kuriems turės geresnių galimybių pasiruošti, o nuo to priklausys, į kokiais studijų programomis galės stoti), vaiką konsultuoja karjeros konsultantai, klasės auklėtojas, kiti specialistai. Taigi nors sprendimą priima pats mokinys ar mokinys kartu su tėvais, tam didelės įtakos gali daryti ir mokyklos darbuotojai. Sprendimą, ar sulaukus 16 m. mokytis toliau ir pagal kokias programas, vaikas priima savarankiškai, tačiau praktikoje, tikėtina, vis tiek lemiamą įtaką turi tėvai.

Labiau autoritariškai priimami sprendimai, susiję su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Pvz., mokykla gali atsisakyti ugdyti vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, jei negali jam suteikti reikalingos švietimo pagalbos (autorės pastaba: šis apribojimas nebegalios nuo 2024 m. rugsėjo 1 d.). Nors tame sprendime dalyvauja tėvai, pedagoginė psichologinė tarnyba, jie neturi lygios sprendimo teisės. Specialiosios mokyklos taip pat priima ne visus mokinius, o tik atitinkančius tam tikrus nacionaliniu mastu nustatytus kriterijus, tačiau specialiųjų mokyklų vadovai turi teisę priimti sprendimą tokių kriterijų nesilaikyti. Pedagoginės psichologinės tarnybos, nustatydamos vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, rekomenduoja teikti mokiniui tam tikrą pagalbą ugdymo procese, bet mokykla gali priimti sprendimą neteikti jos, jeigu neužtenka resursų.

Aukštosios mokyklos autonomiškai priima sprendimą dėl valstybės finansuojamų studijų vietų paskirstymo konkrečioms studijų programoms. Taigi stojančiųjų galimybes įstoti į norimas studijų programas lemia ir aukštųjų mokyklų sprendimai.

5. Informacijos institucijos

Informacijos institucijos aprašo būdus, kaip atitinkamų pozicijų veikėjai sužino vieni kitų intencijas, veiksmus, išlaidas ir naudą, susijusius su veiksmiais, kaip ta informacija keliauja, kiek informacija turi būti tiksli, kokia informacija prieinama veikėjams veiksmo situacijoje ir kt.

Mokyklose mokiniams įvairiais būdais teikiama informacija, susijusi su švietimo programomis, galimais pasirinkimais švietimo sistemoje. Vieni iš pagrindinių būdų tokiai informacijai gauti – mokyklų teikiama švietimo informacinė pagalba, profesinio orientavimo paslaugos. Teikdami šias paslaugas karjeros konsultantai ar kiti specialistai pirmiausia išsiaiškina mokinio lūkesčius, mokymosi pasiekimus, polinkius, stiprybes, profesinius siekius, t. y. surenka informaciją, reikalingą konsultuoti karjeros pasirinkimo klausimais. Švietimo informacinė pagalba taip pat gali būti teikiama ir mokiniams dalyvaujant informacinėse švietimo, karjeros ugdymo programose. Profesinio mokymo įstaigų mokiniams teikiama informacija apie tolesnes mokymosi ir darbo galimybes, tad galima manyti, kad mokiniai turėtų būti informuoti, jog gali toliau mokytis aukštojoje mokykloje ir kokiomis sąlygomis. Kita vertus, jei švietimo įstaigoje neužtenka karjeros specialistų arba mokiniai į juos nesikreipia, gali trūkti informacijos apie karjeros perspektyvas.

Tėvams, mokiniams, kurie renkasi mokyklą, prieinama mokyklų kasmet viešinama informacija apie jų veiklos kokybę, ugdymo programas. Jau vaikui mokantis mokykla informuoja tėvus apie mokinio mokymosi rezultatus, būklę, lankomumą ir elgesį. Kartu tėvai turi informuoti mokyklą apie vaiko ugdymosi poreikius, interesus ir polinkius ugdymo procese. Taigi jei abiejų pusių (tėvų ir mokyklos) komunikacija yra aktyvi, galima manyti, kad abi pusės žino vaiko poreikius ir gali imtis veiksmų tiems poreikiams atliepti ir sąlygoms mokytis sudaryti. Nors tėvams prieinama informacija apie vaiko mokymąsi, jie turi būti atsakingi ir domėtis vaiko mokymusi, o švietimo įstaigos informaciją turėtų pateikti aiškiai ir tėvams prieinamais informacijos kanalais.

Informacija, aktuali stojantiejiems į aukštojo mokslo studijas, viešinama įvairiais kanalais. Informaciją apie studentams teikiamas paskolas, stipendijas viešina Valstybinis studijų fondas, aukštosios mokyklos. Jos taip pat viešina savo vykdomas studijų programas ir priėmimo į studijų programas sąlygas, konkursinių mokomųjų dalykų sąrašą. Aukštosios mokyklos privalo viešinti priėmimo į studijas

konkursinio balo sandaros principus ir kitus priėmimo kriterijus likus ne mažiau nei pusei metų iki priėmimo į studijas pradžios, o konkursinius dalykus, išskiriant pagrindinį, – likus dvejiems metams iki priėmimo. Informaciją apie priėmimo sąlygas viešina ir Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacija bendrajam priėmimui organizuoti (LAMA BPO). Vyriausybės strateginės analizės centras skelbia informaciją apie studijų programų absolventų vidutinį uždarbį, įsidarbinimą. Profesinės mokyklos – apie priėmimo sąlygas, mokymo programas. Taigi stojantieji plačiai informuojami apie mokymosi ir karjeros galimybes, jeigu ieško ar žino, kur ieškoti šios informacijos. Nors informacija prieinama, taip pat svarbu, kad mokiniai žinotų, kur jos ieškoti (čia gali pasitarnauti šeimos nariai, karjeros konsultantai), gebėtų tą informaciją kritiškai atsirinkti ir įvertinti.

6. Kaštų ir naudos institucijos

Kaštų naudos institucijos apibrėžia kaštus ir naudą, susijusius su konkrečiu veiksmu, jų pasiskirstymą tarp veikėjų, kaštų ir naudos gavėjų.

Vaikai patiria naudos dėl visuotinai prieinamo švietimo (valstybė garantuoja priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo, profesinio mokymo ir aukštojo mokslo programų, suteikiančių pirmąją kvalifikaciją, prieinamumą) ir prieinamos švietimo pagalbos. Visiems vaikams ir mokiniams užtikrinama psichologinė ir socialinė pedagoginė pagalba (kuri itin susijusi su pagalba renkantis mokyklą pagal mokinio protines ir fizines galias, adaptuojantis, šalinant priežastis, trukdančias mokytis) ir ugdymo karjerai, profesinio orientavimo ir konsultavimo paslaugos (karjeros specialistų ar psichologų paslaugos, kurios padeda mokiniui pasirinkti karjerą), taip pat pagalba mokymosi sunkumų turintiems vaikams. Sudaryti sąlygas mokytis padeda ir savivaldybių užtikrinamas pavėžėjimas į mokyklą, jei mokinsys gyvena toliau nei trys kilometrai nuo mokyklos, nemokamas maitinimas, aprūpinimas mokymosi priemonėmis, mažesnis mokestis už neformalųjį švietimą gabiems vaikams ir vaikams, kurių socialinė padėtis žema, nemokamas apgyvendinimas mokyklų bendrabučiuose. Mokiniai, kilę iš tautinių mažumų grupių, gali puoselėti savo tautinį identitetą, mokytis gimtosios kalbos arba gimtąja kalba (pvz., gali būti steigiamos atskiros mokyklos, kurios moko tik tautinės mažumos kalba). Valstybė garantuoja šias naudas (teises) ir jei jos neužtikrinamos, tėvai turi teisę skųstis dėl teisės aktų numatytų teisių neužtikrinimo.

Mokiniai patiria kaštų dėl to, kad turi laikytis mokyklos tvarkos taisyklių, atitikti minimalius reikalavimus baigiant tam tikrą dalyką / modulį ar ugdymo programą (jeigu jų neatitinka, patiria kaštų, nes reikia kartoti dalyką / modulį / programą), dalyvauti privalomuose pasiekimų tikrinimuose.

Tėvams naudinga, kad visuotinis švietimas yra nemokamas ir nereikia mokėti už tam tikras valstybės finansuojamas neformaliojo švietimo programas, vežiojimą į mokyklą (jei vaikas gyvena nutolusioje kaimo vietovėje ar miestelyje toliau kaip 3 km atstumu nuo mokyklos ir mokosi pagal priešmokyklinio, bendrojo ugdymo programas arba jam paskirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas) ir pan. Tėvai taip pat gauna finansinės naudos, jei vaikas mokosi – iki 23 metų skiriama išmoka (vadinamieji vaiko pinigai). Papildoma pagalba teikiama vienišioms tėvams (globėjams), kurių vaikai yra ikimokyklinio amžiaus ir negali lankyti darželio (nes nėra vietų ar savivaldybė negali organizuoti vaiko pavėžėjimo ir pan.), tokioms šeimoms teikiama pinigine socialine parama. Ji taip pat teikiama ir mokiniams, studentams, kurių šeimos pajamos žemos, arba jie yra globojami, našlaičiai, jei mokosi pagal bendrojo ugdymo, profesinio mokymo programas arba studijuoja, kol sueina 24 metai. Paramos gali nepakakti, pvz., valstybė finansuoja tik tam tikro dydžio kompensaciją už neformalųjų vaikų švietimą, o konkretaus būrelio kaina gali būti didesnė nei kompensacija ir tėvams reikia primokėti.

Visgi mokiniai, jų tėvai gali patirti papildomų kaštų dėl mokamų švietimo paslaugų (neformalaus švietimo programų, kurių nefinansuoja valstybė / savivaldybės, pailgintos dienos grupių, ekskursijų), tai gali riboti galimybes vaikui plėtoti socialines, kultūrines kompetencijas ir gabumus. Tėvai taip pat patiria kaštų dėl atsakomybės už privalomo vaiko mokymosi užtikrinimą iki 16 metų, poreikio domėtis mokiniams prieinamomis švietimo pagalbos, socialinės paramos paslaugomis, jei nori jas gauti, ir gebėti įrodyti, kad gali jas gauti (pvz., gebėti užpildyti ir pateikti reikalingus dokumentus nemokamam maitinimui). Dar vienas kaštų ir naudos, kurių patiria tėvai, pavyzdys – tam tikroms asmenų grupėms (pvz., su negalia, gaunantiems žemas pajamas) nemokamai teikiamas ikimokyklinis ugdymas. Tai yra nauda tėvams ir vaikams, tačiau norėdami pasinaudoti šia galimybe tėvai patiria vežiojimo į darželį, maitinimo, ugdymo priemonių pirkimo kaštų, kadangi nemokamas maitinimas, aprūpinimas mokymo priemonėmis teikiamas tik pagal bendrojo ugdymo programas besimokantiems vaikams.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai patiria papildomų kaštų ir naudų, palyginti su kitais mokiniais. Jei pedagoginė psichologinė tarnyba rekomenduoja, jiems teikiama specialioji pedagoginė, specialioji pagalba, gestų kalbos vertimas, galimybė mokytis gimtosios gestų kalbos; jie gali mokytis specialiojoje mokykloje ar klasėje, baigti ugdymo programas per ilgesnį ar trumpesnį laiką (tai gali būti aktualu gabiems mokiniams, kurie taip pat priskiriami prie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių), gali mokytis pagal profesinio mokymo programas mažesnėse grupėse bendrai su kitais (išskyrus asmenis, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių dėl intelekto sutrikimo). Visgi jie patiria ir kaštų: šiai mokinių grupei gali būti apribotas kelias toliau mokytis pagal bendras ugdymo

programas, pvz., mokinys, turintis intelekto sutrikimą mokomas pagal socialinių įgūdžių ugdymo programą, kuri neprilygsta vidurinio ugdymo programai, tad mokinys negali baigti mokyklos ir stoti į aukštojo mokslo studijas arba, norėdamas stoti į aukštąsias mokyklas, turi gauti pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją ir papildomai baigti bendrojo ugdymo programas. Mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, mokyklos turi užtikrinti specialiąsias mokymo ir techninės pagalbos priemones, pritaikyti mokymosi aplinką, bet, pvz., neformaliojo švietimo metu, kuris neprivalomas, priemonės gali būti neužtikrinamos, jei mokyklos steigėjas neskiria užtektinai lėšų. Mokyklos taip pat gali atsiskyti ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, jei dėl objektyvių priežasčių negali užtikrinti reikalingos švietimo pagalbos (atkreipiamas dėmesys, kad ši nuostata nebegalios nuo 2024-09-01).

Lietuvos teisės aktuose nustatytos tam tikros naudos kai kurioms asmenų grupėms, susijusios su valstybinių brandos egzaminų laikymu, kurios būtinos viduriniam išsilavinimui įgyti ir toliau mokytis pagal profesinio ar aukštojo mokslo studijų programas. Norint įgyti vidurinį išsilavinimą būtina išlaikyti lietuvių kalbos ir dar vieną papildomą brandos egzaminą. Asmenys, kurie mokosi mokyklose, ugdančiose tautinės mažumos kalba (tautinių mažumų kalbų buvo mokoma kaip gimtųjų kalbų pagal atskirą programą), gali laikyti valstybinį mokymosi kalbos (baltarusių, lenkų, rusų, vokiečių) egzaminą. Šie egzaminai gali būti aktualūs norint studijuoti užsienio šalių universitetuose. Egzaminus Lietuvoje gali laikyti ir užsienyje vidurinį ugdymą įgiję asmenys, tačiau jie patiria kaštų, nes privalo gauti Studijų kokybės vertinimo centro patvirtinimą, kad užsienyje įgytas išsilavinimas prilyginamas viduriniam ugdymui. Mokiniams naudinga ir tai, kad vietoj brandos egzaminų (išskyrus lietuvių kalbos) gali parengti tam tikro dalyko brandos darbą ir jo rezultatai įskaitomi vietoj to dalyko egzamino. Kai kurie mokiniai gali būti atleidžiami nuo brandos egzaminų, pvz., dėl ligos; nuo užsienio kalbos egzaminų – išlaikę tarptautinius užsienio kalbų egzaminus tam tikru lygiu.

Asmenys, kurie mokėsi pagal kurtiesiems ar neprigirdintiesiems pritaikytą vidurinio ugdymo programą, gali laikyti jiems pritaikytą lietuvių kalbos brandos egzaminą. Asmenys, turintys minėtų negalių, atleidžiami nuo pasirinkto užsienio kalbos (anglų, prancūzų, rusų, vokiečių) brandos egzamino kalbėjimo ir klausymo dalių.

Asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių ir pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją, turi būti pritaikomos brandos egzaminų laikymo sąlygos. Jie šiuo aspektu patiria kaštų, nes reikia teikti prašymą pritaikyti egzaminus ir gauti pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją. Egzaminų laikymo sąlygos gali būti pritaikomos ir asmenims, kurie mokėsi namie ir negali atvykti į dalyko egzaminą, jie egzaminus gali laikyti namuose.

Mokiniai taip pat patiria naudos, nes gali perlaikyti brandos egzaminus. Kai kurie turi teisę laikyti brandos egzaminus vėliau nei kiti – pakartotinės brandos egzaminų sesijos metu, t. y. laisvės atėmimo vietoje veikiančioje mokykloje įregistruoti, namie mokyti mokiniai, kurie negalėjo atvykti į pagrindinę brandos egzaminų sesiją, asmenys, kuriems brandos egzaminas buvo atidėtas ar kurie sirgo; neišlaikę valstybinio lietuvių kalbos egzamino gali laikyti mokyklinį brandos egzaminą.

Visi stojantieji į aukštojo mokslo įstaigas patiria kaštų, nes privalo domėtis profesinio mokymo, studijų programų priėmimo kriterijais, įgyti vidurinį išsilavinimą, išlaikyti privalomus ir stoti reikalingus brandos egzaminus. Stojantieji į tam tikras mokyklas (menų, sporto, privačias), profesinio mokymo programas (kurioms reikia pasirengti, darbo patirties) ir aukštąsias mokyklas (kurios nustatė papildomų priėmimo kriterijų), patiria kaštų, nes privalo ne tik laikyti reikalingus stojamuosius egzaminus, bet ir atitikti kitus kriterijus, kuriuos nustato aukštosios mokyklos arba kurie nustatyti tam tikrai studijų kryptčiai (pvz., pedagogikos studijoms reikalingas motyvacijos įvertinimas). Stojant į kai kurias profesinio mokymo programas gali reikėti sveikatos būklės pažymos. Pasirinkus valstybės nefinansuojamą studijų vietą stojantieji ar jų tėvai patiria finansinių kaštų dėl mokamų studijų. Įstoję studijuoti kitame nei jų gyvenamoji vieta mieste ir gyvendami atskirai nuo tėvų patiria finansinių kaštų dėl pragyvenimo, būsto, transporto išlaidų.

Stojantiesiems naudinga tai, kad gali rinktis studijų ar profesinio mokymo programas, prašyti įskaityti anksčiau baigtus dalykus / modulius ar neformaliu arba savišvietos būdu įgytas kompetencijas. Jiems taip pat paranku, kad gali stoti keliais etapais (pagrindinio arba papildomo priėmimo metu), gali keisti tos pačios studijų kryptties ir profesinio mokymo programas. Kai kuriems (turintiems įgimtų ar įgytų sutrikimų; įgijusiems vidurinį išsilavinimą užsienyje ir dėl ligos nuo brandos egzaminų atleistiems asmenims) taikoma kitokia nei visiems priėmimo į aukštąsias mokyklas tvarka. Tad ši grupė patiria naudos, palyginti su kitais stojančiaisiais, nes galimai lengviau įstoti.

Kai kurie stojantieji patiria naudos dėl to, kad už tam tikras veiklas pridedama papildomų balų stojant į aukštojo mokslo studijas. Prie konkursinio balo pridedami papildomi balai ar jų dalis: baigusiems bazinius karinius mokymus ar atlikusiems pradinę karo tarnybą, šalies ir tarptautinių olimpiadų, konkursų prizinių vietų laimėtojams, su pagyrimu baigusiems tos pačios srities profesinio mokymo programą. Papildomų naudų stojant gali suteikti ir savanoriška veikla – pridedama papildomų balų dalyvavusiems tarptautinėje, nacionalinėje jaunimo savanoriškoje veikloje ne trumpiau negu 3 mėnesius arba jaunimo savanoriškoje tarnyboje ne trumpiau nei 6 mėnesius. Stojant į kolegines studijų programas papildomų balų pridedama baigusiems tos pačios srities profesinio mokymo programą ir turin-

tiems bent vienu metų darbo stažą toje srityje, į kurią stojama. Už minėtas veiklas pridedama skirtinga balo dalis – daugiausiai pridedama už laimėtas olimpiadas. Stojant į sporto krypties ir fizinio aktyvumo mokytojų rengimo studijų programas į konkursinį balą įskaičiuojami sporto laimėjimai.

Studentams, profesinio mokymo įstaigų mokiniams naudingos paskolos (studijų kainai padengti, pragyventi), socialinės stipendijos (turi teisę gauti asmenys su tam tikra negalia / netektu darbingumu, globojami asmenys iki 25 m. ir kilę iš nepasiturinčių šeimų ar turintys teisę gauti ar gaunantys socialinę pašalpą), skatinamosios stipendijos už mokymosi / studijų pasiekimus, galimybė pereiti į valstybės finansuojamą studijų / mokymo vietą, jei studijuojant / mokantis atsilaisvina, transporto lengvatos.

Visgi stojantieji, studentai ar profesinio mokymo įstaigų mokiniai turi domėtis šiomis galimybėmis, reikia finansinio raštingumo (pvz., paskolų atveju), kad žinotų šią informaciją ir gebėtų ja remdamiesi priimti sprendimą (studijuoti, mokytis profesinėje mokykloje ar nebesimokyti). Finansinės pagalbos galimybes riboja tam tikros sąlygos, pvz., net ir atitinkant minėtus kriterijus socialinė stipendija gali būti nutraukta dėl prastų studijų rezultatų (turint daugiau kaip 1 akademinę skolą). Stojantieji taip pat turi gebėti įvertinti studijų sąlygas – kokius reikalavimus jie turi atitikti įstojus, norėdami studijuoti, ar pvz., išlikti valstybės finansuojamoje studijų vietoje, gauti stipendijas, kokios pasekmės gresia metus studijas ir pan. Tik žinodamas šiuos aspektus stojantysis gali iki galo įvertinti aplinkybes ir priimti sprendimą studijuoti ar ne. Studentai iš žemas pajamas gaunančių šeimų patiria kaštų gaudami piniginę socialinę paramą, nes šeimos pajamos privalo neviršyti tam tikros ribos, kad būtų teikiama parama, tai riboja, pvz., studentų galimybę dirbti, atsiranda skurdo spąstai. Piniginės socialinės paramos negali gauti ir tie, kurie mokosi užsienyje, tai riboja asmenų galimybes mokytis užsienyje.

7. Baigties institucijos

Baigties institucijos nurodo galimus konkrečios veiksmo situacijos rezultatus. Taip pat ar tie rezultatai yra baigtiniai, neskundžiami, ar galima pakeisti rezultatą, ar institucinės taisyklės nustato visus galimus rezultatus. Asmenų pasirinkimų švietimo sistemoje ir institucijų taisyklių rezultatai yra švietimo programos, kurias galima baigti (įgyti kvalifikaciją), ir galimi keliai švietimo sistemoje, tad toliau juos ir apžvelgsime.

Formaliojo švietimo sistemoje asmenys gali baigti: priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas. Tai yra pagrindinės programos, kurias būtina baigti norint stoti į aukštąsias mokyklas. Vietoje pagrindinio, vidurinio ugdymo programos mokiniai gali mokytis pagal tarptautinio baka-

laureato programas, kurios atitinka vidurinį išsilavinimą. Vidurinis išsilavinimas įgyjamas baigus vidurinio ugdymo programą ir išlaikius brandos egzaminus, išskyrus atvejus, kai asmuo atleidžiamas nuo brandos egzaminų (pvz., dėl ligos).

Asmenys taip pat gali mokytis pagal pirminio profesinio mokymo programas (nuo 14-os metų, t. y. baigus tik pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį (po 8 klasių); baigus pagrindinio ugdymo programą (10 klasių), baigus vidurinio ugdymo programą (po 12 klasių). Nuo to, kokį išsilavinimą turėdamas asmuo stos į aukštąją mokyklą, priklausys, kiek laiko jam truks baigti profesinio mokymo programą (jei kartu su profesinio mokymo programa mokomasi pagrindinio ar vidurinio ugdymo programų dalykų, profesinio mokymo programą baigti užtruks ilgiau). Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl intelekto sutrikimo, gali baigti profesinio mokymo programą, vykdomą kartu su socialinių įgūdžių ugdymo programa. Baigus profesinio mokymo ir (arba) bendrojo ugdymo programas ir (arba) iš profesinės veiklos patirties ir (arba) mokantis savarankiškai, įgyjamos I–IV lygio profesinės kvalifikacijos.

Įgijus vidurinį išsilavinimą ir atitinkant priėmimo kriterijus galima stoti į trumpąsias, universitetines ir kolegines arba vientisąsias studijas (bakalauro kartu su magistro). Baigus aukštojo mokslo studijas įgyjama aukštojo mokslo kvalifikacija. Baigus bakalauro studijas galima stoti į magistro studijas. Taip pat galimos dalinės studijos, t. y. galima studijuoti tik kai kurių dalykų modulius.

Dalis formaliojo švietimo programų užkerta kelią toliau mokytis pagal aukštojo mokslo studijų programas – tai yra valstybiniams išsilavinimo standartams neprilygstančias ugdymo programas (individualizuotą pradinio ugdymo; specialiąją pradinio ugdymo; adaptuotą pradinio ugdymo; individualizuotą pagrindinio ugdymo; adaptuotą vidurinio ugdymo; socialinių įgūdžių ugdymo). Baigę šias programas asmenys gali mokytis tik pagal valstybiniams išsilavinimo standartams neprilygstančias ugdymo programas. Visgi yra išimčių: baigęs šias programas asmuo gali mokytis pagal bendrojo ugdymo programas, jei turi pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją, tačiau tai gali atimti daug laiko, kadangi mokiniui reikia papildomai baigti pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas ir išlaikyti privalomus pasiekimų patikrinimus, egzaminus, kad įgytų vidurinį išsilavinimą ir galėtų stoti į aukštąją mokyklą.

Taigi matyti, kad aukštąjį išsilavinimą galima pasiekti įvairiais keliais, tačiau švietimo sistemoje yra ir tokių, kurie riboja kelią aukštojo išsilavinimo link.

5.1.1. Išvados apie institucines sąlygas pasiekti aukštąjį mokslą

Aukštojo mokslo prieinamumo Lietuvoje institucinė analizė leido nustatyti, kurios asmenų grupės švietimo sistemoje, ypač stodami į aukštojo mokslo studijas ir studijuodami, patiria naudų ir kaštų. Žinant institucijų skatinimus (naudas) ir kaštus (apribojimus) galima suprasti, kaip teisės aktai skatina ar riboja tam tikras asmenų grupes, ar ir kaip padedama socialiai jautrioms grupėms Lietuvos švietimo sistemoje.

Pradedant nuo bendrojo ugdymo lygmens nustatyta, kad vaikai švietimo sistemoje gali užimti įvairias pozicijas (pvz., turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių; stokojančio mokymosi motyvacijos; išskirtinių gabumų turinčio vaiko ir t. t.). Skirstymas į įvairias pozicijas rodo, kad švietimo sistema nevienodai traktuoja visus vaikus, skirtingos grupės patiria skirtingų naudų ir kaštų, siejamų su skirtingomis pozicijomis švietimo sistemoje.

Bendrojo ugdymo lygmeniu naudų patiria: žemas pajamas gaunančių šeimų vaikai (gali gauti nemokamą maitinimą, mokymo priemonių); kilę iš tautinių mažumų grupių (gali mokytis gimtosios kalbos mokykloje arba gimtąja kalba, gali būti steigiamos atskiros mokyklos, kurios moko tik tautinės mažumos kalba), turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (gali gauti nemokamą ikimokyklinį ugdymą, ugdymui reikalingų specialiųjų mokymo priemonių, mokytis specialiosiose mokyklose, gauti švietimo pagalbą, baigti ugdymo programas per ilgesnį ar trumpesnį laiką; gali baigti profesinio mokymo programą, vykdomą kartu su socialinių įgūdžių ugdymo programa), nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys asmenys (gali gauti nemokamą pavėžėjimą į švietimo įstaigą). Stojantys į aukštąsias mokyklas naudų patiria: baigę profesinį mokymą su pagyrimu ir / ar asmenys, turintys darbo patirties (stojant į tos pačios švietimo srities studijų programas); baigę bazinius karinius mokymus ar atlikę pradinę karo tarnybą; turintys savanorystės patirties; olimpiadų / konkursų laimėtojai; turintys sportinių laimėjimų (stojantys į sporto krypties studijų programas).

Studijuodami aukštojo mokslo įstaigose naudų patiria: gerai besimokantys studentai (gauna finansinės naudos dėl skatinamųjų stipendijų, valstybės finansuojamos studijų vietos ar teisės į studijų kainos kompensaciją); žemas pajamas gaunantys (dėl teisės gauti socialinę stipendiją, prireikus – paskolą pragyventi studijų metu); asmenys su negalia (dėl teisės gauti socialinę stipendiją, pritaikytas studijų sąlygas, gestų kalbos vertėjo, asmeninio asistento paslaugas); globojami asmenys iki 25 metų – (dėl teisės gauti socialinę stipendiją).

Papildomų kaštų švietimo sistemoje gali patirti šios grupės: turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (mokinys, kuris yra sutrikusio intelekto, mokomas pagal socialinių įgūdžių ugdymo programą, kuri neprilygsta vidurinio ugdymo

programai, tad jis negali baigti mokyklos ir stoti į aukštojo mokslo studijas arba, norėdamas stoti į aukštasias mokyklas, turi gauti pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją ir papildomai baigti bendrojo ugdymo programas; gali būti nepritaikyta ugdymo aplinka neformalaus ugdymo metu); studijuojantys valstybės nefinansuojamose studijų vietose patiria finansinių kaštų dėl mokamų studijų; studijuojantys kitame nei jų gyvenamoji vieta mieste patiria finansinių kaštų dėl išlaidų pragyvenimui, būstui, transportui; kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų ir gaunantys socialinę stipendiją patiria kaštų dėl to, kad jų šeimos pajamos privalo neviršyti tam tikros ribos, kad būtų teikiama parama, tai riboja, pvz., studentų galimybę dirbti, atsiranda skurdo spąstai; socialinę stipendiją gaunantys asmenys patiria kaštų, nes negali turėti daugiau nei 1 akademinės skolos, kitaip nebegautų socialinės stipendijos.

Kitas svarbus institucinės analizės metu pasiektas tikslas – nustatyti formalūs keliai, kuriais asmenys gali pasiekti aukštojo mokslo studijas. Formalių kelių studijų link žinojimas leidžia identifikuoti švietimo sistemos įtraukumą – prisitaikymą prie skirtingų besimokančiųjų poreikių. Pradedant nuo pasirinkimų galimybių, nuo kurių priklauso asmens kelias švietimo sistemoje: bendrajame ugdyme tėvai kartu su vaikais gali pasirinkti vaiko mokymosi programas, formą, mokyklą, priimti susitarimus su mokykla dėl ugdymosi sąlygų (nuo 16-os metų šiuos sprendimus gali priimti pats vaikas). Dauguma sprendimų švietimo sistemoje priimama demokratiškai, tačiau skirtingi veikėjai gali turėti skirtingų išteklių sprendimui paveikti (pvz., tėvai turi mažiau išteklių nei mokykla gali turėti įtakos susitarimams dėl vaiko ugdymo sąlygų, dėl to yra silpnesnės derybinės galios sprendimus priimančioms šalims, pvz., mokyklos ir tėvų sutarimu). Tėvų ir vaikų pasirinkimus bendrojo ugdymo lygmeniu riboja tokie veiksniai: gyvenamoji vieta, mokyklų tinklas, mokesčiai už tam tikras švietimo paslaugas, amžius, mokymosi rezultatai, gabumai, specialieji ugdymosi poreikiai, kalba, sveikatos būklė, finansiniai ištekliai, informacijos prieinamumas ir aiškumas. Studento poziciją riboja mokymosi rezultatai, gabumai, motyvacija, ankstesnė mokymosi patirtis, finansiniai ištekliai.

Rinkdamiesi studijų / mokymosi kelią asmenys patiria papildomų kaštų, susijusių su iniciatyvumu, gebėjimu ieškoti informacijos (pvz., domėjimusi profesinio orientavimo paslaugomis, socialinės paramos galimybėmis), reikalingu mokymosi pasiekimų lygiu, finansiniu / administraciniu raštingumu (gebėjimu įvertinti studentams, profesinio mokymo įstaigų mokiniams prieinamas stipendijas, paskolas ir įvertinti savo galimybes jas gauti, gebėti užpildyti joms gauti reikalingus dokumentus); o patiriamos naudos, kurios lengvina šį procesą, labiausiai siejamos su prieinama karjeros specialistų, socialinių pedagogų pagalba renkant mokymosi kelią, socialine parama besimokantiems, lengvatinėmis paskolomis studentams. Asmenims prieinama informacija apie karjerą ir mokymosi galimybes, mokymosi,

finansinės paramos sąlygas, tačiau jie turi domėtis ta informacija, žinoti, kur ieškoti, į ką kreiptis.

Galima teigti, kad sudaromos galimybės pasiekti aukštojo mokslo studijas skirtingais keliais, t. y. nėra formalių apribojimų pasirinkus vieną ar kitą mokymosi kelią pasiekti aukštojo mokslo studijas. Pvz., galima laikyti brandos egzaminus ir pretenduoti studijuoti: baigus vidurinio mokyimo programą užsienyje arba profesinio mokyimo įstaigose; neformaliai pripažinus įgytas kompetencijas; pabaigus vidurinio ugdymo programą suaugusiesiems ar kurtiesiems ar neprisigirdintiesiems pritaikytą vidurinio ugdymo programą, kai mokėsi namuose ar įkalinimo įstaigose ir t. t. Visgi ugdymasis pagal specialiąsias programas bendrajame ugdyme pailgina kelią aukštojo mokslo link, nes papildomai reikia įgyti išsilavinimą pagal bendrąsias programas.

5.1.2. Naujausios teisės aktų nuostatos, gerinančios švietimo ir aukštojo mokslo prieinamumą

Atkreiptinas dėmesys, kad nuo 2024 m. įsigalios teisės aktų pakeitimai, susiję su aukštojo mokslo prieinamumu. Pirmiausia, keisis reikalavimai stojant į aukštojo mokslo studijas. Norintiems studijuoti reikės išlaikyti bent tris valstybinius brandos egzaminus (tarp jų būtinai – lietuvių kalbos ir literatūros bei matematikos egzaminus), suvienodinti priėmimo į aukštąsias mokyklas minimalūs kriterijai norintiems studijuoti tiek valstybės finansuojamose, tiek nefinansuojamose studijų vietose (iki šiol valstybės nefinansuojamose buvo taikomi mažesni reikalavimai). STRATA (2023) pažymi, kad skiriasi bent tris valstybinius brandos egzaminus išlaikiusių mokinių dalis tarp skirtingų mokinių grupių: 2021 m. šiuos egzaminus išlaikė 20 proc. mažas pajamas gaunančių šeimų moksleivių, palyginti su likusiais, kurių buvo 2,4 karto daugiau (47 proc.); tarp specialiųjų ugdymosi poreikių, kilusių dėl negalios turinčių moksleivių, bent tris valstybinius brandos egzaminus išlaikė 14 proc., o tarp likusių – 3,3 karto daugiau. Dar viena naujovė – įteisinta, kad 10 proc. aukštojo mokslo studijų vietų bus rezervuota atskirai stojančiųjų, kuriems įgyti aukštojo mokslo kvalifikaciją trukdo akademiniai, socialiniai, finansiniai, geografiniai, informaciniai ar su požiūriu susiję barjerai, eilei. Ja galės naudotis jaunuoliai iš labai mažas pajamas gaunančių šeimų, asmenys su negalia, našlaičiai, trumpųjų studijų absolventai ir turintys praktinės veiklos patirties. Jiems bus keliami tokie patys akademinio pasirengimo reikalavimai, t. y. reikės išlaikyti tris valstybinius brandos egzaminus atitinkamu lygiu. Aukštosios mokyklos taip pat galės stojantiesiems į valstybės finansuojamas studijų vietas per antrąją konkursinę eilę skirti ir papildomų balų ar suteikti pirmenybę, jei stojantieji jau turės su studijų programa susijusios patirties ar kompetencijų, pavyzdžiui, bus

atlikę studijų programai aktualią praktiką. Dar viena priemonė, kuri, tikimasi, netrukus didins aukštojo mokslo prieinamumą, yra trumposios studijos, atitinkančios ISCED (angl. *International Standard Classification of Education*) 5 lygį. Baigtos tokios studijos leistų lengviau studijuoti kolegines aukštojo mokslo studijas (gali būti įskaitomi kai kurie trumpųjų studijų dalykai, todėl galima greičiau baigti kolegines bakalauro studijas). Taip pat priimti teisės aktų pakeitimai, susiję su palankesnėmis studijų paskolų gavimo ir gražinimo sąlygomis. Nuo 2024 m. įsigalioja kai kurie teisės aktų pakeitimai, susiję su įtraukiojo ugdymo plėtra, geresnėmis sąlygomis mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdytis norimoje švietimo įstaigoje. Šie teisės aktų pakeitimai gali sudaryti palankesnes sąlygas studijuoti asmenims, kilusiems iš jautrių socialinių grupių.

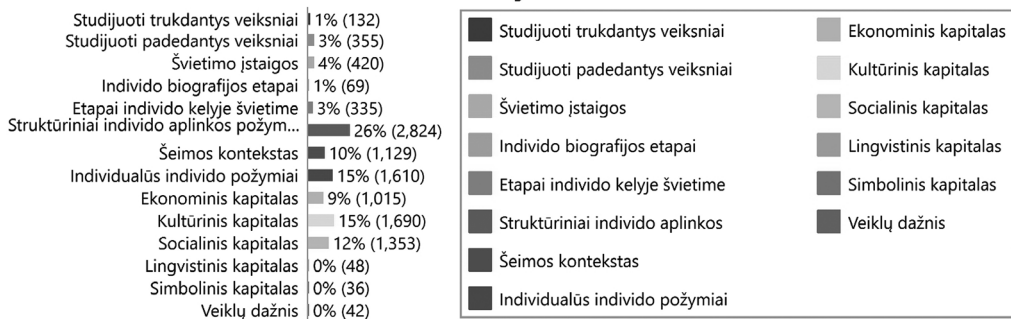
5.2. Jautrių socialinių grupių asmenų keliai aukštojo mokslo studijų link ir kultūrinio, ekonominio, socialinio kapitalų vystymasis

Šioje disertacijos dalyje pristatomas informantų, kilusių iš jautrių socialinių grupių ir pasiekę aukštąjį išsilavinimą, kelias aukštojo mokslo link, svarbūs jų biografijos taškai, socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų vystymosi procesas, t. y. **informantų / jautrių socialinių grupių asmenų / individų** pusiau struktūruotų interviu kokybinės turinio analizės rezultatai. Jie pristatomi pagal šias tyrimo duomenų analizės metu išskirtas plačiausias temas:

- Informantų kelius švietimo sistemoje, svarbius švietimo sistemos kelio ir biografijos įvykius;
- informantų šeimos kontekstą, socialinį, kultūrinį ir ekonominį kapitalus formalaus mokymosi pradžioje;
- disertacijos tyrime nustatytus švietimo lauko reikalavimus individams (kultūriniam kapitalui);
- informantų švietimo lauko vertinimą;
- informantų patirtas socialinės kontrolės formas ir reakciją į jas, socialinės kontrolės įveikos būdus;
- informantų socialinio, ekonominio ir kultūrinio kapitalų vystymosi procesą;
- informantų socialinį, ekonominį ir kultūrinį kapitalus formalaus ugdymosi pabaigoje (t. y. viduriniame ugdyme);
- informantų apsisprendimo studijuoti aplinkybės (sprendimas toliau mokytis, profesijos pasirinkimas).

5 pav. matyti apibendrinta analizės rezultatų informacija – pagrindinės duomenų masyve išryškėjusios temos (stambiausio lygmens kodai) ir jų dažnis. Dėl aiškesnės vizualizacijos pateikiami tik pirmo lygmens kodai.

Code System



5 pav. *Interviu duomenų masyvo I lygmens kodų medis ir dažnis*

Informantų pasisakymuose vyraujančius veikėjus, veiksmus, objektus vaizdžiai iliustruoja ir interviu duomenų masyve dažniausiai pasikartojančių žodžių medis (6 pav.). Dominuoja žodžiai, susiję su šeima, mokykla, ankstesniais asmens gyvenimo etapais, išgyvenimais, tai ir atsiskleidžia interviu analizės rezultatų apžvalgoje.



6 pav. *Interviu duomenų masyve dažniausiai pasikartojančių žodžių medis*

Kad būtū galima aiškiau susidaryti informantų paveikslą, toliau pateikiama nuasmeninta informacija apie juos ir jautrios socialinės grupės požymiai, su kuriais jie susidūrė (3 lentelė). Apžvelgus atrinktų informantų požymius matyti, kad daug jautrių socialinių grupių asmenų susiduria ne su vienu, o keliais požymiais, taip pat pastebėta, kad aktualūs ir papildomi požymiai, kurie nebuvo pasirinkti jautriausioms socialinėms švietimo grupėms švietime išskirti šiame tyrime. Taigi jautrių socialinių grupių atstovai, tikėtina, patiria daugybinių rizikų švietimo sistemoje, dėl to rizika iškristi iš švietimo sistemos gali būti dar didesnė. Su sunkumais švietimo sistemoje taip pat gali susidurti našlaičiai ar kitų globojami asmenys.

3 lentelė. Informantų požymiai

Infor- manto Nr.	Išsilavinimas	Am- žius	Jautrios socialinės grupės požymis				Kiti požymiai	Tėvų išsilavi- nimas (T – tėčio; M – mamos)
			Gauna žemas paja- mas	Gyvena kaime	Turi nega- lią	Tautinė mažuma		
I1	Bakalauras (dar studi- juoja)	21	+	+			Augino globėjai, našlaitė	T – vidurinis M – profesinis
12	Bakalauras (dar studi- juoja)	22	+					T – nežino M – pagrindinis
I3	Bakalauras, magistras	27		+				T – profesinis M – profesinis
I4	Bakalauras (dar studi- juoja)	21	+	+				T – nežino M – profesinis
I5	Magistras	27	+	+				T – nežino M – profesinis
I6	Bakalauras (dar studi- juoja)	20	+	+				T – profesinis M – profesinis
I7	Bakalauras	23				+	Augo dau- giavaikėje šeimoje, augo tik su mama (vieni- ša šeima)	T – nežino M – profesinis
I8	Bakalauras	27	+	+				T – profesinis M – profesinis
I9	Bakalauras (dar studi- juoja)	23			+			T – vidurinis M – aukštasis
I10	Magistras (dar studi- juoja)	23		+		+	Augino glo- bėjai, gavo globojamo vaiko išmoką	T – vidurinis M – vidurinis
I11	Bakalauras (dar studi- juoja)	20	+				Vienintelis šeimoje turi aukštąjį išsi- lavinimą	T – vidurinis M – vidurinis

3 lentelės tęsinys

Informanto Nr.	Išsilavinimas	Amžius	Jautrios socialinės grupės požymis				Kiti požymiai	
			Gauna žemas pajamas	Gyvena kaime	Turi negalią	Tautinė mažuma		Tėvų išsilavinimas (T – tėčio; M – mamos)
I12	Bakalauras (dar studijuoja)	19		+				T – vidurinis M – aukštasis
I13	Magistras (dar studijuoja)	24	+	+			Nuo 12 metų augo globėjų šeimoje	T – vidurinis Globėja – aukštasis
I14	Bakalauras (dar studijuoja)	21		+			Augo daugiavaikėje šeimoje	T – aukštasis M – vidurinis
I15	Magistras (dar studijuoja)	26	+					T – vidurinis M – vidurinis
I16	Magistras (dar studijuoja)	27		+			Gavo globiamo vaiko išmoką, augo globėjų šeimoje, vienintelė šeimoje turi aukštąjį išsilavinimą	T – profesinis M – profesinis
I17	Magistras	26		+				T – pagrindinis M – aukštasis
I18	Magistras (dar studijuoja)	27		+				T – profesinis M – vidurinis
I19	Magistras (dar studijuoja)	24		+			Augo tik su mama (vieniša šeima)	M – vidurinis
I20	Bakalauras (dar studijuoja)	22	+					M – vidurinis
I21	Bakalauras (dar studijuoja)	19		+				T – profesinis M – vidurinis

5.2.1. Informantų keliai švietimo sistemoje

Pirmiausia svarbu apžvelgti informantų formalaus mokymosi kelius (kokiose švietimo įstaigose mokėsi, kodėl jas keitė, koks buvo jų kelias švietimo lauke).

5.2.1.1. Informantų formalaus mokymosi keliai

Toliau apžvelgsime socialiai jautrių grupių asmenų kelius aukštojo mokslo link – pagal kokias mokymosi programas mokėsi, kokio tipo mokyklose, kol pasiekė aukštąjį išsilavinimą. Kiekvieno informanto kelias aukštojo mokslo link ir kritiniai gyvenimo įvykiai pateikiami disertacijos priedų schemose (2 priedas). Formalūs (teisės aktų) nustatyti aukštojo mokslo pasiekimo keliai (t. y. kriterijai, kokias formalaus ugdymo programas reikia baigti, kokią kvalifikaciją įgyti norint pretenduoti studijuoti) aprašyti disertacijos skyriuje „Institucinės sąlygos aukštajam mokslui pasiekti“. Aktualu išsiaiškinti, kaip aukštąjį mokslą pasiekė asmenys, kilę iš jautrių socialinių grupių, kaip jie nusprendė keisti tuos kelius, kokie buvo esminiai jų gyvenimo įvykiai, kurių kontekste keitė savo kelią švietimo sistemoje, kadangi tai leidžia nustatyti, kaip atėjo iki aukštojo mokslo studijų, kas padėjo neiškristi iš švietimo sistemos.

Disertacijos tyrimo rezultatai rodo, kad dauguma informantų aukštąjį išsilavinimą pasiekė taip: mokėsi pradinėje mokykloje (1–4 kl.) ir įgijo pradinį išsilavinimą, po to mokėsi progimnazijoje ir įgijo pagrindinio išsilavinimo pirmą dalį (5–8 kl.), vėliau perėjo mokyti į gimnaziją ir įgijo pagrindinio ugdymo antrą dalį (9–10 klasės) ir vidurinį išsilavinimą (11–12 kl.) ir tada tais pačiais metais stojo į aukštojo mokslo įstaigas. Informantai dažniausiai pradėjo lankyti mokyklą ne lankę darželio. Šis kelias aukštojo mokslo link yra nepertraukiamas, trumpiausiu laikotarpiu leidžia pasiekti aukštojo mokslo studijas.

Tie, kurie lankė darželį, dažniausiai jį lankė nuo gan ankstyvo amžiaus, pvz., trejų metų. Kai kurie prieš formalųjį ugdymą lankė priešmokyklinę grupę, dažniausiai toje pačioje mokykloje, kur toliau mokėsi pagal formalaus ugdymo programas.

Informantų kelias aukštojo mokslo link nebuvo vienodas. Kai kurie keisdavo mažiau mokyklų: mokėsi vidurinėje mokykloje (1–10 kl.) ir tada perėjo į gimnaziją (11–12 kl.). Kai kurie mokėsi ilgosiose gimnazijose, kur ugdymas vyksta nuo 1 iki 12 klasės.

Identifikuotas asmens su negalia kelias – mokėsi specialiojo ugdymo centre nuo darželio iki 10 klasės, po to perėjo į specialiąją vidurinę mokyklą (11–12 kl.).

Buvo identifikuotas vienas ilgesnis kelias aukštojo mokslo studijų link, į kurį įsiterpė profesinis mokymas ir darbinė patirtis: baigė pradinę mokyklą (1–4 kl.),

po to mokėsi progimnazijoje (5–10 kl.), perėjo į profesinę mokyklą, kur įgijo vidurinę išsilavinimą (11–12 kl.) ir profesiją, vėliau pasirinko dirbti ir tik tada studijavo aukštojoje. Taip pat identifiкуotas kelias aukštojo mokslo link, kai mokėsi ilgojoje gimnazijoje (1–12 kl.), po to pradėjo mokytis profesinėje mokykloje profesijai įgyti, jos nebaigė ir perėjo į aukštąjį mokslą.

Dar vienas galimas ilgesnis kelias ir identifiкуota informanto patirtis – prieš aukštojo mokslo studijas tarnauti kariuomenėje. Šiuo atveju informantas pasirinko mokytis bendrajame ugdyme nepertraukiamu būdu (baigė pradinę ir pagrindinę mokyklą, gimnaziją), tada metus tarnavo kariuomenėje ir tik po to stojo į aukštojo mokslo studijas.

Nustatytas dar vienas ilgesnis kelias aukštojo mokslo studijų link, kai pasirinkta perlaikyti norimus valstybinius brandos egzaminus, padaryta metų pertrauka tarp vidurinio ugdymo ir studijų. Kai kurie baigė progimnaziją (1–8 kl.), gimnaziją (9–12 kl.) ir įstojo į aukštojo mokslo studijas. Po to jas metė, perlaikė egzaminą, kad galėtų stoti į kitą studijų programą, ir perlaikė egzaminus įstojo į ją.

Informantų keliuose aukštojo mokslo link pasitaikydavo darbinės patirties. Vieni dirbo dar mokydamiesi mokykloje, dažniausiai sezoninius darbus vasarą tarp formalaus ugdymo. Antri dirbo po vidurinio ugdymo ir po to įstojo į aukštojo mokslo studijas. Manytina, kad dalis informantų dirbo dėl žemų pajamų, norėdami užsidirbti savo poreikiams. Informantai savo aplinkoje matė ir tokių pavyzdžių, kai bendraamžiai arba giminaičiai baigę mokyklą išvažiuoja dirbti į užsienį ir neplanuoja studijuoti, tačiau jų tokia alternatyva netraukė, nebent būtų reikėję mokėti už studijas. Dalis informantų dirbo ir aukštojo mokslo studijų metu.

5.2.1.2. Lankytos švietimo įstaigos

Disertacijos tyrimo rezultatai leido identifiкуoti, kokias švietimo įstaigas lankė informantai ir kodėl. Lietuvos kontekste lankyta mokykla, mokinių socialinė sudėtis mokykloje daro įtaką pasiekimams, mokymosi galimybėms, tad aktualu apžvelgti informantų lankytas švietimo įstaigas ir jų pasirinkimo kontekstą. Skirtingos švietimo įstaigos sudaro skirtingas sąlygas kultūriniam kapitalui vystytis.

Disertacijos tyrimo rezultatai rodo, kad informantai dažniausiai mokėsi darželyje ar mokykloje, kuri yra mažesnėse gyvenvietėse, tikėtina, arčiau jų namų. Kai kurie tokiose mokyklose mokėsi iki pat vidurinio ugdymo (pvz., pagrindinė / vidurinė mokykla yra nutolusioje kaimo vietovėje). Tai dažnai buvo mažos mokyklos. Informantai, kurie augo žemas pajamas gaunančiose šeimose, vertino artimą mažų mokyklų bendruomenę: „<...> pirmoje mokykloje, kurioje buvau, buvo

maža bendruomenė ir kažkaip pažinodavo tėvus, gimines, seses ir panašiai, tai (mokytojai – aut. past.) labai gerai elgdavosi“ (I19). Mokėsi mažose mokyklose informantai teigė, kad pavyko užmegzti artimą ryšį su mokytojais, mokykloje vyravo teigiama emocinė aplinka: *„Turėjau labai daug palaikymo iš mokyklos <...> maža mokykla, apie tris šimtus mokinių turėjo, bet visi aplinkiniai labai palaikė ir sudarė sąlygas siekti savo tikslų“* (I8). Kita vertus, mokyklos, kuriose vieni kitus pažįsta, kai kurių atokiose kaimo vietovėse gyvenusių informantų nuomone, gali turėti ir neigiamų pasekmių mokymuisi. Informantai dalijosi, kad kaimo vietovėse dauguma gyventojų vieni kitus pažįsta, todėl žinodami apie prastą finansinę šeimos padėtį gali stigmatizuoti vaiką ir švietime, pvz., *„<...> kai tu stengiesi visur dalyvauti, ir sako, „nu, ten ta, kur...“*. *Tai tas kirsdavo per pasitikėjimą <...>“* (I4).

Disertacijos tyrimas rodo, kad dauguma informantų mokėsi mažose mokyklose (*„<...> apie tris šimtus mokinių būdavo, gal mažiau. Iš esmės po vieną klasę būdavo nuo pirmos iki dvyliktos“*, I17). Matyti, kad į didesnes mokyklas (pvz., į gimnaziją) dažniausiai pereinama bendrojo ugdymo pabaigoje. 9–12 klasėse dažniau mokytasi miesto vietovių gimnazijose. Informantai dažniausiai mokėsi mokyklose, kuriose buvo mokoma lietuvių kalba (imtyje buvo 2 tautinių mažumų atstovai, vienas iš jų dalį laiko mokėsi mokykloje, kurioje mokomoji kalba buvo rusų kalba, t. y. tautinių mažumų mokykloje). Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantiems asmenims dažniau teko keisti mokyklą, nes nesusidarydavo klasė, pvz., *„teko mokyklą keisti, nes nesusidarė klasė aštuntoj klasėj <...>“* (I14). Mažose mokyklose kai kuriems informantams nepatiko, nes buvo mažai mokytojų ir nebuvo galimybės pasikeisti nepatinkančio mokytojo: *„<...> labiausiai nemėgau, kad negaliu gauti tvirto pedagogo, išmokti dalyko“* (I8). Didesnėse mokyklose, kaip teigiama, *„<...> buvo tų galimybių daugiau“* (I12), t. y. geresnė ugdymo kokybė, daugiau užklasinės veiklos. Mokymasis profesinio mokymo įstaigose, informantų nuomone, turi tam tikrų apribojimų, pvz., negalima pasirinkti kai kurių mokymosi dalykų, nes nesusidaro grupės: *„Daug pamokų nebuvo, tiesiog nebuvo įmanoma pasirinkti, nes grupės nesusidarydavo. Egzaminams pasiruošti taip pat ne kažką“* (I2). Taigi skirtingo tipo, dydžio švietimo įstaigos turi savų privalumų ir trūkumų.

Švietimo įstaigų pasirinkimą gali veikti jų prieinamumas informantų gyvenamojoje aplinkoje. Prieinamumą parodo atstumas, kurį informantams tekdavo įveikti keliaujant iki švietimo įstaigos. Daliai švietimo įstaiga buvo prieinama jų gyvenvietėje, netoli namų. Tokiose švietimo įstaigose pasirinkta mokytis dėl patogumo, susisiekimo priemonių stokos. Kai kurie mokėsi švietimo įstaigose kitoje netolimoje gyvenvietėje; dažniausiai – didesnėse kaimo gyvenvietėse. Nemažai mokėsi kitame mieste (už keliolikos kilometrų nuo gyvenamosios vietos, pvz., *„<...> aš gyvenau kaime <...> aš vis tiek galėjau nuvažiuoti į miestą į mokyklą“* (I19). Į tolimesnes švietimo įstaigas dažnai važinėta ne tiek dėl formalaus ugdymo, o dėl

toje vietovėje prieinamų būrelių, muzikos / dailės mokyklų. Tad galima manyti, kad formalus ugdymas buvo dažniau prieinamas arčiau namų, o muzikos / dailės mokyklos ir būreliai informantams buvo sunkiau pasiekiami („*Labai norėjau išmokti groti gitara <...> bet kilo didžiausia problema, o kaip aš iš jų (gitaros pamokų – aut. past.) grįšiu, nes tikrai nėra galimybių*“, I10). Didžiąją savo švietimo sistemos kelio dalį informantai mokėsi mokyklose arti namų, dažnai – mažose, o vidurinio ugdymo pakopoje perėjo į toliau nuo namų esančias didesnes mokyklas. Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenę informantai teigė, kad, jų nuomone, miesto mokyklose kokybiškiau ugdoma, pvz., „*geras mokymasis yra prieinamas tik mieste, o rajone yra pakankamai žemas lygis <...>*“ (I19). Nutolusių kaimo vietovių mokyklose, informantų nuomone, buvo mažai neformalaus švietimo galimybių: „*Rinktis nelabai turėjom iš ko <...>, norėjau lankyti futbolo būrelį, bet jo nebuvo tiesiog, nebuvo tokios galimybės*“ (I8). Mokantis švietimo įstaigose kitame mieste kildavo iššūkių dėl tolumo atstumo iki švietimo įstaigos: nėra viešojo transporto arba nepatogu juo važiuoti, ilgai užtrunka; jei tėvai (globėjai, rūpintojai) ir turi automobilį, reikia laukti, kol jie galės nuvežti / parvežti, gaištami laiko kaštai važinėjimui. Tad informantai, kurie lankydavo švietimo įstaigas kitame mieste, patirdavo kasdienių nepatogumų dėl tokio pasirinkimo, negalėjo laisvai rinktis popamokinės veiklos, nes juos ribojo transporto stoka („*Realiai aš negaliu likti po pamokų mieste ir su jais kažką žaisti, ar šiaip kažką daryt, nes tiesiog autobusas, reikia grįžti į namus*“, I3).

Analizuojant disertacijos tyrimo duomenis pastebėti tam tikri aspektai, susiję su mokyklų, kuriose mokėsi informantai, mokinių socialine sudėtimi. Jaunesniame amžiuje informantai dažniausiai mokėsi klasėse, kur daugumos bendraamžių siekiai švietimo sistemoje buvo menki („*Mokslo siekiai, pasiekti kažkokių karjerinių dalykų, tai buvo pas mažai ką, iš klasės gal pas kokius penkis asmenis*“, I10). Nutolusiose kaimo vietovėse esančiose mokyklose mokėsi informantai teigė, kad jų klasiokų socialinė padėtis dažniausiai buvo panaši į jų: „*Didžioji klasės dalis buvo tie, kurių tėvai neužima kažkokių aukštų pareigų ir mes visi maždaug taip ir gyvenom bent jau pradinė mokykloj*“ (I8). Žemus lūkesčius turinčių mokinių klasėse informantų siekiai dažniausiai buvo aukštesni nei bendraamžių (pvz., profesinėje mokykloje dauguma bendraamžių nenorėjo siekti aukštojo mokslo, o informantas norėjo). Mokymasis žemus lūkesčius turinčių mokinių homogeniškose klasėse, mokyklose turėjo ir tam tikrų privalumų. Informantai, kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų, geriau jautėsi tose mokyklose, kuriose dauguma vaikų yra panašios socialinės padėties, pvz., „*<...> vaikai, daugelis buvo iš skurdžių, socialiai remtinų šeimų. Ir tie vaikai buvo tokie paprasti, tokie geri, kad man toje klasėje buvo gerai*“ (I19). Visgi tokia aplinka galimai neskatino individų geriau mokytis. Informantas, turintis negalią, teigė, kad jo mokymosi aplinkoje dauguma bendraamžių netęsė mokslo po vidurinio ugdymo, pvz., „*<...> buvo keturiolika klasiokų, ir įstojusių yra trys, kurie įstoje į aukštąsias*

mokyklas“ (I9). Nutolusiose kaimo vietovėse mokėsi vaikai pastebi, kad daug bendraamžių, baigę mokyklą, nenorėjo iškart studijuoti, pvz., *„dauguma norėjo baigti mokyklą, išvažiuoti kažkur dirbti, padirbėti ir tada jau žiūrės“* (I14). Informantė, kurios gimtoji kalba – rusų, lankė mokyklą, kurioje mokomoji kalba buvo ne lietuvių. Iš jos patirties matyti, kad jei mokomasi mokykloje, kurioje kalbama tautinės mažumos kalba, gali kilti sunkumų mokantis lietuvių kalbos: *„Sunkus vėliau buvo ir tas kalbos barjero peržengimas <...> iki kokios aštuntos devintos klasės iš viso nekalbėjau (lietuviškai – aut. past.)“*, 17). Informantės, kurių gimtoji kalba yra lenkų arba rusų kalba, teigė, kad susidūrė su sunkumais švietimo sistemoje dėl kalbos barjero perėjusios į mokyklas, kur mokyta lietuvių kalba, pvz.: *„<...> manęs nemokė lietuvių kalbos, oėjau į lietuvišką mokyklą <...> buvo sudėtinga, todėl, kad tu šneki kažkokia nesuprantama kalba, vis tiek yra keista visiems <...>“* (I10).

Vidurinio ugdymo pakopoje dažniausiai jau pereita į gimnazijas, kuriose, informantų teigimu, bendraamžių mokymosi lygis buvo aukštesnis. Informantų polinkį mokytis galimai palankiai veikdavo, kai jie atsidurdavo klasėje arba rasdavo draugų, turinčių aukštų siekių (*„Man labai pasisekė, kad aš turėjau tą tokią konkurencingą aplinką <...> buvo tokia sveika konkurencija (tarp draugų – aut. past.)“*, I8), ir susitapatindavo su jų siekiais. Informantų švietimo sistemos kelyje kai kuriais atvejais pasitaikydavo, kad perkelianč mokinius iš vienos mokyklos į kitą iš naujo sudarytos klasės, mokiniai maišyti tarpusavyje. Toks klasių sudarymo principas leido susirasti draugų, jei neturėjo, ir išvengti patyčių, jei ankstesnėje klasėje iš vaiko tyčiojosi.

Kalbant apie aukštojo mokslo studijas svarbu paminėti informantų pasirinktą aukštojo mokslo tipą (koleginės, universitetinės studijos) ir įstaigą. Dauguma rinkosi studijuoti universitetuose, kolegines studijas – mažuma. Pasirinkę kolegijas vėliau pabaigė išlyginamąsias studijas ir jas prilygino universitetinėms studijoms. Pasirinkta studijuoti skirtinguose universitetuose, kolegijose, bet dažniausiai – valstybinėse aukštojo mokslo įstaigose. Kai kurie rinkosi privačius universitetus ir / ar ėmė studijų paskolas, kadangi valstybė nefinansuoja studijų privačiuose universitetuose.

5.2.1.3. Švietimo sistemos kelio keitimo taškai ir priežastys

Šiame skyrelyje pristatysime, kada ir kodėl informantai keitė savo švietimo sistemos kelią. Keitimo tašku laikomas švietimo įstaigos / ugdymo programos keitimas. Aktualu nustatyti, kada ir kodėl jautrių socialinių grupių asmenys keičia švietimo programas, ugdymo įstaigas, nes ugdymo įstaigos / programos pasirinkimas susijęs su mokymosi galimybėmis, mokyklos kontekstu. Kartu kuo dažniau keičiama švietimo įstaiga / programa, tuo didesnė rizika, kad asmuo nebesimokys. Jautrių

socialinių grupių, pasiekusių aukštąjį mokslą, švietimo sistemos kelio keitimo taškai yra įvairūs. Informantų gyvenime vyko įvairių įvykių, galėjusių būti švietimo įstaigos keitimo priežastis. Viena iš pagrindinių galimų švietimo įstaigos keitimo priežasčių – šeimos aplinkybės. Ši priežastis apima šeimos krizes (pvz., tėvų mirtį, skyrybas), kurios lėmė poreikį keisti mokyklą (pvz., vaiką pradėjo auginti globėjai ir jis persikėlė gyventi į kitą vietą) arba tėvų (globėjų, rūpintojų) sprendimą leisti ar neleisti vaiko į tam tikrą švietimo įstaigą. Švietimo įstaigų keitimas susijęs ir su gyvenamosios vietos keitimu – šeimai kraustantis individui reikėjo eiti į kitą švietimo įstaigą, nes ankstesnė buvo per toli. Informantų aplinkoje buvo socialinės rūpybos institucijų (vaiko teisių apsaugos tarnybos). Jos reikšmingos kai kurių informantų kelyje aukštojo mokslo link dėl pagalbos šeimoms, kuriose vaikui buvo nesaugu gyventi, vaiko globos organizavimo, kaip įvardijama: „<...> yra vaikui laiko klausimas, kiek jam reikėtų pakentėti iki to, kol jis bus paimtas iš aplinkos, kuri nėra duodanti galimybių ir sudaranti sąlygas, kol patenkama į tą, kuri yra“ (I16). Kai kuriais atvejais švietimo įstaigas keitė dėl tėvų (globėjų, rūpintojų) darbinio užimtumo, pvz., jie norėjo dirbti, todėl leido vaiką į darželį.

Švietimo įstaigos taip pat dažnai keistos dėl švietimo įstaigos aplinkybių. Viena iš tokių – patyčios, pvz., „<...> mokykloje aš visą laiką tapdavau patyčių taikiniu, ir aš dėl to turėjau keisti mokyklas“ (I19). Ieškota švietimo įstaigų, kuriose emocinis klimatas yra palankesnis. Švietimo įstaigą keisti galimai skatino ir prasta mokyimo kokybė (pvz., nepatiko, kaip dirba mokytojai), nemotyvuoti bendraamžiai. Kai kuriais atvejais mokytojai, matydami informantų nusiteikimą mokytis, skatindavo juos rinktis kitą klasę ar mokyklą, pvz., „Mano klasiokai buvo labai nemotyvuoti ir mokytojai patys sakė „geriau išeik, kadangi tau pačiai bus geriau“ (I6). Mokyklą keisti taip pat galimai paskatino draugai, drąsindami siekti geresnio ugdymo („<...> mane kažkaip draugai paskatino. Sako, visai protinga esi <...>“, I10).

Mokyklų prieinamumas, jų tinklo keitimas veikė ir informantų kelio švietimo lauke pasirinkimą, nes kai kuriems dėl to kilo būtinybė keisti mokyklas. Kai kuriais atvejais klasės nesusidarydavo dėl mažo mokinių skaičiaus, neatitikusio nustatytų minimalių reikalavimų. Kai kuriais atvejais buvo reorganizuojamos švietimo įstaigos keičiant mokyklos tipą ir nebeformuojant tam tikrų klasių („Devintoje klasėje prasidėjo tos visos švietimo reformos <...>, tai taip išėjo, kad mano mokykla tapo pagrindine mokykla“, I3) arba uždariant mokyklą. Švietimo įstaigos taip pat keistos, nes mokykloje neteikiamos mokymo programos, pagal kurias nori mokytis individas, taip pat ir su mokyklų tinklu susijusių aspektų (nesusidarė klasės, reorganizuota mokykla).

Keičiant švietimo įstaigą išryškėdavo tam tikri kriterijai, pagal kuriuos informantai ar jų šeimos rinkosi kitą švietimo įstaigą. Dažniausiai rinktasi pagal švietimo įstaigos požymius, iš kurių pagrindinis – nuomonė apie mokymo kokybę („<...>

išėjau tam pačiam rajone į gretimą gimnaziją, išivaizdavau, kad bus geriau, ir mokymo lygis ten buvo žymiai aukštesnis <...>“, I19). Taip pat atsižvelgta į švietimo įstaigos prestižą, kuris pasireiškė per švietimo įstaigos žinomumą, teigiamą įvaizdį („<...> buvo kaip ir geriausia gimnazija <...>“, I11). Taip pat atsižvelgta į mokyklos emocinę aplinką („Ir man ten patiko <...>, tiesiog žmonės buvo daug malonesni, tai ten ir baigiau dvylika klasių“, I12). Kai kuriems informantams renkantis švietimo įstaigą buvo svarbu, kad joje mokytųsi motyvuoti bendraamžiai. Be to, norėta, kad būtų geri mokytojai („<...> ten dirba profesionalai, jau tikrai, kiek leido galimybės į konferencijas nusiveždavo ar olimpiadas, stengdavosi paruošti kuo geriau“, I4). Taip pat atsižvelgta į patogumą – jei mokykla arti namų ar joje jau mokosi broliai / sesės („<...> žinojai, kad ten ir tavo sesė mokosi, kad abi dvi mokėmės <...>“, I6), draugai ar joje / netoli dirba tėvai (globėjai, rūpintojai), informantai labiau linko rinktis tas mokyklas. Kai kurie rinkosi švietimo įstaigas arti namų („Mokiausi <...> pagrindinėje mokykloje, nes buvo arčiausiai namų“, I15). Kai kurie informantai, rinkdamiesi švietimo įstaigą, atsižvelgė, ar ji yra arti lankomų popamokinių užsiėmimų („<...> parinkta viena iš geresnių gimnazijų <...> su ta mintim, kad šalia yra šokių būrelis, į kurį galėsiu eiti pasibaigus pamokoms, nebūtų didelis atstumas, tarsi viskas būtų pakeliui“, I16). Tad informantams renkantis švietimo įstaigą buvo svarbi jos vieta (arti būreliai, tėvų darbas, namai), mokymo kokybė, mokyklos įvaizdis, taip pat ar mokykloje mokosi draugai, giminaičiai.

Disertacijos tyrimo rezultatai atskleidžia, kad švietimo sistemos kelią kai kuriems informantams reikėjo keisti dėl nepakankamai aukštų egzaminų rezultatų, pvz., teko perlaikyti tam tikrą egzaminą, kad įstotų į aukštojo mokslo studijas, arba keisti norimą profesiją („<...> kai jau egzaminų rezultatai paašikėjo, greitai teko tą savo nuomonę pakeisti“, I4). Konkrečios aukštojo mokslo įstaigos pasirinkimas gali būti susijęs su jos žinomumu, įvaizdžiu visuomenėje. Kai kurie rinkosi profesiją pagal universitetą, norėjo studijuoti tame universitete, kuriame studijavo pažįstami („<...> sesė iškart įstojo po dvyliktos į <...> universitetą“, I17), kurio įvaizdis visuomenėje teigiamas, pvz., „<...> kažkaip <...> yra labai save išsireklamavę, kad yra geras universitetas, pasaulyje vienas iš aukščiausias vietas užimančių, tai galvojau, ir aš noriu ten, kur visi geri žmonės, geri mokslininkai mokosi, aš irgi noriu ten pat <...>“, I18). Renkantis konkrečią aukštojo mokslo įstaigą taip pat atsižvelgta į informaciją apie mokymo kokybę, studijų lankstumą (galimybes derinti su darbu), prieinamą mokymosi pagalbą (pvz., pritaikymą neįgaliesiems).

Pagrindiniai iš minėtų aspektų, pagal kuriuos informantai sprendė, kokią švietimo įstaigą pasirinkti, buvo gera mokymo kokybė ir emocinė aplinka. Aukštojo mokslo įstaigą informantai rinkosi pagal įvaizdį visuomenėje, mokymo kokybę, studijų lankstumą, prieinamą mokymosi pagalbą, savo egzaminų rezultatus. Aspektai, pagal kuriuos jautrios socialinės grupės renkasi švietimo įstaigą, gali pa-

dėti plačiau suprasti, kokiomis priemonėmis galima skatinti šių grupių asmenis, ko jiems reikia mokykloje.

5.2.2. Informantų šeimos kontekstas

Toliau pristatomas kontekstas, kuriame informantai augo, šeimos aplinka. Tai leidžia suprasti, kokios iš šeimos atsineštos patirtys gali sukelti socialinį jautrumą švietimo lauke ir kokius aspektus švietimo sistema, institucinė aplinka turėtų atliepti, kad būtų sudarytos palankios sąlygos mokytis ir pasiekti aukštojo mokslo studijas.

Anot Bourdieu (1981), individų kultūrinis kapitalas priklauso nuo šeimos, socialinės aplinkos (draugų, kaimynų, bendruomenės) ir švietimo įstaigų. Šeiminė kilmė ir socialinė aplinka prisideda prie asmens subjektyvaus pasaulio matymo (*habitus*) ir supratimo (dispozicijos), kurie daro įtaką asmens pasirinkimams ir veiksams švietimo sistemoje (Bourdieu ir Wacqaunt, 2003). Šiame skyrelyje pristatysime jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, šeimos, kurioje augo, paveikslą.

Aktualu apžvelgti jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, šeimos struktūrą, nes tai leidžia geriau suprasti, iš ko informantai galėjo perimti socialinį, kultūrinį, ekonominį kapitalus. Tyrimo rezultatai rodo, kad jų šeimos dažnai buvo ne pilnos, t. y. gyveno tik su vienu iš tėvų (globėjų, rūpintojų), pvz., nes tėvai išsiskyrę. Tokiose šeimose „suaugusysis“ dažniausiai būdavo mama arba močiutė (pvz., kai tėvai paliko vaiką globoti močiutei), kartais ir abi. Dalis informantų augo globėjų šeimose, tai galimai paveikė jų švietimo sistemos kelią dėl persikraustymo pas juos, kitokio nei jų šeimoje požiūrio į švietimą. Globėjų vaidmuo dažniausiai tekdavo seneliams, rečiau – kitiems giminaičiams (pvz., dėdėms, tetoms) arba suaugusiems broliams / sesėms. Šeimoje vaikas įprastai augdavo ne vienas – būdavo du arba daugiau; globojami vaikai (ypač, jei globėjai – giminaičiai) gyveno ir augo kartu su globėjų vaikais. Kiti vaikai dažniau buvo vyresni, tad manytina, kad informantai dalį kultūrinio kapitalo galėjo įgyti iš jų, sekdami jų pavyzdžiu. Kai kurie augo šeimose su abiem tėvais (globėjais, rūpintojais), tad, tikėtina, galimybės perimti kultūrinį, socialinį, ekonominį kapitalus iš dviejų pavyzdžių palankiau veikė jų *habitus*. Dažniausiai pagrindinis asmuo, aplink kurį formavosi individų *habitus*, buvo mama. Tėtis (jei ir buvo) minimas daug rečiau, dažnai dėl to, kad būdamas uždaresnis laisvalaikiu užsiimdavo savo veikla (pvz., mechanika) arba dirbdavo papildomus darbus, o ne leisdavo laiką su vaikais. Vienių tėvų šeimose vaikams tekdavo susidurti ir su patėviais, kurie dažnai keisdavosi jiems augant, tai galimai trukdė palaikyti socialinį kapitalą šeimoje.

Išanalizavus disertacijos tyrimo duomenis matyti, kad savo šeimos aplinkoje dauguma informantų matė mažai išsilavinusių žmonių, iš kurių galėtų perimti jų gyvenimo būdą, tikslus, pvz., „<...> neturėjau savo aplinkoje protingų, išsilavinusių žmonių iš giminių to rato, ką aš ten galiu įsivaizduoti“ (I11), ir, anot informantų, patys tėvai (globėjai, rūpintojai) menkai įsivaizdavo galimas savo vaiko karjeros, tobulėjimo galimybes, pvz., „(Tėvai – aut. past.) visada sakydavo, kad būsiu kažkoks profesorius, kadangi jie nieko daugiau neįsivaizduodavo, kuo galėčiau būti“ (I2). Taigi buvo mažai į studijas nukreipto gyvenimo būdo pavyzdžių, žinojimo apie tai, kaip pasirinkti profesiją. Kai kurių giminaičiai, įgijo aukštąjį išsilavinimą ir jie, informantų nuomone, buvo teigiamas pavyzdys („Mano močiutės broliai ir mano prosenelis buvo labai išsilavinę žmonės, visi jie buvo pabaigę aukštąjį mokslą <...>, jie nuolatos kalbėdavo apie aukštojo mokslo svarbą“, I8), taip pat semtasi įkvėpimo iš mokytojų, su kuriais gerai sutarė.

Informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) pozicijos darbo rinkoje parodo socialinį statusą, galimai ir kultūrines dispozicijas. Dauguma tėvų (globėjų, rūpintojų) buvo darbininkai (pvz., valytojai, pardavėjai, mūrininkai, statybininkai, gamyklos darbuotojai ir t. t.), ūkininkai arba bedarbiai, kai kurie dirbo nelegaliai. Pažymėtina, kad dalis informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) dirbo sezoninius, nereguliarus darbus: „<...> tai nėra irgi pastovus labai, nėra pastovus atlyginimas“ (I12). Dalis tėvų (globėjų, rūpintojų), kad užsidirbtų, buvo priversti patirti nepatogumų: važinėti į kitą gyvenvietę arba net į užsienį.

Apskritai galima teigti, kad jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, šeimos dažnai buvo nestabilios – vaikai augdami patyrė įvairių šeimos krizių (pvz., vieno iš tėvų mirtį; savo įvaikinimą; persikraustymą į kitą gyvenamąją vietą; patėvių kaitą ir pan.), kurios paveikė ir jų švietimo sistemos kelią (pvz., dėl tėvų mirties įvaikino vyresnė sesė ir ji turėjo persikraustyti į kitą miestą ir eiti į kitą mokyklą). Kai kurie informantai patyrė šeimos krizių kaip tėvų priklausomybės, vieno iš tėvų mirtis, skyrybos, atskyrimas nuo biologinės šeimos paimant vaiką globoti. Jos neabejotinai veikė ir mokymosi sąlygas, ir norą mokytis, socialinius ryšius, pvz., „namų aplinka buvo tokia banguojanti – tai būdavo gerai, tai ne visai <...> ir mokykloj taip ir sekdavosi, kol viskas būdavo gerai, tai tikrai atrodo ir emocinė būsena gera, ir gerai sekasi mokykloje <...>“ (I8). Kai kurių šeimose ir be krizių būdavo neigiama emocinė aplinka, nes, pasak informantų, dažnai pasitaikydavo pykčių su tėvais (globėjais, rūpintojais), namų aplinkoje kartais negalėjo patenkinti savo psichologinių poreikių (pvz., neturėjo erdvės pabūti vienam; buvo nesaugi aplinka dėl tėvų girtuokliavimo ir pan.). Pykčiai šeimoje kartais kildavo dėl per didelės tėvų (globėjų, rūpintojų) kontrolės, nepasitikėjimo vaiko atsakingumu: per didelio spaudimo mokytis („Ji dažnai sakydavo, kad man nerūpi pažymiai, bet taip neatrodydavo iš tikrųjų. <...> sako, kas čia, visko būna, bet nesikalba“, I13), ribojamų ryšių su drau-

gais. Konfliktų galimai kildavo ir dėl pačių tėvų (globėjų, rūpintojų) nuovargio dėl didelio darbinio krūvio arba emocinio raštingumo stokos (negebėjimo valdyti savo emocijų), pvz., „<...> mama būdavo pavargusi; kad ji neturėdavo laiko ir jai dar čia mažas vaikas maišosi. Ant manęs dažnai rėkdavo“ (I19). Iš informantų pasisakymų pastebima, kad kai kuriais atvejais nebuvo atsižvelgiama į jų poreikius („Mano tokios savijautos niekas nepastebėjo <...>“, I15). Tad kai kurie informantai teigė, kad kartais jausdavo, jog jų emociniai poreikiai yra nepatenkinti dėl šeimos krizių arba pykčių su šeimos nariais, per didelės kontrolės. Išanalizavus tyrimo rezultatus pastebima, kad informantai galėjo būti pažeidžiami dėl šių iš šeimos kylančių neigiamų veiksmų.

5.2.3. Švietimo lauko reikalavimai informantų kultūriniam kapitalui

Pradėję formalų ugdymą dažnai mokykloje jautėsi nesavi, kadangi šeimoje ugdytos vertybės, praktikos ne visada atitiko švietimo lauko reikalavimus. Šiame skyrelyje apžvelgsime iš informantų pasisakymų išryškėjusius aspektus, susijusius su kultūriniu kapitalu, kurį vertina švietimo laukas. Šie aspektai leidžia suvokti, kokio kultūrinio kapitalo iš informantų reikalavo švietimo sistema; kokį kultūrinį kapitalą individams reikėjo įgyti, norint gauti „laimėjimų“ švietimo lauke (t. y. gerus pažymius, egzaminų rezultatus, akademinius kredencialus).

Vienas iš aspektų, atskleidžiančių, kas švietimo lauke vertinama, buvo mokyklose galiojusios normos. Kaip matyti ir iš informantų nuomonės apie mokytojų, mokyklos administracijos darbuotojų elgesį, buvo palaikomos tam tikros socialinės normos, kurias informantai turėjo atitikti, kad jiems sektųsi švietimo lauke. Labiausiai palaikomos tokios savybės: ramus elgesys („Kadangi aš pati tokia ramesnė, tai man, ir geriau mokiausi, atrodydavo, kad rašo tiesiog geresnius pažymius negu tiems, kurie prasčiau elgėsi“, I6), pagarba („Daugiausiai dėmesio skyrė tiems, kurie <...> pagarbiai su mokytojais elgėsi“ (I21). Šie aspektai susiję su mokyklos vidaus tvarkos taisyklių, kurios įtvirtina normas kaip paklusnumas, atsakingumas („<...> vertino tokį atsakingumą, kad viską padarytum, viską laiku <...>“, I2), nevėlavimas į pamokas, laikymusi. Kai kuriose mokyklose vertintas bendruomeniškumas („<...> buvo skatinamas bendravimas, bendrystė, draugystė su kitais <...>“, I16).

Dar viena iš disertacijos tyrimo duomenų išryškėjusi mokyklose vyravusi norma – aktyvumas. Jis pasireiškė tuo, kad buvo vertinami iniciatyvūs mokiniai (pvz., pamokų metu įsitraukia į mokytojo inicijuotas diskusijas, prisiima atsakomybę už nebūtinus darbus mokykloje ir pan.). Taip pat teigiamai žiūrėta į mokyklos renginiuose, įvairioje popamokinėje veikloje, ypač sporto, organizacinėje, mokinių atstovavimo, dalyvavusius mokinius („Labai vertindavo. Jei turi kitą užsiėmimą, kažką kitą veikti“, I11). Aktyvumas mokiniams suteikdavo tam tikro simbolinio kapitalo:

„<...> tu suprasdavai iš reakcijų kitų ir tu suprasdavai, kad tu ten turi nueiti, kad tau būtų geriau ir lengviau mokykloje“ (I13). Taip pat vertinamas aktyvus mokymasis – aktyviai dalyvaujant ne tik pamokose, bet ir olimpiadose, mokslo konkursuose („<...> aš buvau ta, su kuria nebuvo elgiamasi vienodai, o geriau, nei su kitais mokiniais <...>“, I14). Už aktyvumą, gerus pasiekimus mokiniai pagerbiami „<...> būdavo tokios šventės, geriausių rezultatų pasiekusiųjų pagerbimas. Jei koks teatro būrelis gerai pasirodydavo konkurse, ir tie visi mokiniai buvo pakviečiami <...>, už sportą lygiai taip pat būdavo apdovanojimai“ (I8). Ugdymo aplinka reikalaudavo iš individų socialumo, gebėjimų reikšti savo nuomonę, dirbti grupėje. Švietimo lauke teigiamai žiūrima ir į savanoriaujančius asmenis („Turiu <...>, už padėjimą bibliotekoje tvarkyti knygas kažkokį tokį padėkos raštą“, I18).

Švietimo lauke taip pat vertinamas geras mokymasis („Į tavo žiūrėdavo labai pagal pažymius, pažymiai buvo svarbiausias dalykas“, I11). Gerai mokytis skatinama per pažymius (motyvuoja noras gauti aukščiausius pažymius), mokytojų žodinių skatinimą kuo geriau mokytis, geriausių mokinių pagerbimą per mokyklos renginius, pagyrimą ir pan. Disertacijos tyrimo duomenų analizė parodė, kad informantų mokyklose vertintas aukštasis mokslas („<...> gimnazijoje yra kaip ir nerašyta taisyklė, kad visi eis studijuoti“, I1). Šią normą stiprina neigiamas požiūris į profesinį mokymą („<...> profesinė mokykla turi blogą reputaciją <...>, ten grynai susirenka tokie kaimo japiai, jurgiai, kuriems tas mokslas visiškai neįdomus <...>, save laikiau kažkokia geresne, aukštesne už juos“, I3).

Ko iš mokinių tikimasi, atskleidžia ir tai, už ką mokykloje skatinama ir baudžiama. Nuobaudos informantų mokyklose dažniausiai skirtos už: telefono naudojimą pamokų metu, bėgimą iš pamokų, grubų elgesį pamokų metu, prieštaravimą mokytojams, mokyklos vidaus tvarkos taisyklių nesilaikymą, „nenorą mokytis“. Taigi mokyklose sankcijomis buvo formuojamas norimas vaikų elgesys (skatinamas mandagumas, pagarbumas mokytojams, administracijos darbuotojams), mokyklos taisyklių laikymasis, dalyvavimas pamokose. Dažniausiai skatinta už gerą mokymąsi, mokyklos taisyklių laikymąsi. Kai kuriose mokyklose skatinta už aktyvumą popamokinėje veikloje (pvz., priklausymą mokyklos tarybai, mokyklos renginių organizavimą ir pan.). Bourdieu (1984) pažymi, kad akademiniame struktūroje geriau sekasi vaikams, kurie demonstruoja mokyklai priimtinas vertybes: energingumą, drąsą, valią, lyderystę, iniciatyvumą, komandiškumą. Buvo skatinama dalyvauti sportinėje veikloje, pvz., „Labiausiai visą laiką būdavo vertinami sportininkai, visose mokyklose“ (I19). Taigi dažniausiai skatinta už gerus akademinis pasiekimus (tai savaime irgi suprantamas kaip švietimo lauko „apdovanojimas“) arba popamokinį aktyvumą. Aktyvūs mokiniai taip pat gaudavo daugiau mokytojų dėmesio, dėl to jiems galimai buvo lengviau gerai mokytis, pvz., „Buvo tas mokytojų požiūris,

kad nebandykit stoti į universitetus, nes vis tiek neįstosit didžiąjai daliai klasės, <...> jei tu nekeldavai sau lūkesčių, tai mokytojai nesutelkdavo to dėmesio“ (I8).

Mokykloje vertinamus dalykus atskleidžia ir mokyklos tvarka, privalomi dalykai. Informantų mokyklose buvo privalomas aplinkos tvarkymas, darbas rūbinėje (*„<...> labai nervuodavo tas rūbinėj darbas“*, I18), budėjimas koridoriuose per pertraukas. Jie norėjo atmesti šias taisykles. Informantams taip pat nepatiko privalomos uniformos, pvz., *„<...> galima sakyti streiką paskelbėm, kad ir tų švarkų nenešiojom“* (I12).

Ugdymo turinys taip pat atskleidžia, ką individai turi gebėti, kad atitiktų švietimo lauko reikalavimus. Per ugdymo turiniu perteikiamą vertybinių nuostatų ugdymą ir praktiką mokykla padeda formuoti bendras, perkeliamas dispozicijas, nukreiptas į legitimią kultūrą (Bourdieu, 1984). Informantai daug nepasisakė apie tai, ko mokykloje reikalauta, kad jie išmoktų, tačiau identifikuoti keli su tuo susiję aspektai. Buvo paminėti valstybiniai egzaminai, kurie tikrina, ko turėjo išmokyti mokykla. Kai kurie informantai kritikavo priėmimo į aukštąsias mokyklas kriterijus, daugiausiai paremtus egzaminų laikymu: *„Turi išlaikyti egzaminą, nes nuo to priklauso, kaip tu įstosi <...> turėtų vertinti viską, kiek tu įdedi darbo visus mokslo metus, o ne tas kelias valandas, kai tu atsisėdi prie lapo“* (I8). Į ugdymo turinį buvo įtraukti tam tikri aspektai, susiję su kultūrinėmis praktikomis. Vienas iš tokių – privalomas nurodytų klasikinės literatūros knygų skaitymas (*„Reikėdavo mums pagrindinėje mokykloje kiekvieną mėnesį atsiskaityti po knygą perskaitytą“*, I5). Kai kurie informantai mokykloje buvo mokomi groti muzikos instrumentais (*„<...> kas ten būdavo, dūdelė gal, nes mokykloje reikėjo dūdelės“*, I10). Šie aspektai galėjo ugdyti kultūrinės kompetencijas, jei asmuo neturėjo galimybių jų įgyti šeimoje.

Mokytojų, administracijos darbuotojų elgesys su mokiniais taip pat atskleidžia, kas vertinama švietimo lauke. Disertacijos tyrimo duomenų analizė rodo, kad kai kurie informantų mokytojai skirtingai traktavo mokinius pagal tam tikrus aspektus. Dažnai jie skirtingai elgdavosi su mokiniais pagal jų pasiekimus. Mokytojai skirdavo daugiau dėmesio daugiau pasiekusiems vaikams ar planuojantiems laikyti egzaminus (*„<...> buvo ypatingas dėmesys skirtas gabiems vaikams, tai buvo motyvacija patekti į šių vaikų ratą, kad pedagogai skirtų daugiau dėmesio“*, I16). Tokie mokiniai skatinti dar labiau mokytis, tobulėti: lankyti būrelius, dalyvauti mokyklos renginiuose, užsiimti visuomenine veikla, dalyvauti mokinių parlamento veikloje, papildomai mokytis. Mokytojai pozityviau žiūrėdavo į mokinius, parodžiusius gebėjimą mokytis, padarius pažangą moksle, iniciatyvius, gebėjusius išreikšti savo poreikius (*„Reikėdavo išsireikalausiti tos pagalbos, eiti, prašyti ir aiškiai pateikti, ko tau reikia“*, I8).

Mokytojai taip pat kreipdavo dėmesį į mokinių elgesį, pozityviau žiūrėdavo į tuos, kurie pamokų metu elgiasi pagarbiai (*„<...> tu turi palaikyti tokį rimtą bendravimą su mokytojais, tu negali į juos kreiptis kaip į draugus ir kažkaip tipo nepagarba*

yra“, I18), ramiai, paklusniai („*Buvoau vienas iš geresnių vaikų, pedagogui patogių. Ko paprašys, tą padarys, ir padarys be didelių incidentų*“, I16). Mokytojai taip pat tikėjosi, kad mokiniai laikysis mokyklos taisyklių (pvz., nevėluos į pamokas, netrukdydys mokytojui vesti pamokos ir pan.). Menkesnių lūkesčių kai kurie mokytojai turėjo iš mokinių, kurie: nepaklusniai elgėsi klasėje, t. y. neklausė, nesistengė mokytis („*<...> jei jų elgesys yra kitoks, neklauso mokytojo reikalavimų, tai tavo gali vertinti kitaip*“, I11), nepareigingai atliko mokymosi užduotis („*<...> būdavo, jei kažko vieną kartą nepadarai, tai vos ne nurašydavo, kad iš tavęs bus koks nors „pašalpinis“*“, I2), nesistengė mokytis („*Kaimo mokykloje, jei tu nenori, tai niekas už tavo nenorės ir nesistengs*“, I8). Nors tokia praktika, disertacijos tyrimo duomenimis, buvo reta, ji vis tiek galėjo neigiamai paveikti informantus.

Taigi mokinių galimybės atitikti mokyklos akademinius reikalavimus galimai priklausė ir nuo mokytojų elgesio. Viena vertus, jie buvo palankesni tiems, kuriems ir taip gerai sekasi mokytis, todėl dar labiau skatino, taikė tam tikrų lengvatų, suteikė papildomų galimybių mokytis, tobulėti. Dažnai mokytojai norėjo, kad kuo daugiau vaikų toliau mokytųsi aukštojoje mokykloje („*Mokytojams buvo svarbu, kad mokiniai įstotų į aukštąją mokyklą ir kuo daugiau vaikų potencialiai testų mokslus aukštosiose mokyklose*“, I16). Mokytojai tikėjosi, kad dauguma mokinių studijuos, geba studijuoti, pvz., „*<...> būtų nusiminę, jei būčiau įstojęs į profesinę ar pradėjęs dirbti, nes matė mano potencialą įstoti į aukštąjį*“ (I11). Aukštojo mokslo kelio pasirinkimui reikėjo ilgalaikio pasiruošimo, mokymosi, pvz., „*<...> lieka juodas darbas, daug ruoštis, kažką daryti, kad galėtum tikrai įstoti*“ (I11). Disertacijos tyrimo duomenų analizė leidžia identifikuoti ir tai, ką vertino mokyklos administracija. Teigiamai mokyklos administracijos vertinami dalykai atskleidžia, kas švietimo lauke yra priimtina. Disertacijos tyrimo duomenimis, informantų lankytų mokyklų administracija teigiamai žiūrėdavo į aktyvius, mokiniams atstovaujančius (pvz., yra klasės seniūnai, priklauso mokinių parlamentui) arba gerus mokinius.

Taigi šiame skyrelyje apžvelgta, ką švietimo laukas labiausiai vertino, ko reikalavo iš mokinių: gerai mokytis, rodyti pastangas mokytis ir pažangą, įsitraukti į organizacijas, pagarbiai elgtis, laikytis mokyklos tvarkos ir taisyklių (pvz., vilkėti uniformą), būti aktyviems, iniciatyviems, bendruomeniškiems ir t. t. Taip pat skatinta domėtis klasikine literatūra, groti muzikos instrumentais. Palaikyti planuojantys studijuoti mokiniai. Šie aspektai atspindi švietimo lauke palaikomą kultūrinį, socialinį kapitalus.

5.2.4. Informantų nuomonė apie mokyklą

Informantų nuomonė apie mokyklą atskleidžia jų ir švietimo lauko propaguojamo *habitus* skirtumus. Neigiamai vertinami kai kurie švietimo lauko aspektai nebūtinai reiškia, kad jų *habitus* visiškai neatitinka švietimo lauko, tačiau manytina, kad norėdamas pasiekti aukštų švietimo rezultatų (t. y. aukštų mokymosi pasiekimų, galimybių sėkmingai pasiekti aukštąjį išsilavinimą) asmuo turi bent iš dalies laikytis švietimo lauko reikalavimų. Informantų požiūris į ugdymo turinį atskleidžia tam tikrą jų nuostatų neatitikimą švietimo lauko propaguojamoms nuostatomis. Kai kurie informantai teigė, kad ugdymo turinys mokykloje buvo per platus, mokyta dalykų, kurių, jiems atrodo, nereikia mokėti („<...> tu taip sėdi valandų valandas mokaisi, ten, sakykim, kokią biologiją, kur tau visiškai nėra aktualu“, I14). Ugdymo turinys, pasak informantų, buvo per daug struktūruotas, negalima nuo jo nukrypti. Informantams ugdymo turinyje trūko kai kurių aspektų („<...> atrodė, kad kitus dalykus norėtusi mokyti“, I1), pvz., lytinio švietimo, socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo. Kai kurie informantai teigė, kad ugdomos ne šiuolaikinės kompetencijos, nebuvo mokoma spręsti realių problemų. Informantams patiko tokie ugdymo turinio aspektai, kurie labiau susiję su jų praktiniu gyvenimu, pritaikomi, o ne per daug akademizuoti, pvz., finansinio raštingumo ugdymas. Taigi į ugdymo turinį žiūrėta labiau neigiamai nei teigiamai, tikėtina, kad ugdymo turiniu perteikiami gebėjimai ir normos menkai atitiko informantų *habitus*, kuris buvo labiau orientuotas ne į akademinę kultūrą, o į praktinę veiklą. Kai kuriems informantams buvo sunku prisitaikyti prie mokyklos keliamų akademinių reikalavimų: jiems nepatiko mokymosi krūvis („<...> daugiau laiko praleidi prie namų darbų nei iš tikrųjų mokydamasis“, I6), tempas („<...> numesdavo, pavyzdžiui, matematiką paaiškinę, o kitą pamoką jau kitą temą pradedą“, I14).

Kai kuriems informantams nepatiko ir mokykloje galiojanti tvarka, taisyklės: pvz., laiko struktūravimas (pvz., būreliai organizuojami vėlai vakare, kai vaikams iš atokių kaimo vietovių nebėra kaip grįžti namo); tai, kad negalima pasirinkti mokytis norimų dalykų; būtina nešioti uniformą; mokiniai skatinami savanoriauti (pvz., savanoriškai padėti tvarkyti mokyklos aplinką). Informantams šiuos mokyklos bruožus buvo sunku priimti, kadangi jų šeimos aplinkoje šie bruožai nebuvo itin skatinami. Daug aspektų, kurie informantus neigiamai veikė mokyklose, yra susiję su mokytojų elgesiu. Informantai neigiamai vertino neempatiškus mokytojus. Jiems nepatiko mokytojų simbolinė galia („<...> sistema taip mus mokė, kad mokytojas yra aukščiau tavęs“, I18), mokinių baudymas už mokykloje nepriimtina elgesį („<...> krepšinio būrelio negalima lankyti, jeigu kažką pridarei“, I9). Informantai neigiamai vertino švietimo sistemos aspektus, susijusius su simbolinės prievartos išraiškomis: mokinių vertinimu, patyčiomis, nepakankama pagalba (pvz., pasiruo-

šiant egzaminams), greitu tempu mokykloje, mokyklos vidaus tvarkos taisyklėmis, ugdymo turiniu, kuris nepritaikytas realiai gyvenimiškai praktikai (pvz., nemokoma spręsti realių problemų). Kai kuriems informantams nepatiko, kad buvo mokoma ne to, ką tikrino egzaminai („<...> tavęs neparuošia gerai egzaminams, ir tada tu negali įstoti į finansuojamą vietą <...>“, I19), mokytojai nemotyvavo mokytis („<...> nelabai kas skatino, kad aš kažko galiu pasiekti“, I10). Informantų neigiama nuomonė apie mokyklą atskleidžia, kad jiems nepatiko švietimo lauko tvarka, taisyklės, greitas tempas; jie norėjo daugiau ugdymo aspektų, kurie būtų praktiški, pritaikomi jų kasdienybėje. Taigi informantai turėjo labiau neigiamą nuomonę apie tai, ko mokoma mokykloje, kokia yra mokyklos tvarka.

5.2.5. Šeimos kapitalų ir švietimo lauko reikalavimų neatitiktis

Pasak Bourdieu (1984), individo gyvenimo trajektorija priklauso nuo visą gyvenimą besivysčiusio socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų kiekio (angl. *volume*), kuris gali didėti, mažėti arba likti toks pats; kapitalų pasiskirstymo struktūros (kokio kapitalo turima daugiausiai); taip pat ir nuo tėvų (globėjų, rūpintojų), netgi senelių kapitalo, jo rūšių, struktūros. Dėl to svarbu apžvelgti informantų šeimos, tėvų (globėjų, rūpintojų) kapitalus. Pasak Bourdieu (1984), šeimoje įgyjamas pirminis kultūrinis kapitalas, kuriuo remdamiesi individai vysto savo kultūrinį kapitalą kituose socialiniuose laukuose.

Informantų šeimose trūko kultūrinio kapitalo. Kultūriniai objektai (nuotraukos, žurnalai, paveikslai ir t. t.) yra viena iš kultūrinio kapitalo rūšių, todėl aktuolu nustatyti, kokie kultūriniai objektai individui buvo prieinami šeimoje. Kalbant apie meno kūrinių prieinamumą šeimoje, informantų namuose dažniausiai nebūdavo profesionalių meno kūrinių (pvz., kaip teigia informantė, gyvenusi nutolusioje kaimo vietovėje, „Tėvai nesidomėjo menu visai, tai kažkaip nebuvo to ir mums“, I8). Kai kurių informantų tėvų paveikslai atvaizdavo religinius artefaktus, kurių vaikai vaikystėje nesuprato („<...> ten Marijos paveikslas. Tai kraupokas man kaip mažam vaikui“, I14), arba gamtos, gyvenamosios vietovės vaizdus („Turime tokį vieną didelį paveikslą, tokį kaip miške, nutapytą“, I12). Namuose buvo tam tikrų muzikos instrumentų, bet jie atsirasdavo tik tuo atveju, jei vaikas ar jo broliai / seserys jau mokydavosi jais groti būrelyje ar muzikos mokykloje. Namuose kai kuriais atvejais buvo pačių vaikų nupieštų piešinių.

Bourdieu ir Wacqaunt (1992) pastebi, kad kultūrinis kapitalas (pvz., aukštojo meno vertinimas) priklauso nuo individo erudicijos ir kultūrinio „paveldo“, kurio prielaida yra mokytumas ir susipažinimas naudojant. Taigi aktualu apžvelgti šeimų kultūrinės praktikos. Informantų šeimos kultūrinės praktikos buvo menkai nukreiptos į kultūrinio kapitalo ugdymą. Šeimos retai lankydavosi koncer-

tuose („Buvo keli koncertai, bet ir tie tokie, kur nemokami, kažkur kultūros centruose netoliese būna“, I1), spektakliuose, pasirodymuose („<...> vieną kartą ar du operetėj esam nuvažiaavę pažiūrėti, kas tai yra“, I13). Informantų šeimos švęsavo tradicines šventes (pvz., šv. Kalėdas), tikinčios lankydavosi bažnyčioje. Kai kurios šeimos palaikė artimus socialinius ryšius su giminaičiais (vyresnės kartos), buvo patriotiškos, šventė valstybines šventes: „Mes augom tokie labai patriotiški. Visada buvo ir tos valstybinės šventės švenčiamos“ (I8).

Šeimos lankydavosi renginiuose, dažniausiai nemokamuose (pvz., muzikos mokykloje vykstantys mokinių koncertai, miesto šventės, mugės ir pan.), taip pat renginiuose, kur pasirodo vaikas (pvz., koncerte muzikos mokykloje, sporto rungtynėse, pvz., „Ji (mama – aut. past.) viską padėdavo, ateidavo į varžybas palaikyti“ (I8). Nebuvo didelio šeimų polinkio lankyti kultūros renginius (kaip teigia informantė, jos tėvai „<...> daug dirbdavo ir nematė prasmės, išivaizduoju“ (I13). Kaip barjerai lankyti kultūrinius renginius dažnai įvardyti finansinių galimybių stoka, menka renginių pasiūla nutolusiose kaimo vietovėse („<...> tų renginių tikrai nebūdavo beveik, <...> su šeima nesilankėm visai jokiose kultūrinėse vietose“, I8), susisiekimo problemos (nepatogūs viešojo transporto tvarkaraščiai ar jo nebuvimas), nesaugumas („Tėvai nelabai išleisdavo kažkur toli išeiti“, I3). Galima manyti, kad kultūrinės praktikos šeimoje buvo gana ribotos. Retas kultūrinės praktikas galėjo lemti ir menkas kultūrinių renginių prieinamumas gyvenamojoje aplinkoje (nutolusių kaimo vietovių gyventojams) ar pajamų stygius.

Kai kurių informantų šeimos stokojo įgūdžių, susijusių su kultūrinio kapitalo ugdymu. Kai kuriose šeimose trūko ir socialinių įgūdžių (pvz., žinių, kaip vaikas turi atrodyti eidamas į mokyklą, kada privalo eiti į mokyklą ir pan.). Kai kurie tėvai netenkino vaiko poreikių, pvz., neleido lankyti mokyklos: „Į mokyklą buvau nuvesta 8 metų, beveik būdama 9 metų, ir buvau vedama tik dėl to, kad socialinės rūpybos institucijos susidomėjo, kodėl vaikas neišleistas į mokyklą <...>“ (I16). Kai kurie taip pat neprižiūrėdavo, ar vaikas pavalgęs, kaip rengiasi, ar nukirpti plaukai ir pan. Kai kurių informantų teigimu, tėvai (globėjai, rūpintojai) dėl užimtumo arba nenoro „užsiimti“ su vaikais, menkai įsitraukdavo į vaikų laisvalaikį, t. y. šeima neleisdavo laiko kartu, pvz., „Kadangi kaip ir visi dirbo, visi buvo užsiėmę, manęs niekas neturėjo laiko kažkur vesti, niekur neišleisdavo“ (I19) arba neorganizuodavo vaikui jokių veiklų („<...> buvau pamestas vaikas“, I16), neprisidėdavo prie jo laisvalaikio („Mama irgi nelabai prisidėdavo prie šito (sportavimo – aut. past.), prie laisvalaikio <...>“, I5). Kai kuriems vaikams šeimoje buvo skiriama mažai dėmesio: pvz., „Aš visą laiką buvau kaip vaikas – pats sau <...>“ (I19). Šeima kartu neleisdavo laiko taip, kaip, pvz., informanto nuomone, buvo įprasta bendraamžių šeimose: „(Tėvai – aut. past.) tai taip kažkaip nelabai būdavo su mumis kartu, kaip, pavyzdžiui, kitos šeimos turi stalo žaidimų vakarus ar ten vakarienes <...>“, I18). Kai kuriems žemas pajamas gaunančiose šei-

mose augusiems vaikams tėvai (globėjai, rūpintojai) negalėjo skirti daug dėmesio mokantis. Informantų nuomone, tai trukdė įgyvendinti siekį studijuoti: „Kartais susidurdavau su mokymosi sunkumais, galbūt dėmesio trūkumu, kad ne visada būdavo sužiūrima, kaip man sekasi mokytis <...>“ (I15). Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenusių informantų tėvai galimai neturėjo daug laiko vaikams, kadangi daug kas turėjo prižiūrėti ūkį, o žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių vaikų tėvai dažnai daug dirbdavo, dėl to galėjo neturėti laiko būti su vaiku.

Pačių informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) kultūrinės praktikos buvo retos, dauguma neskaitė knygų: „<...> jie patys per gyvenimą gal tik vieną knygą perskaitė, tai jiems vien jau tai, kad man patikdavo skaityti, jiems buvo kažkas neįprasto“ (I5) arba skaitė tokias knygas, kurios turi menką kultūrinę vertę (pvz., romanus); dažniausiai klausydavosi populiariosios muzikos („Tikriausiai lietuviškos, populiarios: Džordanos Butkutės ar pan.“, I21). Tėvai (globėjai, rūpintojai) laisvu laiku užsiimdavo ne kultūrine veikla, o kokiais nors darbais, pvz., mechanika („<...> tėtis, kaip kaime tai būdavo ar ten kažką pasikrapštyt, kažką paremontuoti“, I17), rinkdavo gamtos gėrybes (pvz., uogas) parduoti, ruošdavosi darbui. Tai rodo, kad daugumos informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) gyvenimo būdas, įpročiai buvo nukreipti į ekonominių, o ne kultūrinių poreikių tenkinimą.

Šeimos laiko leidimo praktikos dažnai buvo susijusios su ankstyvu vaiko įtraukimu į namų buities darbus. Tėvai kai kuriais atvejais nepalikdavo vaikui laisvo laiko norimiems užsiėmimams arba užimdavo vaiko laiką namų ūkio darbais, priskirtomis atsakomybėmis šeimoje, pvz., namų tvarkymu: „Namų apyvokos darbų buvo daug ir aš buvau atsakinga už tam tikrus dalykus, tai laiko pailsėti buvo pakankamai mažai“ (I16). Vaikams kai kuriais atvejais buvo uždedamos atsakomybės, kurios viršija jų gebėjimus ir nepalieka laiko savo poreikiams tenkinti, pvz., nutolusioje kaimo vietovėje gyvenusi informantė dalijosi: „<...> visada reikia kažką padėti, ir jeigu ten, sakykim, nepadedi, tai jau čia tinginė esi, taip sakant, bandė priversti dirbti, pamilti darbą“ (I3). Gyvenant nutolusiose kaimo vietovėse, informantų teigimu, reikėdavo padėti šeimai atlikti įvairius ūkio darbus „<...> visokie namų ūkio darbai būdavo, ir daržą turėdavome, tai daug laiko pareikalaudavo (I1)“. Taigi informantų šeimos neturėjo daug kultūrinių objektų namuose, jų gyvenimo būdas taip pat nebuvo itin susijęs su kultūrinio kapitalo ugdymu. Kultūrinio kapitalo stygių gali kompensuoti kitos kapitalo rūšys – ekonominis ar socialinis, todėl svarbu apžvelgti ir juos. Visgi, iš informantų pasisakymų galima manyti, jog kai kurie tėvai (globėjai, rūpintojai) norėjo, kad vaikas kuo anksčiau pradėtų mokytis, padėdavo mokytis dar prieš formalųjį ugdymą. Kai kurie iš žemas pajamas gaunančių šeimų kilę informantai dalijosi, kad šeimos nariai juos mokė dar prieš pradėdant lankyti mokyklą, pvz., „Sesė pradėjo mane daug anksčiau mokyti ir aš jau daug dalykų žinojau <...> (I1)“. Tėvai, seneliai taip pat skatindavo vaiką skaityti knygas nuo mažumės, vesdavosi į bibli-

oteką („Močiutė skatindavo keliauti į biblioteką, tai iš ten būdavo visos knygos, <...> toks būdavo paskatinimas skaityti“, I8). Tėvai dažniausiai turėjo palankių nuostatų dėl mokymosi, skatino vaiką kuo geriau mokytis („Tėvai sakydavo: <...> jeigu nesimokysi, liksi kaime“, I3).

Toliau apžvelgsime informantų šeimų ekonominį kapitalą. Jis reikšmingas tuo, kad tampriai susijęs su asmenų gyvenimo būdu, nuostatomis, iš dalies struktūruoja ir individų kultūrinės, socialinės praktikas. Individų nuosavybė, kuria jie save apsupa (namai, baldai, paveikslai, knygos, drabužiai), ir praktikos yra veikiamos jų *habitus* (Bourdieu, 1984). Daugumos informantų (ypač kilusių iš žemas pajamas gaunančių šeimų, iš atokių kaimo vietovių) šeimų gyvenimo sąlygos buvo kuklios („Pas mus buvo daug kas pagedę, vienos durys išklėrę ir panašiai <...>“, I1), kai kurias atvejais susidurta su kasdieniais nepatogumais – tai atspindi ir bendrą jų šeimos *habitus*. Šeimos dažnai turėjo nuosavą būstą, paveldėtą iš giminaičių, kai kuriais atvejais juo ir dalijosi su giminaičiais. Išanalizavus disertacijos tyrimo rezultatus pastebima, kad šeimos dažniausiai turėjo nuosavą būstą, kuris dažniausiai buvo paveldėtas iš senelių arba ir buvo senelių, giminaičių (t. y. seneliai arba kiti giminaičiai gyvena kartu su šeima). Informantai, gyvenę nutolusiose kaimo vietovėse, dažniausiai turėjo privatų, erdvų namą, bet tai nebūtinai reiškia, kad jame buvo daug vietos, nes dažnai gyveno su giminaičiais („Gyvenau ne viena <...> dideliame name su trim ar keturiom šeimom“, I12). Dalis informantų šeimų gyveno butuose. Gyvenamasis būstas dažniausiai apibūdinamas kaip kuklus, bet atitinkantis šeimos bazinius poreikius („Tėtis pasistengė jį (butą – aut. past.) suremontuoti taip, kad būtų geriau mums“, I8). Informantų teigimu, jie pripratę prie tokių namų, kurie patenkina tik minimalius poreikius, ir nekelia aukštų namų fizinės aplinkos lūkesčių. Išanalizavus disertacijos tyrimo rezultatus nustatyta, kad kai kuriais atvejais namuose vaikui trūkdavo asmeninės erdvės, pvz., „Du dideli kambariai ir mano kambarys, ir mano kambarys, padarytas iš balkono“ (I2). Gyvenamojoje vietoje kai kuriais atvejais trūkdavo būtiniausių patogumų (pvz., nebuvo vandens arba centrinio šildymo sistemos; būstas per mažas visiems gyvenantiems; būstui reikalingas remontas ir pan.). Dalis šeimų turėjo ir žemės nuosavybę, tikėtina, tai siejasi ir su gyvenimu name. Žemė buvo naudojama kaip ekonominis išteklius – šeimos užsiimdavo augalininkyste, gyvulininkyste tiek savo bazinėms reikmėms („Mes visko užsiaugindavom patys, ten kiaulytę, bulves, pienas – savo, tai tiesiog kažko labai daug pirkti nereikėdavo“, I10), tiek kaip pajamų šaltiniu augindami gyvulius, daržoves parduoti.

Dalis šeimų turėdavo vieną, kai kurios net ir daugiau automobilių. Jei buvo svarbūs kaip susisiekimo priemonė, kadangi gyveno nutolusiose kaimo vietovėse. Kai kurie nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys asmenys (jų šeimos) neturėjo automobilio ir tai galimai jiems apsunkindavo susisiekimą su švietimo, kultūros

įstaigomis. Šeimos, kurios neturėjo automobilio, jautė tam tikrų apribojimų: pvz., vaikai negalėjo lankyti muzikos būrelio, nes nebuvo kaip nuvažiuoti; šeima negalėjo vykti į kultūrinius objektus: pvz., „<...> kur išeidavo, pavažiuodavom su autobusu, bet kažkur toliau, kažką paveikti įdomaus, tai ne“ (I4). Kai kurioms šeimoms dėl lėšų stokos teko atsisakyti automobilio („Vienu momentu turėjom, bet po to pardavėm, nes nebeišgalėjom išlaikyti“, I21).

Šeimos stokojo ekonominių išteklių. Stoka kai kuriose šeimose pasireiškėdavo elementariausių dalykų trūkumu, pvz., negalėjimu nusipirkti pakankamai maisto („Buvo labai sunkių momentų, kad būdavo net valgyti neturėdavom“, I5). Taip pat trūkdavo naujų drabužių arba jie buvo prastesni nei bendraamžių („Niekada nepirkdavo naujų drabužėlių, nes mes neturėdavom tam lėšų. Tai visą laiką būdavo iš pažįstamų kažką kažkoks vaikas išaugo, tai man visa tai atitenka“ (I4). Toks praktiškas požiūris į aprangą būdingas kai kurių informantų šeimoms. Informantų namų ūkiuose dažniausiai nebūdavo kompiuterio, interneto. Kompiuteris informantų namuose dažnai atsirado ne vaikystėje, o vėlesniame amžiuje (paauglystėje), dėl to vaikai galimai susidurdavo su tam tikrų įgūdžių stoka (pvz., nemokėjo įjungti kompiuterio per informatikos pamokas). Dalis šeimų negalėjo vaikui nupirkti telefono. Kompiuterio, interneto, telefono neturėjimas riboja ir socialinius ryšius, vaikai neturėjo daug galimybių bendrauti elektroninėje erdvėje su bendraamžiais, naudoti internete prieinamus kultūrinius išteklius (filmus, muziką ir pan.). Tikėtina, kad neturėdami kompiuterio, telefono informantai augdami išsiskyrė iš savo bendraamžių, tai atspindėjo jų kitoniškumą.

Žemas pajamas gaunančiose šeimose, nutolusiose kaimo vietovėse augusiems vaikams dažnai trūko ekonominių išteklių, buvo daroma viskas, kas įmanoma, kad išgyventų, išlaikytų šeimą („Jis (tėvas – aut. past.) turėjo darbą ir šalia užsidirbo nelegaliu darbu. Tais laikais tai buvo beveik norma, bet tų pinigų labai sunkiai užteko“, I16), o šeima kai kuriais atvejais tampa struktūrinių apribojimų įkaite (pvz., dėl ilgalaikės ligos mama negali įsidarbinti, nes jai kas mėnesį būtinas nedarbingumas, todėl niekas nepriima į darbą). Informantų šeimose trūko išteklių ir kultūriniais poreikiams tenkinti, pirmiausia, švietimo lauko struktūruotiems poreikiams. Kultūrinis kapitalas susijęs ir su ekonominiu kapitalo poreikiu, nes daug kultūrinių gėrybių kainuoja (Bourdieu, 1984). Šeimos kai kuriais atvejais negalėjo užtikrinti vaikui reikalingų mokymosi priemonių, nupirkti pratybių, mokėti už vaikų studijas, tad vaikams nuo mažumės buvo pabrėžiama, kad jų galimybės švietime ir vėliau gyvenime priklausys tik nuo jų pastangų („<...> privalau universitete įstoti į finansuojamą vietą, arba aš kitaip neturiu ateities“, I19). Studijos dažniausiai susijusios ir su vaiko išlaikymu studijuojant, tam šeimos dažnai irgi neturėjo daug išteklių („Gaudavau socialinę stipendiją ir pačioje pradžioje man ji praverė, nes pati mama negalėjo manęs visai pilnai išlaikyti“, I3).

Ekonominio kapitalo trūkumas riboja kultūrinių objektų prieinamumą. Kai kuriems vaikams net būtiniausių poreikių patenkinimas namuose buvo reikšminga pagalba kultūriniam kapitalui plėtoti, pvz., „<...> turėjau galimybes mokytis, kad turėjau elektrą <...>“ (I16). Trūkdavo lėšų kultūriniams ištekliams („Knygų ten niekas nepirkdavo, nes buvo per brangu“, I3), ekskursijoms („Išvažiuoti į ekskursiją (siūlydavo – aut. past.), būdavo kartais, kad net nusiūpdavai – nenoriu, man nereikia. Nes žinodavai, kad tai sukels tėvams labai daug rūpesčių, iš kur gauti tuos pinigus“, I8). Knygos buvo dažniausiai imamos iš bibliotekos, vaikams tinkamos skaityti knygos namuose nebuvo prieinamos, perkamos retai, pvz., „Tuo retus atvejus, kai pirkdavom (knygas – aut. past.), tai pirkdavome patys ar gaudavo dovanų kažkuris iš mūsų, tai skaitydavom visi“ (I6). Dalis tėvų (globėjų, rūpintojų) negalėjo leisti vaiko į darželį ar geresnę mokyklą (pvz., jei mokykla kitame mieste). Dauguma šeimų dažniausiai lankydavo nemokamus kultūrinius renginius („Į jokių renginių tiesiog nevažiuodavom, nes „nėra pinigų“, I3). Vaikai augdami negalėjo gauti norimų dalykų (pvz., knygų, žaislų, kišenpinigių), augo ribodami savo poreikius („Nebuvo to, kad kažko labai trūko, bet tos tokios laisvės nebuvo, kad tu gali, ko užsinori, tą ir turėti“, I4). Asmenys, augantys stygiuje, pritaiko savo *habitus* prie skurdžios aplinkos ir žinodami, kad kažko negali sau leisti dėl ekonominio stygiaus, išmoksta to „nenorėti“, pvz., „Mes su savo geriausia drauge lygiai taip pat neturėjom už ką nusipirkti, tai abiem ir nereikėjo“ (I8). Prie skurdaus gyvenimo būdo nuo mažumės pratinami asmenys „normalizuoja“ kuo labiau apriboti savo poreikius, savo darbu prisidėti prie šeimos išlaikymo, priimti atsakomybę už savo ir šeimos išlaidas, pvz., „<...> visada stengdavausi, jeigu kažkokie papildomi darbai, prisidėti, nes vis tiek ir maistas, ir išlaikymas, visa tai kainuoja“ (I4). Šeimose ekonominio kapitalo stygius pasireiškė ir tuo, kad ribojamos ne tik kultūrinės, bet ir poilsui skirtos veiklos – šeimos išvykos, atostogos. Kai kurie vaikai atostogų toliau nuo namų beveik neturėjo („Atostogų išvažiuodavom labai retai, nes visą laiką trūko pinigų“, I19), kiti atostogaudavo dėl socialinių ryšių su giminaičiais (pvz., važiavo prie jūros kartu su giminaičiais, nes taip pigiau) arba dėl draugų („<...> aš turėjau kaimynystėje labai gerą draugą <...> Jie mane pirmą kartą yra prie jūros nusivežę, jie daug kur mane pasiimdavo <...>“, I15). Dažniausiai atostogauti važiuodavo prie Baltijos jūros. Veiklos, išvykos, kurioms reikėtų santykinai daugiau ekonominio kapitalo (pvz., išeiti į restoraną), informantų šeimose buvo retos. Šeimų, kuriose tėvų pajamos buvo žemos, gyvenimo sąlygos kai kuriais atvejais buvo skurdžios („Finansinė situacija niekada nebuvo labai gera“, I4). Pagrindiniai pajamų šaltiniai buvo tėvų (globėjų, rūpintojų) samdomas darbas, ūkininkavimas, senelių pensija, valstybės parama (pvz., neįgalumo išmoka, išmoka už globojamą vaiką, socialinė pašalpa ir pan.). Dalis šeimų kartais turėdavo skolintis pinigų, kad pragyventų („Aš žinojau, kad jie galbūt neturi (pinigų – aut. past.), bet jie skolinasi, iš paskutiniųjų ieško. Ir tikrai amžinai būdavom skolose“, I8).

Nepakankamą ekonominį kapitalą gali kompensuoti išvystytas socialinis kapitalas. Išanalizavus disertacijos tyrimo duomenis matyti tam tikri informantų šeimos įpročiai, kurie atskleidžia socialinio kapitalo trūkumą. Socialinis kapitalas šeimoje prasideda nuo pačių tėvų (globėjų, rūpintojų) pavyzdžio, tad aktualu tai apžvelgti. Tėvų (globėjų, rūpintojų) socialinis ratas dažniausiai buvo nedidelis, jie bendravo su draugais, gyvenusiais netoliese, kaimynais („*Pagrindinė draugystė buvo su vienais kaimynais*“, I8). Dažniausiai tai būdavo nedaug ilgalaikių draugų („*Turėjo gal porą draugų*“, I20). Retais atvejais buvo palaikomi ryšiai su kitomis šeimomis, tėvų (globėjų, rūpintojų) bendradarbiais. Šeimų gyvenamoji vieta dažnai tapdavo apribojimu socialiniam kapitalui plėtoti – gyventa vietovėse, kur aplink mažai kaimynų arba mažai vaikų. Buvo pavienių tėvų (globėjų, rūpintojų) draugų kaimynystėje, bet mažai socialinių kontaktų, retesniais atvejais bendravo šeimomis. Nors buvo draugų tarp kaimynų, bet su kaimynais, kurie nėra artimi draugai, bendravo dalykiškai („*<...> kaimynai, tiesiog susitinka, pasisveikina, kažką pakalba, nebuvo kokio išskirtinio, ryškaus bendravimo*“, I11), nenorėdami atskleisti savo problemų, arba išvis vengė bendrauti, bandydami atsiriboti nuo tų, kurie galėtų padaryti vaikui neigiamą įtaką („*<...> man pasakydavo, kad pas tą žmogų neiti, nes toks turi kaip ir neigiamų savybių*“, I12). Matyti, kad šeimos rūpinosi socialiniu įvaizdžiu („*Kaip kalbu, kaip elgiuosi, kad jiems nepadaryčiau gėdos*“, I16).

Mažai artimų kontaktų gali lemti didelis tėvų (globėjų, rūpintojų) užimtumas („*<...> visi dirbo, visi buvo užsiėmę*“, I19) siekiant pragyventi. Kai kurių tėvai (globėjai, rūpintojai) buvo uždaro būdo ir leisdavo laiką vieni („*Tėtis <...> grįžta ir užsiima savo reikalais*“, I17), jiems menkai rūpėjo socialinės veiklos, retas dalyvavo organizacijų, bendruomenių veikloje (pvz., išitraukia į neigaliųjų bendruomenę dėl to, kad vaikas turi negalią, bet kitose organizacijose nedalyvauja). Informantų apibūdinimu, tėvams (globėjams, rūpintojams) buvo būdinga: atjauta prasčiau besiverčiantiems, paprastumas („*Ir tas paprastumas kaime: gyvūnai išmokė, kad viskas labai paprasta <...>*“, I21). Visgi, informantų teigimu, jų šeimos dažnai palaikė artimus ryšius su giminaičiais (seneliais, dėdėmis, tetomis, pusseserėmis, pusbroliais), ypač gyvenančiais kartu ar netoliese. Jie įvairiais būdais padėjo jų šeimoms – giminaičių vaikai buvo artimi informantų draugai, daug laiko leido kartu, gavo reikalingos pagalbos („*Visi kažkaip bandydavo padėti ir panašiai. Ten tas padėjimas dažniausiai būdavo kažkokie rūbai išaugtiniai atvežti*“, I3), perimtos giminaičių vertybinės nuostatos („*Seneliai buvo labai išitraukę, <...> būdavo toks bendruomeniškumas, šeimos pagalba ir patriotiškumas*“, I8). Kai kurių informantų tėvai, seneliai buvo išitraukę į politines organizacijas (pvz., politines partijas), į šią veiklą įtraukė ir vaikus (pvz., veždavosi kartu į partijų sąskrydžius), kiti dalyvavo mokymuose, į kuriuos irgi pasiimdavo vaikus (pvz., mama pasiimdavo vaiką į floristikos mokymus).

Šeimos laisvalaikio leidimo būdai dažniausiai būdavo susiję su buities darbais, kaip įvardija ir informantė: „<...> ką darydavome kartu, tai ar tai maistą gamindavome, ar tokie, kaip sakyčiau, buitiniai dalykai, ar tai valgyti kartu, ar tai dirbti kartu lauką“ (I12). Šeima kartu užsiimdavo veiklomis, susijusiomis su rūpinimusi namų ūkiu: tvarkymu, ruošos darbų atlikimu kartu, daržininkyste, sodininkyste, pagalba ūkyje (su gyvuliais). Vaikai, augantys šeimose, kuriose trūksta ekonominio kapitalo, dažnai nuo pat mažumės įtraukiami į darbą namuose ne tik dėl poreikio ugdyti savarankiškumą, bet ir dėl būtinybės, jei tėvai (globėjai, rūpintojai) dirba, jie neturi laiko ir jėgų prižiūrėti namų ūkio; arba užsiimant ūkininkavimu, daržininkyste vaikas įtraukiamas kaip papildoma pagalba. Dėl tokių veiklų vaikams buvo ugdoma prioretizuoti šeimos poreikius, pvz., „Padėdavau, ką reikėdavo, visą laiką, stengdavausi kuo daugiau padėti“ (I5).

Apžvelgus informantų šeimos kontekstą, šeimos, tėvų (globėjų, rūpintojų) socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus galima teigti, kad informantai dažniausiai augo šeimose, kuriose trūko pinigų, jų gyvenimo būdas buvo pritaikytas prie lėšų stygiaus; informantų šeimos dažnai turėjo mažai socialinių ryšių (išskyrus ryšius su giminaičiais, kaimynais), buvo uždaros. Informantų teigimu, tėvai (globėjai, rūpintojai) retai leisdavo laiką su vaikais kultūrinėse veiklose, dažniausiai kartu užsiėmė buitiniais darbais. Šeimos savo gyvenimo būdu dažnai skatino informantus būti paprastais, kukliais, bet kartu kėlė vaikams lūkesčius, kad jie pagerins savo socialinę poziciją (skatino mokytis, teigiamai žiūrėjo į kultūrinės veiklas, pvz., išleisdavo į ekskursijas). Norėjo, kad vaikai pasiektų daugiau nei tėvai (globėjai, rūpintojai), kita vertus, norėjo, kad vaikai išlaikytų savo šeimai būdingą *habitus*. Šeimos konteksto, socialinių, kultūrinių, ekonominių kapitalų žinojimas leidžia suprasti, kokią pagrindą jautrių socialinių grupių asmenys turėjo pradėdami mokytis; šeimos socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai daro įtaką mokinių pasiekimams. Šeima tam tikrais aspektais ir prisidėjo prie informantų socialinio, ekonominio, kultūrinio kapitalų vystymo, prisitaikymo švietimo lauke (šie aspektai aptarti disertacijos dalyje „Informantų socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų vystymo procesas“ kartu su kitais aspektais, padėjusiems informantams švietimo lauke).

5.2.6. Informantų nuomonė apie savo ir bendraamžių socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus mokymosi pradžioje

Iš informantų pasisakymų išryškėjo, kad jų socialinis, ekonominis ir kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje skyrėsi nuo bendraamžių, švietimo lauko. Informantų nuomonės apie savo ir bendraamžių kultūrinį, socialinį, ekonominį kapitalus atspindinčius aspektus palyginimas leidžia nustatyti informantų subjektyviai suvokiamą švietimo stratifikacijos raišką.

5.2.6.1. Informantų socialinis kapitalas mokymosi pradžioje

Tam tikras individų elgesys, nuostatos atskleidžia socialinio kapitalo, kurio reikėjo mokykloje, trūkumą. Interviu analizė rodo, kad informantai dažnai buvo nedrąsūs („(Trūkdavo – aut. past.) *drąsos dažniausiai, kad žengti pirmam žingsnį*“, I5), nerimavo dėl bendravimo („<...> *tu taip truputėlį bijai sutikti naujus žmones, tu nenori būti didelėse grupėse*“, I10). Kai kuriais atvejais bijojo priimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą („<...> *kur aš ten kišiuosi, kokias problemas spręsti, baikit juokus*“ (I10). Skyrėsi kai kurių informantų ir bendraamžių nuostatos, pvz., „<...> *jie (bendraamžiai – aut. past.) turėdavo visai kitokį požiūrį negu aš, mąstymas kitoks truputį buvo*“ (I14). Informantams, kurie nelankė darželio, mokymosi pradžioje buvo sunkiau, nes dalis bendraamžių jau buvo lanke darželį, užmezgę socialinių ryšių, taigi pradėję mokytis jautė socialinių ryšių trūkumą, pvz., „<...> *iki pradinės mokyklos laikų ir pradinės mokyklos laikais, (draugų – aut. past.) nelabai turėjau*“ (I3).

Daliai informantų mokymosi pradžioje trūko socialinių įgūdžių. Socialinių įgūdžių stoka pasireiškėdavo: aplinkinių elgesio nesupratimu, patiklumu, empatijos stoka („<...> *aš toks patiklus būdavau, ką man liepdavo, tą padarydavau*“, I5), baime kalbėti viešai, dirbti grupėje („<...> *man nepatikdavo klasė, jokie grupiniai užsiėmimai, kalbėti prieš klasę*“, I2), baime pasakyti savo nuomonę („<...> *bijojau kažką pasakyti, išsakyti savo mintis <...>*“, I14). Aukštesnį socialinį kapitalą turintys asmenys yra labiau atsipalaidavę, pasitikintys savimi, charizmatiški, o mažiau jo turintys – susikaustę, bijantys aplinkinių reakcijų į savo elgesį (Bourdieu, 1984). Informantų pasakojimai atskleidžia, kad kai kuriems trūko gebėjimų užmegzti socialinius ryšius („*Nemokėjau kažkaip prie kitų žmonių, vaikų prieiti, užmegzti su jais pokalbį <...>*“, I3). Informantei, kurios gimtoji kalba yra lenkų kalba, mokymosi pradžioje buvo sunkiau, nes nemokėjo kalbos, kuria vyksta mokymasis; dėl to patirdavo mokymosi sunkumų, buvo sunkiau nei bendraamžiams užmegzti socialinius ryšius. Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantiems asmenims plėtoti socialinį kapitalą galėjo trukdyti menka socialinė infrastruktūra. Informantų teigimu, ten yra mažai vietų, kur vaikai gali bendrauti, pvz., „*Nieko nebuvo, kažkokių vietų, kur renkasi vaikai ar panašiai, tik pagrindinė mokykla, meno mokykla*“ (I4).

Išanalizavus disertacijos tyrimo duomenis pastebėta, kad informantams būdingas rūpestingumas, noras padėti kitiems nepaisant savo poreikių („<...> *kartais ir tiems vaikams pagalbos reikėdavo*“, I4), noras „*nekelti kitiems problemų*“, („*Būdavau patogus vaikas, jei kažko paprašydavo – padarydavau, nenorėjau labai kelti problemų nei tėvams, nei mokytojams*“, I8), nesakyti savo nuomonės („*Jei man kažkas nepatinka, aš pasišypsau, palinguoju, niekam nieko nesakau*“, I3). Kai kurie informantai teigė, kad buvo linkę prisitaikyti prie kitų (pvz., skaityti knygą tik tada, kai ją perskaito brolis / sesė), stengdavosi pateisinti kitų elgesį („(Klasiokė – aut. past.) *iš manęs tyčiojosi*

<...>. Bet aš žinau, kad jai labai ne kažką buvo pačiai, ir, man atrodo, po to jos mama mirė, tai kaip ir stengiausi nepykti“ (I6), kitų poreikiams kai kuriais atvejais teikdavo pirmenybę (pvz., stengdavosi nesipykti su aplinkiniais, nusileisti jiems).

Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantiems vaikams trūko socialinių ryšių, informantų teigimu, buvo sunku pritapti prie bendraamžių, pvz., „Jautiesi kaip ateivis prie tų vaikų, kurie jau buvo iš anksčiau susidraugavę, kurių tėvai susipažinę, bendrauja ir taip toliau, o tavo ne“ (I14). Kai kurie informantai atskleidė, kad nepasitikėjo savo jėgomis („<...> tu jautiesi nepasiruošęs <...>“, I13), nekėlė sau aukštų lūkesčių, pvz., „Neturėjau didelių svajonių ar planų“ (I15). Kai kurie informantai teigė, kad mokymosi pradžioje neturėjo disciplinos, nemokėjo planuoti savo laiko, pvz., „<...> aš kažkaip pradinėj negalėdavau išverti to laiko, pamesdavau laiką, kada reikia į juos eiti“ (I20). Minėtos savybės, susijusios su socialinių įgūdžių stoka, dažniau pasireikšdavo mokymosi pradžioje, matyti, kad individai buvo menkliau prisitaikę prie švietimo lauko, pvz., „Vaikystėje turėdavau pačioje ankstyviausioje... Aš labai nemėgdavau bendrauti, aš nebendraudavau su praktiškai niekuo“ (I13). Nutolusių kaimo vietovių gyventojams, jų teigimu, buvo sunkiau užmegzti socialinius ryšius: „Užaugau vieniemy, man trūko socialinių įgūdžių ir aš visą laiką tapdavau patyčių taikiniu <...>“ (I19).

Pažymima, kad informantai mokymosi pradžioje turėjo tam tikrą socialinį kapitalą (pvz., tam tikrus draugus), bet jis buvo mažesnis nei bendraamžių. Socialiniai ryšiai su draugais yra vienas iš individo socialinio kapitalo išteklių, tad aktualu apžvelgti, kokie buvo informantų draugai mokymosi pradžioje, kokius kapitalus jie buvo sukaupę. Informantai dažniausiai turėdavo mažai draugų, tačiau ilgalaikių („Turėdavau kelias drauges ir dabar jos irgi yra“, I8). Galima manyti, kad tokios draugystės padėjo informantui reguliariai kaupti socialinį kapitalą ir gauti socialinę gražą. Informantai buvo uždari, artimus ryšius mezgė su mažai draugų, kurie įgijo jų pasitikėjimą („<...> būdavo draugė tik viena, kur galėdavai pasakyti savo paslaptis“, I13); jie geriau jaučiasi bendraudami ne su grupe, o su vienu draugu, pvz., „Dažniausiai su vienu bendraudavau, o ne su visa grupe“ (I15). Informantų nuomone, augdami dažniausiai bendraudavo tik su keliais artimais draugais, nes jiems taip buvo lengviau užmegzti socialinius ryšius, arba su panašios socialinės padėties asmenimis. Pastebima, kad informantai nemėgdavo bendrauti su daug žmonių vienu metu, pvz., „<...> aš tokių labai didelių grupių nemėgstu, man pačiai nejauku, atrodau neįvertinta tada, kai su daug žmonių bendrauti tenka vienu metu“ (I18). Kai kurie informantai teigė, kad net jei bendraamžiai priimdavo, kartais jausdavosi nepritaipę, pvz., „<...> kartais ir labai sunku su jais sutarti, nes jie turėdavo visai kitokį požiūrį negu aš“ (I14). Su trumpalaikiais pažįstamais nebuvo labai artimo ryšio, pvz., „<...> kaip ir žaisdavau, bet nelabai koks ryšys būdavo“ (I20)“. Draugai dažniausiai buvo iš mokyklos arba kaimynystės. Mokyklos draugai dažniausiai buvo klasiokai. Tačiau jei

pereidavo mokytis į kitą mokyklą, tokios draugystės nutrūkdavo. Visgi jei mokyklos draugai nepereidavo į skirtingas mokyklas, tokios draugystės tęsdavosi ilgą laiką. Kaimynystėje užsimezergusios draugystės dažnai buvo epizodinės, trukdavo tol, kol kaimynystėje gyvenantys vaikai išsikraustydavo / išvažiuodavo, pvz., „*Kol jis gyvendavo, mes eidavome pas juos į svečius, jis pas mus eidavo, mes gerai sutardavome*“ (I9). Informantai draugaudavo ir su giminaičių vaikais, kai kuriems iš jų tai buvo pagrindiniai draugai („*Pagrindiniai draugai šiaip būdavo pusseserė su pusbroliu*“, I10). Giminaičių vaikai buvo artimi draugai, su jais reguliariai susitikdavo („*Kažkaip mes gal labiau tarpusavyje labiau bendraudavom*“, I3). Taip pat turėjo draugų, su kuriais susipažino per brolius / seses, savanoriaudami, renginiuose, darželyje, tačiau tokios draugystės dažniausiai būdavo trumpalaikės.

5.2.6.2. Bendraamžių socialinis kapitalas mokymosi pradžioje

Disertacijos tyrimo rezultatai atskleidžia, kad bendraamžiai dažnai jau formalaus ugdymo pradžioje turėjo tam tikrą socialinį kapitalą, kuris jiems galimai suteikė pranašumo švietimo lauke. Jie turėjo susiformavusį draugų ratą (pvz., iš darželio), žinojo elgesio taisykles, kurios galioja mokykloje (pvz., kaip elgtis klaseje). Informantų nuomone, bendraamžiai turėjo tokių savybių: komunikabilumo, draugiškumo, socialinio aktyvumo. Pasak informantų, jie turėdavo bendrų interesų, pomėgių, kurių informantai nebuvo išbandę arba dėl kitokios gyvensenos jų nedomino, dėl to išsiskyrė iš bendraamžių. Bendraamžiai turėjo šeimoje išplėtotą socialinį kapitalą, pvz., jų šeimos bendravo tarpusavyje, o informantų šeimos buvo uždaresnės. Taigi bendraamžiai jau mokymosi pradžioje turėjo draugų, savybių, padedančių užmegzti ir palaikyti ryšius ir suteikusių pranašumo švietimo lauke. Bendraamžių, kurie mokėsi mokyklose kartu su informantais, socialinis kontekstas dažnai buvo skirtingas. Mokydamiesi informantai identifikuodavo skirtingus socialinius kontekstus ir jautė nelygybę („*<...> visi yra iš skirtingų šeimų, tai vieni iš geresnių, kur tėvai labai žiūri, ką tu ten darai, kaip tu mokaisi ir panašiai*“, I4).

Taigi informantų ir bendraamžių socialinis kapitalas mokymosi pradžioje šiek tiek skyrėsi: bendravo su mažai draugų, artimi ryšiai palaikyti dažniausiai su giminaičiais.

5.2.6.3. Informantų kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje

Aktualu apžvelgti informantų kultūrinį kapitalą formalaus ugdymo pradžioje ir palyginti su bendraamžių. Tai atspinti subjektyvią socialinę stratifikaciją švietimo sistemoje, atskleidžia, kaip informantai save vertino, palyginti su bendraamžiais.

Disertacijos tyrimo duomenų analizė rodo, kad informantams jų švietimo sistemos kelio pradžioje trūko kultūrinio kapitalo arba jis buvo kitoks nei bendraamžių. Kai kurie informantai teigė, kad nebuvo pasiruošę mokytis mokykloje („<...> *pusbrolis buvo jau kažkiek pasiruošęs pirmai klasei, o aš tai visiškai nebuvo pasiruošusi*“, I10), nežinojo, kaip elgtis mokykloje („<...> *nemačiau mokymosi aplinkos, kaip ji atrodo, kaip funkcionuoja*“, I16), nesuprato mokyklos taisyklių. Vieniems informantams taip pat trūko mokymosi motyvacijos („<...> *mokymosi motyvacijos praktiškai neturėjau <...>*“, I16). Pasitaikė, kad kai kurie tam tikrais atvejais nuvertindavo savo gebėjimus, greit mesdavo būrelius, jei nesisekė iš karto („<...> *bandžiau ir kanklėm išmokti groti, bet man labai nesisekė <...>*“, I14). Kai kurie informantai nežinojo, kaip apsirengti einant mokyklą, nemokėjo naudotis kompiuteriu. Arba trūko mokymosi priemonių. Informantai mokykloje vertino tai, kad galima užsiimti užklasine veikla, susirinkti su draugais, o ne patį mokymąsi – šie aspektai rodo mažesnę prielaidumą formaliam ugdymui. Informantei, kurios gimtoji kalba yra lenkų kalba, mokantis mokykloje lietuvių kalba kilo sunkumų dėl kalbos barjero, buvo sunkiau užmegzti socialinius ryšius: „*Nulinėj klasėj, man atrodo, buvo sunku rasti (draugų – aut. past.), nes nelabai mokėjau kalbos*“ (I10). Mokymosi pradžioje informantams buvo sudėtinga atitikti mokyklos reikalavimus.

Informantų laisvalaikis dažnai buvo menkai susijęs su kultūrinio kapitalo ugdymu. Jie mėgo pasivaikščioti lauke, žiūrėti televizorių. Tokie užsiėmimai, tikėtina, nedidino kultūrinio kapitalo, nebent žiūrėtos aukštos kultūrinės vertės televizijos laidos, filmai. Dauguma informantų mėgo klausytis muzikos, tačiau nesidomėjo klasikine, klausėsi populiariosios muzikos. Laisvalaikiu kai kurie žaisdavo kompiuterinius žaidimus ar telefonu.

Kai kurių informantų kultūrinė elgsena neatitiko bendraamžių kultūrinės elgsenos, pvz., retai lankydavosi kultūros įstaigose („*Galėčiau suskaičiuoti ant rankų pirštų, kiek spektaklių ir kiek muzikos koncertų buvau mačiusi*“, I8). Dalis informantų savo pomėgius nuo ankstyvo amžiaus plėtojo mokyklos būreliuose, tačiau lankė tuos, kurie menkiau ugdo kultūrinį kapitalą, ir nereguliariai. Dažniausiai lankė sporto būrelius (pvz., tinklinio, plaukimo, dziudo, futbolo ir pan.), netgi dalyvavo varžybose, o muzikos / dailės mokyklas lankė – konkursuose. Kai kurie lankė popamokinius užsiėmimus, bet dažnai juos keitė, nes buvo sunku koncentruotis į kultūrinę veiklą, pvz., „<...> *kažką vis veikdavau, bet man taip, kad užkabliuotų, labai patiktų, nepatikdavo, tai aš mesdavau ir kažkokį kitą dalyką bandydavau*“ (I18).

Anot Bourdieu (1984), asmenų įpročiai, vertybės, kultūrinių gėrybių vartojimo intencijos gali būti nukreiptos į kultūrines veiklas išreiškiant siekį pakilti socialinėse pozicijose. Taigi nors šeimoje kultūrinės praktikos ne itin akcentuojamos, asmenys gali savo iniciatyva užsiimti kultūrine veikla. Vieni informantai teigia, mai žiūrėjo į meną, muziką (pvz., norėjo mokytis groti ar piešti). Bene dažniau-

siai minėtas informantų pomėgis – skaityti knygas („*Tas knygų skaitymas, ėjimas į biblioteką, gal galėčiau pavadinti laisvalaikiu*“ (I3). Kai kuriems informantams tai buvo vienas pagrindinių laisvalaikio leidimo būdų nuo pat vaikystės („*<...> man labiausiai patikdavo, tai skaityti knygas*“, I1). Pradinėse klasėse skaitytos paprasto turinio knygos – populiarioji literatūra (vaikų, romanai), fantastika, detektyvai. Tikėtina, tokio turinio knygos padėjo atsipalaiduoti, atitrūkti nuo aplinkos ir gerino individų emocinę būseną. Kai kurie mėgo skaityti enciklopedijas, istorines knygas. Dar vienas dažnas informantų pomėgis – piešimas. Kai kurie piešė tiesiog vaikystėje (ikimokyklinio, pradinio ugdymo amžiaus) ir taip leido laisvalaikį („*<...> labai daug piešdavom kartu, tiesiog piešdavom, nežinau kodėl, tiesiog patikdavo*“, I6). Kiti pradėjo mokytis (rašyti, skaičiuoti, skaityti) dar prieš pradėdami formalųjį ugdymą, lygiuodamiesi į vyresnius brolius / seses, darželyje (nors jį lankė mažuma) arba tiesiog iš smalsumo, įdomumo („*<...> man visą laiką patiko mokyti*“, I20).

Palyginimui apžvelgsime, kokius bendraamžių kultūrinio kapitalo požymius atskleidė disertacijos tyrimo duomenų analizė. Tai svarbu, siekiant nustatyti jaunių socialinių grupių asmenų ir kitų socialinių grupių asmenų kapitalų skirtumus ar panašumus.

5.2.6.4. Bendraamžių kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje

Pirmiausia pristatysime informantų bendraamžių kultūrinį kapitalą. Pastebima, kad bendraamžiai turėjo *habitus*, nukreiptą į kultūrinio kapitalo reprodukovimą: dažnai lankė būrelius, muzikos / dailės mokyklas ir stengėsi ten pasiekti aukštų rezultatų („*<...> lankydavo kitas mokyklas, tas pačias dailės ar muzikos, tai ten stengdavosi gauti gerus pažymius*“, I20). Jų kasdienės praktikos buvo susijusios su kultūriniu, socialiniu kapitalu, pvz., skaitė knygas, klausė muzikos, savaitgaliais turėjo įvairių veiklų (pvz., žaidė boulingą, ėjo į šokių ir pan.), hobių (pvz., piešė). Bendraamžiai taip pat įsitraukdavo į kultūrinę veiklą mokykloje. Iš informantų pasisakymų matyti, kad jų ir bendraamžių aktyvumas skyrėsi; net ir stengdamiesi priderinti savo gyvenseną prie bendraamžių jie pastebėdavo skirtumų, pvz., „(Vaikas – aut. past.) nelaimingas, neturi, ko pasakyti, ką veikė savaitgalį, tad tos bendrystės, pritapimo nebuvo“, I16).

Bendraamžių padėtis švietimo įstaigose suponuoja, kad jų *habitus* atitiko švietimo įstaigų reikalavimus: bendraamžiams dažniausiai gerai sekėsi mokytis; įvardijama, kad jie buvo gabūs. Kai kurie bendraamžiai, informantų nuomone, buvo labiau motyvuoti mokytis už juos („*<...> kiti labiau mokydavosi, daugiau stengdavosi mokyti*“, I20). Geri bendraamžių mokymosi rezultatai, motyvacija ir gabumai dažnai buvo susiję su kultūriniu kapitalu, įgytu šeimos dėka („(Tie – aut. past.), kurie mokosi gerai, gal ne dėl kažkokių tavo pastangų, nesakau, kad visiškai jų nėra, bet <...> gal

daugiau darbo įdėda, gal netgi pas korepetitorius eina“ (I13). Bendraamžius šeimos skatino mokytis, investavo į jų ekonominį, kultūrinį kapitalą, kad jie pasiektų aukštų rezultatų švietimo sistemoje. Kaip taikliai iliustruoja informantas: „<...> labai svarbu turėti tų žmonių vaikystėje, kad tave pastumtų į tą mokymąsi. <...> visi klasiškai būdavo, tėvai būdavo jų turtingieji, ir žinodavo, kad mokslas tikrai yra pirmoje vietoje. Ir juos skatindavo <...>“ (I5). Tas skatinimas bendraamžių šeimose pasireiškėdavo ne tik nuostata, kad svarbu mokytis ir pasiekti gerų rezultatų (kaip ir kai kurių informantų šeimose), bet ir ankstyvu vaiko ugdymu, t. y. vedavo į darželį, tai suteikė kultūrinio pranašumo pradėjus mokytis mokykloje, palyginti su nelankiusiais darželio („Kitas atėjęs iš darželio jau buvo susipažinęs su aplinka, tai man buvo viskas naujovė“ (I16). Bendraamžiams tėvai padėjo prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavimų skatindami lankyti būrelius nuo ankstyvo amžiaus („<...> nuo pradinių klasių iki pat dabar, tai ji lankė muzikos mokyklą, gana stropiai mokėsi“, I15), parinkdami geresnes (kokybiškesnes) mokyklas ir pan. Bendraamžių tėvai taip pat galėdavo padėti vaikams mokytis papildomai, pvz., „Labiausiai sekdavosi tiems vaikams iš mūsų laidos <...>, kurie galėdavo sau leisti korepetitorius“ (I8). Taigi tyrimo rezultatai rodo, kad bendraamžiai turėjo kultūrinių praktikų, galimybių įgyti kultūrinio kapitalo, kuri galima pritaikyti mokykloje.

Kai kurie informantų pasisakymai atskleidžia, kad bendraamžiai švietimo lauke turėjo simbolinį kapitalą. Informantų bendraamžiams jo įgyti padėjo tai, kad jų tėvai (globėjai, rūpintojai) ėjo aukštas pareigas, patys priklausė tam tikriems būreliams („<...> priklauso vienam ar kitam dalykui, toks elitas mokyklos“, I13). Simbolinis kapitalas švietimo lauke galimai lemia geresnius mokymosi rezultatus („<...> vertinta ne visai pagal žinias, o pagal tam tikrą susikurtą įvaizdį, reputaciją“, I10).

Informantų kultūrinis kapitalas mokymosi pradžioje buvo kitoks nei bendraamžių, galimai menkiau atitiko švietimo lauko reikalavimus, tačiau jie turėjo tam tikrą kultūrinių polinkių (pvz., mėgo piešti, skaityti knygas), kurie galėjo priartinti juos prie švietimo lauko *habitus*.

5.2.6.5. Informantų ekonominis kapitalas mokymosi pradžioje

Individo ekonominis kapitalas stipriai susijęs su platesniu jo šeimos ekonominiu kapitalu, tačiau pastebima, kad patys informantai turėjo savitų išlaidų, pajamų šaltinių. Informantų ekonominis kapitalas susijęs su galimybėmis dalyvauti kultūrinėse, neformalaus švietimo veiklose, įsigyti švietimui reikalingų priemonių ir kitomis galimybėmis švietimo sistemoje.

Informantams dažnai trūko ekonominio kapitalo arba jis buvo kitoks nei bendraamžių. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusiems informantams vaikystėje trūko būtiniausių dalykų, pvz., neturėjo užtekčiai maisto („<...> žinai, kad tau

reikia ir maistą taupyti <...>“, I4) arba neturėjo pinigų pavalgyti mokykloje, negalėjo įsigyti naujų drabužių („<...> skyrėsi ir mano apranga nuo visų kitų <...>“, I14). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų teigimu, jų namų aplinka skyrėsi nuo bendraamžių: „<...> seniau tokią gėda jausdavau dėl savo gyvenamosios aplinkos, nesikviesdavau draugų, nes tiesiog, kai tavo klasiokai iš geresnės finansinės situacijos turinčių šeimų, tai kartais gėda“ (I4). Daliai informantų, jų teigimu, trūko elektroninių įrenginių, kuriuos turėjo bendraamžiai arba kurie buvo įprasti švietimo lauke, tarkim, telefono, kompiuterio, interneto („<...> labiausiai trūko telefono, kompiuterio, interneto – šitų dalykų. Nes visi turėdavo“, I5). Dėl lėšų trūkumo kai kurių informantų laisvalaikis skyrėsi nuo bendraamžių – jie negalėjo išvykti į keliones ar išvykas, kultūros įstaigas ne jų gyvenamojoje vietovėje, tad jų kultūrinio ugdymosi galimybės buvo ribotos. Ekonominio kapitalo stoka pasireiškėdavo ir švietimo lauke: kai kurie informantai negalėjo įsigyti reikalingų mokymosi priemonių, lankyti norimų būrelių, nes buvo mokami („<...> norėjau mokytis pianinu groti, bet kadangi buvo labai brangu, nepavyko“, I2). Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys asmenys patyrė sunkumų dėl transporto stokos: „Neturėjome mašinos ir nebuvo sudarytos sąlygos tam, kad aš galėčiau nuvykti į rajono centrą <...>“ (I10)“. Taigi ekonominio kapitalo stygius riboja kultūrinių kompetencijų ugdymo, socialinių ryšių mezgimo galimybes.

5.2.6.6. Bendraamžių ekonominis kapitalas mokymosi pradžioje

Toliau apžvelgsime bendraamžių ekonominį kapitalą ir palyginsime su ekonomine informantų padėtimi. Informantai teigia, kad jų aplinkoje buvo bendraamžių, kurių tėvai dirbo tam tikrus „geresnius“ darbus („<...> buvo verslininkų vaikai, partijų narių vaikai <...>“, I19), buvo turtingesni už juos. Aukštesnį bendraamžių, palyginti su informantais, ekonominį kapitalą atspindi įvairūs aspektai: nuo galimybės tenkinti bazinius poreikius (pvz., pirkti norimus drabužius, telefoną, kompiuterį) iki kultūrinių, mokymosi išteklių, t. y. galimybės nusipirkti mokymosi priemones, pramogauti, lankyti būrelius, renginius, keliauti, atostogauti. Informantams nebuvo prieinami kai kurie ištekliai, kuriuos turėjo bendraamžiai, ir tai sunkino jų mokymosi galimybes, pvz., kaip teigė informantė, pradėjusi mokytis mokykloje: „<...> nebuvo mačiusi net specialių rašiklių, knygelį“ (I16). Bendraamžių šeimos taip pat turėdavo galimybę skirti lėšų labdarai, pvz., kai kurios aukodavo, kad per Kalėdas klasiokams iš žemesnės pajamas gaunančių šeimų mokytoja nupirktų dovanų. Bendraamžių šeimų ekonominis kapitalas jiems suteikė simbolinę „galia“ švietimo lauke, pvz., „(Mokytoja – aut. past.) <...> galėdavo rašyti geresnį pažymį dėl to, kad tavo mama savivaldybėje sėdi“ (I13), o informantai, kurie mokėsi su turtingu ar dirbančiu „prestižinius“ darbus tėvų vaikais, jausdavosi nepritampantys („<...> jaučiau labai didelę socialinę atskirtį“, I16).

Visgi informantai turėjo tam tikrą ekonominį kapitalą, kaip ir jų bendraamžiai. Vieni galėjo įsigyti knygų, nusipirkti norimų dalykų, kuriuos turėjo ir jų draugai, bendraamžiai, bet, anot informantų, tai nebuvo daug išlaidų reikalaujantys ekonominiai resursai. Individai taip pat buvo atsakingi („<...> kad nebūtų blogai. Gal aš pareigą tokią jaučiau“, I17), tą savybę, tikėtina, įgijo šeimoje, kadangi tekdavo prisiimti daug atsakomybių, skatinta atsakomybė už savo ateitį. Atsakingumas susijęs su ekonominiu kapitalu, nes, pvz., norėdami įsigyti kokį nors reikalingą daiktą (pvz., kompiuterį) informantai dažnai turėjo patys prisiimti už tai atsakomybę ir susitaupyti. Kai kurie informantai buvo taupūs, gebėjo gauti pinigų savo poreikiams („Aš gaudavau nemokamą maitinimą, tai tam, kad galėčiau išeiti su draugėmis savaitgalį, aš tą maitinimo taloną parduodavau“, I8).

Taigi informantų kapitalas mokymosi pradžioje buvo kitoks nei bendraamžių, jie turėjo mažiau ekonominių resursų savo socialiniams, kultūriniais poreikiams tenkinti.

5.2.7. Informantų patirta simbolinė prievarta ir jos įveika

Šeima ir mokykla veikia kaip erdvės, kuriose formuojamos individo kompetencijos ir kuriose nusakoma tų kompetencijų „kaina“ – jos per pozityvias ar negatyvias sankcijas vertina elgesį, skatina tai, kas yra socialiai priimtina, ir atgraso nuo to, kas nepriimtina, skatindamos nevertingas dispozicijas „išnykti“ (Bourdieu, 1984). Aplinkinių simbolinė prievarta atsiskleidžia per tam tikras socialinės kontrolės formas. Jas ir aptarsime šiame skyrelyje. Simbolinės prievartos apraiškų matyti informantų šeimose, bendraamžių elgesyje su individualais, taip pat mokykloje.

5.2.7.1. Šeimos socialinės kontrolės formos

Drausmindama šeima bandė pakreipti individų elgesį švietimo lauke. Vaikai buvo drausminami įvairiai: draudė lankyti būrelius, susitikti su draugais, eiti į mokyklos renginius, atimdavo telefoną, t. y. ribojo vaiko socialinius ryšius. Taip pat bardavo, keldavo ultimatumus (jei nedarysi kažko, negausi kažko). Siekdami nukreipti vaiko elgesį norima linkme, tėvai (globėjai, rūpintojai) imdavosi tam tikrų priemonių, tarkim, neleido mesti būrelių, kad vaikas išmoktų prisiimti atsakomybę ir baigtų pradėtus darbus; kontroliavo namų darbus ir pan. Dėl tokio santykio kildavo nesutarimų šeimoje („Mano laisvalaikis realiai visą laiką buvo problemų ir pykčių priežastis <...>, I19“). Tačiau taip šeimoje išugdytas paklusnumas padėjo pritaikyti prie į taisyklių laikymąsi orientuotos mokyklos aplinkos, pvz., „<...> namie nelabai turėdavau vietos nepaklusti taisyklėms, tai ir mokykloje būdavau gan paklusti toms taisyklėms“ (I1). Tėvų (globėjų, rūpintojų) drausminimo priemonės buvo vienas iš

būdų pakreipti vaiko elgesį, dispozicijas į būdingus aukštesnėms socialinėms klasėms. Nors vaikų elgesį dažniausiai bandyta paveikti sankcijomis, disertacijos tyrimo rezultatai rodo ir pozityvių elgesio nukreipimo būdų – tėvai (globėjai, rūpintojai) rūpinosi vaiku („<...> stengdavosi kiek galima viską suteikti“ (I15), jį palaikė („<...> skatino mokymąsi, nes pamatė, kad aš galiu“, I5), pasitikėjo tam tikrose srityse (pvz., leisdavo vieniems leisti laisvalaikį su draugais), leido būti savarankiškiems pvz., „Tėvai leisdavo mums būti savarankiškomis, ir tiesiog paklausdavo, ar viską susidėjom, ar nieko nepamiršom padaryti“ (I8).

5.2.7.2. Bendraamžių taikytos socialinės kontrolės formos

Disertacijos tyrimo rezultatai atskleidžia bendraamžių informantams taikytas socialinės kontrolės formas. Į socialinę kontrolę nukreiptas bendraamžių elgesys pasireikšdavo: menkinimu (pvz., dėl šeimos konteksto, socialinių įgūdžių stokos ar tiesiog „kitoniškumo“: „Būdavo tokie keisti žvilgsniai į mane, tai gal dėl to kai kurie vengdavo bendrauti“ (I14), patyčiomis, kurios buvo itin dažnas reiškinys daugumos informantų kasdienybėje. Patyčios buvo kaip įrankis bendraamžiams išlaikyti savo socialinę poziciją švietimo lauke, o informantai, net ir bandydami savo pasiekimais akademiniuose aplinkoje įrodyti, kad verti būti tokioje pat socialinėje pozicijoje, kai kuriais atvejais vis tiek būdavo atstumiami, pvz., „<...> kai tu stengiesi visur dalyvauti, ir sako „nu, ten ta, kur...“. Tai tas kartais labai kirsdavo per pasitikėjimą“ (I4). Bendraamžių patyčios, pavydas dėl informantų gero mokymosi, kitų pasiekimų buvo viena iš socialinės kontrolės formų siekiant parodyti, kad „tu vis tiek nesi savas“, pvz., „<...> dar labiau tyčiojosi, todėl, kad aš atėjau su labai gerais pažymiais“ (I19). Informantai įvardijo bendraamžių elgesį, kuris atspindi pasireiškusią simbolinę prievartą: kai kurie norėjo būti dėmesio centre („<...> išsišokdavo ir būdavo tokie dėmesio centre <...>“, I18), tyčiojosi iš kitų vaikų savo simboliniam kapitalui palaikyti.

Dar viena socialinės kontrolės forma, kurią įvardijo kai kurie informantai, – aplinkiniai netikėjo informantų gebėjimais, tai pasireikšdavo per menkus aplinkinių lūkesčius, netikėjimą, kad asmuo gali kažką pasiekti („Kartais gabus mokinys yra nurašomas labai anksti, ypač miesteliuose, kaimuose <...>“, I8). Neigiamus lūkesčius ypač pastebėjo informantai, kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų, informantas su negalia („<...> nėra tokio pasitikėjimo ir tikėjimo, kad man pavyks“, I9). Kai kuriuos informantus toks neigiamas aplinkinių spaudimas paveikė atvirkščiai – turėdami tam tikrų asmeninių savybių (pvz., užsispyrimo), šie asmenys stengėsi įrodyti aplinkiniams, kad jie yra neteisūs, ir paneigti neigiamus lūkesčius, pvz., „Aš turėjau labai didelę motyvaciją, pirmiausia sau įrodyti, kad aplinka iš kurios mes ateiname, neįtakoja taip stipriai, kad yra pakeičiami šie dalykai“ (I16). Tam tikra prasme jie jautė dar didesnę visuomenės spaudimą; jei stengtųsi ir nepavyktų, aplinka dar labiau

smerktų, todėl jiems reikėjo labai daug valios pastangų ir savikontrolės pasiekti socialinei pozicijai išlaikyti, pvz., nevartoti alkoholio, nes tėvai buvo alkoholikai.

5.2.7.3. Mokyklos taikyta socialinė kontrolė

Mokykla, kaip ir kiekvienas socialinis laukas, turi savo tvarką, taisykles, o norint gauti šio lauko siūlomą „pelną“, t. y. akademinį kredencialus, reikia perprasti, prie jų prisitaikyti. Pasak Bourdieu (1984), švietimo sistema gali įskiepyti tam tikrą kultūrinį kapitalą per nematomus lūkesčius, grupės spaudimą (pvz., keldama reikalavimus įvaizdžiui, reikalaujama eiti į teatrą ar šokti, žaisti sportinius žaidimus, rašyti poetas ir pan.). Taip pat per mokyklos primetamą klasifikacijos sistemą, kurią švietimo laukas propaguoja per savo organizavimą (disciplinų hierarchiją, skirstymą) arba veikimą (vertinimo būdus, skatinimus ir bausmes) (Bourdieu, 1984). Disertacijos tyrimo rezultatai atskleidė, kad informantus mokykla veikė per: laiko struktūravimą, taisykles, sankcijas ir skatinimus, mokytojų ir mokyklos administracijos darbuotojų elgesį, profesinį orientavimą, institucines taisykles.

Laiko struktūravimas mokykloje, taisyklės

Vienas iš aspektų, per kuriuos mokykla itin struktūruoja individų elgesį, yra laiko skirstymas. Tai, kam skiriama daugiausiai laiko, parodo, į kokius aspektus mokykla labiausiai orientuojasi, ką labiausiai vertina. Mokykloje kai kuriems informantams nepatiko įprastinės pamokos (45 min. trukmės); kai kurie manė, kad mokymuisi skirtas laikas mokykloje per ilgas (pvz., nepatiko, kad pamokos prasidėdavo anksti, t. y. reikėjo keltis 7 val. ryte, o trukdavo iki 15 val.). Kai kurie informantai šeimoje nebuvo pratę prie dienotvarkės, tad jiems buvo sudėtinga tiek laiko išbūti struktūruotoje mokyklos aplinkoje, išlaikyti dėmesį akademiniams dalykams. Kai kuriose mokyklose mažai laiko buvo skiriama mokinių poilsiui („Labiausiai nepatikdavo, kad buvo sutrumpintos pertraukos kartais, kai kurios po penkias minutes buvo“, I14). Kai kurie informantai teigė, kad organizuotos klasės valandėlės, kuriose buvo privaloma dalyvauti. Į formalų ugdymo laiką kai kuriais atvejais įeidavo ir papildomos kultūrinės veiklos (neskaitant privalomų pagal ugdymo turinio reikalavimus), pvz., šokių pamokos („<...> tautinius šokius šokdavau nuo pradinių klasių iki dvyliktos <...> nors būdavo pamokų metu“, I17). Mokykla struktūravo ir individų laisvalaikį – daug laisvo laiko turėjo skirti namų darbams („Mano laisvalaikis būdavo arba pamokas ruošti, arba kažką kieme dirbti“, I17); domėtis tais dalykais, kuriais nukreipia domėtis mokykla, todėl lieka mažiau laiko saviraiškai („Anksčiau dar būdavo, kad skaitau knygas, bet po to laiko mažėjo, tai... ir taip namų darbai labai daug surūdavo laiko ir energijos“ (I6). Kai kurie buvo spaudžiami mokytojų dalyvauti už-

klasinėje veikloje, pvz., „<...> buvo liepta lankyti kūno kultūros būrelį <...> mokytojo, nes jis matė perspektyvas, kad aš galiu atstovauti mokyklą, liepdavo ateiti“ (I10).

Dar vienas mokyklų laisvalaikio struktūravimo būdas – ekskursijos, išvykos, renginiai. Per ekskursijas, išvykas mokykla formuodavo vaikų kultūrinį kapitalą. Pastebima, kad daugeliui informantų tai buvo vienintelis būdas tiesiogiai susipažinti su kultūros įstaigomis, praktikomis, tad mokyklos turėjo didelę reikšmę nukreipdamos individų kultūrinį kapitalą norima linkme, parinkdamos, kur organizuoti ekskursijas. Atokių kaimo vietovių gyventojams susipažinti su kultūra padėdavo mokyklos organizuojamos ekskursijos: „<...> į muziejus gal eidavome su klasės ekskursijomis, I1)“. Kai kuriuose kultūros renginiuose, išvykose mokykla net primygtinai skatino dalyvauti, nes atitiko formalias ugdymo programas, pvz., „<...> tai mokyklos įtaka, kad liepdavo, sakydavo, kad va, čia tokia paroda, reikia pamatyti, nes aptarsime“ (I18). Per ekskursijas taip pat susipažindavo su gamtos objektais. Informantų kultūrinį kapitalą papildė ir mokyklos organizuojamos išvykos („Visos parodos, kažkokie muziejų aplankymai realiai buvo dėka mokyklos, nes mus į visas ekskursijas išleidavo“ (I3). Meno / muzikos mokyklų prieinamumas nutolusiose kaimo vietovėse padėjo informantams užmegzti socialinių ryšių, įgyti kultūrinių kompetencijų. Per mokyklos organizuojamus konkursus nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys vaikai turėdavo galimybę išvažiuoti į kitus miestus, tolimesnes kultūros įstaigas, pvz., „Lankydavomės ten, kur su klase važiuodavom, paskui ir su meno mokykla, kai į kažkokių konkursus važiuodavo“ (I4). Žemas pajamas gaunančių šeimų, nutolusiose kaimo vietovėse gyvenančių vaikų tėvai, informantų nuomone, stengdavosi išleisti į mokyklos organizuojamas ekskursijas: „Mama stengdavosi, kiek galėdavo, ten mane kaip įmanoma daugiau kur išleisti <...>“ (I4). Be privalomo ugdymo, mokiniai buvo skatinami skirti laiko ir padėti, pvz., organizuoti mokyklos renginius („<...> būdavo visokie madų šou ir kitokie ten renginiai, tai labai daug reikėdavo visko gaminti, viską daryti <...> auklėtojai ten mokykloje labai vertino tuos žmones, kurie ateidavo, padėdavo, siūdavo“, I12). Mokyklose vykdavo renginių, kuriuose mokiniai buvo skatinami rodyti savo gebėjimus vieni kitiems, pvz., koncertų, kuriuose informantai vaidindavo, grodavo. Taigi mokykla įvairiais būdais stengėsi struktūruoti vaikų laiką, užimti ne tik formalaus ugdymo metu, bet ir po jo. Kontroliuodama vaikų užimtumą mokykla gali veikti ir vaikų socialinį, kultūrinį kapitalus.

Mokykloje egzistavo daug įvairių taisyklių, kurios riboję informantus („<...> taisyklės – tai man bent jau gimnazijoje atrodė per daug varžančios <...>“, I1). Pavyzdžiui, negalėjo išeiti iš mokyklos teritorijos pamokų metu („Negalėdavom išeiti iš gimnazijos ribų ir jausdavausi labai uždaryta“, I1). Mokykla gali rodyti simbolinę prievartą ir struktūruoti individų galimybes ir per tokius aspektus, pvz., kaip mokiniai susodinti klasėje („Sėdėdavau prie tokio berniuko, kurio visi jie nekėdavo, tai tas irgi labai daug davė, visą laiką jautiesi toks skirtingas“, I14). Klasių sudarymas taip pat vei-

kė kaip socialinės kontrolės priemonė mokyklose. Kaip minėta, kai informantai buvo jaunesnio amžiaus, daugumos jų klasiokų siekiai švietimo sistemoje buvo menki. Žemo socialinio konteksto asmenų, turinčių nedaug kultūrinio kapitalo, koncentravimas vienoje klasėje veikė kaip socialinės kontrolės priemonė. Su tokių klasių mokiniais elgtasi atmetinai, nesistengta jų išmokyti, pritaikyti jų *habitus* švietimo lauko reikalavimams, pvz., „<...> ten daugiausiai susirenka tokie, kurie nėra suinteresuoti siekti aukštojo, ir mokytojai nelabai ir prižiūri, kad ten kas nors labai gerai pasiruoštų egzaminams“ (I2).

Kartais pasireikšdavo ir taisyklių stoka, pvz., buvo toleruojama, kad informantai bėga iš pamokų arba vartoja alkoholį, toleruojamos patyčios iš socialiai pažėdžiamų asmenų. Tokia netvarka švietimo laukas stengiasi išstumti atitinkamo kultūrinio kapitalo, *habitus* neturinčius individus. Mokykla galimai neigiamai veikė informantus per greitą tempą mokykloje, neaiškus elgesio taisyklės.

Sankcijos ir skatinimai mokykloje

Individų elgesį švietimo lauke taip pat struktūruoja sankcijos ir skatinimai mokykloje. Toliau apžvelgsime mokyklų taikytas sankcijas. Disertacijos tyrimo duomenų analizė rodo, kad naudotos įvairios nuobaudos: iškviisdavo pas mokyklos direktorę arba direktoriaus pavaduotoją pasiaiškinti, bardavo („*Ant manęs šaukė milijonus kartų auklėtoja, kiti mokytojai yra šaukę dėl elementarių dalykų*“, I13), rašydavo pastabas, tėvus (globėjus, rūpintojus) informuodavo apie vaiko netinkamą elgesį. Susitikimas su mokyklos administracijos darbuotojais buvo viena iš mokinių baudimo formų, nes jie turėjo simbolinę galią mokykloje. Mokyklos administracija primesdavo vaikams savo nuomonę, bandydama paveikti savo autoritetu ir renkantis švietimo sistemos kelią, darydama spaudimą šeimos nariams („*Vienos mokyklos direktorė mano tetai pasakė, jeigu tu pervesi savo vaikus, aišku, į tuos vaikus ir aš buvau priskaičiuota, sako, tai gausi pas mus darbą*“, I10). Informantas, turintis negalią, dalijosi, kad mokinius baudė ir klasės valandėlių metu („<...> buvo aptariamasi elgesys, kas būdavo gerai, kas blogai. Ir taip pat bausmės būdavo paskiriamos įvairios“ (I9), draudė lankyti būrelius („<...> jeigu neklausysi, tai negalėsi būrelių lankyti <...>“, I9), atimdavo telefoną („<...> būdavo surinkti mobilūs telefonai į dėžutes ir, kai baigdavosi pamoka, grąžindavo juos“, I9). Mokinių kontrolės priemonė buvo ir pažymiai – jei mokytojo paskirtų užduočių neatlieka ar atlieka netinkamai, t. y. neatitinka švietimo lauko reikalavimų, jam buvo rašomi blogi pažymiai.

Toliau apžvelgsime mokyklų, kuriose mokėsi informantai, skatinimo būdus. Tam tikrų dispozicijų, specifinių kompetencijų (pvz., klasikinės muzikos, teatro, kino išmanymą) įgijimą, vystymą lemia tai, su koku simboliu pelnu siejamos jos; kaip akademinė aplinka skatina tų kompetencijų įgyti ir jas vertina (Bourdieu,

1984). Skatinimo būdai parodo, ką mokyklos vertino, koks elgesys propaguotas. Pagrindiniai skatinimo būdai susiję su akademiniu pripažinimu, t. y. gerais pažymiais. Skatinti dažniausiai tie, kas gerai mokėsi: suteikta galimybė pagerinti pažymį arba nerašyti kontrolinio, siūlyta dalyvauti projektuose, olimpiadose, važiuoti į profesinio orientavimo renginius. Dažnas skatinimo būdas buvo įvairūs konkursai, kuriais mokykla siekdavo, kad mokiniai skaitytų daugiau knygų ar pieštų. Tokie konkursai galėjo daryti teigiamą įtaką socialiai pažeidžiamų asmenų kultūriniam kapitalui. Už laimėtus konkursus, aktyvumą mokyklos teikdavo pagyrimo raštus, medalius, dovanas (pvz., daugiausiai skaitantiems vaikams dovanojo knygas). Kai kuriais atvejais taikytos tam tikros lengvatos, pvz., *„Reikia treniruotis varžyboms, tai kūno kultūros mokytojas tave išprašo iš pamokų“* (I10). Informantas su negalia dalijosi, kad buvo skatinamas suteikiant jam daugiau atsakomybės (*„<...> jei patys mokytojai negalėdavo prižiūrėti vaikų ar kažkuo būdavo užimti, tai net man pateikdavo tokią atsakomybę“*, I9).

Mokytojų požiūris į mokinius ir elgesys su jais

Toliau apžvelgsime informantų mokytojų požiūrį į mokinius ir jų elgesį. Šie aspektai atskleidžia neformaliai švietimo lauko palaikomą tvarką. Informantų nuomone, mokytojai skirdavo daugiau dėmesio aukštų pasiekimų mokiniams. Tai pasireiškėdavo, pavyzdžiui, įtraukimu į papildomas veiklas, mažesne kontrole. Kartu jiems kelti aukšti lūkesčiai, t. y. tikėtasi, kad mokysis gerai. Galima teigti, kad aukštų pasiekimų mokiniais mokytojai labiau pasitikėjo, mažiau kontroliavo, *„nebandė įstatyti į rėmus“*, nes atitiko švietimo lauko reikalavimus (gerai mokėsi ir pagarbiai elgėsi). Bet kartu norėjo, kad įrodytų esantys verti to pasitikėjimo. Informantai teigia, kad dalis mokytojų žemų pasiekimų mokinius *„nurašydavo“* ir nesistengdavo jiems padėti pasiekti mokyklos akademinių reikalavimų, pvz., *„<...> jausdavo mažiau dėmesio iš pedagogų tiems, kuriems sunkiau sekasi, ir kuriems trūksta gebėjimų bendram lygiui patempti“* (I16). Kai kuriais atvejais iš informantų pasakojimų atsiskleidžia mokytojų atlidumas – ignoruojami mokiniai, kuriems prastai sekasi mokytis ir kurie galimai turi mokymosi spragų, pvz., *„<...> jei žmogus kažko nemoka, tai maždaug palieka jį ramybėje, tu mokykis kaip tau išeina <...>“* (I18). Informantų nuomone, kai kurie mokytojai stengdavosi padėti mokiniams, kuriems prastai sekėsi mokytis, pvz., kviesdami juos dažniau nei kitus atsiskaityti. Informantams, kurie prastai mokėsi, tuo metu tokia praktika nepatiko, bet tai vertė prisitaikyti prie mokyklos reikalavimų. Galima manyti, kad tokia praktika padėjo jiems pagerinti mokymosi rezultatus. Mokytojai pastebėdavo vaikų polinkius, pomėgius ir skatindavo juos plėtoti, pvz., *„Literatūros mokytoja atspėjo, kuo būsiu užaugusi, nes atsisveikinant padovanojo knygutę, kur parašytos juokingos istorijos*

iš mokslo. Galvojo, kad aš būsiu mokslininkė ir einu tuo keliu. Galbūt pastebėjo, kad mane traukė gamtos mokslai“ (I15). Kai kurie mokytojai mokinius, kuriems sunkiau sekėsi, „nurašydavo“, nesistengdavo jų išmokyti („Būdavo dalykų, kurių aš visiškai nesuprasdavau, ir mokytojai nesistengdavo, kad suprasčiau“, I8). Informantų nuomone, su negalia turinčiais asmenimis bendrose klasėse mokytojai elgdavosi kitaip nei su kitais: „<...> elgdavosi kitaip, nelabai užjaučiančiai“ (I4). Kita vertus, kai kurie mokytojai nepaliko nuošalyje ir tų, kuriems nesiseka mokytis, skatino juos daugiau mokytis. Tačiau tokie mokiniai turėjo rodyti daugiau valios pastangų, kad nori išmokyti, prašyti konkrečiai jiems padėti („Aš pati keldavau sau didelius tikslus ir apie juos labai aiškiai kalbėdavau, <...> nuėjau pas kūno kultūros mokytoją ir sakydavau, kad man reikia, pavyzdžiui, mokslo metų pabaigoje mokėti tokius ir tokius dalykus, ar jūs galite man padėti“, I8). Mokytojai skirdavo daugiau dėmesio motyvuotiems mokiniams („<...> jie būdavo labiau linkę padėti tiems, kurie nori mokytis“, I17). Taigi norėdami gauti mokytojų dėmesio mokiniai turėdavo būti aktyvūs, motyvuoti, prašyti konkrečios pagalbos, t. y. būti nusiteikę mokytis.

Informantų nuomone, mokytojai skirtingai traktuodavo mokinius pagal socialinę padėtį. Kai kurie neigiamai būdavo nusistatę prieš tuos, kurių šeimos gauna žemas pajamas: „<...> jei kažko nepadarei, tai vos ne nurašydavo, kad iš tavęs bus koks nors „pašalpinis“ (I2). Informantai pasakojo, kad kai kuriais atvejais jų gailėjo, stengėsi padėti. Vieniems informantams toks išskirtinis dėmesys patiko, suteikė simbolinio kapitalo švietimo lauke gaunant palaikymą („<...> auklėtoja, su manim gerai elgdavosi, nes žinojo mano situaciją šeimynos. Dėl to daugiau tos meilės duodavo ir panašiai“, I1). Visgi dažniausiai mokytojų skirtingas požiūris į juos žeidė informantus, jie nenorėjo išsiskirti iš kitų bendraamžių. Individai, kurie pereina į aukštesnę socialinę padėtį, dažnai nori nuslėpti savo socialinę padėtį išduodančius požymius (Bourdieu, 1984). Mokiniai taip pat kai kuriais atvejais išsiskyrė dėl amžiaus („<...> tvarka buvo griežta naujokams, o kai tu vienuoliktokas, dvyliktokas, tai nelabai jau tas rūpi, nelabai, kas ir kreipia dėmesį“, I11). Galima manyti, kad vyresni vaikai buvo praleidę daugiau laiko švietimo lauke ir labiau prisitaikę prie jo reikalavimų, todėl mokytojai juos mažiau kontroliavo nei jaunesnius. Kai kuriais atvejais mokytojai turėdavo neigiamų nuostatų apie mokinius dėl to, kad jie buvo agresyvūs pamokų metu (kai kuriais atvejais agresija kildavo dėl elgesio ar emocijų sutrikimų, negalios), dėl susidaryto neigiamo įvaizdžio („Pagrindinėj mokykloj gal nelabai niekas kažko ir tikėjosi iš mūsų <...>“, I3). Mokinius, kurie elgėsi mokytojams nepriimtiniu būdu, baudė, griežčiau vertino ir pan.

Disertacijos tyrimo duomenų analizė rodo, kad informantų lankytose mokyklose mokinių ir mokytojų santykiai dažniau buvo teigiami negu neigiami. Santykiai priklauso nuo abiejų sąveikaujančių pusių, tad svarbu apžvelgti, kaip vieni su kitais bendravo informantai ir mokytojai. Informantams patiko mokytojai, tikėję visų

mokinių sėkme, nepaisant skirtumų: palaike mokinius („<...> visi labai geranoriškai padėjo, mokytojai su kuriais bendravau“, I16), skatinę visus mokytis, stengęsi sudaryti sąlygas visiems mokytis („Mokytojai žiūrėdavo, kad tu kažkiek mokytumeisi“, I5). Informantams imponavo teigiamas mokytojų pavyzdys („<...> mokytojai, kurie tiesiog buvo kaip geras pavyzdys išsilavinusio žmogaus“, I6), nuoširdus bendravimas („<...> tau gyvenime pasakė daug dalykų, kur tu niekada nemanei, kad tu nusineši į tolesnį gyvenimo etapą“, I13). Informantų teigiamai vertinti mokytojai, kurie pastebėdavo vaiko emocinius poreikius, įvertindavo vaiką, buvo draugiški, empatiški (pvz., žemas pajamas gaunančiose šeimose augę vaikai vertina mokytojų rūpestingumą: „Su auklėtoja buvo toks motiniškas ryšys, rūpindavosi“ (I1), pastebėjo vaikų gabumus ir skatino juos plėtoti („<...> nuo mažumės mane įkalbėjo, kad tu gabi <...>“, I12). Informantams patiko, kai mokytojai atsižvelgdavo į mokinių individualius poreikius („(Mokytoja – aut. past.) nuolat man padėdavo, pasilikdavom kartu po pamokų ir ji dirbo su manimi ilgą laiką“ (I8), domėjosi mokinių ateitimi. Informantams švietimo lauke itin svarbus vienodas mokytojų požiūris į juos („nenurašant“ kaip kažkuo prastesnių), draugiškas santykis, kuris būtų labiau neformalus („<...> buvo toks motiniškas ryšys, rūpindavosi“, I1), ne akademizuotas. Informantai vertino mokytojus, kurie išklausydavo mokinių nuomonės („Labiau suartėji, nes leidžia tau išsireikšti, pakalbėti, dėl to tas ryšys suartėja“, I11). Toks užmegztas ryšys su mokytojais gali būti teigiamai veikė jų mokymąsi – labiau norėjo stengtis, lengviau įsisąmonino mokymosi medžiagą. Informantų, augusių žemas pajamas gaunančiose šeimose, nuomone, švietimo sistemoje pasiekti aukštų rezultatų padėjo kompetentingi mokytojai: „Tikrai ten dirba profesionalai, kiek leido galimybės į konferencijas nusiveždavo ar olimpiadas, stengdavosi paruošti kuo geriau <...>“ (I4).

Taigi informantų ir mokytojų ryšys dažniau priklausė nuo mokytojų elgesio su mokiniais. Informantams svarbu, kad mokytojai jų neišskirtų iš kitų mokinių, būtų draugiški, empatiški, pritaikytų ugdymą jų poreikiams, tikėtų jų galimybe patirti mokymosi sėkmę.

Mokyklos administracijos požiūris į mokinius ir elgesys su jais

Mokyklos administracijos (direktoriaus, pavaduotojų, kitų darbuotojų) elgesys su mokiniais irgi yra tam tikra socialinės kontrolės forma. Administracija palankiau elgdavosi su mokiniais, kurie atitikdavo švietimo lauko reikalavimus. Teigiamas mokyklos administracijos elgesys pasireiškėdavo pagarbiu bendravimu su mokiniais („Visą laiką žiūrėdavo į mūsų nuomonę gana pagarbiai ir išklausydavo <...>“, I4), atsižvelgimu į jų poreikius (pvz., egzaminų pritaikymu vaiko poreikiams), pasitikėjimu mokiniais („Būdavo labai smagi ta organizacinė veikla, mes turėdavom didelę laisvę, administracija leisdavo mums daug daryti“, I8). Užmegztas artimas ryšys su

mokyklos administracijos darbuotojais informantams galimai padėjo švietimo lauke, leido labiau pasitikėti savimi (žinant, kad kreipiantis į juos individas sulauks pagalbos), pasijausti bendruomenės dalimi, t. y. suteikė tam tikro simbolinio kapitalo.

Profesinis orientavimas

Profesinis orientavimas mokykloje yra dar vienas svarbus aspektas, per kurį mokyklos struktūruoja individų elgesį ir gali pakreipti jų kelią švietimo lauke. Dažniausios profesinio orientavimo mokykloje formos: informavimas, konsultavimas, išvykos į universitetus arba studijų parodas, karjeros dienos mokykloje, universitetų pristatymai mokykloje, lydėjimas (konsultavimas) įgijus vidurinę išsilavinimą. Tyrimo dalyviai buvo informuojami apie universitetus, studijų pasirinkimo galimybes, stojimo į aukštąjį mokslą procesą, studijų finansavimo galimybes, profesijų perspektyvas. Informantai taip pat buvo konsultuojami dėl studijų pasirinkimo, savęs pažinimo (pvz., siūlyta rinktis studijas pagal pomėgius arba stipriąsias puses, charakterį), kai kuriais atvejais mokykloje buvo paskirti konkretūs darbuotojai (pvz., socialiniai darbuotojai) konsultuoti dėl profesijos pasirinkimo. Mokyklos organizuodavo daug išvykų, susijusių su profesiniu orientavimu, bet jos tik supažindindavo su prieinamomis studijų programomis, universitetais, kolegijomis. Tikėtina, kad buvo pasirinktos tokios profesinio orientavimo formos, nes joms reikia mažiausiai ekonominių mokyklos išteklių (pvz., nuvažiuoti į universiteto organizuojamą renginį). Rečiau taikytos profesinio orientavimo formos – konsultavimas (t. y. pagalba pažįstant savo stipriąsias puses ir pagal jas pasirenkant konkrečią specialybę) arba išvykos ar susitikimai su konkrečių profesijų atstovais, susipažįstant su jų darbo specifika. Dar viena mokyklų profesinio orientavimo forma – palydėti mokinius įgijus vidurinę išsilavinimą, domėtis, kaip sekasi, ar studiuoja / dirba.

Mokyklose vyravo ir tam tikros nuostatos, susijusios su studijomis. Vienos kėlė aukštų lūkesčių tiems, kuriems gerai sekėsi mokytis. Antros skatino mokytis visus mokinius, kad būtų palaikomas mokyklos įvaizdis („<...> skatindavo visus mokinius studijuoti, nes ir reitingai būdavo ten mokyklų, kiek įstojo, kiek neįstojo“ (I5). Mokykla kai kuriais atvejais primetė tam tikras nuostatas informantams, kai jie rinkosi savo švietimo sistemos kelią, pvz., skirstydama profesijas į „rimtas“ ir „nerimtas“. Informantų nuomone, kai kurie mokytojai spaudė rinktis konkrečią profesiją („Man visi sakydavo, kad „oi, ką čia daugiau gali, tik būt lietuvių kalbos mokytoja“, bet aš to nenorėjau, man tai atrodė nuobodu“, I4), struktūravo pasirinkimus ribodamos profesinio orientavimo galimybes (pvz., ne visiems mokiniams leido važiuoti į studijų muges; kai kuriais atvejais nebuvo kam patarti dėl profesinio orientavimo, nes

mokytojai nekompetentingi tuo klausimu, nesidomi, ką mokiniai veiks pabaigę mokyklą). Taigi galima teigti, kad informantams buvo prieinamos mokyklų profesinio orientavimo paslaugos, bet jos orientuotos ne į savęs pažinimą, profesijos pasirinkimą pagal savo stipriąsias puses, o į informavimą apie studijų programas, universitetus. Toks profesinis orientavimas gali riboti individus, pvz., pasirenka studijuoti, o pradėjus studijuoti nusprendžia, kad pasirinkta studijų programa nedomina, tada meta studijas ir galimai nusprendžia visai nebestudijuoti.

5.2.7.4. Institucinės švietimo lauko taisyklės

Nors pusiau struktūruoto interviu metodu surenkama subjektyvi individų pozicija tyrimo klausimais, analizuojant disertacijos tyrimo metu surinktą duomenų masę galima identifikuoti ir tam tikras institucines taisykles, kurias įvardijo informantai. Šios taisyklės taip pat struktūravo jų pasirinkimo galimybes švietimo sistemos kelyje. Pastebima, kad vienos institucinės taisyklės, institucinė aplinka riboja informantų pasirinkimus, o kitos lengvino jų sąlygas švietimo sistemoje.

Dažniausiai minimos institucinės taisyklės, susijusios su mokyklose galiojusia tvarka. Institucinės taisyklės, susijusios su mokyklų tinklu, darė įtaką mokyklų prieinamumui. Informantų patirtis atskleidžia, kad kai kurios mokyklos nustatė akademinis slenksčius, kuriuos reikėjo įveikti norint mokytis jose, pvz., *„Reikėjo siekti tam tikrų rezultatų, kad priimtų į gimnaziją <...>“* (I16). Tokia tvarka galėjo riboti galimybes mokytis. Dalis informantų įvardijo, kad privalėjo keisti mokyklą, nes ji dėl mokyklų tinklo pertvarkos panaikinta arba nebevykdė tų ugdymo programų, pagal kurias jis mokėsi. Informantą, turintį negalią, veikė specialiųjų mokyklų tinklas, pvz., *„<...> tik viena įstaiga Lietuvoje yra, kuri gali suteikti vidurinį išsilavinimą <...>, ji yra Vilniuje, tai dėl to pasirinkimo ir nebuvo“* (I9). Su mokyklų tinklu susijęs ir klasių dydis, kai kurie informantai dalijosi, kad jų lankytose mokyklose buvo nustatytas minimalus mokinių skaičius klasėje ir nepasiekus tokio skaičiaus nesusidarė klasė, jis privalėjo rinktis kitą mokyklą (*„Tai teko mokyklą keisti, nes mano klasė nebesusidarė aštuntoj klasėj“*, I14).

Mokydamiesi pagal vidurinio ugdymo programą mokiniai renkasi skirtingų lygių dalykus (*„Gimnazijoje buvau pasirinkusi visus A lygius, vienuoliktoje dvyliktoje klasėje“*, I20). Kadangi prieš pradėdami vidurinio ugdymo programą moksleiviai patys turi pasirinkti, kokių dalykų mokysis, jiems suteikiama galimybė pasirinkti įdomius ir aktualius. Kai kurie informantai įvardijo, kad nepatiko mokytis dalykų, kurie jiems atrodo nereikalingi, tad galimybė pasirinkti norimus dalykus, individualizuoti mokymo turinį jiems yra palanki. Informantai taip pat dalijosi, kad yra galimybė vidurinio ugdymo metu keisti mokymosi lygius (*„Paskutiniaisiais metais keičiau anglų kalbos mokytoją, nors aš buvau aukščiausiam lygy, aš perėjau į vidutinį“*

<...>“ (I12). Informantų pasisakymai identifikavo institucines taisykles, susijusias su minimaliu skaičiumi mokinių, kurie turi pasirinkti mokytis tą patį dalyką, kad jis būtų mokomas mokykloje („<...> *nebuvo galima pasirinkti daug dalykų, daug pamokų nebuvo, tiesiog nebuvo įmanoma pasirinkti, nes grupės nesusidarydavo. Daugumos pamokų A kursu išvis nepavyko pasirinkti*“, I2). Pasirinkti norimus mokytis dalykus tam tikru lygiu reiškė, kad, jei nesusidaro nustatyto minimalaus skaičiaus grupė, mokinys negali pasirinkti to dalyko. Remiantis informantų patirtimi, mažesnės galimybės pasirinkti norimus mokytis dalykus profesinėse, nutolusių kaimo vietovių mokyklose, kuriose yra nedaug mokinių („<...> *negali pretenduoti ten, kur norėtum, nes kokio egzamino neišlaikė arba neturėjai net pamokos kokiam kaime*“, I2). Tokia situacija gali daryti įtaką egzaminų laikymui (pvz., jei negalima rinktis mokytis norimo dalyko sustiprintai, nes nesusidaro reikiamo dydžio mokinių grupė, nėra galimybių išeiti sustiprinto kurso ir pasiruošti egzaminui).

Informantai teigė, kad minimalaus mokinių skaičiaus reikalavimai taikomi ir būreliams: jie nevyksta, jei pasirenka per mažai vaikų (tokia taisyklė gali riboti nutolusių kaimo vietovių mokyklų mokinius). Švietimo lauke galimybes lankyti būrelius, kultūrines veiklas gali riboti: susisiekimo problemos („<...> *kur buvo mokykla, turėjom galimybę mokytis. O kažkur toliau nebuvo galimybių vežti*“, I21), didelis formalaus mokymosi krūvis („<...> *dar teatrą norėjau ir ilgiau lankyti, bet čia jau buvo man dvylikta klasė, tai aš jau net nebeturėjau laiko visiškai, nes reikėjo mokytis* <...>“, I18), būrelių kaina (informantai dalijosi, kad kai kuriuos tėvai (globėjai, rūpintojai) net spaudė nelankyti būrelių dėl šios priežasties) arba mažas pasirinkimas. Informantų patirtis rodo, kad sporto būrelių lankymą riboja sveikata, fiziniai pokyčiai augant.

Dar viena socialinės kontrolės forma yra priėmimo į aukštąsias mokyklas kriterijai, t. y. stojant į aukštąjį mokslą taikomi minimalaus konkursinio balo reikalavimai, kurie priklauso tik nuo egzaminų rezultatų („*Turi išlaikyti egzaminą, nes nuo to priklauso, kaip tu įstosi*“, I8). Egzaminai yra tam tikra švietimo lauko socialinės kontrolės forma nustatyti, kurie individai yra „verti“ studijuoti, įgijo kultūrinį kapitalą, kurio reikalauja aukštasis mokslas, tai iliustruoja ir informantė: „<...> *mokyklos vertinimas to vaiko pasiekimų su egzaminais yra nieko vertas, jis neparodys, kiek žmogus iš tikrųjų yra protingas, jis parodys, kiek jis išmoko iš to, ką jam reikėjo išmokyti*“ (I14). Informantai dalijosi, kad stojant į skirtingas studijų programas privaloma išlaikyti tam tikrus egzaminus, o stojant į Karo akademiją – atitikti kriterijus, susijusius su sveikatos būkle. Socialiai pažeidžiamus asmenis gali riboti egzaminų laikymo tvarka, kadangi juos galima perlaikyti tik po metų. Tad jei individas neišlaikė egzamino ar gavo per mažą rezultatą, nei tikėjosi, jis turi laukti metų, kol galės perlaikyti egzaminą ir pagerinti rezultatą, o per tą laikotarpį gali pasikeisti polinkiai ir jis gali nebenorėti studijuoti. Kai kurie informantai iš nutolusių kaimo vietovių

kritikuoja priėmimo į studijas reikalavimus: „Kuo toliau, tuo sunkiau įstoti iš kaimų ir miestelių, man atrodo, nes aukštesnės kartelės stojimo ir didesnės galimybės miestų vaikams papildomai mokytis. Išlaikiusių egzaminus kokybė aukšta, tada krenta galimybė įstoti kaimų vaikams“ (I8). Taigi, informantų nuomone, jiems nepalankūs priėmimo į aukštąsias mokyklas kriterijai.

Identifikuotos ir tam tikros taisyklės, susijusios su finansiniais apribojimais. Studijuojantys asmenys, atitinkantys tam tikrus kriterijus, gali gauti socialinę stipendiją (pvz., individo namų ūkio pajamos negali viršyti nustatytos ribos). Gaunantis socialinę stipendiją studentas negali dirbti, kadangi jo namų ūkio pajamoms dėl darbo pajamų viršijus nustatytą ribą jis nebeatitiks socialinės stipendijos gavimo kriterijų. Tokia taisyklė, informantų nuomone, riboja aukštojo mokslo prieinamumą, sudaro tam tikrus skurdo spąstus: „<...> aš tiesiog nenoriu prarasti socialinės stipendijos, nes aš nesu garantuota, kad dirbdama aš gausiu daugiau, <...> aš nenoriu, kad ir mano mama nukentėtų, netektų pajamų. Tai ir jai gali socialinę pašalpą kažkaip nuimti“ (I4). Informantai teigė, kad egzistuoja tam tikra finansinė parama globojamiems asmenims: jeigu jie mokosi, iki 24 metų amžiaus, jie gauna tam tikrą reguliariai mokamą išmoką („<...> iki 24 metų, kol aš mokinuosi, man tie pinigai ejo“, I15). Informantų teigimu, išmoka nebeskiriama sudarius santuoką. Informantai dalijosi, kad globojami vaikai taip pat gauna vienkartinę išmoką, kai jiems suėina 18 metų, tačiau tą išmoką reikia panaudoti per 2 metus. Tačiau yra tam tikrų institucinių apribojimų, pvz., „<...> Aš užmokėjau už tuos pinigus už pirmus studijų metus ir aš, mano rezultatai buvo gana geri, kad man galėjo tuos pinigus grąžinti, bet kadangi aš grynai ne savo pinigais mokėjau, o tais pinigais, kurie yra valstybės, Ignalinos savivaldybės, tai jie tų pinigų neatidavė į rankas“, I10).

Egzistuoja tam tikrų apribojimų studijuojantiems valstybės finansuojamoje vietoje. Informantų teigimu, nebaigę studijų negalėtų studijuoti kitoje studijų programoje valstybės finansuojamoje studijų vietoje, pvz., „<...> jei mesi, tau nieko nebegalima daryti, nes tu prarasi nemokamą mokslą, tai tu esi tokioj aklavietėj“ (I14). Tokia taisyklė kelia labai aukštus lūkesčius individams renkantis studijas, gerai nepažindami savęs, nežinodami, ką nori studijuoti, jie gali išvis nesirinkti studijuoti, kad „neprašautų“. Rizika pasirinkti netinkamą studijų programą susijusi su taisykle, kad studijuojant valstybės finansuojamoje studijų vietoje ir metus studijas nebebūtų galimybės vėl studijuoti valstybės finansuojamoje vietoje.

Kai kurie informantai teigė, kad susidūrė su institucinėmis taisyklėmis, susijusiomis su globos tvarka, iš jų pasakojimų identifikuoti tam tikri kriterijai, kaip vaikas paimamas į globą, kas gali globoti vaiką (pvz., tam tikro amžiaus asmuo negali globoti vaiko). Šie aspektai darė įtaką kai kurių informantų keliui švietimo sistemoje, nes, pvz., teko keisti daug globėjų, dėl to keitėsi ir globėjų nuostatos į vaiko mokymąsi. Kita vertus, tai suteikė ir naudos, kadangi vaikai turėjo palankesnes

sąlygas mokytis, gyveno saugioje aplinkoje. Kai kurie informantai įvardijo lengvatinės priėmimo į aukštąsias mokyklas sąlygas: stojant suteikiamą papildomą balą už baigtą kariuomenės šauktinių programą, asmenims su negalia nebūtina išlaikyti valstybinio lietuvių kalbos brandos egzamino („<...> *aš galėjau pasirinkti mokyklinį lietuvių kalbos egzaminą ir vis tiek mokytis aukštojoje mokykloje*“, I9). Informantai teigė, kad į aukštojo mokslo studijas galima stoti keliais etapais, tačiau galima pretenduoti į ribotą studijų programų skaičių („*Devynios ar šešios vietos buvo galima į tą sąrašą (stojimo – aut. past.) įdėti*“, I18).

Apibendrinant šie aspektai (laiko struktūravimas, sankcijos ir skatinimai, mokytojų, mokyklos administracijos elgesys, profesinis orientavimas, institucinės taisyklės) atskleidė priemones, per kurias švietimo laukas galimai veikė informantų kultūrinį, socialinį kapitalus ir jų švietimo sistemos kelią. Mokykla neigiamai veikė informantus per: socialinį spaudimą (pvz., skatino rinktis tam tikrą karjeros kryptį), greitą tempą, elgesio taisykles. Šios socialinio spaudimo formos yra labiau objektyvios, struktūriškai įtvirtintos mokymosi aplinkoje, tačiau pastebima ir tam tikrų subjektyvesnių socialinės kontrolės formų, pasireiškiančių per mokytojų elgesį (pvz., skirtingą elgesį su skirtingais mokiniais, drausminimo būdus, mokytojų savęs pozicionavimą kaip viršesnių už mokinius ir pan.). Dėl tokio elgesio kildavo informantų nesutarimų su mokytojais, kurie neigiamai veikė jų kultūrinio kapitalo galimybes. Informantai savo kelyje aukštojo mokslo link patyrė tam tikrų institucinių apribojimų: negalėjo rinktis norimų dalykų vidurinio ugdymo pakopoje, egzaminų perlaikymo kaštų, rizikavo pasirinkti netinkamą studijų programą.

5.2.7.5. Informantų reakcija į socialinę kontrolę ir jos įveikos būdai

Toliau apžvelgsime informantų patirtį susidūrus su socialine kontrole ir reakcija į ją. Kaip aptarta ankstesnėje disertacijos dalyje, informantai patyrė įvairių socialinės kontrolės formų, kurios turėjo palaikyti jų *status quo* švietimo lauke. Dėl įvairių minėtų aplinkybių (pvz., bendraamžių patyčių, menkinimo ir t. t.) susiklostydavo neigiami informantų santykiai su bendraamžiais: nesutarimai, sunkumai pritampant. Informantai, susidūrę su socialine kontrole, patirdavo liūdesį, stresą, kaltindavo save, nepasitikėdavo savo jėgomis, kai kuriais atvejais net susirgo depresija. Kai kurie informantai nuvertino save, pvz., „<...> *aš buvau vaikas iš kaimo, kuris dar plius nemoka bendrauti, kuris dar plius nėra labai gražiai apsirengęs*“. (I19). Išanalizavus disertacijos tyrimo rezultatus matyti, kad susidūrę su socialinės kontrolės formomis kai kurie informantai jautėsi nusivylę („(Turi – aut. past.) *susitaikyti, kad taip yra ir tu nieko nepakeisi*“ (I14), apatiški („*Ką nors veikdavau kompiutery, kad pabėgti nuo tų emocijų*“, I19), jautė gėdą („<...> *aš jų (klasiokų – aut. past.) gėdydavausi*“, I3). Susidūrę su socialine kontrole informantai kartais nuleisdavo rankas ir prarasdavo

norą ir valią stengtis švietimo lauke. Tai pasireiškėdavo, pvz., praleistomis pamokomis ar kitomis mokykloje vykstančiomis veiklomis („*Nelabai domėjau tuo mokykliniu gyvenimu*“, I3), atsiribojimu nuo socialinės aplinkos („*<...> tiesiog buvo kokia bloga diena ir nori pabūti vienas*“, I14). Bendraamžių socialinė kontrolė kai kuriuos informantus atstūmė nuo jų („*<...> aš stengiausi būti nematoma*“, I19). Kai kurie apsisaugodami nuo bendraamžių socialinės kontrolės (kuri pasireiškėdavo patyčiomis, nenuoširdžiu bendravimu ir pan.) ignoravo savo socialinių ryšių poreikį, pvz., kaip teigiama, „*Tu tiesiog priimi, kad neturi draugų ir to nepakeisi*“ (I16), leisdavo laisvą laiką vieni. Kai kurie informantai teigė, kad mokykloje neverta ieškoti draugų, nes „*vis tiek jie kažką kito pasirinks ir mūsų keliai išsiskirs*“ (I3). Nuo socialinės aplinkos atsiribojo įvairiai: nuo kasdienių praktikų (pvz., laiką leisti vienam, jei tyčiojasi bendraamžiai) iki radikalesnių veiksmų keičiant susidariusią situaciją (pvz., pakeisti nemėgstamą mokytoją, pereiti mokytis į kitą mokyklą). Kai kuriais atvejais informantai priešinosi, maištavo (pvz., rengėsi iššaukiančiai, prieštaravo mokytojams ir pan.) prieš socialinę švietimo lauko kontrolę. Informantų atsakas į patiriamą socialinį spaudimą pasireiškėdavo mokyklos diktuojamos tvarkos, akademinių reikalavimų atmetimu: tingėjimu mokytis, sukčiavimu atliekant mokymosi užduotis, nepasiruošimu pamokoms, pamokų praleidimu. Kai kuriuos informantus varžė mokyklos tvarka, taisyklės. Jie bandė priešintis joms arba atsiriboti nuo socialinės kontrolės ir jiems reikėjo įgyti tam tikro kultūrinio, socialinio kapitalo, kad pritaptų švietimo lauke ir pasiektų aukštų rezultatų (gautų aukštus pažymius, egzaminų rezultatus, atitiktų reikalavimus studijuoti). Pastebėtina, kad maištavimo formos buvo retos, pasireiškėdavo formalaus ugdymo pradžioje. Palaipsniui įgydami kultūrinio kapitalo, prisitaikydami prie švietimo lauko diktuojamo *habitus* (pvz., didelio mokymosi krūvio, tempo) informantai vis labiau laikėsi švietimo lauko reikalavimų.

Informantai visgi nepasidavė socialinei kontrolei ir taikė įvairias strategijas prisitaikyti prie jos. Jie teigė, kad aktyviai stengėsi pritapti švietimo lauke: „*Jaučiausi, kad bandau pritapti, nebuvo tiek savimi, kiek galėjau būti <...>, dėl to tas pritapimas ir buvo, lyg ir viskas gerai, nes stengdavausi, kad viskas būtų gerai*“ (I18). Informantai stengėsi kontroliuoti savo emocijas – čia dažniausiai pasireiškė jų psichologinis atsparumas (pasitikėjimas savimi, gebėjimas apsiginti, nekreipti dėmesio į neigiamą aplinką), savikontrolė („*Būna, kiti, kurie tiesiog mokykloje, iš kurių yra tyčiojamasi, kurie tiesiog pasiduoda <...> Aš tai stengiuosi tam nepasiduoti ir savo jėgomis irtis pirmyn*“ (I14), kartais net – emocinių poreikių ignoravimas arba atidėjimas („*<...> aš neleidau save skaudinti*“, I16). Kai kurie informantai tiesiog laukdavo, kol neigiamas elgesys baigsis, pvz., minima, kad bendraamžiai „išauga“ iš tyčiojimosi.

Informantai užsiėmė tam tikra veikla, kuri ramino ir padėjo išlaikyti psichologinį atsparumą. Jie gerino savo emocinę būseną taip: dainavo, šoko, rašė, gro-

jo, žaidė su kompiuteriu, ilsėjosi vieni. Atsipalaiduodavo klausydami mėgstamos muzikos („Muzika man asocijuojasi su tuo, kad kai būna sunku, įsijungi ir tada padeda pasijauti geriau“, I8). Kai kuriems muzika buvo labai artima, tarsi priemonė atsipalaiduoti, savo emocijoms išreikšti („Aš muzikos labai daug klausydavausi <...> nes tai būdavo kaip pabėgimas nuo visų problemų“, I2), tad gali būti, kad ji teigiamai veikė jų emocinę būseną, kartu padėjo atlaikyti švietimo lauko simbolinę prievartą („<...> labiausiai patikdavo man klausytis muzikos <...> Kai tiesiog buvo kokia bloga diena ir nori pabūti vienas“ (I14). Muzikos įtaka emocinei savijautai dažnai lėmė ir klausomą stilių. Dėl to kai kuriais atvejais labiau klausė trankios muzikos („<...> dažniausiai klausydavau agresyvesnę, piktesnę muziką, mėgau hiphopą. Nes mokykloje susikaupdavo daug blogų emocijų ir atrodydavo, kad ta muzika tiesiog įkūnydavo tas emocijas“, I19), kartais – ramesnės ir pan. Kai kurie išitraukdavo ir į socialines veiklas: dalyvaudavo renginiuose, būreliuose, kur su kitais vaikais vienijo bendri interesai („Tie bendri mūsų lūkesčiai buvo sportuoti, žaisti tinklinį ir leisti laiką“, I8).

Norėdami pritapti prie bendraamžių informantai turėdavo atsisakyti dalies savo įprasto *habitus*, rodyti valios pastangas elgtis taip, kaip elgiasi bendraamžiai. Informantams kartais reikėjo perlipti per save ir prisiversti daryti tam tikrus veiksmus, kad būtų tokie, kaip bendraamžiai: pvz., „<...> tu turi tose grupėse dalyvauti, tu turi bendrauti, tu turi pritarti vienam ar kitam dalykui, turi kažką inicijuoti“ (I13). Informantai stengdavosi įgyti bendraamžių pasitikėjimą, dalyvauti visur kartu su jais, kad neatskirtų, įrodytų savo vertę užimti aukštas pozicijas švietimo lauke. Toks prisitaikymas vertė slėpti dalį savasties („<...> stengdavausi neišsiduoti, kad nesu kažkokia kitokia <...>“, I6).

Vieniems informantams prisitaikyti prie švietimo lauko padėdavo lygiavimasis į „sėkmingesnius“ žmones, įsivaizdavimas, kad yra tokie, kaip jie, pvz., „Mėgdavau įsivaizduoti, kad aš esu koks nors visiškai kitas žmogus, koks nors sėkmingas, gražus, garsus <...>“ (I19). Antri ribodavo socialinius ryšius, kad išvengtų socialinės kontrolės, pvz., bendraudavo su mažai bendraamžių, atsirinkdavo draugus („<...> pati pradėjau atsirinkti žmones, su kuriais bendrauti“, I4), vengdavo, kurie tyčiojasi. Kartais ėmėsi aktyvių veiksmų, pvz., pakeitė mokyklą, kad išvengtų patyčių. Treti informantai stengėsi sukurti teigiamą ryšį su tėvais (globėjais, rūpintojais), jei su jais anksčiau nesutarė (pvz., atleisti už neigiamą elgesį), ketvirtai kreipėsi ir psichologinės pagalbos.

Bandymas atsisipirti socialinei kontrolei ar prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavo daug informantų valios pastangų. Bourdieu (1984) pažymi, kad asmenys savo *habitus* gali pakeisti savirefleksija ir daug valios reikalaujančiais veiksmais. Informantams padėjo teigiamas emocinis nusiteikimas. Informantai pozityviai mąstė (pvz., nuteikė save, kad studijos yra naudingos), pasitikėjo savimi, buvo atkaklūs („<...> reikia to užsispyrimo truputį, supratimo, ką tu nori daryti“, I14), turėjo

tikslą („<...> visada turėjau tikslą, kurių siekiau <...>“, I8). Šios savybės galimai padėjo lengviau atsilaikyti prieš simbolinę prievartą. Jiems taip pat padėjo savarankiškumas („Norėjosi kažką vat susikurti savo rankomis“, I3), darbstumas („<...> tiksliai žinoti, ko nori, ir visas savo jėgas įdėti į tą <...>“, I2).

Tam tikros informantų patirtys švietimo lauke, socialinėje aplinkoje galėjo padėti prisitaikyti prie švietimo lauko. Pradedant nuo individo šeimos aplinkos disertacijos tyrimas atskleidė šiuos aspektus: pozityvias tėvų (globėjų rūpintojų) vaikų auklėjimo strategijas (atsižvelgė į vaiko poreikius, vertino vaiką, pvz., „Ne visada sekdavosi, bet niekada nebardavo ir nieko nesakydavo, tiesiog sakydavo, kad kitą kartą pasistengsi“, I8), gerus tėvų (globėjų, rūpintojų) santykius su vaikais („Turiu džiaugtis savo šeima, mane labai saugojo, prižiūrėjo. Toks pats santykis ir su tėvais <...>“, I21), gerus santykius su giminaičiais. Informantai dažnai bendravo su savo amžiaus giminaičiais (t. y. vaikais), vieni kitais rūpinosi („<...> grįždamas namo tik susižiūri, kad čia būtų mano pusbrolis, pusseserė lipant į autobusiuką mokyklinį“, I10). Giminaičiais pasiklovi ir priimdami sprendimus švietimo sistemos kelyje (tarkim, konsultavosi, kokį profesinį kelią pasirinkti) („Pasitariau su proseneliais, pasitariau su mokytojais, ir jie sakė, kad man galbūt labiau tiktų <...>“, I8).

Informantams patiko emociškai saugi mokyklos, būrelių aplinka. Jie gerai jaučėsi tose mokyklose, kuriose buvo vertinami bendruomeniškumas („Būdavo labai daug palaikymo iš tos (mokyklos – aut. past.) bendruomenės“, I8); kuriose visi vaikai buvo vertinami vienodai, nepaisant socialinės padėties (pagarbiai elgtasi su visais). Informantai teigiamai vertino mažas mokyklas dėl geros emocinės aplinkos: „<...> maža bendruomenė, visi gerai sutardavo. <...> artimas santykis buvo“ (I21). Informantams buvo svarbus teigiamas ryšys su mokytojais, kuris pasireiškė, kai: mokytojai džiaugiasi vaiko sėkme, palaiko, šiltai bendrauja, klauso jų nuomonės („<...> leidžia tau išsireikšti, pakalbėti <...>“ I11). Taip pat svarbus ir mokyklos administracijos darbuotojų palaikymas, pvz., „Aš labai gerai sutariau su mokyklos direktoriumi <...>, jis paskatino mane (rinktis tam tikrą universitetą – aut. past.), sako: „Jei tu gali pabandyti pasiekti kažką daugiau, tai kodėl nepabandžius“ (I8). Emociškai saugią aplinką kai kurie informantai rasdavo ir kitur, pvz., tarnaudami kaip savanoriai kariuomenėje („Leido man ruošti lietuvių egzaminui <...>, pagelbėjo ir tie moraliniai sustiprinimai, kuriuos suteikė“, I11), lankydamis muzikos / dailės mokyklas, sporto užsiėmimus ne mokykloje.

Informantai teigiamai atsiliepė apie tam tikras mokyklos praktikas, pvz., ugdymą organizuotą taip, kad ugdytų bendras kompetencijas. Disertacijos tyrimas nustatė tam tikrus mokyklos aspektus, kuriuos informantai vertino teigiamai ir kurie galimai padėjo jiems vystyti jų kapitalus. Informantams mokykloje labiausiai patiko popamokinio ugdymosi galimybės. Mokyklos aplinką informantai apibūdino palankiai, jei buvo daug būrelių, pvz., „<...> patikdavo eiti į mokyklą dėl to,

kad ten yra draugai, sportas, tai tiesiog kažkokie užsiėmimai“ (I11). Būreliai leisdavo informantams išreikšti save, kadangi būrelių aplinka buvo neformali, pvz., „<...> galėdavau ir pasireikšti kaip aš norėdavau ir per įvairius būrelius“ (I16). Informantams patiko ne tik būreliai, bet apskritai, kad mokykloje buvo daug popamokinės veiklos pasirinkimo galimybių – olimpiadų, konkursų (pvz., skaitovų konkursas), projektų, savanorystės, papildomo mokymosi galimybių („Mano mokytoja viena buvo pasiūlius užsirašyti į „Fotoną“, fizikų mokyklą“, I3), veikė mokinių parlamentas („Buvo mokinių parlamentas <...> ten buvo mokyklos renginių organizavimas, mokyklos gerbūvio kūrimas“, I8).

Jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį mokslą, taip pat teigiamai atsiliepė apie mokyklos teikiamą pagalbą mokiniams. Informantų pasakojimai atskleidė, kad pagalba teikiama įvairiomis formomis: mokymosi pagalba (pvz., padedama pasiruošti olimpiadoms), specialistų (pvz., logopedų) konsultavimas, pagalba mokymosi motyvacijai ugdyti („<...> baigiau 4 klases gana nepažangiai, sunkiai su labai daug specialios pagalbos tai motyvacijai ugdyti <...>“, I16), sudaromos galimybės papildomai mokytis („<...> labiau atsižvelgdavo, gal kažkokias užduotis sunkesnes duoti, kad geriau pasiruošti <...>“, I4). Iš informantų pasakojimų pastebima, kad jų aplinkoje papildomos mokymosi galimybės dažniau sudarytos tiems vaikams, kuriems ir taip gerai sekasi mokytis arba kurie planuoja laikyti tam tikrus valstybinius egzaminus. Tikėtina, kad mokymosi pagalba buvo labiau reikalinga tiems, kam prastai sekėsi mokytis. Informantui su negalia imponavo ugdymo pritaikymas jo poreikiams: pvz., egzaminų, užduočių, ugdymo metodų pritaikymas pagal vaiko gabumus, alternatyvūs mokytojų komunikacijos būdai. Informantams buvo labiau priimtina, kai nevyksta pamokos vien su savo klase, kadangi jie gali susirasti draugų iš kitų klasių, jei su savo klasiokais nesutaria.

Informantai teigė, kad mėgo įdomias pamokas. Juos domino, kai buvo naudojami nauji ugdymo metodai, pvz., informacinės technologijos („<...> paleisdavo per projektorių vaizdo įrašus „Youtube“, kur anglai patys mokytojai aiškina tuos pačius žodžius ar laikus, ar pasakymus. Tokie dalykai labai įsimindavo, nes būdavo kažkas kitokio, kažkas įdomaus“, I11); netradiciniai ugdymo organizavimo būdai (pvz., integruotai mokoma skirtingų dalykų juos sujungiant, toks metodas yra artimesnis ne akademinizuotai ugdymo aplinkai, o praktikai, su kuria vaikai susidūrė realiame gyvenime). Informantai pasisakė, kad jiems patikdavo, kai mokykloje buvo galima individualizuoti savo pamokų tvarkaraštį, buvo mažesnis mokymosi krūvis (pvz., yra laisvų pamokų, per kurias galima pailsėti), kai pasiruošti pamokoms nereikėdavo papildomų mokymosi priemonių (pvz., kompiuterio).

Informantai, susidūrę su socialine kontrole, dažnai jausdavo neigiamų emocijų, kai kuriems tai kėlė ir psichologinių sunkumų. Į socialinę kontrolę reaguodavo: maištaudami, prisitaikydami arba atsiribodami (pvz., nebendravo su bendraam-

žiais, bėgo iš pamokų ir t. t.). Informantams įvairios strategijos galimai padėjo prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavimų: jie pasitelkė savikontrolę, savo psichologinį atsparumą, kurį ugdė raminančia veikla; rinkosi tam tikrus veiksmus (pvz., dalyvauti socialiniuose klubuose, būreliuose), kad geriau pritaptų prie bendramžių; stengėsi kurti teigiamą ryšį su tėvais (globėjais, rūpintojais); mažino savo socialinius ryšius, kad išvengtų socialinės kontrolės; pasitelkė valios pastangas (pozityvų mąstymą, pasitikėjimą savimi). Informantai teigiamai vertino mokyklos aplinką, kurioje jiems buvo sudaryta saugi emocinė aplinka, mokytojai – empatiški, galėjo rinktis daugiau neformalių veiklų, individualizuoti savo ugdymo procesą, gauti mokymosi pagalbą.

5.2.8. Informantų socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų vystymo procesas

Individų vieta socialinėje erdvėje, jų elgsena, jausmai, vertinimai priklauso nuo kapitalo dydžio ir santykinio skirtingų kapitalo rūšių svorio (Bourdieu ir Wacqaunt, 2003). Dėl šios priežasties svarbu apžvelgti, kaip informantai vystė minėtus kapitalus.

5.2.8.1. Informantų socialinio kapitalo vystymo procesas

Vienas iš pagrindinių resursų, padėjusių švietimo sistemoje, kurį įvardijo informantai, buvo draugų pagalba. Dažniausiai draugų rasdavo tose vietose, kuriose informantai leido daugiausiai laiko: kaimynystėje ir mokykloje. Mokykloje su draugais susipažino dažniausiai, nes tai buvo pagrindinė vieta, kurioje informantai sąveikavo su socialine aplinka (*„Pagrindė mokykloje viskas, nes daugiausiai ten ir būdavau“*, I6). Mokykloje dažniausiai draugavo su klasiokais. Su draugais kaimynystėje susipažinti buvo lengva, jie tiesiog išeidavo į kiemą ir susitikdavo, vaikai dažnai nesilygindavo pagal socialinę klasę (tokį lyginimą labiau suponavo jų tėvai), tačiau tokių draugysčių trūkumas buvo tas, kad dažnai vaikai buvo skirtingo amžiaus, skyrėsi jų interesai, pomėgiai, tad jos nebuvo tvarios (*„Kaip ir žaisdavau, bet nelabai koks ryšys būdavo“* (I20). Su kaimynystėje gyvenančiais vaikais draugystės užsimegdavo ir, jeigu buvo važinėjama į mokyklą kartu, pvz., reikėjo kartu laukti autobuso, juos vienijo bendra rutina, pvz., *„draugų susirasdavau, kol reikėdavo ten pralaukti <...>“* (I4). Su draugais taip pat susipažindavo būreliuose, muzikos / meno mokyklose (*„<...> pagrindiniai draugai mokykloje ir meno mokykloje“*, I4). Kiti, rečiau pasitaikę informantų susipažinimo su draugais būdai: per brolius / seses (t. y. susidraugaudavo su jų draugais) ar draugus, savanoriaujant, dalyvaujant renginiuose, daželyje (nors jį lankė mažuma). Draugais taip pat laikomi gimi-

naičių vaikai, su kuriais bendravo. Atokių kaimo vietovių gyventojų teigimu, pradinio ugdymo metu dažniau lankyti būreliai, o pagrindinio / vidurinio – dažniau išnaudotos visuomeninių organizacijų galimybės (<...> visi šie būreliai buvo pradinėse klasėse <...>, mokyklos tarybai priklausiau progimnazinėse klasėse <...>, gimnazijos klasėje prisijungiau prie nevyriausybinių organizacijos“, I1)“. Su draugais susipažinta ir per bendrus pomėgius, pvz., „<...> santykiai galbūt suartėdavo per kompiuterinius žaidimus <...>, tokiais dalykais, realiai susipažinau ir kai kuriais atvejais labai sustiprinau tą ryšį su draugais“ (I11).

Informantų draugai turėjo tam tikrą kultūrinį kapitalą – dažnai gerai mokėsi („<...> mano ir visi draugai būdavo iš tų, kurie gerai mokosi, tokie pareigingesni“, I17), jiems mokytis buvo norma („<...> draugų aplinkoje, ko gero, mes visi į aukštąjį mokslą pasukome, tai atrodė visiškai įprasta“, I20). Ir tai galimai skatino informantus mokytis, pvz., „Visada stropiai mokėsi, stengėsi ir ji mane tempė paskui save, kad pati irgi pasistengčiau <...>“ (I15). Informantų mokymuisi galėjo būti palanku, kad jų draugai dažniausiai norėjo studijuoti, turėjo polinkį mokytis („Mano draugai, sakyčiau, kad daug visai siekė, ir dar vis siekia. Visi kažkur studijuoja <...>“, I20), teikė prioritetą mokymuisi. Informantų draugai taip pat turėjo socialinį, simbolinį kapitalą mokykloje, pvz., „<...> mano draugė, kuri spaudė su mokslais, buvo labai iniciatyvi, buvo mokyklos prezidentė“ (I15). Draugai padėdavo informantams mokytis, pvz., „Kas padėjo, tai aš, ir mokytis su viena pažįstama“ (I11). Informantai, kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų, teigė, kad mokyklos socialiniai ryšiai juos motyvavo mokytis: „Man patikdavo susitikti su draugais, bendrauti“ (I19).

Draugai taip pat skatino įgyti kultūrinio kapitalo: dalyvauti olimpiadose, konkursuose, lankyti būrelius. Daugumos informantų (tiek tautinių mažumų, tiek augusių žemas pajamas gaunančiose šeimose ar nutolusiose kaimo vietovėse) pasisakymuose atsikartoja pasakojimas, kad jiems padėjo draugų palaikymas, skatinimas mokytis, studijuoti („Aš buvau geroj aplinkoj, kas man irgi padėjo, nes buvo kiti draugai, kuriems mokslas buvo pirmenybė, mes mokėmės irgi kartu <...>“, 17). Draugai padėdavo ir mokymosi ištekliais (pvz., dovanodavo vadovėlių), palaikydavo mokantis („Visada stropiai mokėsi, stengėsi ir ji mane tempė paskui save, kad pati irgi pasistengčiau <...>“, I15). Anot Bourdieu (1984), kultūrinis kapitalas įgyjamas palaipsniui, reguliariai susiduriant su kultūros darbais ir kultūringais žmonėmis. Taip pat matyti ir draugų palaikymas plėtoti socialinį kapitalą: bendrauti su kitais, išsakyti savo nuomonę, prisijungti prie visuomeninių organizacijų. Draugai informantams padėdavo ir savo ekonominiais ištekliais, pvz., draugų šeima kviesdavosi vaiką kartu atostogauti, nupirkdavo knygų ir pan. Draugai buvo teigiamas pavyzdys, su draugais, turinčiais kultūrinį kapitalą, leidžiamas laikas padėjo įsivieninti jų gyvenimo būdą kaip galimą gyvenimo scenarijų. Kaip teigia Bourdieu (1984), galimybes pakeisti gyvenimo trajektorijas asmenims gali sudaryti tam tikri

susitikimai, geradariai, gebėjimas taktiškai panaudoti turimas dispozicijas (pvz., panaudoti socialinį kapitalą užmezgant kontaktus). Mokymuisi palankios draugų nuostatos persidavė ir informantams, kadangi jie leido laiką kartu su savo draugais, tai išjudino jų užslėptas ir mokymąsi orientuotas dispozicijas, kaip taikliai apibendrina informantė: „Kiekvienas pokalbis, žmogus maitina kažką viduje, tai ar tu sutiksi žmones, kurie maitina vienas vertybes, kiti kitas vertybes“ (I15). Vyresni draugai dažnai jau buvo pasiekę aukštąjį išsilavinimą, tobulinę savo gebėjimus (pvz., hobi, kuriuo užsiėmė ir informantas).

Draugai padėjo informantui pasirinkti švietimo sistemos kelią, o jau turėję aukštąjį išsilavinimą – pažinti save, savo polinkius, skatino studijuoti („<...> jie paskatino įstoti į aukštąjį. Kai tau kartoja beveik kiekvieną dieną, tai tu ir pats patiki“, I10). Individai, pasak Bourdieu (1984), gali užimti aukštesnes socialines pozicijas, jei tas pozicijas jau užimantys individai mato juos kaip pasiruošusius užimti jų poziciją dėl dispozicijų, įgytų per gyvenimą, nuostatų, pasiekimų. Draugų tikėjimas, kad informantai gali pasiekti aukštų rezultatų švietimo sistemoje, įgalino, padėjo atrasti valios pastangų siekti aukštojo mokslo. Informantams galėjo padėti draugų emocinė parama: palaikymas („<...> Mano ta sena draugė pasiūlė pereiti į VU, aš persilaikiau egzaminą ir įstojau į VU <...>“, I15), emocinė parama („Aš turėjau kelias drauges ir mes kartu būdavom stiprios, ir mums būdavo visai vienodai, ką kiti kalba apie mus <...>“, I8). Draugų kultūrinis kapitalas informantams perduotas per bendras praktikas: kartu leidžiamą laiką („<...> eidavome į lauką, vaikščiodavome“, I11), žaidimą, aktyvų laiko leidimą (pvz., sportą), švenčių šventimą („per šventę, per gimtadienį kartu susitikom“, I12), muzikos klausymą. Interviu analizė rodo, kad informantai su draugais praktikavo tokius laiko leidimo būdus, kuriems nereikia daug ekonominių resursų, todėl buvo lengvai prieinami. Informantų teigimu, su mokyklos draugais leido laiką kartu mokykloje, mokėsi kartu po pamokų, ėjo į svečius, lankė būrelius, užsiėmimus kartu. Užsiėmimai, kuriems reikia papildomų išteklių (pvz., bendrauti per ekskursijas, būreliuose, važiuoti atostogauti), buvo retesni.

Vaikai kartu su šeima užsiimdavo tam tikromis veiklomis, kurios galimai stiprino socialinį, kultūrinį kapitalus. Viena iš dažniausiai įvardijamų veiklų – žiūrėti televizorių. Ši veikla gali prisidėti prie kultūrinio kapitalo pagal žiūrimas programas. Dažniausiai buvo žiūrimi filmukai, buvo ir į kultūrinį ugdymą nukreiptų programų, pvz., žinios („žinių žiūrėjimas, tai tokia kaip ir tradicija“, I14), istorinės laidos, filmai. Pasak Bourdieu (1984), televizija priartina prie aukštosios kultūros, suteikdama nors ir trumpą kontaktą su aukštuoju menu. Kitos dažniau pasitaikiusios veiklos – užsiėmimas hobiais su visa šeima („<...> mane tėvai vedė į šokių ir patys ėjo į savo grupę“, I21). Tokių bendrų veiklų pasitaikydavo, kai vaikai buvo maži. Tarp bendrų šeimos veiklų pasitaikydavo stalo arba kompiuterinių žaidimų žaidimas, ėjimas pasivaikščioti, vasarą – maudynės netoliese esančiame vandens telkinyje.

Šios informantų minėtos veiklos rodo, kad nors ir santykinai retai, bet tėvai (globėjai, rūpintojai) suprato laiko kartu su šeima reikšmę, norėjo pagal galimybes užtikrinti vaikams kokybišką poilsį, bandė palaikyti aukštesnėms socialinėms klasėms būdingus socialinio gyvenimo įpročius.

Išanalizavus informantų pasisakymus manytina, kad nors jų šeimos neturėjo daug socialinių ryšių už šeimos ribų, bet socialiniai ryšiai tarp pačių šeimos narių, šeimos ir giminaičių buvo tamprūs. Kai kurių informantų šeimose matyti artimas tėvų (globėjų, rūpintojų) ir vaikų emocinis ryšys („<...> su mama tai santykiai nuo mažumės artimi“, I12). Informantų šeimos vaikų santykiai (jei daugiau nei vienas) dažniausiai būdavo geri, jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, galėjo perimti socialinį ir /ar kultūrinį kapitalą iš vyresnių brolių / sesių (pvz., per juos susipažinti su draugais; sužinoti, kuri mokykla yra geresnė, nes jie daugiau kur mokėsi, galėjo gauti iš jų mokymosi pagalbos, skolintis skaitytas knygas ir pan.). Apie artimą ryšį su šeimos nariais dalijosi ir informantas, turintis negalią: „Buvome labai artimi su broliu, bendravome, pagelbėdavome vienas kitam, iš tikrųjų per jį ir draugų nemažai sutikau“ (I9). Taigi šeimos nariai palaikė artimus socialinius ryšius. Informantai dalijosi, kad jų šeimos daug bendraudavo su giminaičiais. Giminaičiai, t. y. seneliai, krikšto tėvai („<...> atostogas praleisdavom pas močiutę arba pas mano krikšto mamą važiuodavom pabūti“, I18), dėdės, tetos, pusbroliai, pussesės („Gyveno pusseserė su pusbroliu <...> Tai vat su jais pagrinde bendraudavau“, I10) buvo reikšmingas socialinio kapitalo resursas. Pas juos dažnai važiavo į svečius, su jais bendravo, ypač, jei giminaičiai gyveno nedideliu atstumu nuo šeimos. Seneliai dažnai prižiūrėdavo vaikus, jie buvo turbūt artimiausias socialinis kontaktas informantų šeimoms („Artimiausias santykis su močiute buvo“, I3). Kai kuriais atvejais net ir gyveno kartu su seneliais, kurie galėjo daryti įtaką vaikų socialiniam kapitalui (pvz., kai kurie seneliai turėjo daug socialinių ryšių, „Pas močiutę užeidavo visokių žmonių pasibūti“, I15); iš to vaikas galėjo mokytis megzti socialinius ryšius, bendrauti su įvairiais žmonėmis). Šeimos nariai, giminaičiai buvo vienas iš informantų socialinio kapitalo resursų. Plėtoti socialinį kapitalą kai kuriems galėjo padėti ryšiai su kaimynais. Su jais dažniau palaikyti draugiški santykiai, vieni kitiems padėdavo (pvz., paskolindavo pinigų). Kaimynai galėjo padėti ugdyti kultūrinį kapitalą, pvz., padėdavo mokytis: „<...> mūsų kaimynė yra matematikos mokytoja <...>. Tai su ja irgi labai gerai sutarėm, ir aš pas ją matematikosėjau pasimokyti, kai man buvo biškį sunku“ (I14), vesdavosi į kultūros įstaigas („Kraštotyros muziejuje (buvau – aut. past.), nes kaimyno draugo močiutė nusivedė“, I15).

Disertacijos tyrimo rezultatai leido identifikuoti tam tikras asmenų grupes, su kuriomis informantai sąveikaudavo mokykloje. Mokyklose, kuriose mokėsi informantai, dirbo įvairus personalas. Dažniausiai minėti mokytojai, su jais informantams teko susidurti daugiausiai. Kiti dažnai minimi darbuotojai – administracijos

darbuotojai, auklėtojai. Individai taip pat turėjo ryšių su mokykloje dirbusiais socialiniais darbuotojais, socialiniais pedagogais, psichologais, bibliotekininkais. Iš informantų pasisakymų pastebima, kad apie jų šeimos kontekstą, problemas dažniausiai žinodavo auklėtojai („<...> auklėtoja kažkaip tą žinojo, kad aš buvau iš kaimo, kad buvau iš skurstančios šeimos“, I19). Su dauguma mokyklos personalo darbuotojų palaikydavo draugiškus santykius, t. y. toks informantų socialinis kapitalas mokykloje galėjo padėti prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavimų.

Informantų aplinkoje buvo prieinama tam tikra socialinė infrastruktūra, kuri galėjo ugdyti socialinį kapitalą. Informantų gyvenamojoje aplinkoje buvo tokių institucijų: vaikų dienos centrai, jaunimo centras, socialinės rūpybos institucijos. Aplinkoje buvo prieinamos ir tam tikros visuomeninės organizacijos, pvz., Biologijos sandrauga, Kurčiųjų bendruomenė. Tokios organizacijos, įstaigos galėjo būti naudingos socialiniam ir / ar kultūriniam kapitalui ugdyti, nes sudarė sąlygas vaikams ir jų šeimoms užmegzti ir palaikyti socialinius ryšius, gauti mokymosi pagalbą (pvz., vaikų dienos centre). Policija taip pat galėjo prisidėti prie socialinio kapitalo didinimo pvz., per galimybę savanoriauti, padėti būnant jaunaisiais policijos rėmėjais. Socialinė infrastruktūra gyvenamojoje aplinkoje padėjo žemas pajamas gaunančių šeimų vaikams, pvz., vaikų dienos centrai, vaiko teisių apsaugos įstaigos („<...> socialinė darbuotoja pastūmėjo, kad mus su broliu močiutė priimtų globoti oficialiai <...>“, I15). Minėta socialinė infrastruktūra sudarė sąlygas informantams savanoriauti, užmegzti socialinių ryšių, gauti reikalingos pagalbos.

Informantai dalyvavo įvairioje visuomeninėje veikloje, kuri susijusi su socialiniu, kultūriniu kapitalais („<...> nevyriausybinių organizacija, kurioje buvau, nes ji turėjo išskirtinę bendruomenę, ten kompetentingi žmonės, bet su šilta asmenybe, tad ten kompetencijų išmokau visokių“, I1). Socialinį kapitalą vystyti padėjo mokyklos visuomeninės organizacijos, pvz., mokinių parlamentas, moksleivių sąjunga. Nutolusiose kaimo vietovėse mokykla buvo bene vienintelė vieta, kur vaikai galėjo leisti laiką, tad kuo daugiau mokykloje užsiėmimų, tuo daugiau jiems galimybių ugdyti įvairius gebėjimus, naudingus ir mokantis. Dalyvavdami visuomeninėje veikloje individai įgijo socialinio kapitalo („Išitraukiant į mokinių parlamentą, ir visi mano socialiniai, bendravimo įgūdžiai pagerėjo, ir gebėjimo dirbti komandoje galbūt“, I4), taip pat ir simbolinio kapitalo (pvz., bendraamžių pripažinimą, pritapimą prie jų). Dalyvavimas visuomeninių organizacijų veikloje sudarė sąlygas individams spręsti platesnes socialines problemas, plėtoti rūpestingumą, norą padėti kitiems („Toje nevyriausybiniame organizacijoje stovyklas jaunimui organizavome, kad parodytų jaunimui pavyzdį, kad galima smagiai leisti laiką be svaigalų“, I1). Visuomeninė veikla informantams buvo kaip priemonė įsitvirtinti švietimo socialiniame lauke. Savanoriauti informantus dažniausiai skatino noras pritapti prie bendraamžių, įgyti simbolinio pranašumo švietimo lauke („<...> jei tu ten esi, tu turi garantuotą vietą, garantuotus

draugus, kad tu popularus“, I13), dalyvauti ten, kur dalyvauja ir bendraamžiai, neatsilikti nuo jų („<...> kiti mano artimi pažįstami ėjo, tai tas labai paskatino“, I11). Įsitraukti į visuomeninę veiklą padėjo ir draugų, bendraamžių iniciatyvumas, skatinimas įsitraukti, pvz., „<...> paklausė jau klasiškai grynai, sakė, gal nori prisijungti, ir viskas“ (I18). Dalyvauti visuomeninėje veikloje motyvavo ir noras būti svarbiam, parodyti savo gebėjimus („Dar galvojau, kad gali geriau už kitus kai kuriuos darbus nuveikti“, I14), t. y. įgyti tam tikrą socialinį pripažinimą. Socialiai jautrių grupių asmenys nuolat jautė „pareigą“ socialiniu aktyvumu demonstruoti savo vertę, pastangas neatsilikti nuo bendraamžių („<...> tas noras įsitraukti visur ir dalyvauti visur buvo kompensuoti, kad aš esu visur, ir aš negaliu nieko prarasti, iš tos pusės“, I4). Kai kurie į visuomeninę veiklą įsitraukdavo dėl smalsumo, pvz., kaip teigia informantas, jį motyvavo „<...> mano paties noras kažką pabandyti naujo“ (I11). Dalyvaudami nevyriausybinių organizacijų veikloje informantai, gyvenę atokiose kaimo vietovėse, ugdę pasitikėjimą savimi, socialinius įgūdžius („(Nevyriausybinių organizacija – aut. past.) ten kompetencijų išmokau visokių, <...> didesnes ambicijas iškėlė ir per ją atradau, kas man įdomu, I1).

Disertacijos tyrimo informantai įvardijo, kad turėjo tam tikrų gabumų, kurie galimai padėjo švietimo lauke. Informantai sakė, kad yra gabūs tam tikriems mokslo dalykams, nes nereikėjo daug pastangų mokytis („<...> man labai lengva, nes padarydavau daugiau negu reikia“, I21), anksčiau išmoko tam tikrus dalykus nei kiti bendraamžiai („Aš atėjusi į mokyklą jau laisvai skaičiau <...>“, I19). Kiti įvardijo, kad turėjo gabumų menams („<...> mano fortepijono mokytoja <...> labai bijojo, ar aš galėsiu kažką tokio pasiekti, <...>, bet labai nustebo, labai išgyrė, nes tikrai sakė, kad aš pasiekiau nemažą lygį“, I12). Gabumus sudėtinga vertinti, kadangi disertacijos tyrimo duomenų rinkimo metodas leido atskleisti tik individų nuomonę, nėra duomenų, kurie pagrįstų, ar gabumai yra fiziologiška duotybė, ar socialiai sukonstruota nuostata.

Kai kurios informantų asmeninės savybės galimai padėjo jiems švietimo lauke. Vieniems prisitaikyti prie jo padėjo intravertiškumas. Kai kurios introvertiškos savybės pasireiškė bandant pritapti, neišryškinti savo kitoniškumo per dėmesio vengimą („<...> taip ramiau būdavau, nieko ten labai neišsišokdavau, nereikšdavau labai nuomonės“, I17), atsargumą („Atsirinkdavau tokius žmones, kuriais tikrai galima pasitikėti“, I18). Intravertiškumas buvo viena iš strategijų, kuriomis jautrių socialinių grupių asmenys prisitaikydavo prie švietimo lauko. Informantams dažnai būdingas smalsumas, skatinęs išbandyti naujas veiklas, būrelius; kūrybingumas (polinkis siūlyti naujas idėjas, spręsti problemas), pvz., „<...> su kokia nors organizacine veikla ar pasirodymais, sakykim, ar čia taip padaryti, ar kitaip <...> kaip geriau pristatyti, kaip geriau daryti“ (I11); ir kūrybiškumas, t. y. gebėjimai ką nors kurti (kai kurie informantai mėgo rašyti, piešti, vaidinti). Šios savybės padėjo švietimo lauke plėtoti kultūrinį kapitalą.

Kai kurie informantai pasižymėjo tam tikromis krikščioniškomis savybėmis. Dauguma įvardijo, kad buvo sąžiningi (jiems svarbūs teisingumas, patikimumas), pagarbūs, atlaidūs, geri. Šios savybės padėjo atlaikyti simbolinę prievartą, kadangi jos sudaro sąlygas toleruoti švietimo lauko reikalavimus. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augę vaikai, anot jų, buvo skatinami elgtis pagarbiai, būti sąžiningi, darbštūs: „(Tėvai perdavė – aut. past.) *darbštumą, visame kame, tiek moksluose, tiek gyvenime <...>, būti sąžiningai, būti teisingai visiems prieš kitus, neižeidinėti, nesityčioti* (I4)“. Šios savybės padėjo pasiekti aukštojo išsilavinimo: „*Mano asmeninės savybės atitinka šis pasirinkimas* (studijuoti – aut. past.)“, I4). Informantų (ypač augusių žemas pajamas gaunančiose šeimose ar nutolusiose kaimo vietovėse) nuomone, taip pat jie buvo atsakingi. Kai kuriems teko anksti perimti atsakomybes iš tėvų, globėjų („<...> *karves kaip sakant, reikia melžti kiekvieną dieną <...>*“, I3). Jautrių socialinių grupių asmenims, pasiekusiems aukštąjį mokslą, būdinga ankstyva suaugystė („<...> *kaip sakoma „labai suaugęs vaikas“ buvau, gal dėl sunkesnių aplinkybių, kuriose augau; jausdavau, kad man per vaikiški yra vaikai mano amžiaus*“, I1). Vieni anksti pradėjo dirbti ar, kaip minėta, turėjo perimti dalį šeimos suaugusiųjų atsakomybių. Taip pat dėl to, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) dažniausiai būdavo užimti darbo / ūkio reikalais, negalėjo padėti jiems mokytis. Informantai teigė, kad jie žinojo, kad be išsilavinimo jiems reikėtų taip pat sunkiai dirbti kaip tėvams (globėjams, rūpintojams), tad jie turėjo patys būti atsakingi už savo mokymąsi („<...> *aš dažniausiai viena būdavau, buvau atsakinga pati už save ir kaip mokausi*“, I1). Atsakingumas pasireiškėdavo ir atsakomybės už savo individualių poreikių tenkinimą prisiėmimu, pvz., norėdami telefono informantai turėdavo patys jam užsidirbti. Kai kurie informantai formalaus mokymosi pabaigoje jau buvo disciplinuoti – šią savybę turėjo išsiugdyti, kad įgytų kultūrinio kapitalo, reikalingo švietimo lauke. Informantų nuomone, disciplinos, laiko planavimo juos išmokė ir būrelių, užsiėmimų lankymas, kadangi norint suderinti neformalesnes veiklas su mokymusi reikėdavo planuoti savo laiką. Disertacijos tyrimo rezultatai rodo, kad turėjo ir kitų savybių, reikalingų švietimo lauke, padėjusių mokytis ir įveikti iššūkius: savarankiškumo („*Dažniausiai mokiausi savarankiškai. Net iš tikro nelabai sekdavo*“, I1), kantrumo, užsispyrimo („<...> *stengdavausi mokykloje kalbėti tik lietuviškai*“, I10). Kai kurių informantų nuomone, minėtas savybes išugdė šeima (pvz., tėvų (globėjų, rūpintojų) griežtumas) arba padėjo jų asmeninės savybės, pvz., ramus būdas („*Nebuvau ta mokinė, kuri labai triukšmauja ir panašiai. Tai kaip ir nebuvo jokių nepasitenkinimų*“, I6).

Informantai stengėsi įveikti socialinius barjerus prisitaikydami prie bendraamžių, pvz., „<...> *tas nuolatinis noras pritapti, nebūti vienišai <...> atrodė, kad su belekuo galėtum ten susidraugauti*“ (I14). Informantės, kurių gimtoji kalba yra lenkų arba rusų kalbos, teigė dėjusios pastangas, kad taisyklingai susikalbėtų lietuvių kalba ir bendraamžiai suprastų: „*Kartais tu šneki, šneki lietuviškai ir būna, aha, pamiršau,*

kaip pasakyti. Ir viskas, tavo sakiny s sugriuvo visas, nes tu pasakysi tą savo žodį lenkišką kažkokį, o draugai jo nesupras“ (I10). Kartais bandymas įveikti bendraamžių socialinę spaudimą įgaudavo kraštutines formas, pvz., nepavykus prisitaikyti informantai pasirinkdavo keisti mokyklą. Pasitaikydavo, kad stengdavosi įtikti bendraamžiams („Tau rūpi, ką draugai pasakys ten kažką. Tai daug vertingiau būdavo“, I13). Kai kurie stengėsi įveikti savo baimes, perlipti per save, pvz., „<...> ką bandžiau daryti, tai viską eiti mažais žingsneliais“ (I12). Savo socialinę vertę įrodyti („Norėjosi jaustis svarbiai gal labiau, gal dėl to išitraukiau <...>“, I14), pritaikyti kultūrinį kapitalą prie bendraamžių kai kurie informantai bandė darbais – išitraukdavo į visuomeninę mokyklos veiklą (pvz., mokinių parlamentą, renginius). Prisitaikant prie bendraamžių tekdavo kontroliuoti savo elgesį, slėpti socialinę kilmę, kad neišduotų jų kitoniškumo („<...> daugelis net ir nežinojo, kokia mano situacija <...>“, I6). Kaip teigia Bourdieu (1984), *habitus* gali būti transformuojamas pasitelkus socioanalizę, t. y. per sąmonės budinimą ir „savo paties darbą“, leidžiantį individui valdyti savo dispozicijas. Jautrių socialinių grupių asmenis, pasiekusius aukštąjį išsilavinimą, kankindavo socialinis dvilypumas, viena vertus, bandoma pritapti prie bendraamžių, kita vertus, tam padaryti reikia nuolatinių pastangų, jie jaučiasi kitokie nei bendraamžiai, pvz., „Aš visada buvau balta ir juoda, galiu būti tyli, bet ir labai aktyvi“ (I15). Pasak Bourdieu ir Wacquant (1992, p. 24), švietimo lauke dominuojamos grupės patiria „neišsprendžiamą prieštaravimą, nes pasipriešinimas gali susvetiminti, o klusnumas gali laisvinti“, t. y. pasipriešinimas dominuojančiai kultūrai ir savo socialinės padėties pabrėžimas gali susvetiminti su kitomis socialinėmis grupėmis, socialinio lauko reikalavimais, o klusnumas socialinio lauko reikalavimams, savo socialinės padėties slėpimas gali supriešinti panašios socialinės padėties asmenis.

Kai kurie informantai teigė, kad komunikabilumu bandė užsitikrinti socialinį kapitalą ir pritapti prie švietimo lauko reikalavimų („<...> aš stengdavau su visais kažkaip pakalbėti, sutarti, tiesiog pasisveikinti“, I14). Kai kurie informantai buvo komunikabilūs tik siauresniame artimų draugų rate, pvz., „Nelabai daug su jais bendravau. Bet su tais, su kuriais bendravau <...>, būdavau suprasta, galima sakyti. Ir būdavo apie ką kalbėti ir panašiai“ (I20). Komunikabilumu stengtasi užmaskuoti savo socialinį pažeidžiamumą, o pats bendravimas su aplinkiniais kai kuriais atvejais turėjo būti lydimas savikontrolės, kad atitiktų socialinės aplinkos lūkesčius, pvz., „bendravau <...> taip, kad niekad nepadaryčiau gėdos savo globėjams, tad elgiausi atsakingai <...>“ (I16). Pasak Bourdieu ir Wacquant (1992), individas gali peržengti savo kultūrinio kapitalo trūkumą, jei geba refleksiškai analizuoti save. Informantai stengėsi rasti bendrą kalbą su įvairiais asmenimis. Visgi šis gebėjimas reikalavo pastangų ir valios, nebuvo savaime suprantamas, pvz., „Stengdavau ir su visa klase šmaikščiai kažką pasakyti <...>“ (I12). Kai kurie informantai gebėdavo panaudoti savo nedrąsumą socialiniams ryšiams palaikyti, suteikdami pasisakyti savo draugams, jų išklausa-

mi – šios savybės irgi vertingos plėtojant socialinį kapitalą, pvz., „*Leisdavau kitiems šnekėti, tegul šneka, ir išklausydavau*“ (I18). Pastebima, kad bendraamžiams būdingas noras išsakyti savo nuomonę, tad informantų gebėjimas išklausti irgi buvo naudingas palaikant socialinius ryšius, pvz., „<...> *norėdavo visi išsišokti pokalbio metu, bet vis tiek ateidavo laikas, kada aš irgi įsiterpdavau* <...>“ (I5). Nutolusiose kaimo vietovėse augę asmenys teigia, kad šeima išugdė bendruomeniškumą, sąžiningumą, atsakingumą, pvz., „(Tėvai perdavė – aut. past.) *sąžiningumą* <...>, *tą begalinį gerumą, kad turi būti geras kitiems* <...>, *kad reikia būti užsispyrusiam ir daug mokyti* <...>“ (I14). Šios savybės taip pat naudingos švietimo sistemoje.

Norėdami pritaipyti prie bendraamžių, įgyti simbolinio kapitalo informantai dalyvavo įvairiose veiklose, kuriose galėjo būti matomi kitų. Bourdieu (1984) pažymi, kad, kai individų gyvenimo būdas ir lūkesčiai prasilenkia su naujomis socialinėmis pozicijomis, kuriose jie atsiduria, tampa itin svarbus veikėjų socialinis aktyvumas. Pasak informantų, norint būti aktyviems reikėjo inicijuoti veiksmus patiems. Socialiniu aktyvumu, pastangomis sutarti su bendraamžiais informantai taip pat galėjo įgyti tam tikro simbolinio kapitalo, pripažinimo ir tai, pastebi informantai, padėjo jiems pritaipyti švietimo lauke („<...> *tapau mokinių parlamento prezidentė, išvis palyginus aš ir pati labai dažnai pergalvoju – iš tos, iš kurios tyčiojosi, vieną dieną tapau tokį pasitikėjimą turinčiu asmeniu mokykloje*“, I4). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augę asmenys mokyklą, gerą mokymąsi matė kaip priemonę, per kurią gali gauti simbolinio pripažinimo, pvz., „*Mačiau mokyklą kaip savirealizacijos, ambicijų įrodymą, kadangi tikrai labai gerai mokiausi, tai buvo toks mano įvaizdis, kurį norėjau palaikyti*“ (I19). Informantai, norėdami nenusileisti švietimo lauko simbolinei prievartai, turėdavo būti budrūs, pasiruošę apginti savo nuomonę, pvz., „<...> *už save pastovėti irgi galėdavau, jeigu reikėdavo kažką pasakyti, tikrai drąsiai pastovėdavau*“ (I18).

Noras būti bendruomeniškiems buvo ugdomas ir šeimose („<...> *esam vieni už kitus atsakingi, esam vieningi, norisi palaikyti ir tą ryšį* <...>“, I14), kiti šią savybę įgijo priklausydami būrelių kolektyvams (apie bendruomenės palaikymo svarbą dalijosi informantas su negalia: „<...> *būdavo bendruomenė, <...> tai su visais galėdavau atrasti bendrą kalbą*“ (I9). Būdami socialinėje aplinkoje, kurioje jie jautėsi turintys gebėjimų, galintys atskleisti save, informantai nebijodavo išsakyti savo idėjų, pvz., siūlė kūrybinius sprendimus teatro būrelyje. Klasės valandėlės taip pat galėjo didinti socialinį kapitalą, tačiau efektyvumas priklausė nuo jų organizavimo (pvz., kai kurie informantai įvardijo teigiamai vertinę, kai klasės valandėlių metu galėjo išsakyti savo problemas, tačiau nepatiko, kai jose nieko nenuspręsta, kai mokiniams skirtos nuobaudos). Kai kurios mokyklos taisyklės taip pat padėjo informantams, jų šeimai išsakyti aktualias problemas, pvz., buvo privalomi tėvų (globėjų, rūpintojų) susirinkimai, galimybė pakeisti nepatinkantį mokytoją.

Taigi šie minėti aspektai (artimi draugai, ryšiai su mokyklos auklėtojais; asmeninės savybės kaip atsakingumas, introvertiškumas, smalsumas, kūrybiškumas, pastangos būti komunikabiliems, socialinis aktyvumas per visuomeninę veiklą, naudojimasis socialine infrastruktūra; savo nuomonės atskleidimas ir apgynimas) sudarė sąlygas jautrių socialinių grupių asmenims atitikti švietimo lauko reikavimus.

5.2.8.2. Informantų ekonominio kapitalo vystymo procesas

Žemas pajamas gaunančios, nutolusiose kaimo vietovėse gyvenusios informantų šeimos stokojo lėšų savo poreikiams patenkinti, bet turėjo tam tikrų įgūdžių, padėjusių, pasak Bourdieu (1984), strategiškai panaudoti ekonominį kapitalą. Pvz., informantų nuomone, jų šeimos buvo taupios („<...> reikia ir maistą taupyti, ir savo tuos pinigėlius taupyti“, I4), turėjo finansinio raštingumo įgūdžių (pvz., kontroliavo finansus, pirmiausia aprūpindami vaiką būtiniausiais daiktais; prioretizuodavo pirkinius; pirkdavo mokymo priemones ne vienu kartu ir pan.). Taip pat atsakingai vartojo (pvz., saugojo daiktus; stengėsi retai važinėti automobiliu). Kai kurie informantai teigė, kad siekdamos sutaupyti jų šeimos dalindavosi namų ūkį su giminaičiais arba ieškodavo papildomų pajamų šaltinių („<...> žiemą dar eidavom į pievas, iškasinėdavom krienių šaknis ir mes jas turguj parduodavom“, I19). Informantų nuomone, kasdienėse gyvenimo situacijose kai kurioms šeimoms tekdavo ieškoti būdų net baziniams poreikiams tenkinti, pvz., „Ėjau mokyti vien dėl to, kad gausiu mokykloje pavalgyti“ (I16); arba eidavo į vaikų dienos centrą, arba, jei negaudavo nemokamo maitinimo, stengėsi tarp pamokų grįžti pavalgyti į namus. Tad šeimos dažnai gyveno taip, kad kiekvieną dieną reikėdavo riboti savo poreikius. Net ir turėdamos mažai ekonominio kapitalo, kai kurios šeimos koncentravosi ne tik į būtiniausius poreikius, bet ir vaiko kultūrinį ugdymą, norėjo, kad įgytų kultūrinių dispozicijų, kurių tėvai (globėjai, rūpintojai) neturėjo ar negalėjo suteikti. Vaikai dažniausiai buvo išleidžiami į mokyklos organizuojamas ekskursijas („I ekskursijas tai visas išleisdavo, kur galėdavo“, I17), mokamus būrelius / muzikos ar dailės mokyklas. Būreliai / užsiėmimai dažniausiai būdavo ilgalaikiai, trukdavę kelerius metus, matyt, todėl tėvai (globėjai, rūpintojai) matė jų pridėtinę vertę vaiko kultūriniam ugdymui ir pasirinko skirti tam ribotus šeimos finansinius išteklius. Kai kurie tėvai (globėjai, rūpintojai) pirkė vaikui ir papildomų mokymosi priemonių (pvz., užduočių knygas), jų užklasinei veiklai ar pomėgiams reikalingų priemonių (pvz., muzikos instrumentus), mokslams reikalingų knygų. Kaip minėta, kai kurios šeimos turėjo automobilį, tad, tikėtina, buvo poreikis vairuoti ir pačiam vaikui, kai jis suaugęs, nes kai kurie tėvai investavo ir į tai, kad vaikas suaugęs įgytų vairavimo

vimo teises. Taigi tarp šeimos, nors ir turėjo mažai ekonominių išteklių, prioritetu buvo ir vaiko kultūriniai poreikiai.

Siekdami įveikti ekonominio kapitalo trūkumą ir patys informantai taikė įvairias strategijas, tarkim, knygas verčiau ėmė iš bibliotekos („<...> *tiesiog iš bibliotekos, nuolatine lankytoja buvau*“, I6) arba skolinosi iš draugų nei pirkė. Jų galimybėms lankyti būrelius padėjo tai, kad kai kuriais atvejais nereikėdavo mokėti už juos (pvz., jei būdavo aukšti pasiekimai muzikos / meno mokykloje), būreliai suteikė reikalingų priemonių, tad gebėjimams ugdyti nereikėjo papildomai išleisti pinigų. Informantams ekonominio kapitalo stygius kai kuriais atvejais įsitvirtindavo kaip norma („<...> *aš įpratusi iš labai mažai pinigų išsiversti*“, I13), todėl nuolat taupė, kartais ribojė būtiniausius poreikius („<...> *duodavo pinigų ant pietų. Bet aš jų neimdavau, nes man tiesiog būdavo gėda, žinant, kokia padėtis*“, I11). Pasak Bourdieu (1984), žemas pajamas gaunančiųjų skonis pasižymi „būtinumu“, skonis formuojasi nukreipiant į būtiniausių poreikių tenkinimą dėl resursų stokos ne „prabangos“ prekėms, bet net ir būtiniausiomis reikmėmis.

Dažna ekonominio kapitalo trūkumo įveikos strategija – darbas. Kai kurie informantai dėl ekonominio kapitalo stygiaus šeimoje, nepatenkinamų savo poreikių anksti buvo priversti prisidėti prie namų ūkio finansų, dirbo sezoninius darbus dar mokydami mokykloje arba iškart baigę ją. Augę šeimose, kurios užsiėmė ūkininkavimu, prisidėjo prie namų ūkio darbų, stengėsi padėti tėvams (globėjams, rūpintojams). Informantams teko anksti įsilieti į darbo rinką, prisiimti atsakomybę už savo ir šeimos poreikių tenkinimą, pvz., „*Pirmą kartą pradėjau dirbti, kai man buvo šešiolika <...>*“ (I21). Dalis individų pradėjo dirbti dar mokykloje („*Pas ūkininkus tai daržus ravėdavau, būdavo tos vagos ir mažai labai mokėdavo tik <...>*“ (I5), arba dirbo studijuodami, kad užsidirbtų lėšų savo individualiems ar mokymosi poreikiams tenkinti: nusipirkti telefoną, kompiuterį ar pan. („<...> *dirbau plius visą laiką studijuodama, tai galėjau sau leisti nusipirkti kompiuterį <...>*“, I10) arba tiesiog išlaikyti save studijuojant. Tie, kurie išbandė sunkius fizinius darbus, suprato, kad be aukštojo išsilavinimo negalės dirbti kitokių darbų ir jiems bus sunku gyventi, todėl siekė studijuoti („<...> *norisi turėti karjerą nedirbant visą gyvenimą tų juodų darbų, nequalifikuotų darbų, bet kažkaip turėt geresnę ateitį*“, I4). Informantai norėjo studijuoti, tad ieškojo būdų ekonominiam kapitalui, kurio reikia norint studijuoti, gauti. Gerai mokytis buvo pagrindinė priemonė, garantuojanti, kad galės studijuoti valstybės finansuojamoje studijų vietoje ir bus vienintelė galimybė aukštajam išsilavinimui įgyti. Globojamiems asmenims mokymasis asocijavosi ir su tiesiogine finansine nauda – mokantis gaunama reguliari globojamo vaiko išmoka. Informantai aukštąjį mokslą dažnai matė kaip būdą ateityje įgyti ekonominio kapitalo, tai juos motyvavo studijuoti. Remdamiesi tokia motyvacija rinkosi tokį kelią švietimo sistemoje, kuris galimai labiau atsipirks ateityje („<...> *galvojau, kas būtų*

rinkos sąlygomis, ten planuojant dešimt metų į priekį, aktualu“, I5). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusius informantus patirta mokymosi sėkmė, jų teigimu, motyvavo mokytis: *„Labiausiai patikdavo, kai sekdavosi mokytis“* (I19).

Disertacijos tyrimas rodo, kad informantams buvo prieinama neformali aplinkinių finansinė pagalba, kuri padėjo mokytis, siekti aukštojo mokslo. Šeimos draugai, giminaičiai padėdavo šeimai, prireikus paskolindavo pinigų arba suteikdavo kitą pagalbą (pvz., nuveždavo vaiką į muzikos mokyklą kitame mieste). Būrelių auklėtojai / mokytojai kai kuriais atvejais padėdavo šeimai leisdami nemokėti už būrelius, matydami vaiko gabumus ir norą ugdytis, pvz., informantas dalijasi: *„Kadangi aš rodžiau ganėtinai neblogus sporto rezultatus, tai kaip ir nereikalaudavo iš manęs tų pinigų“* (I5). Kartais taikytos būrelių kainų lengvatos, o mokyklose būreliai buvo nemokami. Matyti ir mokytojų, kitų mokinių tėvų altruizmas padedant vaikui ekonominiais ištekliais: mokytojai kai kuriems vaikams apmokėdavo mokymo priemones ar ekskursijas, nupirkdavo kalėdinių dovanų.

Renkantis švietimo sistemos kelią, įstaigą, kurioje būtų galima toliau mokytis, informantams taip pat buvo prieinama tam tikra finansinė pagalba. Pasiiekti aukštąjį mokslą jiems padėjo ne tik jau minėtos socialinės stipendijos, studijų paskolos, bet ir kai kurių aukštojo mokslo įstaigų teikiama papildoma finansinė parama (*„<...> 50 proc. dabar dalinai man mokslui dengia dabar, likusiai kainai esu pasiėmusi paskolą“*, I21). Tokia finansinė pagalba skirta negavusiems valstybės finansuojamos studijų vietos, kurių tėvai neturi aukštojo išsilavinimo. Kai kurie pasinaudojo savanoriaujant kariuomenėje gauta išmoka. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augę informantai teigė, kad privačių mokyklų teikiama finansinė parama mokymuisi gabiems vaikams sudarė galimybę mokytis aukštos mokymosi kokybės mokyklose, pvz., *„<...> sužinojau, kad gali finansuoti Jėzuitų bendruomenės mano mokslą, tai todėl ją pasirinkau“* (I19). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų nuomone, siekiant aukštojo mokslo itin naudinga ir kita finansinė parama. Informantų teigimu, studijuoti taip pat padėjo galimybė gauti valstybės finansavimą studijoms, bendrabutį: *„Tu gali įstoti į nemokamą vietą, kad tau nereikėtų mokėti už mokslą. Yra bendrabučiai, kur tu gali gyventi <...>“* (I14). Taigi informantams jų aplinkoje buvo prieinama tam tikra finansinė pagalba, kuri galimai padėjo švietimo lauke.

Apibendrinant informantai vystė savo ir šeimos ekonominį kapitalą panaudodami savo finansinį raštingumą (pvz., prioretizuotos išlaidos stengiantis skirti lėšų ir vaiko kultūrinėms veikloms, tarkim, ekskursijoms), taupumą, pasinaudodami neformalia aplinkinių finansine pagalba, prieinamomis nemokamomis veiklomis (pvz., nemokamais būreliais mokykloje), finansinės paramos studentams galimybėmis.

5.2.8.3. Informantų kultūrinio kapitalo vystymosi procesas

Šiame skyrelyje apžvelgsime jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, kultūrinį kapitalą, kurį atskleidžia individo praktikos (laisvalaikio leidimo būdai, įpročiai), polinkiai (pasirinkti užsiėmimai, pomėgiai) ir nuostatos (požiūris į mokymąsi, aukštąjį mokslą).

Pirmiausia aktualu apžvelgti disertacijos tyrime nustatytą individų kultūrinę aplinką ir kaip ji galėjo prisidėti prie kultūrinio ugdymo. Aktualu apžvelgti kultūrinius išteklius, prieinamus informantams jų gyvenamojoje aplinkoje. Pagrindinis kultūrinis resursas informantų gyvenamojoje aplinkoje buvo bibliotekos, kuriose dažniausiai ir lankėsi, pvz., „<...> *man visokios nuotykių knygos labai patikdavo, ir aš ten* (bibliotekoje – aut. past.) *labai daug laiko praleisdavau*“ (I4). Bibliotekos dažnai buvo prieinamos tiek mažesnėse gyvenamosiose vietose, tiek miestuose ir mokyklose. Bibliotekos nutolusiose kaimo vietovėse gyvenusiems ir žemas pajamas gaunančiose šeimose augusiems informantams buvo vertingas išteklius, jie jomis dažnai naudojosi: „*Knygas dažniausiai gaudavau iš bibliotekos*“ (I1). Bibliotekos informantams ne tik suteikdavo prieigą prie knygų, bet ir sudarydavo sąlygas dalyvauti nemokamuose kultūriniuose renginiuose („<...> *būdavo parodos bibliotekoje, tai eidavau ir į jas*“, I20), nemokamai naudotis kompiuteriu ir internetu. Dar vienas dažnai prieinamas informantams kultūrinis objektas – muzikos / dailės mokyklos. Jos dažniau buvo miestuose, bet kai kurie informantai įvardijo, kad šių mokyklų padalinių buvo ir atokiose kaimo vietovėse. Muzikos / dailės mokyklos informantams suteikė galimybę dalyvauti nemokamuose renginiuose (pvz., kitų mokinių koncertuose), o jei jose mokėsi, buvo galima patiems dalyvauti konkursuose. Kitos informantams prieinamos kultūrinės įstaigos buvo: muziejai (dažniausiai etnografiniai), kultūros namai (koncertai, spektakliai, filmų peržiūros ir pan., tačiau minima, kad jie dažnai nebuvo aukšto kultūrinio lygio), amatų centrai. Kartais minėta ir bažnyčia: kai kurios šeimos praktikavo religines apeigas, reguliariai lankėsi jose. Tai, anot informantų, jiems padėjo ugdyti religines vertybes ir muzikinius gebėjimus (pvz., giedojo bažnyčios chore).

Disertacijos tyrimas rodo, kad informantams buvo prieinami tam tikri būreliai. Jie padėjo ugdyti socialinius įgūdžius žemas pajamas gaunančių šeimų vaikams: „*Labai į papildomas veiklas įsitraukdavau, visokius būrelius ir panašiai*“ (I4). Dažniausiai buvo prieinami sporto būreliai („*Po pamokų važiuoji kiekvieną dieną <...> į sporto bazę ir ten vyksta treniruotė*“, I5). Anot Bourdieu (1984), sportas susijęs su kultūriniu, socialinio kapitalo įgijimu, kadangi sudaro sąlygas socialiniams ryšiams užmegzti, tam tikroms asmeninėms savybėms ugdyti, simboliniam kapitalui įgyti (pvz., lyderystė sporte), tai padeda ir švietimo lauke. Sporto būreliai suteikdavo galimybių lankytis sporto renginiuose, naudotis sportine įranga. Kai kuriems informantams

buvo prieinami teatro, šokių, muzikos būreliai. Mokyklos būreliai buvo finansiškai prieinami informantams, nes nemokami. Mokykloje kai kuriais atvejais buvo priemonos ir papildomo ugdymosi galimybės, pvz., veikė muzikos / dailės mokyklos padalinys. Suteikdama saviraiškos būdų švietimo sistema suteikia galimybių tam tikriems principams įsisąmoninti į individo diskursą, praktinius polinkius ir skonį (Bourdieu, 1984). Lankant būrelius, žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų teigimu, lengviau susirasti draugų, užmegzti ryšių, pvz., „*Man šiek tiek buvo paprasčiau, nes lankiau meno mokyklą, tai jau yra toks bendras interesas <...>, paprasčiau atrasti bendraamžius*“ (I4).

Polinkius, praktikas atskleidžia domėjimasis muzika, muzikinis skonis. Dalis informantų ne tik domėjosi muzika, bet ir grojo koku nors instrumentu. Grojimas muzikos instrumentais rodo individo kultūrinį kapitalą, dažniausiai įgytą ne švietimo sistemoje, ir siejamas su socialine klase, kuri suformuojama per individo socialinę trajektoriją (Bourdieu, 1984). Kai kurie informantai lankė muzikos mokyklą ar muzikinius būrelius, pvz., „*<...> po mokslų eidavau į fortepijono pamokas*“ (I12). Mokėjimas groti muzikos instrumentais dažniausiai suponuoja domėjimąsi ir klasikine muzika, atskleidžia aukštesnį muzikinį skonį („*Esu labiau tos klasikinės muzikos atstovė, nes pati tokią muziką groju <...>*“, I4). Kaip pastebi Bourdieu (1984), individų skonis keičiasi reaguodamas į prieinamus kultūrinius objektus, tad muzikos mokyklos ir instrumentai darė teigiamą įtaką muzikiniam informantų skoniui. Dažnai groti pradėdavo gan ankstyvo amžiaus (nuo pradinio ugdymo) ir mokėsi daug metų. Anot Bourdieu (1984), itin vertingi tie kultūriniai objektai, praktikos, kurioms įgyti reikia skirti daug laiko (pvz., groti muzikos instrumentu).

Vaikams namų aplinkoje taip pat buvo prieinami muzikos instrumentai – atsiradę namuose dėl to, kad mokėsi jais groti muzikos mokykloje ar būrelyje ir reikėjo praktikuotis („*Kai pradėjau lankyti mokyklą, atsirado mūsų namuose ir pianinas. Dabar neatsimenu, ar dovanotas, ar iš kažkur labai labai pigiai mama jį gavo <...>*“, I4). Tad, jei informantas norėjo mokytis groti, šeima palaikydavo tą iniciatyvą ir rasdavo galimybių suteikti vaikui muzikos instrumentą. Šeima lankydavosi tuose renginiuose, kuriuose vaikas grodavo, taigi šeima palaikydavo jo kultūrinius polinkius. Retesniais atvejais namuose buvo prieinami muzikos įrašai (pvz., kompaktiniai diskai), radijas, tačiau dažnai nebuvo kaip klausyti norimą muziką („*Kadangi interneto neturėjom, tai tos ir muzikos daug nebūdavo*“ (I5). Kai vaikas nuo mažumės supažindinamas su muzikos instrumentais, jo ryšys su muzika artimesnis nei tų, kurie su muzika susipažįsta per koncertus ar klausydami įrašų (Bourdieu, 1984). Kai kurie informantai turėjo galimybę vaikystėje susipažinti su muzikos instrumentais. Atitinkamai ir su meno dirbiniais – tie, kurie šeimoje „prisilietė“ prie meno, yra jam artimesni. Dažniausiai šeima vertino vaikų meninius polinkius, praktikas: namuose buvo eksponuojami vaikų piešiniai („*<...> parsinešdavau savo*

pieštų paveikslų. Tai ką darysi, mama turėjo tais mano paveikslais sienas apdėlioti“, I4). Informantai klausydavo muzikos, bet ji dažnai jų gyvenime atsirado tik paauglystėje, kai šeimoje atsirado kompiuteris, internetas, telefonas. Kitu atveju muzikos klausyta per radiją, su draugais. Kadangi, kaip minėta, informantai iki paauglystės dažnai neturėjo sąlygų namuose klausytis muzikos, jų muzikiniam skoniui įtaką darė draugai, radijas, televizija, nemokami koncertai, t. y. prieinama muzika. Jau turėdami prieigą prie kompiuterio, interneto dažnai klausydavo, kas populiaru. Kai kurie perėmė muzikinį skonį iš tėvų, brolių, sesių, turėjusių muzikos įrašų, dažnai ne populiariosios, tad tai ugdė šiek tiek aukštesnį muzikinį skonį.

Informantai taip pat skaitė knygas. Vienus pratino šeima (pvz., nuo mažumės skaitydavo knygas vaikui ar supažindindavo su biblioteka), be to, informantai turėjo mažai laisvalaikio leidimo galimybių, knygų skaitymas buvo pigi (jei knygos imamos iš bibliotekos, nemokama) pramoga (*„Pamenu, kad iki kol atsirado kompiuteris, tai buvo kokia šešta klasė, iki tol buvo tiesiog knygos“*, I19), todėl išsirutuliojo šis pomėgis. Pastebima, kad daugumoje šeimų skaitydavo arba vaikų broliai, seserys, arba seneliai, tai galimai skatino skaityti ir pačius informantus. Knygos dažnai buvo pagrindinis namuose turėtas kultūrinis objektas. Dažniausiai jos buvo sukauptos giminaičių (*„Dalis (knygų – aut. past.) buvo mūsų pusbrolio, kuris nebuvo labai skaitantis“* (I6); *„<...> mano senelis labai daug knygų turėjo“* (I18), tėvų (globėjų, rūpintojų), o ne pirktos tiesiogiai informantui, todėl ne visada atitiko jo poreikius. Kai kurių namuose buvo knygų, kurias sukaupė tėvai (globėjai, rūpintojai), seneliai, broliai / sesės. Informantai visgi gaudavo jų poreikius tenkinančių knygų iš bibliotekos arba kaip dovaną švenčių proga: *„Gaudavo dovanų kažkuris iš mūsų, tai skaitydavom visi“* (I6). Iš to, kad knygos pasirenkamos kaip dovana, galima manyti, kad tėvai ir / ar giminaičiai suprato jų vertę. Vaikams daugiausiai buvo prieinamos grožinės literatūros knygos, kartais – ir enciklopedijos; vaikiškos knygos buvo menkai prieinamos namų aplinkoje, tad pirminį įprotį skaityti, tikėtina, labiau formavo bibliotekos, kadangi jos prieinamos net ir atokiose kaimo vietovėse. Kai kurių informantų pomėgiui skaityti klasikinės literatūros knygas, tikėtina, poveikį darė mokykla, nes privaloma perskaityti tam tikras klasikinės literatūros knygas (*„<...> po lietuvių pamokos kažkurios labai užkabino klasikinę literatūrą, ir tie privalomieji skaitymai tikrai davė tą peną, kad reikia paskaityti jas“*, I4). Kai kurie informantai perėmė tam tikrą polinkį į intelektualinę veiklą (pvz., domėjimąsi istorija) iš tėvų (globėjų, rūpintojų), tačiau tokie jų intelektualiniai pomėgiai nebuvo dažnai minėti informantų. Jie taip pat piešdavo. Kai kurių nuomone, sąlygas ugdyti piešimo gebėjimus sudarė šeimos nariai – tėvai (globėjai, rūpintojai) nupirkdavo spalvinimo knygučių, piešimo priemonių ir pan. Galimybių tobulinti piešimo gebėjimus, pažinti meną sudarė dailės būreliai mokykloje, prieinamos dailės mokyklos. Tėvai

(globėjai, rūpintojai) palaikė informantų domėjimąsi menu, eksponavo jų kūrinius namuose.

Laisvalaikiu stengėsi lankyti kultūros įstaigas, renginius, prieinamus gyvenamojoje aplinkoje. Mokydamiesi užsiėmė tam tikra kultūrine veikla – lankėsi prieinamuose, dominančiuose kultūros renginiuose, įstaigose. Lankyti muziejai, tačiau dažniausiai esantys gyvenamojoje vietoje. Taip pat lankė savo gyvenamojoje vietoje („*Buvo keli koncertai, bet ir tie tokie, kur nemokami, kažkur kultūros centruose netoliese būna*“, I1), miesto šventėse, mokykloje vykusius koncertus ar renginius. Šie renginiai nebuvo labai aukštos kultūrinės vertės, kadangi informantai gyveno ne didmiestyje, nebuvo galimybių nueiti, pvz., į klasikinės muzikos koncertą. Anot Bourdieu (1984), vertingiausi tie kultūriniai objektai ir praktikos, kurie yra reti ir sunkiau prieinami; jie suteikia didesnės kultūrinės reikšmės individams. Visgi tyrimas atskleidė, kad buvo ir aukštesnės kultūrinės vertės veiklų. Informantai lankėsi knygų pristatymuose, filmų peržiūrose. Tai pagal turinį gali turtinti individo kultūrinį išprusimą. Pavieniai informantai lankėsi parodose, spektakliuose. Su kultūra vaikai taip pat susipažindavo per draugus („<...> *Kraštotyros muziejuje, nes kaimyno draugo močiutė nusivedė, tačiau šeima manęs nesivesdavo į muziejus*“, I19) arba mokyklą („*Aš jei į kažkokius kultūrinius renginius ir keliaudavau, tai tikrai su mokykla*“, I3). Anot Bourdieu (1984), individo pasirinkimai gali būti suprantami kaip būdas maksimizuoti savo turimo kultūrinio kapitalo ir laisvo laiko naudą; individo galimybės ne visada atitinka jo norus, todėl stengiamasi pritaikyti kultūrinių objektų vartojimą prie galimybių. Kai kurie informantai aukštesnės kultūrinės vertės kultūros įstaigas, renginius lankydavo tik organizuojant mokyklai („*Nebent su mokykla, jei ten kažką organizuoja, tada važiuodavom*“ (I18); „*Mokykloje važiuodavome į ekskursijas, buvome važiuavę į Valdovų rūmus, į Operos ir baleto teatrą*“ (I15), kitaip neturėjo galimybių to patirti. Mokykla informantams, kilusiems iš žemas pajamas gaunančių šeimų, kartais buvo vienintelė įstaiga, kurioje jie galėjo ugdyti kultūrines kompetencijas, pvz., „*Viskas, ką matydavau ir kuo galėdavau užsiimti, būdavo mokykloje, tai ta vieta, kur dar šiek tiek kultūros*“ (I3). Kai kurie individai itin mėgo sportuoti ir tai darė reguliariai, ne vienerius metus („*Lankiau sporto mokyklą, <...> didžiąją laiko dalį buvo tas tinklinio etapas*“, I8). Pasak Bourdieu (1984), sportas suprantamas kaip viena iš veiklų, didinanti kultūrinį kapitalą dėl kiekvienoje sporto šakoje galiojančių normų, elgesio taisyklių, tradicijų, taip pat ir socialinių ryšių, kuriuos jis garantuoja. Šie hobiai galimai leido užmegzti daugiau socialinių ryšių su bendraamžiais, kurie domisi tais pačiais dalykais.

Plėtoti meninius ar muzikinius pomėgius informantams padėjo tai, kad mokyklose dažniausiai buvo prieinami nemokami būreliai. Disertacijos interviu analizė parodė, kad didelę informantų laisvalaikio dalį užimdavo lankomi būreliai, muzikos / dailės mokyklos ar kiti užsiėmimai. Šios neformalios kultūrinės praktikos

padėjo plėtoti kultūrinį kapitalą, susipažinti su įvairiomis muzikos / meno sritimis, įgyti akademinių gebėjimų. Bourdieu (1984) pripažįsta kultūrinių investicijų, vykstančių už formalios švietimo sistemos ribų, reikšmę asmenų kultūriniam kapitalui. Buvo informantų, lankančių būrelius, susijusius su akademine veikla: žurnalistų, kalbų, literatų ir pan. Tokie būreliai padėjo tobulinti specifines dalykines žinias, reikalingas švietimo lauke. Kai kurie informantai skyrė laiko dalyvauti olimpiadose. Tai irgi padėjo gilinti akademines žinias. Minėti būreliai buvo mokykloje, nemokami, taigi prieinamesni informantams nei už mokyklos ribų vykstantys užsiėmimai. Tačiau pastebima, kad daug informantų lankė muzikos / dailės mokyklas, ne mokykloje – dar šokių būrelius, chorą, grojimo pamokas ir pan. (tikėtina, tokius, kurie mokykloje yra neprieinami arba sunkiau prieinami). Atokiose kaimo vietovėse gyvenantys informantai teigė, kad kultūrinius gebėjimus ugdyti padėjo gyvenamojoje vietovėje prieinami būreliai, stovyklos, nemokami renginiai, pvz., „*Pas mus vasarom būdavo tokios kaip dailės stovyklos ir aš jas lankydavau kartais, <...> kai kokie nemokami renginiai, tai taip, nuvažiuodavom, nueidavom <...>*“ (I4).

Būrelius, užsiėmimus lankyti galima paskatino įvairūs aspektai. Šie papildomi ilgalaikiai kultūriniai užsiėmimai lankyti dažniausiai dėl aplinkinių pavyzdžių (pvz., draugai lankė), aplinkinių paskatinimo („*Mes su mama lankydavom bažnyčią, tai ji (muzikos mokyklos mokytoja – aut. past.) kažkada netyčia užklausė manęs, kad aš giedodama pataikau į natą, pataikau į toną. Tai ji tiesiog man pasiūlė <...>*“ (I4). Užsiėmimai, informantų nuomone, taip pat lankyti ir dėl pomėgių (patiko piešti arba norėjo mokėti groti koku nors muzikos instrumentu). Kai kuriais atvejais lankyti paskatino draugai (pvz., draugai jau lankė kokį nors būrelį ir dėl to pradėjo lankyti), mokytojai. Taigi tam tikras socialinis kapitalas (draugai) padėjo informantams plėtoti ir kultūrinį kapitalą lankant kartu būrelius, užsiėmimus. Būrelius lankyti taip pat motyvavo sėkmingai pradėta veikla („*Aš groju gitara, <...> visai neblogai gaunasi, tai vis renginiuose visokiuose reikėdavo pagroti ir panašiai*“, I17). Kai kurie būrelius siejo su tam tikromis lengvatomis („*<...> važiuoji į varžybas, nereikia būti pamokose. Reikia treniruotis varžyboms, tai kūno kultūros mokytojas tave išprašo iš pamokų*“, I10) arba simboliniu kapitalu (norima būti ten, kur yra bendraamžiai). Kai kuriuos paskatino tėvai (globėjai, rūpintojai) arba broliai / sesės lankė būrelius ir paskatino prisijungti, bet tai buvo retesni atvejai.

Tyrimo rezultatai rodo, kad, informantų nuomone, jų tėvai (globėjai, rūpintojai) dažniausiai skatino juos lankyti būrelius arba bent jau palaikė jų iniciatyvą. Jie norėjo, kad vaikai lankytų būrelius dėl įvairių priežasčių: užimtumo („*Paskatinimas buvo iš mamos ir brolio pusės, kad turėti užsiėmimą*“, I5), noro ugdyti atsakingumą, valią („*Tėvai – aut. past.) manęs nestabdydavo – nori kažką daryti, daryk, bet tu kitko negali mesti*“, I13). Nors skatino vaikus lankyti būrelius, dalis tėvų (globėjų, rūpintojų) į juos žiūrėjo nuosaikiau, norėjo suteikti vaikui daugiau poilsio, laisvo laiko,

todėl nenorėjo perkrauti vaiko arba neturėjo pakankamai finansinių išteklių sumokėti už būrelius arba transporto nuvežti į juos. Tokių tėvų (globėjų, rūpintojų) vaikai būrelius lankė labiau savo iniciatyva, dažniausiai vėlesniame amžiuje, pvz., „<...> kai į muzikos mokyklą norėjau eiti, tai už ją reikėjo mokėti, reikėjo įtikinti metus laiko, kad tikrai man jos reikia <...>“ (I21).

Informantų kultūrinį kapitalą galimai veikė ir šeimos nuostatos dėl vaiko mokymosi. Informantai minėjo nevienareikšmį tėvų (globėjų, rūpintojų) požiūrį į jų mokymąsi. Informantai teigė, kad jie skatino nuolankumą, „neišsišokti“, nedarė spaudimo dėl tam tikros profesijos ar karjeros kelio pasirinkimo („<...> jiems svarbiausia, kad būtume baigę mokyklą, o paskui apie universitetus niekas nesvajoję, geriau tegul paprastus darbus, darbelius <...>“, I16). Kita vertus, informantai teigė, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) skatino juos mokytis, nes matė tai kaip vienintelį būdą vaikui pakilti socialinėje hierarchijoje. Tai iliustruoja informantės pavyzdys: „<...> bent jau kažką pradėti, kažką mokytis, kad bent jau diplomą turėti <...>. Nes po to ir darbą lengviau, ir po to tiesiog gyvenime lengviau, dėl to ir darbą susirasti, įgūdžių įgauti“ (I12). Aukštasis išsilavinimas daugelio informantų šeimų traktuotas kaip siektinas dalykas („<...> visą laiką sakė, kad be mokslo nieko nebus“, I19). Informantų nuomone, tėvai (globėjai, rūpintojai), suprasdami ribotą savo socialinę padėtį, skatino juos siekti aukštų mokymosi rezultatų ir studijuoti („<...> sakydavo, kad aš turiu gerai mokytis ir turiu gerai pasibaigt mokyklą, išsilaikyti egzaminus, kad galėčiau paskui įstoti į universitetą“, I18). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų nuomone, tėvai labai skatino mokytis: „Pabrėžė, kad turiu gerai mokytis, turiu siekti aukščiausių rezultatų <...>“ (I4), jiems šeima įskiepijo vertybę, kad mokytis – svarbu („Mokslas man yra vertybė, tai ko, gero atėjo, iš močiutės“, I15).

Informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) požiūris į vaiko mokymąsi yra dvilypis: skatinama kuo daugiau siekti, bet kartu nenorima, kad nutoltų nuo savo socialinės grupės ir aplinkos. Viena vertus, vaikai skatinami visomis išgalėmis įrodyti, kad turi dispozicijų (pvz., aukštų mokymosi rezultatų), reikalingų pritapti švietimo lauke, kita vertus, norėjo, kad išlaikytų paprastumą, neišpuiktų. Nors ir skatino mokytis, tikėjosi aukščiausių mokymosi rezultatų, tačiau, informantų nuomone, tėvų (globėjų, rūpintojų) nuostatos vaikų atžvilgiu kartais tam prieštaravo – ne visada tikėjo, kad vaikas gali pasiekti aukštų rezultatų švietimo sistemoje. Informantai teigė, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) kartais nuvertino jų gabumus („<...> netikėjo, kad galiu įstoti <...>“, I11), dėl to kartais ir patys informantai nuvertino savo gebėjimus („Atrodė vienu metu, kad nieko gal nesugebu, nemoku“, I3). Kai kurie tėvai kartais net demotyvuodavo juos („(Tėvai – aut. past.) <...> nenorėjo, kad aš studijuočiau kažką, nenorėjo, kad išsikraustyčiau“ (I20). Toks dvilypumas sunkino siekti aukštojo mokslo, pvz., „<...> iš dalies toks dviprasmiškas man jausmas – ji (mama – aut. past.) nori, kad

viską geriausiai daryčiau, bet, kai aš apie mediciną pradėjau šnekėti, tai ji turėjo kažkokią atmetimo reakciją“ (I4).

Visgi, kaip minėta, iš informantų pasisakymų išryškėjo, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) norėjo, jog vaikai kuo geriau mokytųsi, todėl taikė įvairias skatinimo priemones. Tėvai (globėjai, rūpintojai) dažnai palaikė vaiko mokymąsi, skatino mokytis papildomai, džiaugėsi mokymosi pasiekimais („*Net mano kokie maži pasiekimai būdavo vertinami kaip labai dideli“*, I2). Informantas su negalia dalijosi, kad tėvai jį dažnai girdavo už gerą mokymąsi: „*<...> jie tikrai mane pagirdavo už tai, kad man gerai sekasi <...>. Ir aš tikrai jaučiausi nuo tokių žodžių, kad aš tobulėju“* (I9). Daugumos informantų nuomone, tėvai (globėjai, rūpintojai) stengėsi sudaryti sąlygas mokytis, pvz., nors vaikas ir turėjo atsakomybių šeimoje, buvo traktuojama, kad jo pagrindinė atsakomybė yra mokytis, leido mokytis, pvz., „*<...> jei turi kokį kontrolinį, tai neversdavo eiti į kiemą kažką tai daryti, ten eiti tvarkyti. Mokslai būdavo prioritetas“* (I17). Informantai dalijosi, kad jais rūpinosi, užtikrino bazinius poreikius, kad jie galėtų mokytis, pvz., pasirūpino, kad būtų pavalgę: „*<...> Mama ir valgyti padaro, tau sukuria tokį burbulą, padeda ant lėkštutės, tu tik pasiimk“* (I4). Informantai teigė, jog tėvai (globėjai, rūpintojai) pasirūpindavo, kad vaikas galėtų dalyvauti mokslo renginiuose, jeigu nori, pvz. „*<...> tą valandą reikia nuvežti mane į olimpiadą, tai tikrai būdavo be bėdų“* (I17). Informantų šeimos turėjo mokymuisi palankių nuostatų. Kai kurie teigė, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) rodė polinkį mokytis, norą įgyti aukštesnes kvalifikacijas, pvz., baigė kursus, tai įkvėpė mokytis ir vaikus: „*Jei nebūčiau mačiusi, kaip kažką ten rašo, dirba, skaičiuoja, o būtų bulves sodinę ar kažką, gal nebūtų taip sudominę tie mokslai“* (I17). Kai kurie informantai minėjo, kad jų tėvai (globėjai, rūpintojai), neturėdami galimybių mokytis formaliai, mokėsi iš knygų („*Apie statybas skaitė, jis (globėjas – aut. past.) realiai iš knygų skaitydamas ir išmoko statyti pastatus“*, I10). Tėvai (globėjai, rūpintojai), kurie mokėsi, buvo teigiamas pavyzdys vaikams geriau mokytis. Prie skatinimo mokytis dažnai prisidėjo ir kiti šeimos nariai, pvz., seneliai: „*<...> mokslas kaip vertybė, galimai, atėjo iš močiutės, nes vis tiek mane dar prieš mokyklą mokino abėcėlės, skaityti, norėjo užsiimti, nes matė, jog tai yra svarbu“* (I15). Matyti senelių indėlis į vaikų mokymąsi nukreiptą *habitus* – intelektualus senelių elgesys (pvz., polinkis skaityti knygas), pagalba mokantis (ypač ankstyvajame amžiuje). Prie informantų polinkio mokytis, jų nuomone, prisidėjo ir teigiami jų brolių, sesių pavyzdžiai (pvz., viena informantė taip atsiliepė apie savo sesę: „*ji gerai mokydavosi, gal aš pasąmonėję irgi nenorėdavau nusileisti <...>“* (I17), jų pagalba mokantis („*<...> iš vyresnio brolio mokiausi skaityti“*, I16). Socialiniai kontaktai turėjo įtakos žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių mokinių švietimo siekiams: „*Aš manau, kad pašaliniai žmonės labai turėjo įtakos <...>, pavyko sutikti žmones, kuriems mokymasis taip pat vertybė <...>“* (I15).

Kai kurie tėvai (globėjai, rūpintojai), informantų nuomone, spaudė juos mokytis („<...> labai liepė mokytis. <...> atrodė, kad nori kažkokių nerealių rezultatų“, I6). Išanalizavus disertacijos tyrimo rezultatus matyti, kad kai kurie tėvai (globėjai, rūpintojai) kontroliavo vaiko mokymąsi („Kai tu padarai namų darbus, tu turi sudėti ant stalo juos, mano mama peržiūrėdavo juos, ar jie yra atlikti“, I13), kėlė aukštus mokymosi pasiekimų tikslus („<...> buvo akcentuojamas labai mokymasis <...>, pvz., septynetas jau buvo nelabai geras pažymys“, I16), darė spaudimą baigti, tai ką pradeda („<...> norėjo, kad aš pasibaigčiau, kad nebūtų, kad pradėjai, metei, išėjai“, I10), lygino vaiko ir kitų (pvz., pusbrolių) pasiekimus. Kai kuriems vaikams net grasino (pvz., tėvai sakydavo, kad: „<...> jeigu tu nesimokinsi, tu negausi iš manęs nei cento ir panašiai“ (I19), arba neleido eiti į mėgstamas veiklas („<...> neišleido į būrelį, koncertą, nes parnešei septynetą <...>“, I16).

Informantų teigimu, vaikystėje šeima įskiepijo, kad mokymasis yra jų pačių atsakomybė ir ateities gerovė priklauso nuo to, kaip jie mokysis, o ne nuo šeimos, pvz., „<...> nuo mažų dienų skiepijama tai, kad viskas priklauso tik nuo tavęs“ (I14). Buvo ugdomas savarankiškumas: vaikai dažniausiai mokydavosi, darydavo namų darbus savarankiškai ir kreipdavosi į tėvus (globėjus, rūpintojus), seses, brolius pagalbos savo iniciatyva tik tada, kai jos tikrai reikėdavo, pvz., „<...> jeigu būdavo kokių bėdų ar reikėdavo padėti, tai tikrai padėdavo <...>“ (I12); „Aš pati paprašydavau pagalbos bedarydama namų darbus <...>“ (I18). Tyrimo rezultatai rodo, kad informantų šeimose dažnai patiems vaikams perkelta atsakomybė už jų mokymąsi („<...> buvau atsakinga pati už save ir kaip mokausi“, I1), o bendraamžių šeimose tą atsakomybę dalijosi ir tėvai (globėjai, rūpintojai). Informantų tėvai (globėjai, rūpintojai) labai norėjo, kad vaikai gerai mokytųsi ir pakiltų socialinėje hierarchijoje per mokslą. Analizuojant disertacijos tyrimo duomenis pastebėta, kad bendraamžių socialinis spaudimas (angl. *peer pressure*) mokytis, studijuoti (kuris labiau pasireiškė vidurinio ugdymo lygmeniu, kai mokėsi didesnėse mokyklose ar gimnazijose), veikė kaip neformali skatinimo priemonė, pvz., „<...> buvo tas visų žmonių siekimas, kad ne tu vienas turi eiti į tą studijavimą, o visi eina, ir tu realiai turi eiti (I5)“. Informantai turėjo prisitaikyti prie spaudimo, jei norėjo pasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke.

Informantai, norėdami pasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke, labai stengėsi mokytis („<...> tikrai nuoširdžiai stengdavausi, ruošiau pamokas <...>“, I5). Kai kurie mokėsi daugiau negu reikalavo mokykla, kad atitiktų švietimo lauko reikalavimus: papildomai ruošėsi egzaminams („<...> daug ruošiausi tam egzaminui lietuvių ir jį išlaikiau“, I11), olimpiadoms („<...> aš mokiausi papildomai <...>, mokiausi, dalyvavau biologų sandraugos mokymosi grupelėse, kurioje mes kiekvienas sau rašydavome testus“, I15), papildomai mokėsi iš nemokamų informacijos šaltinių („Aš ir pati dėjau labai daug pastangų, ir šiaip paskui ir techninės galimybės leido ir pamokas online žiūrėt, „Youtube“ ten būna įkeltos visokios papildomos medžiagos ir panašiai savarankiško

mokymosi“, I4). Mokymosi sėkmė skatino informantus stengtis dar geriau mokytis, pvz. „<...> kai sekasi, tai man patinka. Taip ir rutuliojosi, kad sekėsi“ (I21). Informantus motyvavo aukšti mokymosi rezultatai, norėjo kuo daugiau išmokti („Kai kyla sunkumai besimokant, kai matai, kaip sunku yra kažką išmokt, pažymį geresnį kaip yra gerą gauti, kiek tu turi mokytis, bandyti atrasti tą savo mokymosi stilių, tiesiog kaip ir žmogus daug kur tobulėji“, I14). Individams patiko įveikti sunkumus, jie norėjo įveikti save, gerinti mokymosi rezultatus. Pastangos prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavimų taip pat pasireiškėdavo, pvz., poreikiu išmokti lietuvių kalbą (asmenims, kurių gimtoji kalba yra ne lietuvių) arba išmokti skaityti iš lūpų (kurtiesiems). Kad pavyktų geriau pasirengti egzaminams, kai kurie iš žemas pajamas gaunančių šeimų kilę informantai teigė, jog dalyvavo olimpiadose, mokėsi papildomai („Papildomai labai daug skaičiau, mokiausi ir olimpiadose dalyvavau, kad tik tą žinių bagažą kuo didesni sukurti, kad pavyktų įstoti“, I4).

Bourdieu (1984) išskiria simbolinį kapitalą, kuris reiškia prestižą, simbolius, suteikiančius pripažinimą atitinkamame lauke. Analizuojant disertacijos tyrimo duomenis išryškėjo kai kurie aspektai, susiję su individo, jo šeimos simboliniu kapitalu. Kartais tam tikras informantų šeimų simbolinis kapitalas padėjo ir jiems patiems švietimo lauke. Vienas iš tokių aspektų – gera šeimos reputacija dėl tvaringumo arba gero brolių / sesių mokymosi („<...> visą laiką lygindavo šiek tiek mane su sese, tai gal irgi papushindavo daugiau, kad galiu“, I17).

Pastebima ir informantų simbolinio kapitalo raiška. Disertacijos tyrimas rodo, kad švietimo lauke labiausiai vertinamas geras mokymasis. Kai pradėjo gerai mokytis, buvo tam tikras simbolis, kad informantas priklauso švietimo laukui, ir manytina, kad tai savaime generavo dar daugiau kultūrinio kapitalo, gražos švietimo lauke („<...> kas mane šiek tiek pažinojo, na, būna, kad aš žmonių nepažįstu, bet jie mane pažįsta, jie visą laiką manė, kad esu ta gera mergaitė, kadangi ir daug veiklų turiu, ir visada gerai mokausi“, I6), t. y. tiems, kurie gerai mokėsi, geriau sekėsi. Įgyti simbolinio kapitalo švietimo lauke, informantų nuomone, padėjo aktyvumas („<...> aš būdavau mokykloje aktyvi, tai tikriausiai man reikėdavo tik pasisakyti ir visi...“, I13), asmeninės savybės, kurios atitiko švietimo lauko reikalavimus (pvz., atsakingumas). Kai kurie informantai įgavo simbolinio kapitalo dėl gebėjimo pasipriešinti simbolinei švietimo lauko prievartai, pvz., atsikirsti tiems, kurie tyčiojasi. Simbolinės naudos suteikia ir atstovavimas kitų mokinių interesams (pvz., klasės seniūno pareigos generuoja geresnius santykius su mokyklos administracija, kuri tariasi dėl su mokiniais susijusių klausimų, ir pan.).

Informantai išvystė savo kultūrinį kapitalą dėl tėvų (globėjų, rūpintojų) nuostatų, palankių mokymuisi, draugų skatinimo mokytis; kultūrinių galimybių (ypač susijusių su aukštesne kultūra, t. y. ekskursijų, dalyvavimo renginiuose su draugais). Informantai pasinaudojo galimybėmis ugdyti savo kultūrinius gebėjimus

(muzikos, dailės mokyklos, būreliai, kiti užsiėmimai). Taip pat klausė muzikos, mokėsi groti muzikos instrumentais, mėgo skaityti knygas iš bibliotekų, atsižvelgdami į privalomą perskaityti klasikinę literatūrą. Informantai taip pat išvystė tam tikrą simbolinį kapitalą.

5.2.9. Informantų socialinis, kultūrinis, ekonominis kapitalai formalaus mokymosi pabaigoje

Disertacijos tyrimo duomenys rodo, kad vidurinio ugdymo lygmenyje informantai jau buvo pritaikę prie švietimo lauko reikalavimų savo socialinį, ekonominį, kultūrinį kapitalus; jų nuostatos, polinkiai buvo panašesni į bendraamžių.

5.2.9.1. Informantų socialinis kapitalas mokymosi pabaigoje

Interviu analizė rodo, kad iš jautrių socialinių grupių kilusiems asmenims įgyti daugiau socialinio kapitalo pavyko vėlesniuose kelio švietimo sistemos etapuose, vidurinio ugdymo (gimnazijos) lygmenyje. Mokantis gimnazijoje informantų ir bendraamžių elgesys, nuostatos labiau sutapo nei ankstesniuose mokymosi etapuose („<...> gimnazijoje tai ten daugiau kas panašiai mąsto ir jau nebebijai pasakyti“, I14), išaugo socialinis aktyvumas („Vyresnėse klasėse aktyviau įsitraukdavau ir į visokių renginių organizavimą, ir šiaip mokykloje, ir miestely, jei reikia prie kokios iniciatyvos prisidėti“, I4).

Įgytą socialinį kapitalą atskleidžia elgesys, savybės. Informantai buvo draugiški, komunikabilūs bendraudami su bendraamžiais („Susirasti (draugų – aut. past.) *nebuvo problema* <...>“, I21). Draugiškumas dažnai pasireikšdavo teisingumo siekiu („<...> būti teisingai vieniems prieš kitus <...>“, I4), bendravimu su visais nepaisant socialinės padėties („<...> bandžiau tokių neigiamų savybių nematyti, ir užėiti, pasisveikinti, pabūti“, I12). Informantai rodė iniciatyvą bendrauti, pvz., „Man patinka tiesiog prieiti, pradėti šnekėti ir kažkaip susibendrauti su žmonėmis“ (I18). Be to, jie buvo drąsūs, demonstravo savo socialinį kapitalą platesniame kontekste („<...> dažnai matydavo mane visi mokyklos renginiuose“, I4). Kai kurie buvo iniciatyvūs sprenddami socialines problemas, altruistiški, padėjo sunkiau gyvenantiems („<...> kai teatre vaidinau, tai mes gautas lėšas, ten tiek, kiek begaunam, skyrėm vaikams, kurių ten, tarkim, finansinė padėtis yra silpna“, I13), sprendė klasės ar mokyklos problemas („<...> klasės reikaluose, kai iškildavo kokia nors problema, reikėdavo ką nors suderinti, tai tada išsprendavau“, I14), dalyvavo visuomenines problemas sprendžiančiuose projektuose. Informantai buvo aktyvūs ir inicijuodavo mokymosi problemų sprendimą, pvz., kreipėsi į mokyklos administraciją, kad keistų mokytoją; kad pritaikytų ugdymo metodus dėl negalios (informanto su negalia atveju). Informantai taip pat

išmoko išsakyti savo nuomonę, poreikius, kalbėti viešai. Jie dažnai pasisakydavo dėl problemų, kovojo už teisingumą, pvz.: „<...> *nebijau kalbėti apie dalykus, apie kuriuos paprastai tyli, turiu drąsos provokuoti kitą. Ir sakyti visa tai*“ (I13).

Disertacijos tyrimo duomenų analizė parodė, kad informantams draugų mokykloje susirasti buvo lengviau vidurinio ugdymo (gimnazijos) pakopoje („<...> *gimnazija, kur žmonės gal biškį kitaip mąsto, aš sakyčiau, labiau vertina tai, ką turi. Tai tikrai turiu labai gerų draugų iš gimnazijos*“, I5). Vidurinio ugdymo lygmenyje informantai jautėsi labiau pritampantys prie bendraamžių: „<...> *gerai jausdavomės, nebijodavome <...>, ar tave iškvies prieš visą klasę ir išjuoks, iš tavęs pasityčios*“ (I10). Galima manyti, kad pasiekus vidurinio ugdymo lygmenį bendraamžiai pripažįsta, jog individas jau turi kultūrinį kapitalą ir yra vertas būti tarp bendraamžių draugų. Kai kurie informantai ir jų draugai turėjo vienodų interesų, siekių, domėjosi tais pačiais dalykais. Tam tikrais atvejais juos siejo panašus socialinis kontekstas, tai skatino bendrauti, pvz., „*Nelabai ir turėjau tokių draugų, tik kelios mergaitės, kurios dvi buvo iš panašios šeimos, kur panaši situacija buvo*“ (I6). Kitus siejo bendras polinkis mokytis, pvz., „*Su kitais moksluokais iš klasių bendraudavau <...>*“ (I20), tie patys būreiliai, užsiėmimai. Galiausiai vidurinio ugdymo pabaigoje su draugais siejo bendra norma, kad reikia tęsti mokymosi kelią aukštajame moksle. Kaip teigia Bourdieu ir Wacqaunt (1992, 127 p.), kai *habitus* susiduria su socialiniu pasauliu, kurio padarinys jis yra, „supantį pasaulį suvokia kaip savaime suprantamą“. Taigi informantams formalaus mokymosi pabaigoje norma toliau mokytis buvo savaime suprantama, nes jie jau turėjo prie švietimo lauko pritaikytą *habitus*.

Dauguma informantų turėjo mažą ilgalaikių draugų branduolį. Su jais palaikė artimą ryšį. Buvo draugų, su kuriais draugavo nuo pat mokymosi pradžios („*draugė nuo pradinių klasių iki pat dabar <...>*“, I15), bet tokioms ilgalaikėms draugystėms buvo sąlygos, kai mokėsi kartu ir perėjo iš vienos mokyklos į kitą kartu. Jei klasiokai keisdavosi pereinant iš vienos mokyklos į kitą, dažniausiai tokios draugystės nutrūkdavo, pvz., „<...> *būdavo klasiokės kelios, pasikeisdavo mokykla, tada jau būdavo kitos kelios klasiokės*“ (I19). Taigi tam tikras socialinis kapitalas vystomas nuo pat mokymosi pradžios.

Pastebima, kad kai kurie informantai domėjosi visuomenine veikla. Dalyvavo įvairiose visuomeninėse organizacijose, savanoriavo. Dažniausiai priklausė su mokinių atstovavimu (pvz., Lietuvos moksleivių sąjunga, mokinių parlamentu) ir mokymusi (pvz., Biologų sandrauga) susijusioms organizacijoms, kai kurie priklausė skautams, buvo jaunieji policijos rėmėjai, vaikų dienos centro, gyvūnų prieglaudos savanoriai. Informantai dalijosi, kad domėjosi ir Šaulių sąjungos veikla, savanoriavo kariuomenėje. Informantų visuomeninė veikla dažnai pasireiškėdavo priklausymu mokyklos mokinių tarybai, kai kurie buvo klasės seniūnai ar stengėsi prisidėti prie mokinių, mokyklos gerovės pagalba klasei, mokyklos tarybai pvz.,

organizuojant renginius, tvarkant mokyklos aplinką. Pastebima, kad visuomeninė veikla, kuria užsiimdavo informantai, pasižymėjo organizuotumu (pvz., kultūrinių renginių organizavimas mokykloje), atstovavimu (pvz., mokinių atstovavimas mokyklos taryboje ar pagalba mokyklos tarybai), pastangomis padėti silpnesniems (pvz., gyvūnams), pilietiškumu (pvz., pagalba policijai užtikrinant viešąją tvarką, dalyvaujant jaunųjų policijos rėmėjų veikloje), tad galima teigti, kad informantai turėjo tam tikrų socialinių gebėjimų (organizuotumo, empatijos, pilietiškumo). Atstovavimas mokiniams skatino plėtoti socialinius ryšius, įsijausti į bendraamžių poreikius, problemas, plėtoti reprezentacinius, viešojo kalbėjimo gebėjimus. Stipresniu grupiniu spaudimu, kontrole pasižyminčios organizacijos (pvz., kariuomenė, Šaulių sąjunga) suteikė informantams ir pasitikėjimo savimi („<...> pagalbėjo ir tie moraliniai sustiprinimai, kuriuos suteikė“, I11).

Iš informantų pasisakymų identifikuota, kad jie siekė tikslo. Taip atsiskleidė motyvacija gerai mokytis, studijuoti. Kai kurie informantai buvo perfekcionistai („<...> stengdavausi viską padaryti maksimaliai iki galo <...>“, I4). Tokia savybė galimai išsivystė kaip būdas parodyti bendraamžiams, aplinkiniams, jog yra verti būti tarp tų, kurie pripažinti švietimo lauke. Informantų pasitikėjimą savimi skatino ir optimistiškas požiūris („<...> būna kiti, kurie tiesiog mokykloje, iš kurių yra tyčiojamas, kurie tiesiog pasiduoda <...>. Aš tai stengiuosi tam nepasiduoti ir savo jėgomis irtis pirmyn“, I4). Švietimo lauke itin vertinga buvo tai, kad informantai suprato savo polinkius („<...> turi būti iš savęs žinojimas, ko tu nori <...>“, I5). Pažinti savo polinkius, informantų nuomone, padėjo įvairūs aspektai: draugų, mokytojų konsultacijos, būreliai ir pan. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų, kurie iki studijų turėjo darbinės patirties, nuomone, darbinė patirtis padėjo įgyti socialinių kompetencijų, geriau pažinti save: „Kai aš dirbau, tai labai padėjo, nes vis tiek gavau daugiau socialinių įgūdžių, tas labai padėjo. Geriau apsisprendžiau, ko iš tiesių noriu“ (I2).

Švietimo sistemos kelyje kai kurie informantai įgijo ir simbolinio kapitalo – pripažinimą, prestižą. Tai atspindi informantų įvardijamas teigiamas mokytojų požiūris į mokinius, bendraamžių pripažinimas, skatinimas dalyvauti mokyklos renginiuose (pvz., groti jame), suteiktas pasitikėjimas išrenkant juos mokinių atstovais, mokyklos administracijos darbuotojų atsižvelgimas į informantų nuomonę.

5.2.9.2. Informantų ekonominis kapitalas mokymosi pabaigoje

Informantai taikė įvairias strategijas, kad apeitų savo ekonominio kapitalo stygių, t. y. riboją išlaidas arba ieškojo būdų papildomiems ekonominiams resursams gauti. Pvz., lankė nemokamus būrelius arba naudojosi finansinės pagalbos galimybėmis (mokytojų finansine pagalba, atleidimu nuo mokesčio už gerą mokymąsi). Pirkė tik būtinausias mokymosi priemones, stengėsi gauti reikalingų priemonių

nemokamai ar pasiskolinti (pvz., iš draugų). Informantai įgijo tam tikrų ekonominių išteklių, dažniausiai telefoną, kompiuterį – resursus, kurių labiausiai trūko mezgant ir palaikant socialinį kapitalą, mokantis (ypač aukštajame moksle). Iš informantų pasisakymų išryškėjo, kad šių resursų įsigyti padėjo darbas, t. y. dar mokydami mokykloje išbandė fizinius darbus (pvz., padavėjo, statybininko ir pan.), kad užsidirbtų pinigų reikalingiems daiktams įsigyti.

Kai kurie informantai, sulaukę pilnametystės, išlaikė vairavimo teises, įsigijo automobilį. Šie resursai, anot informantų, buvo būtini jų kasdienybei, studijoms, jeigu gyveno atokesnėje vietovėje, kur viešasis transportas važiuo retai arba nepatogu nuvažiuoti iki studijų miesto. Kai kurie informantai mokėsi ar studijavo mokyklose / aukštojo mokslo įstaigose, kur už mokslą reikėjo mokėti. Jie dalijosi, kad tam jiems sudarė sąlygas prieinamos paskolos studentams, mokyklų ar universitetų parama gabiems mokiniams / studentams, valstybės mokamos išmokos (pvz., vienkartinė išmoka globojamam vaikui). Informantai turėjo studijoms palankų nusiteikimą (norą domėtis studijų finansinio prieinamumo aspektais ir žinojimo, kaip tai padaryti) ir finansinio raštingumo gebėjimų: iniciatyvumą, polinkį domėtis finansine pagalba, gebėjimą suprasti informaciją apie finansinę pagalbą.

Dažnai rinkdamiesi studijų kelią informantai vis dar stokojo ekonominio kapitalo. Tai riboja ir galimybes studijuoti, kai kurie teigė, kad negalėtų studijuoti, jei reikėtų mokėti už mokslą arba negautų socialinės stipendijos ar globojamo vaiko išmokos; arba jeigu nedirbtų („<...> iškart turėtum dirbti, jei tu neturi jokių pajamų šaltinių“, I14). Informantai dalijosi, kad jautė spaudimą dėl to, jog valstybės finansuojamų studijų vietų skaičius yra ribotas; vieni iš jų nestudijuotų, jei jos negautų, pvz., „<...> jeigu būtų neužtekę (konkursinio balo – aut. past.), tai aš turbūt ir būčiau nestojusi, nes mūsų šeima neturi tiek finansų, kad leistų studijuoti mokamai“ (I18). Dauguma informantų teigė, kad studijavo valstybės finansuojamose studijų vietose ir rinkosi nemokamas studijų programas, nes negalėtų mokėti. Kai kurių informantų nuomone, jiems trūktų lėšų studijų kainai finansuoti ar egzaminams perlaikyti, jei būtų reikėję. Taip pat trūko lėšų pragyventi studijuojant, t. y. būsto nuomai, maistui, susitikimams su draugais ir pan. („<...> tau reikia ir už bendrabutį susimokėti, ir išgyventi kažkaip, ir maistas, ir gal norisi kažkur ir nueit, ir su draugais <...>“, I4). Jiems būtų buvę sudėtinga išsilaikyti, pvz., „<...> ne pats universitetas ar ten kolegija ar kas, bet vat tas pragyvenimas turbūt ir kiša labiausiai koją“ (I18).

5.2.9.3. Informantų kultūrinis kapitalas formalaus mokymosi pabaigoje

Yra artimas ryšys tarp kultūrinių praktikų ir švietimo lauko rezultatų (Bourdieu, 1984). Informantai užsiimdavo kultūrinėmis praktikomis. Jų kultūrinį kapitalą atskleidžia muzikinis skonis, domėjimasis muzika. Kai kurie informantai teigė, kad

grojo muzikos instrumentais, lankėsi klasikinės muzikos koncertuose, klausė klasikinės, džiaz, elektrosvingo žanrų muzikos kūrinių. Pasak Bourdieu, aukštą kultūrinį kapitalą atskleidžia tai, ar einama į klasikinės muzikos koncertus, grojama muzikos instrumentu (Bourdieu, 1984). Informantai dalijosi, kad savo muzikinius sugebėjimus, įgytus per ilgalaikį mokymąsi, demonstravo konkursuose, koncertuose. Buvo teigiančių, kad grodavo ar dainuodavo tiesiog savo malonumui, pvz., bendruomenės kapeloje arba dainuodavo bažnyčios chore. Kai kurie savo muzikinius pomėgius norėjo tobulinti ir formaliaime mokymesi („*Man labai patiko muzika, <...> aš norėjau sieti kažką su muzika*“, I19).

Vienas iš pagrindinių informantų pomėgių buvo skaityti knygas. Kai kurie teigė mėgę skaityti enciklopedijas, knygas apie istoriją. Dažniausiai skaitė privalomos klasikinės literatūros knygos („*Pradinėse skaičiau vaikams skirtas, tada paauglystėj jau paaugliams skirtas tokias pramogines. O po to pradėjau skaityti literatūrą, kurios reikalavo mokykla*“, I21). Informantai mokymosi pabaigoje dažniausiai mėgo skaityti klasikinę literatūrą, kai kurie – ne tik skaityti, bet ir rašyti kūrinius patys, jie jau buvo išvystę tam tikrus kūrybinius gebėjimus, pvz., „*<...> mano vienintelis hobis, kažką rašyti, kurti <...>*“ (I11). Vieni dalijosi, kad užsiėmė tam tikra intelektualia veikla – laisvalaikio žaidė šachmatais, šaškėmis, domėjosi istorija. Taigi informantai turėjo meninių dispozicijų, polinkių. Kai kurie mėgo piešti. Pasitaikė, kad užsiėmimas išsirutuliojo į rimtą pomėgį: baigė dailės mokyklą ar dailės būrelį, dalyvavo pleneruose („*<...> dailės pleneras, ten išvažiuoji savaitei <...>*“, I13), stovyklose („*Piešimas man visai imponavo. Tai vėliau, kai jau pastebėjo mama, į tas dailės stovyklas mane pradėjo leisti*“, I4). Užsiėmė meninėmis veiklomis – rankdarbiais, medžio darbais („*<...> su mediena kažką daryti, kažką kurti, konstruoti, man kaip dëlionę dëlioti <...>*“, I12), kurios galėjo skatinti kūrybiškumą ir prisidėti prie kultūrinių informantų kompetencijų, reikalingų švietimo lauke (pvz., plėtodami šiuos pomėgius dalyvavo olimpiadose). Šokiai (pvz., tautiniai, sportiniai), teatro menas buvo dar viena informantų pomėgių sritis. Plėtodami šiuos pomėgius informantai lankė šokių, teatro būrelius. Grojimas muzikos instrumentu ar domėjimasis kultūra, menu suponuoja ne tik per ilgą laiką įgytas kultūrines dispozicijas, bet ir laisvo laiko, ekonominio kapitalo dedikavimą kultūrai (Bourdieu, 1984). Dauguma informantų teigė lankę įvairius būrelius, muzikos / dailės mokyklas, kurias pradėjo lankyti palyginti vėlai (pagrindinio ugdymo lygmenyje). Tokiu atveju informantai jautė skirtumą tarp savo meninių gebėjimų ir tų, kurie muzikos / dailės mokyklas lankė anksčiau, jie turėjo labiau stengtis ir pasivyti kitus („*Pradėjau aštuntoj ar septintoj klasėj, kažkas tokio, taip gan vėlai, nebuvo, kad nuo septynių metų*“, I6). Pasak Bourdieu (1984), asmenys, norintys didinti savo kultūrinį kapitalą, laisvu laiku gali lankyti muziejus, koncertus, sportuoti, domėtis literatūra, kad ir naudodamiesi viešomis bibliotekomis, turėdami muzikos įrašų.

Informantai turėjo prie švietimo lauko *habitus* pritaikytą nusistatymą – jie norėjo tobulėti, išmokti kažką nauja. Smalsumas, noras pabandyti skirtingus dalykus, kad atrastų, kas jiems įdomu, manytina, skatino informantus lankyti įvairius būrelius, užsiėmimus, domėtis. Kai kurie informantai buvo bendrai išprusę ir smalsūs. Individo smalsumas pasireikšdavo per domėjimąsi įvairiomis mokslo, meno sritimis („*Teatrinė veikla ir renginiai, kažką veikti, organizuoti, <...> tokia ta meninė veikla – muzika, šokiai, klausymas, rašymas*“, I11). Domėjimasis atsiskleidžia per skirtingų būrelių lankymą, knygų, laikraščių, žurnalų skaitymą, savarankišką kalbų mokymąsi, norą dalyvauti tam tikrų dalykų olimpiadose, žinių gilinimą („*Pradėjau <...> matematikos olimpiadose dalyvauti*“, I20). Informantai teigė, kad jie dažnai stengėsi išnaudoti ugdymosi galimybes („*<...> pagrinde šaškių būrelis, dramos, muzikos ir tiek <...>. Galima sakyti, tai buvo beveik vieninteliai variantai, iš kurių galima rinktis*“, I6).

Informantų pasisakymai rodo, kad dauguma prioritetą skyrė mokymuisi. Tai jiems buvo svarbiau nei kita veikla, pvz., „*<...> svarbiausia buvo pamokos. Grįžti iš mokyklos, turi pamokas paruošti, kažką pasimokyti*“ (I14). Informantai domėjosi įvairiomis mokslo sritimis, tai galimai vėliau veikė ir jų švietimo sistemos kelio pasirinkimą. Informantai viduriniame ugdyme buvo labiau prisitaikę prie švietimo lauko reikalavimų, nes daugumai patiko mokytis („*<...> nuo paauglystės džiaugiausi, kad esu tokio amžiaus ir esu mokykloje, nes žinojau, kad bus laikas, kai nebebūsiu joje*“, I21). Jie suprato mokymosi svarbą, pvz., „*<...> kai užsiimi daugiau tokia visuomeninė veikla, tai mokslams gal mažiau lieka laiko, bet aš į tai labai rimtai žiūrėjau <...>*“ (I4). Disertacijos tyrimo rezultatai rodo, kad informantams mokymasis tapo norma („*<...> tiesiog žinojau, kad aš norėsiu studijuoti*“, I20), jiems patiko mokytis („*<...> mokytis patinka, įdomu, uždavinius spręsti irgi patinka <...>*“, I17). Jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, internalizavo nuostatą, kad mokymasis yra vertybė, prisitaikė prie švietimo sistemos reikalavimų („*Tiesiog supratome, kaip reikia mokytis, ir mums gerai sekėsi*“, I1) ir įtvirtino normą, kad reikia siekti kuo aukštesnio išsilavinimo. Informantai tikėjo, kad turi tų pačių galimybių pasiekti aukštąjį išsilavinimą kaip ir kiti bendraamžiai, ir suprato mokymosi naudą ilgalaikėje perspektyvoje („*<...> tas aukštasis išsilavinimas – tu gali nedirbti niekada pagal specialybę, vis tiek jis tau duos kažką gyvenime*“, I13).

Disertacijos tyrimo duomenų analizė rodo, kad informantai prisitaikė prie švietimo lauko reikalavimų ir laikėsi ar bent jau stengėsi laikytis čia galiojusių normų, nes formalus ugdymo pabaigoje jie gaudavo daugiau paskatinimų nei nuobaudų. Informantai formalus mokymosi pabaigoje buvo linkę laikytis taisyklių („*<...> tvarkingai elgiausi, gerbiau mokytojus ir kitus*“, I21). Informantai teigė, kad mokyklos aplinka atrodė sava, įdomi („*Man patikdavo eiti į mokyklą, smagu būdavo*“, I13), ypač tada, kai galima pasirinkti norimus dalykus (t. y. viduriniame ugdyme). Kai kurios švietimo lauke galiojusios normos jiems buvo artimesnės dėl šeimos aplin-

kos, socialinės padėties, pvz., švietimo lauke vertintas ramumas, atsakingumas, paklusnumas, nuolankumas. Šios normos buvo priimtinos informantams, nes panašių ėgijo ir šeimoje. Iš informantų pasisakymų identifikuota, kad jiems artimas noras padėti kitiems. Tikėtina, taip yra dėl to, kad šeimoje nuolat turėjo padėti savo tėvams (globėjams, rūpintojams), nustumdami į šalį savo poreikius; taip pat būdingas rūpinimasis „panašiais į tave“ arba kuriems prasčiau sekasi. Dar viena pastebima norma, kuri vertinta informantų aplinkoje ir kurią jie internalizavo, norėdami įgyti kultūrinio kapitalo, yra „normalumas“, t. y. neišsiskyrimas iš kitų („<...> buvau visiškai eilinė. Nieko neišsiskyriau“, I21). Kai kurie teigė, kad siekė būti „normalūs“ („<...> vienintelis mano noras buvo įsiliesti ir kažkaip būti nematomai <...>“, I19), ir, galima teigti, per kantrybę, kovą su simboliškai aplinkinių prievarta arba atsiribojimu nuo neigiamos aplinkos pasiekė tą normalumą, kuris leido jiems pritapti prie bendraamžių ir švietimo lauke. Apibendrinant informantai prisitaikė prie mokyklos aplinkos ir teigiamai į ją žiūrėjo. Jie buvo linkę mokytis, norėjo tokios ugdymo aplinkos, kurioje galėtų mokytis. Informantų kapitalų ir švietimo lauko reikalavimų atitikimas atsispindi ir mokymosi rezultatuose – daugelio pažymiai buvo aukšti, ypač viduriniame ugdyme („<...> baigiau ją (gimnaziją – aut. past.) kaip viena iš geriau besimokančių mokinių“, I16), arba vidutiniškai („<...> aš visada mokiausi visus dalykus taip vidutiniškai <...>“, I18). Prisitaikymas prie švietimo lauko reikalavimų pasireiškė ir tuo, kad, informantų teigimu, jiems patiko mokytis, nekvestionuota švietimo lauko tvarka („Man patiko tiesiog mokytis, klausyti, ką mokytojai pasakoja, mokytis naujų dalykų“, I3).

Analizuojant disertacijos tyrimo duomenis išryškėjo, kad informantai turėjo vidinės motyvacijos studijuoti. Dauguma teigė, kad norint studijuoti reikia noro, pvz., „<...> reikia pačiam dėl to padirbėti, pačiam norėti“ (I11). Informantų noras, motyvacija studijuoti atspindi jų įgytą kultūrinį kapitalą – polinkį mokytis. Informantai įsisąmonino švietimo lauko reikalavimus, prie jų prisitaikė. Tai atskleidžia ir jų geras mokymasis, gana aukštais balais daugelio išlaikyti egzaminai, leidę jiems įstoti į aukštojo mokslo studijas („<...> aš pasibaigiau mokyklą taip, kad man užteko to įstojimo balo, kad įstoti į nemokamai“, I18). Anot Bourdieu ir Wacquant (1992), individai yra veiklūs ir veikiantys nagrinėjamame lauke, kadangi turi reikiamų savybių, leidžiančių jiems būti veiksmingiems, sukelti šiame lauke padarinių. Taip ir informantai ėgijo savybių, reikalingų aukštiems rezultatams švietimo lauke pasiekti: darbštumą („<...> galimybių yra, bet darbo reikia įdėti“, I6), savidiscipliną („<...> gal ir nelabai gabus žmogus, bet jeigu jis gali, sugeba atsisėsti ir tiesiog mokytis tą dalyką <...>, tai jis pasibaigs laisvai“, I10), kantrybę, smalsumą, gebėjimą ieškoti informacijos, įvertinti savo rezultatus.

Disertacijos tyrimo rezultatų analizė rodo, kad kai kurie informantai formalaus mokymosi pabaigoje neįgijo pakankamai kultūrinio kapitalo, kad galėtų studijuoti

(t. y. mokymosi rezultatai nebuvo pakankamai aukšti), ir jiems reikėjo skirti daugiau laiko jam įgyti. Informantų kultūrinio kapitalo ir švietimo lauko reikalavimų neatitikimą rodo mokymosi spragos. Kai kurie informantai teigė, kad turėjo mokymosi spragų, kurios trukdė pasiekti mokyklos reikalaujamus akademinius rezultatus („Kartais susidurdavau su mokymosi sunkumais, galbūt dėmesio trūkumu <...>“, I15). Mokymosi spragų galimai atsirasdavo dėl skirtingų priežasčių: nelankė darželio, stokojo mokymosi pagalbos, dėl dažnų ligų ar traumų praleido pamokas. Informantai, kurių gimtoji kalba yra ne lietuvių kalba, teigė, kad mokymosi procese jiems trukdė kalbos barjeras („<...> iki dešimtos klasės, gal iki aštuntos labiau, pagrinde kalbėjau tik rusiškai“, I7). Kai kurie teigė susidūrę su emociniais sunkumais, ligomis, kurios galimai darė neigiamą įtaką mokymuisi, pvz., „<...> susirgau depresija. Ir depresija jau tapo rimta problema siekiant studijų. Ypatingai, kai aš studijavau finansuojamoje vietoje ir su skolom aš būčiau iškritusi lauk, ir visą laiką jaučiau įtampą dėl to <...>“ (I19). Kelyje aukštojo mokslo link kai kuriems informantams galėjo trukdyti tam tikros asmeninės savybės: nedrąsumas („<...> socialinių įgūdžių trūkumas mane lydi iki šito momento“, I19), nepasitikėjimas savo gebėjimais („<...> negaliu pasakyti, kad pasižymėjau gabumu moksluose“, I11).

Kai kurie informantai tik formalaus ugdymo pabaigoje sprendė apie tolesnį kelią, mokydami dar nežinojo, ką nori toliau veikti, ir neplanavo savo kelio, pvz., „<...> neturėjau aš kažkokio tikslo mokykloje“ (I3). Dalies informantų pasisakymuose atsispindi, kad trūko savęs pažinimo ir informacijos apie skirtingas profesijas, studijų programas, kartu jie teigė jautę švietimo lauko spaudimą rinktis, ką veiks baigę mokyklą, o tai suteikė neužtikrintumo dėl tolesnio kelio švietimo lauke. Kai kurie nuvertino savo gebėjimus, nekėlė aukštų akademinės srities iššūkių („Pas mane buvo pasirinkimas toks – ką aš galiu lengvai išlaikyti, tą aš ir laikysiu“, I10). Tai rodo, kad net ir pasirinkę kelią aukštojo mokslo link kai kurie asmenys stengėsi rinktis tas studijų sritis, kurių akademiniai reikalavimai yra mažesni. Kai kurie informantai pasisakė, kad mokykla mokė neefektyviai, nepadėjo pasiekti akademiniams kredencialams įgyti reikalingų gebėjimų, pereiti egzaminų slenkstį („<...> kai neišlaikiau egzamino, irgi atsirado kitoks požiūris, atsižvelgiau, kaip mokino, ką mokino. Supratau, kad daug spragų yra švietime <...>“, I11).

Taigi informantai kai kuriais atvejais formalaus ugdymo pabaigoje jau turėjo nuostatų, palankių mokytis (t. y. norėjo tęsti mokymosi kelią aukštajame moksle), bet neturėjo formalių akademinį kredencialų, kurie patvirtintų, kad gali toliau mokytis. Dėl to kaltino mokyklą teigdami, kad mokytojai moko ne tai, ką turėtų išmokyti pagal ugdymo programų reikalavimus, kurie tikrinami egzaminais.

5.2.10. Aukštojo mokslo kelio pasirinkimas

Iki šios dalies aptarti aspektai leido susidaryti platesnį vaizdą apie asmenų, kilusių iš jautrių socialinių grupių, aplinką, visą švietimo sistemos kelią iki šio etapo, kai sprendžiama studijuoti, ar ne. Ši informacija naudinga dėl to, kad nelygybė švietimo sistemoje pasireiškia ankstesniuose švietimo lygmenyse, ne tik aukštajame moksle, aktualu analizuoti, kokia informantų patirtis padėjo įveikti šią nelygybę ir įvairius apribojimus. Formalaus mokymosi pabaigoje informantai jau buvo prisitaikę prie švietimo lauko reikalavimų ir turėjo nuostatų, palankių toliau mokytis. Toliau apžvelgsime informantų studijavimo motyvus, kaip ir pagal ką informantai rinkosi profesiją.

5.2.10.1. Studijavimo motyvai

Švietimo sistemos kelyje galiausiai prieinama prie etapo, kai svarstoma, kokią kelią pasirinkti baigus privalomą ugdymą, ar mokytis toliau. Kaip žinia, šio disertacijos tyrimo dalyviai pasirinko aukštojo mokslo kelią. Toliau apžvelgsime disertacijos tyrimo duomenų analizėje išryškėjusią informantų aukštojo mokslo studijų pasirinkimo motyvaciją. Sprendimas studijuoti nebuvo staigus, jis formavosi palaipsniui informantams mokantis bendrajame ugdyme: „<...> tai neatrodo toks kaip priimtas sprendimas, tai atrodo tokia gyvenimo vaga, ką atrodo, kad reikia padaryti“ (I1).

Anot informantų, didžiausia mokymosi motyvacija buvo savirealizacija, siekis tobulėti („<...>ėjau į jas (studijas – aut. past.) su ta mintimi, kad aš kažko išmoksiu, <...> gal padės ne tik iš profesinės pusės, bet galbūt ir iš asmeninės pusės“, I3). Mokymasis suprantamas kaip būdas savo pomėgiams atskleisti („Aš laikau vertybe savirealizaciją, ieškoti, kur nori save išsireikšti“, I16), galimybė tobulėti („<...> mokslas yra vienas iš tų kertinių dalykų, kur augi kaip žmogus“, I14), galimybė ateityje dirbti prasmingą ir įdomų darbą („<...> padėjo tai matymas, kaip žmonės dirba, nieko nepasiekia, patys nelaimingi. Tas tokią motyvaciją davė, kad reikia kažko siekti“, I2). Informantų nuomone, mokymasis yra būdas akiračiui plėsti, bendrosioms kompetencijoms įgyti. Jie teigė, kad taip pat motyvavo ambicijos (t. y. noras dirbti tokį darbą, kuriame gali siekti karjeros, o tam, manoma, reikalingas aukštasis išsilavinimas, pvz., „<...> norisi turėti karjerą nedirbant visą gyvenimą tų juodų darbų, nekvalifikuotų darbų, bet kažkaip turėt geresnę ateitį“ (I4). Informantas su negalia teigė, kad jį studijuoti motyvavo profesiniai siekiai („<...> aš norėjau dirbti, <...> galvojau, kad baigus šias studijas tikrai ieškosiu darbo susijusio su savo specialybe“, I9). Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenę informantai teigė norėję palikti savo gyvenamąją aplinką, juos mokytis motyvavo noras tapti savarankiškais (t. y. išsikraustyti iš tėvų (globėjų, rūpintojų)

namų), patirti studento gyvenimą, pvz., „norėjau būti tikra studentė, eiti į paskaitas, mokytis kažką naujo, išvykti į didesnę miestą, pamatyti šiek tiek kitokią pasaulį“ (I14).

Informantai teigė, kad norėjo profesijos, įgytos aukštuoju mokslu. Profesija dažniausiai siejama su tam tikra įgyta specialybe, kad nereikėtų dirbti nekvalifikuoto darbo; būtų galima dirbti „rimtą“ darbą ir „daug“ uždirbti. Noras įgyti profesiją aukštuoju mokslu grindžiamas aukštojo išsilavinimo vertinimu labiau nei profesinio („Kad profesinėje tai nežinau, niekas gal man nepatiko iš profesinių. Gal net nelabai ir mažiau, kad kažkokį amatą turėti. Kažką norėjosi vis tiek aukštojoje mokykloje mokytis, lygis toks“, I17). Informantai taip pat teigė, kad nenorėjo „sunkiai“ dirbti. Rinkdamiesi profesiją jie laikėsi nuostatos, kad be aukštojo išsilavinimo reikės sunkiai dirbti, t. y. dirbti fizinius darbus. Šie aspektai, tikėtina, labiau siejami su visuomenės suformuotu profesijų, skirtingų švietimo įstaigų (aukštųjų mokyklų, profesinio mokymo įstaigų) įvaizdžiu, kuris stumia asmenis į vieną ar kitą švietimo sistemos kelią. Informantai, rinkdamiesi mokymosi kelią po formalaus ugdymo, jau buvo internalizavę švietimo lauko reikalaujamas nuostatas ir turėjo pakankamai kultūrinio kapitalo (aukštą mokymosi lygį), kad būtų nukreipiami į akademinį kelią (aukštąjį mokslą).

Anot informantų, studijuoti motyvavo noras finansiškai geriau gyventi. Renkantis švietimo sistemos kelią tikimasi, kad aukštasis išsilavinimas padės įgyti daugiau ekonominio kapitalo, kurio kai kurie informantai savo šeimose stokojo, pvz., „Studijavimas tiesiog tą lengvesnį gyvenimą atneš. <...> sunkus gyvenimas, sunkiai dirbau, niekas pinigų nedavė. Tai reikėjo mokytis, kad tiesiog būtų dabar lengviau“ (I5). Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų nuomone, aukštasis išsilavinimas garantuoja geresnes pajamas, pvz., „aukštasis mokslas man garantuoja, kad aš ištrūksiu iš skurdo <...>“ (I19). Kai kurie informantai (augę žemas pajamas gaunančiose šeimose, nutolusiose kaimo vietovėse) dar prieš studijas išbandė sunkius fizinius darbus. Tai, anot informantų, paskatino siekti aukštojo mokslo, kad dirbtų lengvesnius darbus ir daugiau uždirbtų. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augusius asmenis studijuoti motyvavo noras dirbti fiziškai lengvą darbą, tobulėti: „Aš padirbau tris metus, <...> pamačiau, kad reikia daug sveikatos, daug nervų tam. Ir kad savęs visiškai nerealizuoti, netobulėti“ (I2). Nutolusių kaimo vietovių gyventojai taip pat dalijosi, kad išbandė darbą dar formalaus ugdymosi metu ir tai motyvavo juos studijuoti: „Aš galvojau, ar aš noriu toliau visą gyvenimą dirbti taip, ar aš noriu pasimokyti ir vėliau kažką kitą galbūt daryti, o ne dirbti, pavyzdžiui, kokioj parduotuvėj“ (I14).

Aplinka, šeima taip pat buvo minima informantų pasirinkimų studijuoti kontekste. Vieni informantai augo dėl, pvz., priklausomybių turinčių asmenų, nesaugioje šeimoje arba gyvenamojoje aplinkoje. Kai kurie nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys informantai minėjo, kad savo šeimoje arba gyvenamojoje aplin-

koje matė neigiamų asmenų, neturinčių aukštojo išsilavinimo, pavyzdžių ir tai juos skatino siekti daugiau negu aplinkiniai („<...> aš norėjau dirbti tik kvalifikuotą darbą, norėjau kažko daugiau, nenorėjau dirbti ūkio darbų, paprastų kaip įprastai artimoj aplinkoj dirba“, I21). Matydami kitų dar prastesnę nei jų socialinę situaciją ir bijodami, kad jiems gali taip pat atsitikti, informantai įgavo daugiau motyvacijos stengtis ir savo valios pastangomis gerinti socialinę poziciją, pvz., „<...> matymas, kaip žmonės dirba, nieko nepasiekia, patys nelaimingi. Tas tokią motyvaciją davė, kad reikia kažko siekti“ (I2). Kai kurie informantai teigė, kad neigiama aplinka juos įkvėpė mokytis ir išeiti iš jos („Galvojau, kad bet kokia kaina pabandyčiau, kad tik nepasilikčiau kaime. Nes aš labai bijojau degraduoti <...>“, I13). Aukštasis mokslas matomas kaip priemonė kilti socialinėje hierarchijoje, gerinti gyvenimo kokybę (pvz., žemas pajamas turinčioje šeimoje augusi informantė teigė, kad „<...> turėjau nusistatymą, kad gal mokslo keliu nenugrimsiu, kur mama nugrimzdo, kuri buvo įklimpusi į alkoholį <...>“, I15). Nutolusiose kaimo vietovėse gyvenantys asmenys norėjo atsiriboti nuo tokios aplinkos ir išvažiuoti gyventi į miestą, o studijos ir buvo pagrindinis būdas tai padaryti („Mano tikslas buvo tiesiog išvažiuoti kuo toliau nuo namų, <...> turėjau kažkokią viziją, kad aš nenoriu gyventi kaime, noriu kažko pasiekti <...>“, I3). Atsidūrę tarp aukštesnį kultūrinį kapitalą turinčių asmenų švietimo lauke kai kurie žemas pajamas gaunančiose šeimose augę informantai patyrė simbolinę prievartą, bandymą išstumti iš švietimo lauko. Tad įkvėpti studijuoti galėjo noras įveikti tam tikrą stigumą. Informantų teigimu, juos motyvavo noras įrodyti kitiems, kad gali mokytis („<...> girdėdavau iš žmonių tiesiai į akis, kad iš tokių žmonių niekas nieko nesitiki, ir gali daryti ką nori, bet nieko nepasieksi. Tai buvo vienas stipriausių motyvatorių įrodyti, kad ne aplinka ar ankstyva vaikystė nurodo visą tavo ateitį, o kad tai galime kontroliuoti“, I16), noras pasiekti daugiau nei pasiekė giminaičiai („Aš įstosiu ir būsiu viena iš pirmųjų savo giminėje, baigusi universitetą“, I3).

Informantai nurodė, kad savo aplinkoje turėjo ir teigiamų pavyzdžių, žmonių, kurie siekia aukštų rezultatų švietime: broliai / sesės, kuriems gerai sekėsi mokytis („<...> aš mačiau, kaip jis stengėsi, jis labai daug rašydavo, braižydavo, tai mane labai įkvėpdavo jo toks pavyzdys“, I15), draugų, kurie turi panašių siekių, pvz., „<...> mano draugų rate didžioji dalis irgi įstojo, tai irgi mes vieni kitais pasidžiaugėm labai“ (I8). Šiuos motyvuojančius aspektus dažnai minėjo informantai, kilę iš nutolusių kaimo vietovių. Kai kuriems informantams apsispręsti dėl aukštojo mokslo padėjo profesinis orientavimas mokykloje (profesinio orientavimo renginiai, mokytojų patarimai ir pan.), prieinama informacija apie studijas. Jie teigė, kad ieškojo informacijos apie studijas ir jautėsi užtikrinčiau būdami labiau informuoti, pvz., žinodami, kad gali keisti studijas ar kokių yra finansinės pagalbos galimybių.

Reikšminga pagalba apsisprendžiant dėl studijų, informantų nuomone, buvo ir finansinė parama, galimybė nemokamai studijuoti. Dauguma informantų pasi-

naudojo socialine stipendija ar išmokomis („<...> man tie pinigai ėjo ir dėl to man buvo papildoma paskata mokytis, nes aš turėjau galimybes“, I15). Informantai teigė, kad taip pat naudojosi tokiais išmokomis: vienkartinę išmoka globojamam vaikui, reguliaria išmoka besimokantiems globojamiems vaikams. Kai kurie informantai dalijosi, kad jiems buvo naudingos studijų paskolos – vieni naudojosi, kiti žinojo apie tokią galimybę („<...> dėl pinigų irgi sakė, kad nebijot, kad ten yra visada studentams pigiau paskolos išeina, bet aš vis tiek vien tam, kad tėvams būtų mažiau vargo“, I12). Informantai minėjo ir skatinamąją stipendiją kaip naudingą finansinę paskatą mokytis. Vienas iš pagrindinių informantų minėtų finansinių aspektų, sudariusių sąlygas studijuoti, buvo nemokamas aukštasis mokslas tiems, kurie gerai mokėsi. Dalis informantų teigė, kad pasinaudojo lengvatinėmis priėmimo į aukštąsias mokyklas sąlygomis, pvz., baigusiems bazinius karinius mokymus taikomas mažesnis stojamasis balas, o stojantiems su negalia – lengvesni priėmimo kriterijai (pvz., nebūtina išlaikyti kitiems stojantiems privalomo valstybinio lietuvių kalbos egzamino, užtenka mokyklinio). Informantams, kilusiems iš žemas pajamas gaunančių šeimų, buvo reikšminga universitetų iniciatyva teikti finansinę pagalbą (pvz., kompensuojama dalis studijų kainos). Išmokos globojamiems vaikams, žemas pajamas gaunančiose šeimose augusių informantų nuomone, paskatino juos mokytis: „Labai paragino socialinės išmokos, <...> man buvo papildoma paskata mokytis, nes aš turėjau galimybes“ (I15). Informantai, kilę iš žemas pajamas gaunančių šeimų, gyvenę nutolusiose kaimo vietovėse, dažnai minėjo, kad finansinė parama aktuali. Jų nuomone, jiems buvo palanki aukštojo mokslo įstaigų tvarka, pvz., galimybė prireikus pasiimti akademines atostogas (itin aktuali sergantiems lėtinėmis ligomis arba asmenims, stokojantiems ekonominio kapitalo ir dirbantiems studijų metu). Asmenims su negalia palankus studijų pritaikymas (ugdymo metodų pritaikymas; asmenų su negalia konsultantų paslaugos) Žemas pajamas gaunantiems informantams studijuoti padėjo galimybė pigiai apistoti bendrabutyje („<...> turi bendrabutį Vilniuje už 10 Eur <...>“, I10).

Apibendrinant informantai turėjo tam tikrų lūkesčių dėl aukštojo išsilavinimo, kurie galimai paskatino juos rinktis studijuoti. Aukštasis išsilavinimas informantams asocijavosi su protiniu, „rimtu“ darbu, plačiu išsilavinimu, geresnėmis galimybėmis darbo rinkoje. Individai projektuoja savo karjeros siekius ir pagal jiems objektyviai prieinamas galimybes, ir pagal lūkesčius, kuriuos kelia atsižvelgdami į informaciją apie iki šiol kitiems prieinamas objektyvias galimybes (pvz., skirtingų profesijų atstovų įsidarbinimą, prestižą ir pan.) (Bourdieu, 1984).

5.2.10.2. Profesijos pasirinkimo procesas

Norintiems studijuoti informantams reikėjo pasirinkti profesiją. Tai susiję su keliu švietimo sistemoje, kadangi tam tikroms profesijoms įgyti nereikia aukštojo išsilavinimo. Informantai pasirinko tas profesijas, kurioms reikalingas aukštasis išsilavinimas, todėl aktualu, į ką jie atsižvelgė rinkdamiesi ir kokie buvo jų profesijos pasirinkimo motyvai. Toliau apžvelgsime disertacijos tyrime išryškėjusius aspektus, susijusius su informantų profesijos pasirinkimo procesu, t. y. kaip informantai rinkosi savo profesiją.

Kai kuriems buvo sudėtinga pasirinkti profesiją. Vieni informantai minėjo, kad dvejojo dėl norimos profesijos, nežinojo, kurią iš norimų profesijų pasirinkti („Nežinojau, ką rinktis, nes tų specialybių daugybė, kaip čia viską sudėlioti, kaip čia ką pirmumo eile“, I18). Dalis informantų minėjo, kad jų norai dėl galimos profesijos dažnai keitėsi („Aktore norėjau būti, bet po to labai greitai nebenorėjau, pasibaigė kažkaip ta motyvacija visa. Bet tiek daug visokių norų“, I6). Galimai informantai turėjo nuostatų, palankių studijuoti, motyvaciją studijuoti, bet dar nežinojo, pagal ką nori rinktis profesiją. Daugelis rinkosi profesiją bandydami pirmiausia pažinti save. Jie teigė, kad rinkdamiesi profesiją pirmiausia identifikavo savo pomėgius, stipriąsias puses („<...> moku šiaip gan greitai, sėkmingai rašyti visokias istorijas <...>“, I3). Informantai teigė, kad gilinasi į savo pomėgius išbandydami visuomenines, neformalias veiklas (pvz., būrelius), darbinę veiklą („<...> kai aš dirbau, tai labai padėjo, nes vis tiek gavau daugiau socialinių įgūdžių, tas labai įtakoją. Geriau apsisprendžiau, ko iš tiesų noriu <...>“, I2). Informantai iki studijų dažniausiai dirbo sunkius, fizinius darbus („<...> aš dirbau ir man buvo labai labai sunku dirbti. Aš dirbau visą vienuoliktą dvyliktą klasę“, I13). Informantų profesijos pasirinkimo procese dalyvavo jų draugai, padėję apsispręsti. Informantai teigė, kad draugai konsultuodavo juos identifikuodami stipriąsias puses, pomėgius, teikė ne tik profesinio orientavimo, bet ir moralinę pagalbą, skatino, kėlė savivertę.

Iš informantų pasakojimų išryškėjo, kad profesijos pasirinkimo procese dalyvavo ir tėvai (globėjai, rūpintojai). Informantų nuomone, tėvai (globėjų, rūpintojų) išreiškė emocinį palaikymą renkantis profesiją („<...> kai pasakiau, kad noriu studijuoti, ypač inžineriją, tai tėvai irgi džiaugėsi, kad aš bent jau kažką noriu studijuoti“, I12) ar informavo apie pasirinkimo galimybes. Visgi dauguma informantų tėvų (globėjų, rūpintojų) skatino rinktis profesiją pagal ekonominį atsiperkamumą. Galima manyti, kad tie tėvai (globėjai, rūpintojai), kurie buvo labiau internalizavę mokslo vertę *per se*, leido vaikams patiems rinktis norimą karjeros kelią („Turėjau laisvę, kad pasirinkti, ką noriu daryti, tai man ir leido tą, kad išsiugdyti labiau, mokytis labiau, kad galėjau to ir pasiekti“, I18), o tie, kurių šeimose jaustas nuolatinis lėšų stygius, skatino rinktis profesiją pagal kuo greitesnį ekonominį atsiperkamumą. Daugumą

tėvų (globėjų, rūpintojų) vienija mintis, kad atsakomybė už savo profesijos pasirinkimą dažniausiai perduota patiems informantams (pvz., „<...> turėjau laisvę, kad pasirinkti, ką noriu daryti <...>“, I12). T. y. nors tėvai (globėjai, rūpintojai) ir dalyvavo profesijos pasirinkime, atsakomybė už pasirinkimo pasekmes dažniausiai perduota tam, kas renkasi („Kuo bepasakydavau, kad noriu būti užaugusi, visada tėvai palaikydavo <...>“, I8). Rinkdamiesi profesiją informantai atsižvelgė ir į giminaičių patarimus, pvz., „<...> didžiausią įtaką turbūt stojimui tai vis tiek ta teta padarė, <...> moksliškai labai, akademiškai pasakydavo, kodėl, priežastis kodėl taip geriau, kodėl ne <...>“ (I18). Konkrečios kvalifikacijos vertė gali būti matuojama diplomų, kuriuos turi individo socialinė aplinka (draugai, kaimynai, giminės ir pan.), verte, ir tai gali veikti asmenų sprendimus renkant kvalifikaciją (Bourdieu, 1984). Kai kurie informantai teigė, kad rinkdamiesi profesiją atsižvelgė į tėvų (globėjų, rūpintojų), giminaičių, draugų profesiją, darbo specifiką („<...> aš ir pati matydavau, kad norėtusi kažką dirbti, kad grįžti po darbo ir nebereikia nieko daryti“, I17). Taip pat atsižvelgė į profesijos ir šeimos, artimų giminaičių vertybinių nuostatų atitiktį, pvz., „Pasirinkau (atitinkamą studijų kryptį – aut. past.), nes tai buvo visiškas patriotiškumo garantas giminėj“ (I8).

Pasirinkti profesiją galimai padėjo ir mokyklos profesinis orientavimas (pvz., palydėjimas pabaigus vidurinį ugdymą, išvykos į universitetus, renginius apie studijas, konsultavimas). Kai kuriose mokyklose mokiniai skatinti studijuoti, teikta pagalba, kad individas galėtų studijuoti („<...> mokytojai vis kalbėdavo, kad ne tik aš, bet mes visi kažkur įstosim, gal kažkas į kolegijas, gal kažkas į universitetus“, I3). Kai kurie informantai teigiamai atsiliepė apie tai, kad skirta ganėtinai daug laiko pasiruoti aukštajam mokslui (pvz., „<...> yra nemažas laiko tarpas, per kurį mes galime pasiruoti aukštajam mokslui“, I16) ir tai galėjo padėti apgalvoti profesijos pasirinkimą.

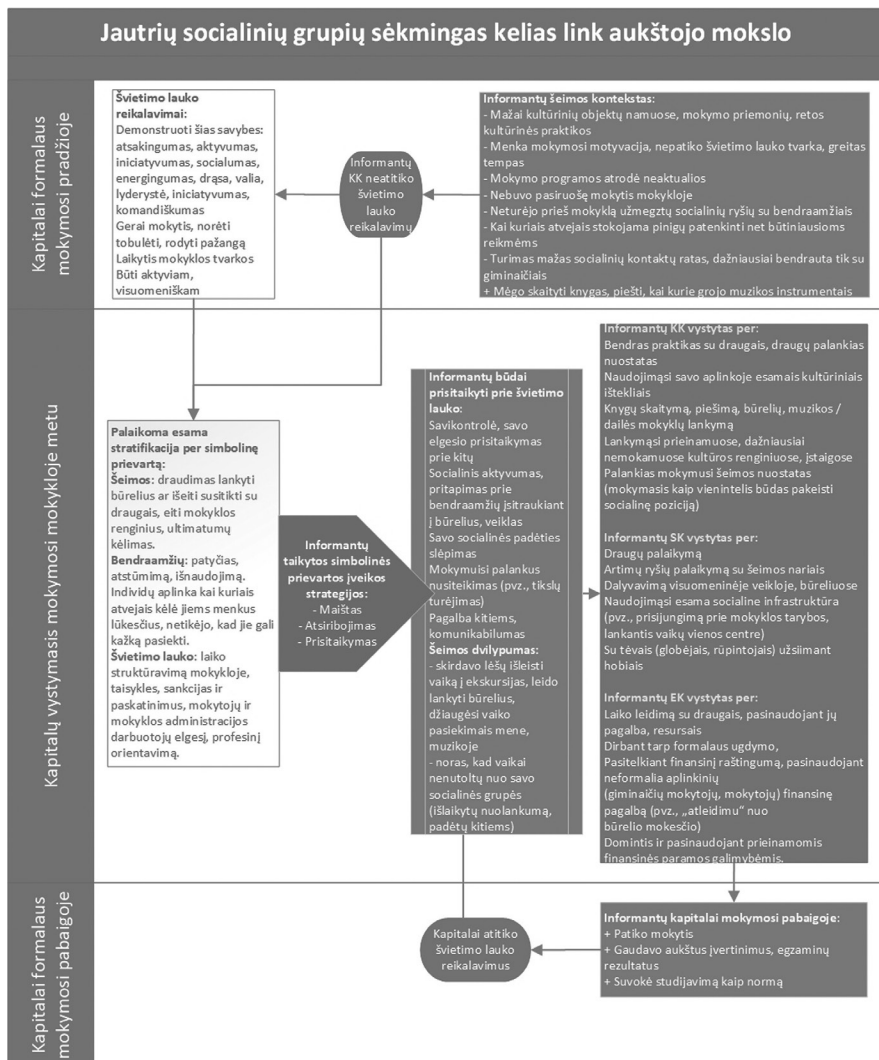
Informantai teigė, kad rinkdamiesi domėjosi įvairiomis profesijomis: ieškojo informacijos apie jas, studijų programas („<...> žiūrėjau programas internete, kas man prilips, visus modulius skaitydavau, paskaitas“, I12). Dauguma informantų teigė, kad rinkosi profesiją pagal savo pomėgius („<...> buvo labai įdomu mokytis kalbų ir vis dar yra, kadangi studijuojau kalbas“, I6), stipriąsias puses („Man ir geografijs gan gerai sekėsi, ir istorija gan gerai sekėsi, ir aš vis tiek galvoju kažką su šitais dalykais sieti“, I18). Tai buvo pagrindiniai veiksniai, pagal kuriuos rinkosi profesiją. Visgi informantų pomėgius, stipriąsias puses, kurias pavyko išlavinti, galėjo lemti ir tam tikri aplinkos faktoriai (pvz., būrelių prieinamumas mokykloje), tad negalima teigti, kad profesinį kelią nulemia vien individualūs, nuo nieko nepriklausantys polinkiai. Pasak Bourdieu (1984), individus jų trajektorija gali vesti į tas pozicijas, prie kurių jie jau prisitaikė (pvz., jaučiasi „sukurti“ kokiam nors darbui). Taigi informantai galėjo rinktis profesijas, prie kurių jau prisitaikė, kurios sekasi. Kai kurie atsižvelgė

į savo sveikatos būklę, kuri netrukdytų įgyti profesiją („*Po tos mokyklos norėjau stoti į karo akademiją, bet dėl sveikatos neįstojau <...>*“, I5).

Kaip minėta, mokyti informantus dažnai motyvavo ekonominio kapitalo siekis, tad dalis jų teigė, kad rinkosi profesiją atsižvelgdami į darbo rinkos poreikius. Informantai pasakojo, kad domėjosi, ar profesijos atsipirks finansiškai („*<...> pradėjau galvoti ne kas patinka, ne kas įdomu, o kas man leis susikurti tą finansinį stabilumą <...>*“, I19). Pasak Bourdieu (1984), individai renkasi kvalifikaciją pagal konkrečios kvalifikacijos ir jos vertės darbo rinkoje santykį. Vieni informantai teigė, kad rinkosi tokias profesijas, kurias lengva įgyti arba kurios suteiktų daugiau finansinio stabilumo. Antri rinkosi tas profesijas, į kurias stojant yra daug valstybės finansuojamų vietų, todėl buvo lengviau įstoti („*<...> įstojau į nemokamą vietą, bet jų suteikia labai labai daug, <...> visiems tiksliesiems mokslams*“, I20). Taigi kai kurie taikė profesijos pasirinkimą prie studijų pasiūlos, jiems nebuvo labai svarbu, kokią profesiją įgis.

EMPIRINIŲ TYRIMŲ REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR IŠVADOS

Toliau pateikiamos išvados apie sėkmingą jautrių socialinių grupių atstovų ke-
lią aukštojo mokslo studijų link ir jų kultūrinio, ekonominio ir socialinio kapitalo
vystymąsi. Sutrumpintas rezultatų apibendrinimas pateikiamas 7 pav.



7 pav. Jautrių socialinių grupių sėkmingas kelias aukštojo mokslo link¹

1 Pav. santrumpos: KK – kultūrinis kapitalas; EK – ekonominis kapitalas; SK – socialinis kapitalas.

- Daugumos informantų kelias švietimo sistemoje dažniausiai buvo nepertraukiamas (t. y. nedarė pertraukų tarp mokymosi lygmenų), svarbūs švietimo sistemos kelio taškai dažniausiai pasireikšdavo baigus progimnaziją (8 kl.) arba vidurinę mokyklą (10 kl.) – tuo metu jie dažniausiai keisdavo švietimo įstaigą; dažniausiai mokytasi mažose arba nutolusių kaimo vietovių mokyklose, kur buvo emociškai saugi aplinka; švietimo įstaigos keitimo taškai susiję ir su biografijos įvykiais – gyvenamosios vietos keitimu, šeimos krizėmis (pvz., tėvų skyrybomis, mirtimi, vaiko paėmimu globoti ir pan.).
- Informantai augo šeimose, kurios turėjo menkiau nei bendraamžių šeimose išplėtotą socialinį, kultūrinį, ekonominį kapitalą. Informantų šeimose buvo mažai į studijas nukreiptų aplinkinių pavyzdžių, be to, mažai žinojo, kaip pasirinkti karjeros kryptį, kuri suponuotų socialinio mobilumo galimybes. Informantų šeimos dažnai buvo nestabilios (pasižymėjo tokiais aspektais kaip: krizės, tėvų priklausomybės, patėvių, globėjų kaita, konfliktai ir pan.).
- Švietimo laukas reikalavo iš informantų tam tikro kultūrinio kapitalo: priimtinių normų (pagarbos, taisyklių ir normų laikymosi, atsakingumo, aktyvumo, iniciatyvumo, socialumo, energingumo, drąsos, valios, lyderystės, komandiškumo), gero mokymosi, siekio studijuoti aukštajame moksle. Norėta, kad mokiniai aktyviai dalyvautų pamokose, laikytųsi mokyklos tvarkos ir taisyklių (pvz., nevėluotų į pamokas, netrukdytų mokytojui vesti pamokos ir pan.), būtų visuomeniškai (savanoriautų, atstovautų kitiems mokiniams). Švietimo lauke tikėtasi, kad mokiniai domėsis klasikine literatūra. Pozityviau žiūrėta į sugebėjusius parodyti gebėjimą mokytis (stengėsi mokytis), dariusius pažangą. Individų *habitus* (nuostatos, polinkiai) šiek tiek skyrėsi nuo švietimo lauko reikalavimų: jiems nepatiko švietimo lauko tvarka, taisyklės, greitas tempas; norėjo daugiau praktiškų, pritaikomų kasdienybėje ugdymo aspektų.
- Informantai formalaus mokymosi pradžioje identifikavo subjektyvius savo ir bendraamžių socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalo skirtumus. Informantų nuomone, jiems trūko socialinių gebėjimų (buvo nedrąsūs, bijojo kalbėti viešai, priiimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą, dirbti grupėje, trūko empatijos), jų socialinių kontaktų buvo mažai. Informantai teigė, kad bendraamžiai dažnai buvo komunikabilūs, draugiški, socialiai aktyvūs; dažnai turėjo bendrų interesų, pomėgių, kurių informantai nebandė arba dėl kito kio gyvenimo būdo jų nedomino. Informantų kultūrinės praktikos formalus mokymosi pradžioje buvo retos: jie retai lankydavosi kultūros įstaigose,

laisvalaikis apsiribodavo muzikos klausimu, televizoriaus žiūrėjimu, buities darbais. Informantams kartais trūko disciplinos, laiko planavimo gebėjimų, kai kurie nežinojo, kaip elgtis mokykloje, nesuprato mokyklos taisyklių. Dažnai nemokėjo naudotis kompiuteriu, neturėjo daug hobijų, tad buvo sudėtinga rasti bendrą kalbą su bendraamžiais. Kita vertus, informantai mėgo skaityti knygas, piešti, kai kurie mokėsi groti. Tuo informantai buvo panašūs į bendraamžius, kurie ne tik skaitė knygas, mokėsi piešti, bet ir laisvalaikiu lankė įvairius būrelius, jiems gerai sekėsi mokytis nuo pat formalaus ugdymo pradžios. Informantams mokymosi pradžioje trūko ekonominių resursų: kai kurių šeimose nebuvo pinigų net būtiniausioms reikmėms – maistui, drabužiams; trūko telefono, kompiuterio, interneto; dėl lėšų stokos šeimos retai lankydavosi mokamuose renginiuose, kultūros įstaigose, negalėjo vaikams nupirkti reikalingų mokymosi priemonių ar tokių priemonių, kokias turėjo bendraamžiai. O bendraamžiai turėjo galimybių nusipirkti norimas mokymosi priemones, pramogauti, lankyti būrelius, renginius, keliauti, atostogauti.

- Informantai patyrė šeimos, bendraamžių, švietimo lauko simbolinę prievartą, palaikiusią švietimo lauko stratifikaciją, per ją taikytas socialinės kontrolės formas. Šeima informantus kontroliavo draudimu lankyti būrelius ar susitikti su draugais, eiti į mokyklos renginius, kėlė ultimatumus, kontroliavo namų darbus. Tėvų (globėjų, rūpintojų) drausminimo priemonės buvo vienas iš būdų pakreipti vaiko elgesį, dispozicijas link tų, kurios vertinamos švietimo lauke, tačiau jos kartu riboją tam tikras individų praktikas, susijusias su socialinio kapitalo ugdymu. Bendraamžiai kontroliavo informantus per patyčias, atstūmimą, išnaudojimą. Informantų aplinka kai kuriais atvejais kėlė menkus lūkesčius, netikėjo, kad vaikas gali kažką pasiekti. Švietimo laukas informantus kontroliavo per laiko struktūravimą mokykloje, taisykles, sankcijas ir skatinimus, mokytojų ir mokyklos administracijos darbuotojų elgesį, profesinį orientavimą, institucines taisykles.
- Identifikuoti specifiniai iššūkiai, su kuriais susidūrė informantai dėl:
 - o gyvenimo nutolusioje kaimo vietovėje:
 - nepatogus susisiektis viešuoju transportu;
 - socialinių, kultūros paslaugų ir įstaigų trūkumas;
 - dažniau teko keisti klasę / mokyklą, nes dėl mažo mokinių skaičiaus nesusidarė klasė / reorganizuotos mokyklos;
 - mažesnės neformalaus ugdymo galimybės nei mieste (pvz., mažas būrelių pasirinkimas);

- mažiau kokybiškas ugdymas kaimo mokyklose;
 - žemesni bendrąklasių karjeros lūkesčiai (neplanavo studijuoti);
 - laisvą laiką skyrė padėti tėvams atlikti namų ūkio darbus;
 - nepalanki socialinė aplinka (jų gyvenamojoje vietovėje daug kas gyvena iš socialinių pašalpų, dirba aukštojo išsilavinimo nereikalaujančius ūkio darbus);
- o gyvenimo žemas pajamas turinčioje šeimoje:
- tėvai mažai padėjo mokytis, nes dirbo;
 - gyvenimo sąlygos dažniausiai tenkino tik bazinius poreikius (pvz., trūko maisto, drabužių);
 - trūko resursų socialiniams ryšiams palaikyti (pvz., daug kas neturėjo telefono, pinigų pramogoms su draugais);
 - daug kas dirbo dar mokydami mokykloje, kad patenkintų asmeninius poreikius;
 - dažniausiai negalėjo lankyti mokamų būrelių, kultūros renginių;
 - aplinkiniai (pvz., mokytojai) kėlė žemus lūkesčius (pvz., netikėdavo, kad jiems gali sektis moksle);
 - trūko vietų bendrauti su bendraamžiais ir kokybiškai leisti laisvalaikį (pvz., vaikų dienos centrų);
 - negalėtų patys mokėti už studijas, svarbi valstybinės parama pragyvenimui (socialinės stipendijos).
- Informantai jautriai reagavo į simbolinę prievartą, dažnai patirdavo liūdesį, stresą, kaltindavo save, nepasitikėdavo savo jėgomis, kai kuriais atvejais net susirgo depresija. Susidūrę su socialine kontrole informantai kartais nuleisdavo rankas ir atsiribodavo nuo švietimo lauko. Kai kuriuos informantus neigiamas aplinkinių spaudimas paveikė atvirkščiai – turėdami tam tikrų asmeninių savybių (pvz., užsispyrimo) šie asmenys stengėsi įrodyti aplinkiniams, kad jie yra neteisūs ir paneigti jų neigiamus lūkesčius.
 - Informantai taikė įvairias strategijas siekdami įveikti simbolinę prievartą: prisitaikė, maištavo (pvz., rengėsi iššaukiančiai, prieštaravo mokytojams ir pan.) arba atsiribojo (pvz., nebendravo su bendraamžiais, bėgo iš pamokų ir t. t.).
 - Prisitaikymo prie švietimo lauko būdus atskleidžia informantų socialinio, kultūrinio ir ekonominio kapitalų vystymosi procesas, kuris vyko viso formalaus ugdymo metu.

- Informantų prisitaikymo prie švietimo lauko būdai iš dalies atitinka Bourdieu (1984) įvardytus aspektus, per kuriuos asmenys, stokojančys šių kapitalų, gali priderinti savo kultūrinį kapitalą prie bendraamžių ir švietimo lauko bei pasiekti švietimo lauko laimėjimus. Informantai savo švietimo lauko kelyje dažnai nepritapo, švietimo laukas jiems buvo svetimas, mokykloje buvo artimesnės neformalios, praktinės veiklos, jie vertino švietimo lauko lankstumą, individualizuotą pagalbą. Informantai turėjo menkai socialinių kontaktų (dažniausiai bendravo su savo giminaičiais, kurie buvo artimiausi draugai) ir mažai draugų. Informantai buvo linkę prisitaikyti prie kitų, nepaisyti savo poreikių, jiems būdinga savikontrolė. Norėdami pritapti prie bendraamžių informantai rodė valios pastangas elgtis taip, kaip elgiasi bendraamžiai, stengėsi įgyti jų pasitikėjimą, dalyvauti visur kartu su bendraamžiais, kad nebūtų atskirai, įrodytų savo vertę užimti aukštas pozicijas švietimo lauke. Informantai nuolat jautė „pareigą“ socialiniu aktyvumu demonstruoti savo vertingumą, pastangas neatsilikti nuo bendraamžių. Informantams būdingas tam tikras emocinis nusiteikimas (psichologinis savęs stūmimas), kuris kompensuoja ekonominio, kultūrinio ar socialinio kapitalo trūkumą, pvz., informantai pozityviai mąstė (tarkim, nuteikė save, kad studijos yra naudingos), pasitikėjo savimi, turėjo tikslų. Informantams taip pat rūpėjo pasirūpinti kitais, kuriems sunkiau sekasi, jie buvo altruistiški. Informantų minėtame tėvų (globėjų, rūpintojų) požiūryje į mokymąsi atsisiskleidžia tam tikras dvilypumas: skatina kuo daugiau siekti, bet kartu nenori, kad jie nutoltų nuo savo socialinės grupės ir aplinkos. Prisitaikant prie bendraamžių informantams kartais tekdavo kontroliuoti savo elgesį, slėpti socialinę kilmę, kad ji neišduotų kitoniškumo. Kai kurie informantai komunikabilumu bandė užsitikrinti socialinį kapitalą, stengėsi rasti bendrą kalbą su įvairiais asmenimis, išsakyti ir apginti savo nuomonę. Informantų šeimų ekonominis kapitalas dažnai buvo ribotas: kasdienėse gyvenimo situacijose tekdavo ieškoti būdų, kaip patenkinti savo bazinius poreikius. Stygius kai kuriais atvejais informantams įsitvirtindavo kaip norma, todėl nuolat taupė, ribojo būtiniausius poreikius.
- Atskleisti nauji aspektai apie jautrių socialinių grupių atstovų kultūrinio, socialinio, ekonominio kapitalų vystymąsi, kurie parodo, kas padėjo prisitaikyti prie švietimo lauko.
 - o Socialinis kapitalas vystytas: bendravimu formuojant artimų, ilgalaikių draugų ratą, įgaunant jų palaikymą (pvz., draugai skatino bendrauti su kitais, išsakyti savo nuomonę, prisijungti prie visuomeninių organizacijų); palaikyti artimi ryšiai su šeimos nariais (broliais / sesėmis / seneliais),

giminaičiais, kartais – kaimynais, taip pat tėvais (globėjais, rūpintojais), su kuriais laisvalaikiu žiūrėjo televizorių, užsiėmė hobiais. Šios veiklos rodo, kad nors ir santykinai retai, bet tėvai (globėjai, rūpintojai) suprato laiko leidimo kartu reikšmę, norėjo pagal galimybes užtikrinti vaikams kokybišką poilsį. Socialinio kapitalo vystymo procese identifikuoti informantų artimi ryšiai su mokyklos auklėtojais. Informantai naudojo socialinę infrastruktūrą (visuomeninėmis ir kitomis organizacijomis, kur galėjo neformaliai mokytis, pvz., policija; vaikų dienos centrais, mokyklų parlamentu), savanoriavo. Dalyvaudami visuomeninėje veikloje informantai įgijo socialinio (socialinių ryšių, bendravimo gebėjimų) ir simbolinio (pvz., bendraamžių pripažinimą, pritapimą prie jų) kapitalų. Vystant socialinį kapitalą atsiskleidė ir asmeninės savybės (introvertiškumas, smalsumas, kūrybingumas, atsakingumas, disciplinuotumas). Disciplinos, laiko planavimo galimai išmokė lankyti būreliai, užsiėmimai, nes norint suderinti neformalias veiklas ir mokymąsi reikėjo planuoti savo laiką; atsakingumas „paveldėtas“ iš šeimos, įgautas dirbant, kadangi informantų šeimų vaikams anksti perduota atsakomybė už savo ateitį ir gerovę. Jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį mokslą, socialinį kapitalą vystė ir būreliuose, naudojo kitomis galimybėmis (pvz., klasės valandėlėmis). Būdami socialinėje aplinkoje, kurioje jie jaučiasi turį gebėjimų, galį atskleisti save, informantai nebijojo išsakyti savo idėjų. Informantams būdingas psichologinis atsparumas, vystytas per dominančią veiklą (pvz., muzikos klausymą, piešimą).

- o Ekonominis kapitalas vystytas: pasitelkiant draugų geranorišką dalinimąsi savo ekonominiais resursais (pvz., draugų šeima kviesdavosi vaiką kartu atostogauti, nupirkdavo knygų ir pan.), dar mokantis mokykloje įsijungiant į darbinę veiklą (pvz., vasaros atostogų metu tarp formalaus ugdymo dirbti sezoniniai darbai). Išbandę sunkius fizinius darbus suprato, kad be aukštojo išsilavinimo negalės dirbti kitokių darbų ir jiems bus sunku gyventi, todėl siekė studijuoti. Informantai, jų šeimos turėjo tam tikrų įgūdžių, kurie jiems padėjo strategiškai panaudoti ekonominį kapitalą, t. y. buvo taupūs, finansiškai raštingi (kontroliavo finansus, pirmiausia aprūpindavo vaiką būtiniausiais daiktais; prioretizavo pirkinius; pirkė mokymo priemones ne vienu kartu, o išdėliodavo per metus, ir pan.). Informantams buvo prieinama neformali aplinkinių (giminaičių, mokytojų, būrelių auklėtojų) finansinė pagalba, kuria jie naudojo mokydami, siekdami aukštojo mokslo. Kai kurios šeimos net ir turėdamos mažai ekonominio kapitalo jį dažnai koncentruodavo ne tik šeimos būtiniausiems poreikiams tenkinti, bet ir vaiko kultūriniam ugdymui (pvz.,

leido važiuoti į mokyklos organizuojamas ekskursijas, būrelius), norėjo, kad vaikai įgytų kultūrinių dispozicijų, kurių tėvai (globėjai, rūpintojai) neturėjo ar negalėjo suteikti (t. y. šeimos nuostatos buvo palankios kultūriniam kapitalui ugdyti). Renkantis švietimo sistemos kelią arba įstaigą, kur būtų galima toliau mokytis, jautrių socialinių grupių asmenims buvo prieinama tam tikra finansinė pagalba: socialinės stipendijos, studijų paskolos, kai kurių aukštojo mokslo įstaigų papildoma finansinė parama. Tad informantai vystė savo ekonominį kapitalą naudodamiesi finansinės pagalbos galimybėmis, patys užsidirbdami reikalingiems daiktams, tau- pydami.

- o Kultūrinis kapitalas vystytas: bendraujant su draugais, kurie skatino informantus mokytis ir padėjo pažinti save, savo polinkius ir pasirinkti švietimo sistemos kelią. Draugų kultūrinis kapitalas perduotas per bendras praktikas: kartu leistą laiką vaikstant, žaidžiant, aktyviai būnant (pvz., sportuojant), švenčiant šventes, klausant muzikos. Informantai klausėsi tėvų (globėjų, rūpintojų) ar brolių / sesių muzikos įrašų arba pagal draugų rekomendacijas. Taip pat naudojosi savo aplinkos kultūriniais ištekliais (bibliotekomis, muzikos / dailės mokyklomis, būreliais, muziejais, kultūros centrais ir pan.). Informantų kultūriniai gebėjimai ugdyti per muzikos klausymą, kai kuriais atvejais – mokymąsi groti muzikos instrumentais, piešti. Šeima dažniausiai palaikydavo vaiko kultūrinius polinkius (rasdavo, kaip parūpinti muzikos instrumentų; lankydavosi vaiko koncertuose, eksponuodavo jo piešinius). Viena iš dažniausių informantų kultūrinių praktikų buvo knygų skaitymas. Informantai naudojo bibliotekomis, skaitė mokykloje privalomas perskaityti klasikinės literatūros knygas. Namuose informantams buvo prieinamos grožinės literatūros knygos, kai kuriais atvejais ir enciklopedijos; menkai – vaikškos knygos. Knygas skaityti kai kuriuos pratino šeima (pvz., nuo mažumės skaitydavo knygas vaikui ar supažindindavo su biblioteka), be to, buvo mažai laisvalaikio leidimo galimybių, o knygas skaityti – pigu. Informantai stengėsi lankyti kultūros įstaigas, renginius, bet dažniausiai apsiribojo nemokamais savo gyvenamojoje vietoje (pvz., koncertais, knygų pristatymais, mugėmis ir pan.) ir įstaigomis (pvz., vietiniais muziejais). Kultūrinis vartojimas dažnai buvo pritaikytas prie pasiūlos (kuri, tarkim, atokiose kaimo vietovėse yra menka). Su aukštesne kultūra susipažino per draugus (pvz., jie pakvietė į renginį) ir mokyklos organizuotas ekskursijas. Informantai lankė muzikos / dailės mokyklas ar kitus užsiėmimus (akademinius, pvz., olimpiadas), taip pat meninius, šokių, sporto būrelius. Būrelius, užsiėmimus lankyti galimai paskatino įvairūs

aspektai: aplinkinių pavyzdys (pvz., draugai lankė) ir skatinimas; noras plėtoti savo pomėgius; galimybės gauti tam tikrų lengvatų ar simboli-
nio kapitalo (pvz., bendraamžių pripažinimo); sėkmingai pradėta veikla. Informantų nuomone, tėvai (globėjai, rūpintojai) dažniausiai skatino lan-
kyti būrelius arba bent jau palaikė tokią iniciatyvą. Informantų teigimu,
tėvai taip pat norėjo, kad jie gerai mokytųsi, nes mokslą matė kaip vienin-
telį būdą pagerinti socialinę poziciją. Anot informantų, skatino mokytis
sudarydami sąlygas, tenkindami bazinius poreikius, palaikydami vaiko
mokymąsi, bet kartu reikalaudami aukščiausių rezultatų, pvz., taikė
sankcijas šeimoje, kad vaikas kuo geriau mokytųsi (pvz., draudė lankyti
būrelius, jei blogai mokomasi). Visgi kai kurie informantai sako, kad tė-
vai ne visada tikėjo, jog jie gali pasiekti aukštų rezultatų švietimo siste-
moje. Daugumai informantų, jų teigimu, šeima įskiepijo, kad mokymasis
yra jo atsakomybė ir ateities gerovė priklauso nuo to, kaip jis mokysis,
o ne nuo šeimos (tai pasireiškė ir per ugdytą vaiko savarankiškumą, at-
sakingumą). Informantai teigia, kad norėdami pasiekti aukštų rezultatų
švietimo lauke, stengėsi daug mokytis (pvz., papildomai mokėsi, ruošėsi
egzaminams, dalyvavo olimpiadose), o patirta mokymosi sėkmė skati-
no stengtis dar geriau mokytis; jiems patiko įveikti sunkumus, jie norėjo
įveikti save. Informantai dalijosi, kad pastangos prisitaikyti prie švietimo
lauko reikalavimų taip pat pasireiškėdavo, pvz., poreikiu išmokti lietuvių
kalbą (tautinėms mažumoms) arba išmokti skaityti iš lūpų (kurtiesiems).
Informantai taip pat teigė, kad jie vystė simbolinį kapitalą – padėjo gera
šeimos reputacija dėl tvarkingumo arba brolių / sesių gero mokymosi,
jų pačių geras mokymasis, asmeninės savybės, kurios atitiko švietimo
lauko reikalavimus (pvz., ramumas, atsakingumas). Kai kurie informan-
tai įgavo simbolinio kapitalo dėl gebėjimo pasipriešinti švietimo lauko
simbolinei prievartai, tarkim, atsikirsti tiems, kurie tyčiojasi, socialinio
aktyvumo, pvz., atstovaujant kitų mokinių interesams.

- Informantai įvardijo tam tikrus teigiamus aspektus, susijusius su švietimo lauku, kurie lengvino prisitaikymą švietimo lauke, t. y. pozityvios tėvų (glo-
bėjų rūpintojų) vaikų auklėjimo strategijos, geri santykiai su tėvais (globė-
jais, rūpintojais), giminaičiais; emociškai saugi mokyklos, būrelių aplinka. Informantai teigė, kad gerai jautėsi tose mokyklose, kuriose buvo vertina-
mos savybės kaip paprastumas, „neišsiskyrimas“, bendruomeniškumas; kur
visi vaikai buvo vertinami vienodai, nepaisant socialinės padėties (pagarbiai
elgiamasi su visais). Emociškai saugią aplinką kai kurie informantai rasda-
vo ir kituose kontekstuose, pvz., tarnaudami kaip savanoriai kariuomenė-

je. Informantų nuomone, švietimo lauke buvo palanku, kai sudaryta saugi emocinė aplinka, mokytojai – empatiški, galima rinktis daugiau neformalių veiklų, individualizuoti savo ugdymo procesą, gauti mokymosi pagalbos.

- Informantų socialinis, ekonominis ir kultūrinis kapitalai formalaus ugdymosi pabaigoje (t. y. viduriniame ugdyme) dažnai jau buvo pritaikyti prie švietimo lauko reikalavimų, informantai turėjo panašių lūkesčių, kaip ir bendraamžiai, jų mokymosi rezultatai buvo aukšti. Kita vertus, kai kurie informantai minėjo, kad formalaus ugdymosi pabaigoje buvo ne itin aukšti mokymosi rezultatai, kad studijuotų, bet jų nuostatos buvo palankios studijuoti (turėjo tikslą studijuoti); jiems reikėjo skirti daugiau laiko nei kitiems, kad pasiekę ganėtinai aukštų rezultatų švietimo lauke galėtų studijuoti.
- Informantai apsisprendė po formalaus ugdymo tęsti savo kelią švietimo lauke ir toliau mokytis. Šį sprendimą jie grindė tokiais motyvais: savirealizacijos, tobulėjimo poreikiu, noru dirbti prasmingą ir įdomų darbą, profesiniais siekiais (pvz., karjeros galimybėmis), noru plėsti akiratį. Žemas pajamas gaunantiems asmenims buvo svarbūs finansiniai motyvai: studijuoti juos motyvavo noras finansiškai gerai gyventi, užsidirbti pinigų, galimybė tapti savarankiškiems – aukštasis išsilavinimas jiems asocijavosi su gerai mokamu darbu. Juos taip pat motyvavo noras įrodyti kitiems, kad gali mokytis, įveikti tam tikrą stigmą (socialinę kontrolę), išeiti iš neigiamos aplinkos, kurioje augo. Informantai manė, kad aukštasis išsilavinimas yra vertingesnis nei profesinis. Jie teigė, kad apsisprendė toliau mokytis atsižvelgdami į: teigiamus draugų, giminaičių pavyzdžius (jau buvo įgiję aukštąjį išsilavinimą ar norėjo studijuoti), informaciją apie studijų sąlygas, finansinę paramą, galimybę studijuoti nemokamai, aukštojo mokslo įstaigų tvarką (pvz., studijų pritaikymą neįgaliesiems).
- Informantai, nusprendę, kad nori mokytis toliau, rinkosi norimą įgyti profesiją. Pasisakė, kad profesijos pasirinkimo procese jie stengėsi identifikuoti savo pomėgius, stipriąsias puses. Todėl konsultavosi su draugais, giminaičiais, atsižvelgė į išbandytą visuomeninę veiklą, būrelius, darbinę patirtį. Informantai dalijosi, kad jų tėvai (globėjai, rūpintojai) teikė siūlymus dėl profesijos (vieni siūlė rinktis pagal pomėgius, kiti – pagal ekonominę profesijos atsiperkamumą), tačiau dauguma ugdė pačius informantus prisiimti atsakomybę už savo ateitį, kartu ir karjeros, profesijos pasirinkimą ir pasekmes. Informantai teigė, kad rinkdamiesi profesiją domėjosi skirtingomis profesijomis, studijų programomis, perspektyvomis, finansiniu atsiperka-

mumu, atsižvelgė į tėvų (globėjų, rūpintojų), giminaičių ar draugų profesijas ar darbo specifiką (lygino, sprendė, ar nori tokios profesijos). Švietimo laukas taip pat minėtas profesijos pasirinkimo procese: mokytojai konsultavo mokinius dėl profesijos pasirinkimo, kai kuriais atvejais ir po mokyklos baigimo domėjosi, ar mokiniai toliau mokosi, skyrė užtektinai laiko apsispręsti dėl profesijos. Kai kurie informantai teigė, kad pritaikė profesijos pasirinkimą prie studijų pasiūlos (pvz., kur yra daugiau valstybės finansuojamų studijų vietų), jiems nebuvo labai svarbu, kokią profesiją įgis. Informantai teigė, kad pasirinkti tam tikrą profesiją, kuriai reikia aukštojo išsilavinimo, motyvavo: jų pomėgiai, stipriosios pusės; darbo rinkos poreikiai (didesnis ekonominis profesijos atsiperkamumas).

DISKUSIJA

Disertacijos kokybiniu tyrimu (pusiau struktūruotų interviu analize) buvo siekiama atskleisti jautrių socialinių grupių, pasiekusių aukštojo mokslo studijas, kultūrinį, socialinį, ekonominį kapitalus, jų vystymąsi, kokio kultūrinio, socialinio, ekonominio kapitalų reikia švietimo laukui.

Atlikta kokybinio tyrimo analizė leido pagilinti Bourdieu, Putnam (Bourdieu ir Wacqaunt, 1992; Putnam, 2000) socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalo teorinę prieigą. Pirma, detaliai atskleidė, kaip šie kapitalai vystosi švietimo sistemos kelyje (pvz., socialinis kapitalas vystytas išitraukiant į visuomenines organizacijas, būrelius, užmezgant artimas, ilgalaikes draugystes, bendruomeniškumu). Antra, disertacijos rezultatai, susiję su jautrių socialinių grupių strategijomis įveikti švietimo lauko simbolinę prievartą ir aspektais, kurie jiems padėjo vystyti socialinį, kultūrinį, ekonominį kapitalus, sujungia Bourdieu ir Lewis teorijų išskirtas socialinio mobilumo švietimo sistemoje prielaidas (pvz., mokymosi vertinimą, nepaisant gyvenimo skurde (Lewis, 1966), bendravimą su žmonėmis, kurie domisi kultūra (Bourdieu, 1986), ir papildė juos naujais aspektais. Disertacija papildė Lewis (1966), Bourdieu (1986a) išvalgas, kaip pats asmuo savo pastangomis gali keisti socialinę padėtį (pvz., išitraukdamas į visuomenines veiklas ir taip didindamas savo simbolinį kapitalą švietimo lauke, įgydamas bendraamžių, mokytojų pripažinimą).

Analizės rezultatai plečia mūsų žinojimą apie tai, kaip jautrių socialinių grupių asmenys gali išplėtoti savo kultūrinį, socialinį, ekonominį kapitalus ir pasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke (t. y. įstoti į aukštojo mokslo studijas). Tam reikia ne tik individo valios pastangų, kaip teigė Bourdieu (1986a), bet ir palankios mokymuisi šeimos nuostatos (mokslo vertinimo), individo socialinėje aplinkoje prieinamos kultūrinio ugdymo galimybės (pvz., būrelių, muzikos / dailės mokyklų, bibliotekų, ekskursijų), palaikančios socialinės aplinkos (pvz., ilgalaikiai draugai, mokytojų skatinimas lankyti būrelius).

Atskleisti subjektyvūs aspektai, kurie prisideda prie jautrių socialinių grupių socialinio mobilumo. Disertacijos tyrimo analizės rezultatai papildė Matulionio (2016), Žalimienės ir kitų autorių (2011) tyrimus, atskleiddami subjektyvias jautrių socialinių grupių asmenų praktikas, emancipaciją (mobilumą) ir sėkmingą patirtį švietimo sistemoje. Nustatyti nauji aspektai apie švietimo, socialinių, kultūros įstaigų, mokytojų elgesio vaidmenį jautrių socialinių grupių asmenų galimybėms švietime. Trakšėlys (2015) identifikavo, kad jautrių socialinių grupių asmenų mokymosi sėkmei svarbus teigiamas mokytojų požiūris į visus mokinius, nepaisant socialinės padėties, teigiamas ryšys su bendraamžiais. Disertacija detaliau atskleidė naujų mokyklos aplinkos aspektų, svarbių vaiko ugdymosi sėkmei, pvz., anot

Apple (1995), jautrių socialinių grupių asmenims reikalinga pozityvi švietimo įstaigų mokymosi aplinka. Kokybinio tyrimo rezultatai pagilina Agasisti, Longobardi (2017) tyrimo išvagas apie neformalaus švietimo, mokyklos mikroklimato reikšmę mokinių pasiekimams.

Kokybinio tyrimo analizės rezultatai papildė ankstesnių tyrimų nustatytus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą ir nuostatų apie mokymąsi aspektus. Patvirtina STRATA (2020b), D'Addio (2007), Colmenero (2005) išvagas, kad jautrių socialinių grupių asmenų sėkmei švietime taip pat aktualus tėvų įsitraukimas į vaikų auklėjimą, papildomos mokymosi galimybės, palankios mokymosi sąlygos namuose (tėvų skatinimas mokytis, erdvės ir priemonės mokymuisi). Disertacijos tyrimas identifikavo ir informantų teigiamą požiūrį į tėvų skatinimą mokytis, prioriteto skyrimą vaiko mokymuisi, pastangas išleisti vaiką į ekskursijas, būrelius. Šie rezultatai praplečia Šabić ir Jokić (2019) tyrimo apie tėvų teigiamų nuostatų įtaką vaikų mokymosi pasiekimams rezultatus.

Taip pat išsamiau atskleidžiama socialinio kapitalo reikšmė švietimo sistemoje. Disertacijos tyrimas plačiau atskleidžia Conley (2007), Johnston et al. (2010) tyrimų rezultatus apie socialinio kapitalo reikšmę švietimo sistemoje (pvz., kaip artimi, ilgalaikiai draugai sudaro sąlygas jautrių socialinių grupių asmenims geriau mokytis, plėtoti kultūrinį kapitalą). Disertacijos rezultatai pagrindžia ir papildė Murphy (2006) išvagas apie teigiamų pavyzdžių reikšmę jautrių socialinių grupių asmenų išsilavinimo galimybėms (pvz., informantų draugai turėjo daugiau nei jie kultūrinio kapitalo galimybių ir šiek tiek kitokį gyvenimo būdą, tai jiems leido susipažinti su kultūra, plėtoti socialinius ryšius ir perimti mokymuisi palankias nuostatas).

Kokybinio tyrimo rezultatai suteikė naujų žinių apie tai, kokią pagalbą mokykla gali teikti jautrioms socialinėms grupėms, kad pagerintų mokymosi galimybes. Pvz., Mikutavičienė (2009) taip pat teigė, kad jautrių socialinių grupių asmenims svarbi mokymosi pagalba, jų poreikių atpažinimas ir atliepimas, tai patvirtino ir disertacijos tyrimo rezultatai (pvz., informantai minėjo teigiamą mokytojų požiūrį į juos, tikėjimą jų gebėjimais, finansinę pagalbą). Disertacijos rezultatai, kaip ir Tierney et al. (2009) tyrimas, atskleidžia profesinio konsultavimo, informavimo apie studijų, finansinės paramos galimybes reikšmę jautrių socialinių grupių asmenims renkantis mokymosi kelią (t. y. analizuojant institucines švietimo sąlygas Lietuvoje nustatyta, kad yra įvairių studijų pasirinkimo, finansinės paramos galimybių, bet asmenys turi jomis domėtis, žinoti, kur ieškoti informacijos, turėti administracinių gebėjimų jomis pasinaudoti).

Išsamiai atskleistos ir jautrių socialinių grupių nuostatos į mokymąsi, jų formavimosi prielaidos, kurios turi reikšmingą įtaką mokinių pasiekimams ir mokymosi galimybėms. Kokybinio tyrimo rezultatai patvirtina Lewis (1966) teiginį, kad individo galimybės priklauso ir nuo nusiteikimo, asmeninių resursų išnaudo-

jimo. Swartz (1997) savo tyrime nustatė, kad mokinių pastangos mokytis priklauso nuo įsivaizdavimo, kas jo socialinės grupės asmenims yra prieinama švietime. Disertacijos tyrimo rezultatai atskleidė, kad jautrių socialinių grupių asmenų, pasiekusių aukštojo mokslo studijas, tėvai (globėjai, rūpintojai), sprendžiant iš informantų pasisakymų, turėjo meritokratinį požiūrį į socialinį teisingumą švietime ir ugdė nuostatą, kad sėkmė švietime priklauso nuo pastangų. Disertacija taip pat atskleidžia jautrių socialinių grupių asmenų akademinį atsparumą, palankų nusiuteikimą mokytis ir jo formavimąsi. Govorova et al. (2020) nustatė ryšį tarp mokinių pasiekimų ir asmens pozityvaus nusiteikimo, pasitikėjimo savimi, ambicingumo. Šios ir kitos savybės atsiskleidžia ir informantų patirtyje švietimo sistemoje.

Visgi matyti, kad individas veikia švietimo lauko reikalavimų rėmuose ir turi prie jų prisitaikyti norėdamas pasiekti aukštų rezultatų. Disertacija leido detaliau pažinti Lietuvos švietimo sistemos stratifikacijos raišką, identifikuoti simbolinės prievartos būdus, per kuriuos ji palaikoma, ir veiksnius, susijusius su socialiniu mobilumu. Kaip teigė ir Liutkevi (2005), visuomenė primeta asmenims tam tikrus vaidmenis, kurių kartais gali būti sunku atsisakyti. Taip ir švietimo sistema per disertacijoje identifikuotas simbolinės prievartos formas, švietimo sistemos palaikomas normas bando struktūruoti individų elgesį. Šie aspektai iliustruoja Duoblienės (2009), Liutkevi (2015) tyrimų rezultatus, kurie pabrėžė, kad švietimo sistema reguliuoja individų santykį su visuomene per reikalavimus, normas. Patvirtinti kai kurių autorių teiginiai apie socialinę stratifikaciją palaikančius veiksnius, pvz., nutolusiose kaimo vietovėse mažiau paslaugų ir infrastruktūros (Daugirdas et al., 2013), o tai trukdo jautrių socialinių grupių asmenims plėtoti socialinį, kultūrinį kapitalus. Skučienė ir Gabnytė (2018), Heath (2015) pabrėžė, kad nutolusiose kaimo vietovėse labiau paplitęs skurdas, daugiau asmenų turi pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą, tai atspindi ir informantų, kurie augo nutolusiose kaimo vietovėse, požymiai: kai kurių šeimos ir platesnė socialinė aplinka taip pat gavo žemas pajamas, neturėjo aukštojo išsilavinimo. Be to, atskleista, kad jautrių socialinių grupių asmenims sprendžiant dėl mokymosi svarbūs finansiniai aspektai – rinkosi studijuoti, kad užsitikrintų finansinę gerovę ateityje, o ir su studijavimu susiję kaštai ir naudos (išmokos, valstybės finansavimas ir pan.) veikia jautrių socialinių grupių asmenų mokymosi pasirinkimus. Maksvytienė ir Polgrimaitė (2015) taip pat patvirtina, kad ekonominių išteklių prieinamumas veikia asmens mokymosi galimybes. Pasak Trakšelio (2009), kai kurioms grupėms sunkiau pritapti prie švietimo lauke dominuojančios kultūros, tai iliustravo ir disertacijos tyrimo rezultatai apie sunkumus, su kuriais susidūrė jautrių socialinių grupių asmenys, pradėję mokytis mokykloje; tačiau paneigtas Liutkevi (2015) teiginys, kad socialinę atskirtį patiriantis jaunimas bijo nutolti nuo savo gyvenamosios vietos, nes ten jaučiasi saugiai. Pastebėta, kad jautrių socialinių grupių asmenys (ypač gyvenantys nutolusiose

kaimo vietovėse ar žemas pajamas gaunančiose šeimose) nori išvažiuoti mokytis toliau nuo savo gyvenamosios vietos, kad pasiektų socialinį mobilumą, aukštesnes pajamas, geresnes gyvenimo sąlygas ateityje.

Nustatyta, kad kai kurie jautrių socialinių grupių atstovai vienu metu yra jautrios socialinės grupės švietimo sistemoje ne dėl vieno, o dėl kelių požymių (pvz., asmuo augo žemas pajamas gaunančioje šeimoje ir nutolusioje kaimo vietovėje; arba asmuo augo žemas pajamas turinčioje šeimoje ir buvo globojamas asmuo). Todėl ypač svarbu analizuoti tokias besimokančiųjų grupes, nes jos gali patirti didesnę riziką iškristi iš švietimo sistemos ir nepasiekti aukštojo išsilavinimo.

Disertacija taip pat papildoma Aleksandravičiūtės ir Jakščio (2010), Lazutkos ir Navickės (2010) tyrimais apie švietimo prieinamumą atskleidama naujų aspektų, galinčių didinti aukštojo mokslo prieinamumą (pvz., aukštojo mokslo įstaigų finansinės paramos studijoms priemonės). Atskleisti rezultatai apie lankomų mokyklų tipą, mokinių socialinę sudėtį, mokymosi sąlygas taip pat suteikia naujų įžvalgų apie palankias sąlygas mokytis jautrioms socialinėms grupėms. Šią sritį tyrinėjo kiti tyrėjai: Iljina ir Purvaneckienė (2012) nustatė, kad jautrių socialinių grupių asmenys, kurie norėjo studijuoti, dažniausiai mokėsi gimnazijos tipo mokyklose, kur bendrai mokinių tikimybė studijuoti yra didesnė.

Institucinių sąlygų pasiekti aukštojo mokslo studijas analizė suteikė žinių apie Lietuvos teisės aktų įtvirtintus kaštus ir naudą, susijusius su aukštojo mokslo studijų kelio pasirinkimu švietimo sistemoje, kas juos patiria. Daugiausiai paskatų (naudų) susijusių su finansine parama (pvz., socialinės stipendijos), identifikuotos ir lengvatinės priėmimo į studijas, egzaminų laikymo sąlygos kai kurioms asmenų grupėms (pvz., asmenims su negalia, turintiems savanorystės patirties). Kokybinė interviu analizė atskleidė, kad jautrių socialinių grupių asmenys naudojami šiomis naudomis. Jie kartu turėjo atitikti pagrindinius kriterijus pasiekti aukštąjį mokslo studijas, susijusius su akademiniais pasiekimais. Pastebima ir tam tikrų mokymosi apribojimų bendrojo ugdymo lygmeniu.

Disertacija nustatė jautrių socialinių grupių asmenų aukštojo mokslo studijų kelio pasirinkimui padėjusius aspektus, kurie pasireiškė siekiant aukštojo mokslo, todėl tolesniems tyrimams aktualu analizuoti tų aspektų poveikį jautrių socialinių grupių asmenų galimybėms studijuoti. Taip pat aktualu detaliai analizuoti jautrių socialinių grupių patirtį aukštojo mokslo studijų metu, kas jiems padeda ne tik įstoti į aukštąsias mokyklas, bet ir sėkmingai baigti studijas.

DISERTACIJOS IŠVADOS

1. Apžvelgus mokslinę literatūrą, analizuojančią socialinę stratifikaciją, socialinį mobilumą švietimo sistemoje, atskleista:
 - a. socialinė stratifikacija gali būti vertinama pagal įvairius aspektus (išsilavinimo, pajamų, užimtumo, socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų) ir matuojama subjektyviais ar objektyviais kriterijais; švietimo sistemos stratifikacija susijusi su institucinėmis taisyklėmis, lankomos mokyklos aplinka (tipu, socialine sudėtimi, mokytojų elgesiu ir nuostatomis, tvarka, normomis, emocine aplinka, pagalba ugdymo procese ir studijose), informacijos apie studijų ir finansinės paramos prieinamumu, papildomo mokymosi galimybėmis, finansavimo ir pragyvenimo studijų metu kaštais, asmens gyvenamąją aplinką ir paslaugų prieinamumą joje. Taip pat susijusi su asmens šeimos kontekstu (socioekonominė padėtis, sudarytomis galimybėmis mokytis, išitraukimu į vaikų mokymąsi, tėvų nuostatomis, vertybėmis), pačių besimokančiųjų nuostatomis, požiūriu apie savo mokymosi galimybes, nevienodu tėvų išitraukimu į vaikų ugdymą, finansinėmis kliūtimis, kultūriniais, lingvistiniais barjeriais. Mažinant socialinę stratifikaciją reikia užtikrinti socialinio mobilumo galimybes per prieinamą švietimą;
 - b. trūksta žinių apie socialinio mobilumo per švietimo sistemą procesą, jį skatinančius veiksniai.
2. Išanalizavus Lietuvos švietimo sistemos institucinę sąrangą, pastebima:
 - a. aukštąjį mokslą Lietuvoje galima pasiekti skirtingais keliais (nepertraukiamu – iškart baigus vidurinę ugdymą, taip pat profesinį mokymą kartu su viduriniu ugdymu ar baigus profesinį mokymą jau po vidurinio ugdymo, baigus vidurinę ugdymą suaugusiųjų mokykloje, papildomai įgijus darbinės patirties, savanoriavus ar dalyvavus baziniuose kariniuose mokymuose). Ugdymasis pagal specialiąsias programas bendrajame ugdyme pailgina kelią aukštojo mokslo link, nes papildomai reikia įgyti išsilavinimą pagal bendrąsias programas;
 - b. asmenų pasirinkimus švietimo sistemoje riboja: gyvenamoji vieta, mokyklų tinklas, mokesčiai už tam tikras švietimo paslaugas, amžius, mokymosi rezultatai, gabumai, specialieji ugdymosi poreikiai, kalba, sveikatos būklė, finansiniai ištekliai;
 - c. galimybes tapti studentu riboja: individo mokymosi rezultatai, gabumai, motyvacija, ankstesnė mokymosi patirtis, finansiniai ištekliai. Taip pat kaštai, susiję su: asmens iniciatyvomis, informacijos ieškojimo gebėjimais, reikalingais mokymosi pasiekimais, finansiniu / administraciniu raštingumu;

pasiekti aukštąjį mokslą riboja ir taisyklės, susijusios su stojimu į aukštąsias mokyklas;

- d. siekti aukštojo mokslo padeda: prieinama informacija apie karjerą ir mokymosi galimybes, mokymosi, finansinės paramos sąlygas, karjeros specialistų, socialinių pedagogų pagalba renkantis mokymosi kelią, socialinė parama, lengvatinės paskolos studentams, lengvesnės priėmimo į studijas sąlygos asmenims, turintiems įgimtų ar įgytų sutrikimų.

3. Empirinis disertacijos tyrimas nustatė jautrių socialinių grupių kapitalo vystymosi procesą, aukštojo mokslo pasirinkimo motyvus:

- a. informantų kelias aukštojo mokslo link dažniausiai buvo nepertraukiamas (t. y. be pertraukų tarp formalaus ugdymo ir studijų). Svarbūs biografijos taškai, dėl kurių informantai keitė savo švietimo sistemos kelią, buvo susiję su šeimos aplinkybėmis (tėvų mirtimi, skyrybomis, gyvenamosios vietos keitimu), tėvų (globėjų, rūpintojų) darbiniu užimtumu, vaiko paėmimu globoti. Taip pat švietimo įstaigos aplinkybėmis (pvz., dėl patyčių keičiant mokyklą) arba dėl mokyklų prieinamumo, mokyklų tinklo pasikeitimų;
- b. jautrių socialinių grupių atstovų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, šeimos socialinis, kultūrinis ir ekonominis kapitalai buvo menkai išplėtoti, tačiau šeimų mokymosi nuostatos buvo palankios;
- c. jautrių visuomenės grupių asmenų, pasiekusių aukštąjį išsilavinimą, socialinis, ekonominis, kultūrinis kapitalai formalaus ugdymo pradžioje skyrėsi nuo bendraamžių kapitalų ir nepilnai atitiko švietimo lauko reikalavimų: priimtinių normų, aktyvaus dalyvavimo pamokose, pastangų mokytis, tobulėjimo mokantis, gero mokymosi, mokyklos tvarkos ir taisyklių laikymosi, visuomeniškumo;
- d. švietimo laukas, aplinka, šeima palaikė socialinę stratifikaciją švietime per simbolinę prievartą:
 - i. švietimo laukas informantus kontroliavo per: laiko struktūravimą mokykloje, taisykles, sankcijas ir skatinimus, mokytojų ir mokyklos administracijos darbuotojų elgesį, profesinį orientavimą, institucines taisykles;
 - ii. bendraamžiai kontroliavo informantus per: patyčias, atstūmimą, išnaudojimą. Informantų aplinka kai kuriais atvejais kėlė jiems menkų lūkesčių, netikėjo, kad jie gali kažką pasiekti;
 - iii. šeimoje taikytos socialinės kontrolės formos: draudimas dalyvauti mėgstamose veiklose ar susitikti su draugais, eiti į mokyklos renginius, ultimatumai, vaiko namų darbų kontrolė. Tokia socialinė kontrolė atspindėjo netikėjamą gebėjimais mokytis ir riboją tam tikras jų praktikas, susijusias su socialinio kapitalo ugdymu;

- iv. informantai susidūrė ir su specifiniais iššūkiais dėl žemų šeimos pajamų, gyvenimo nutolusioje kaimo vietovėje. Žemas pajamas gaunančiose šeimose augę asmenys patyrė finansinių iššūkių (trūko resursų švietimo reikmėms, negalėjo patys sumokėti už studijas, jei nebūtų gavę valstybės finansuojamos studijų vietos; trūko lėšų asmeninėms reikmėms), dėl lėšų stokos negalėjo leisti laisvalaikio kaip bendraamžiai, dauguma dar mokydamiesi mokykloje pradėjo dirbti, jiems buvo svarbi valstybės finansinė parama, kad galėtų studijuoti; jie dažnai patyrė aplinkinių nuvertinimą. Nutolusiose kaimo vietovėse augę asmenys patyrė iššūkių dėl švietimo paslaugų trūkumo, dažnesnio poreikio keisti klasę / mokyklą dėl mažėjančio mokyklų tinklo, neišvystyto susisiektimo viešuoju transportu, mažesnių neformalaus ugdymo galimybių nei miesto vietovėse. Informantai pabrėžė, kad nutolusiose kaimo vietovėse yra nepalanki socialinė aplinka, jų bendraklasių karjeros lūkesčiai – žemesni ir, kai kurių informantų subjektyviu vertinimu, mokyklose prasta ugdymo kokybė.
- v. individas, norėdamas prisitaikyti prie švietimo lauko reikalavimų ribojose, kontroliavo savo elgesį, kad atitiktų švietimo lauko reikalavimus, slėpė savo socialinę kilmę, kad ji neišduotų jo kitoniškumo nuo bendraamžių, savo socialiniu aktyvumu demonstravo esąs vertas užimti aukštą poziciją švietimo lauke, stengėsi neatsilikti nuo bendraamžių, palaikė stygiaus normą (taikė savo poreikius prie prieinamų galimybių), taip pat praktikavo tam tikrą švietimo laukui tinkamą nusiteikimą (psichologiškai save skatino dalyvauti įvairiose veiklose, nuteikė save, kad studijos yra naudingos);
- e. jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, reagavo į simbolinę prievartą šiomis strategijomis: atsiribojo, maištavo arba prisitaikė. Prisitaikymo prie švietimo lauko strategiją atskleidžia socialinio, kultūrinio, ekonominio kapitalų vystymo procesas:
- i. socialinis kapitalas vystytas: bendravimu formuojant artimų, ilgalaikių draugų ratą, įgaunant jų palaikymą; palaikant artimus ryšius su šeimos nariais, mokytojais; dalyvavimu visuomeninėje veikloje, būreliuose, pasinaudojant socialine infrastruktūra, su tėvais (globėjais, rūpintojais) užsiimant hobiais. Socialinio kapitalo vystymo procese pasireiškė individų psichologinis atsparumas, atsakingumas, o tai galėjo palaikyti individą prisitaikant prie švietimo lauko;
 - ii. ekonominis kapitalas vystytas: pasitelkiant draugų geranorišką dalinimąsi savo ekonominiais resursais (pvz., draugų šeima kviesdavosi vaiką kartu atostogauti, nupirkdavo knygų ir pan.), dar mokantis mokykloje įsijungiant į darbinę veiklą, pasitelkiant finansinį raštingumą, pasinaudo-

jant neformalia aplinkinių finansinė pagalba; domintis ir pasinaudojant prieinamomis finansinės paramos galimybėmis;

- iii. kultūrinis kapitalas vystytas: mokantis, lankantis kultūros įstaigose, renginiuose su draugais, palankiomis draugų nuostatomis (informantų nuomone, draugai juos palaikė, skatino mokytis, pažinti save, savo polinkius), naudojantis savo aplinkos kultūriniais ištekliais, knygų skaitymu, piešimu, būrelių, muzikos / dailės mokyklų lankymu, savo gyvenamajame vietoje prieinamais, dažniausiai nemokamais, kultūros renginiais, įstaigomis. Būrelius, užsiėmimus lankyti, informantų nuomone, skatino įvairūs aspektai: aplinkinių pavyzdys ir paskata; noras plėtoti savo pomėgius; galimybės gauti tam tikrų lengvatų ar simbolinio kapitalo. Informantų nuomone, jų šeima turėjo palankias nuostatas kultūriniams gebėjimams ugdyti: šeima dažniausiai palaikydavo jų kultūrinius polinkius, skatino arba bent jau palaikė jų iniciatyvą lankyti norimus būrelius, sudarė sąlygas mokytis ir kėlė aukštus mokymosi rezultatų lūkesčius. Jie norėjo, kad vaikas gerai mokytųsi, nes mokslą matė kaip vienintelį būdą socialinei pozicijai pagerinti. Informantų teigimu, norėdami pasiekti aukštų rezultatų švietimo lauke, labai stengėsi mokytis;
- f. jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, formalaus ugdymosi pabaigoje jau pritaikė savo kapitalus prie švietimo lauko reikavimų, turėjo panašių kaip ir bendraamžiai nuostatų, t. y. gerai mokėsi, norėjo studijuoti;
- g. jautrių socialinių grupių asmenys, pasiekę aukštąjį išsilavinimą, nusprendė toliau mokytis po formalaus ugdymo ir studijuoti. Šį sprendimą jie grindė tokiais motyvais: savirealizacijos, tobulėjimo poreikiu, noru dirbti prasmingą ir įdomų darbą, profesiniais siekiais (pvz., karjeros galimybėmis), noru plėsti akiratį, uždirbti daug pinigų, įrodyti kitiems, kad gali mokytis, įveikti tam tikrą stigmą (socialinę kontrolę) ir noru išeiti iš neigiamos aplinkos, kurioje augo, tapti savarankiškais. Sprendimą toliau mokytis informantai priėmė atsižvelgdami į teigiamus aplinkinių pavyzdžius, palankias priėmimo į studijas sąlygas, įvertinę prieinamą finansinę paramą, galimybę studijuoti nemokamai. Konkretios profesijos, per kurią įgyvendinamas noras studijuoti, pasirinkimo motyvai buvo noras plėtoti pomėgius, stipriąsias puses; darbo rinkos poreikiai.

Disertacijos analizuotas jautrių socialinių grupių atstovų socialinis mobilumas švietimo sistemoje, tad disertacijos rezultatai leidžia identifikuoti švietimo sistemos, švietimo įstaigos, kaimynystės, socialinio rato, šeimos aspektus, kurie padeda jautrių socialinių grupių atstovams švietimo sistemoje pasiekti aukštų rezultatų, nepaisant rizikų, su kuriomis gali susidurti. Dėl to disertacijos autorė pateikia rekomendacijų švietimo politikos formuotojams, kaip tobulinti Lietuvos švietimo sistemą, užtikrinti lygias galimybes švietimo sistemoje ir didinti aukštojo mokslo prieinamumą, įtraukumą.

REKOMENDACIJOS ŠVIETIMO POLITIKOS FORMUOTOJAMS IR PRAKTIKAMS

- Išlaikyti kultūros įstaigų (bibliotekų, kultūros namų), socialinių įstaigų (vaikų dienos ir jaunimo centrų, socialinės rūpybos institucijų), formalaus ir neformalaus švietimo įstaigų (muzikos / dailės mokyklų, būrelių), paslaugų (pvz., mėgėjų muzikos kolektyvų), nevyriausybinių organizacijų (pvz., Šaulių sąjungos) prieinamumą atokiose kaimo vietovėse, nes ši infrastruktūra sudaro sąlygas jautrių socialinių grupių asmenims savanoriauti, užmegzti socialinius ryšius, gauti reikalingą pagalbą.
- Toliau teikti nemokamą maitinimą mokiniams, paramą mokymosi priemonėms, kadangi tai motyvuoja žemas pajamas gaunančių šeimų vaikus eiti į mokyklą.
- Plėsti profesinį orientavimą padedant mokiniams pažinti savo stipriąsias puses, informuojant visus apie priėmimo į studijas sąlygas, kriterijus, pagal kuriuos gali gauti papildomų balų studijoms į aukštojo mokslo įstaigas, brandos egzaminų laikymo sąlygas (pvz., galimybę juos pritaikyti asmenims su negalia), finansinės paramos, studijų finansavimo, pritaikymo asmenims su negalia galimybes, didinti finansinį ir administracinį raštingumą, kad būtų lengviau jomis pasinaudoti.
- Ugdyti empatišką pedagogų požiūrį į visus mokinius, nes jautrių socialinių grupių asmenims svarbu, kad pedagogai jų neišskirtų iš kitų mokinių, būtų draugiški, pritaikytų ugdymą jų poreikiams, tikėtų jų galimybe patirti mokymosi sėkmę.
- Išlaikyti finansinės paramos galimybes studentams (lengvatines paskolas studijų kainai ar pragyvenimo išlaidoms padengti, socialines stipendijas) ir apgalvoti galimybę nustatyti mažiau griežtas sąlygas jos netekti, kadangi studijuojančiam asmeniui, kilusiam iš žemas pajamas gaunančių šeimų, socialinė stipendija gali būti vienintelis pragyvenimo šaltinis; o griežti apribojimai, kada gali netekti socialinės stipendijos viršijus tam tikrą pajamų ribą, neskatina studentų papildomai užsidirbti (palaikomi skurdo spąstai); išlaikyti išmokas globojamiems vaikams, kurios skatina juos mokytis ir studijuoti.
- Skatinti aukštojo mokslo įstaigas plėtoti papildomas finansinės pagalbos priemones gerai besimokantiems asmenims, kilusiems iš jautrių socialinių grupių,

kurie negavo valstybės finansuojamos studijų vietos, pvz., teikti papildomas stipendijas studijų kainai ar jos daliai padengti.

- Plėtoti pozityvų mikroklimatą švietimo įstaigose, paremtą mokyklos bendruomenės narių pagarbą vieni kitiems, mokinių įtraukimu į sprendimų priėmimą mokykloje.
- Taikyti papildomas priemones, padėsiančias asmenims, kurie švietimo lauke yra jautrios socialinės grupės dėl kelių vienu metu patiriamų rizikų (pvz., globjami vaikai, gyvenantys nutolusiose kaimo vietovėse; žemas pajamas gaunančių šeimų vaikai, gyvenantys nutolusiose kaimo vietovėse).

NAUDOTOS LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Abrar-ul-Hassan, S. (2021). *Linguistic Capital in the University and the Hegemony of English: Medieval Origins and Future Directions*. SAGE Open. 1–11.
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research*, 134, 917–953.
- Aidukaitė, J. (2014). Gerovės valstybių patirtis vertinant socialinio teisingumo principo įgyvendinimą švietime: Švedijos, Škotijos ir Vokietijos atvejai. *Viešoji politika ir administravimas*. 34. 47–60.
- Alanen, L., & Siisiäinen, M., (2015). *Fields and Capitals Constructing local life*. Finnish Institute for Educational Research. Jyväskylä, Finland.
- Aleksandravičiūtė, B., Jakštys, R., Kalinauskaitė, R., Mačiukaitė-Žvinienė, S., Pauliukaitė, Ž., Šaukeckienė, V., ir Umbrasaitė, J. (2014). Lietuvos studijų būklės apžvalga (Review of Lithuanian Study Condition). Vilnius: Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras. [Interaktyvus] [Žiūrėta: 2020-01-11]. Prieiga per internetą: http://mosta.lt/images/leidiniai/Lietuvos_studiju_bukles_apzvalga_2014.pdf
- Alexiadou, N. (2015). Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 122–124.
- Ališauskienė, M., Baltrušaitytė, G., Bučaitė-Vilkė, J., Indriliūnaitė, R., Leonavičius, V., Maslauskaitė, A., ... & Žilys, A. (2015). Socialinė atskirtis ir geras gyvenimas Lietuvoje: kolektyvinė monografija.
- Altzinger, W., Crespo Cuaresma, J., Rimplmaier, B., Sauer, P., & Schneebaum, A. (2015). *Education and Social Mobility in Europe: Levelling the Playing Field for Europe's Children and Fuelling its Economy*. 80.
- Anikin, I., Lapteva, S., Kormin, A., Bondarovskaya, L., & Poletaeva, O. (2017). Pedagogical conditions of highly productive activity for teachers of higher education establishment. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(3), 1–8.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. Routledge.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2(3), 193–216.
- Arum, R., Shavit, Y., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: A comparative perspective*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barčiukienė D. (2007). Skurdas Lietuvos kaime: paplitimas, priežastys ir mažinimo būdai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 4, p. 132–143.
- Bagdavičius, J. (2005). Socialinės sferos sociologija: teorinis-metodologinis aspektas.

- Baldwin, D.; Coles, B.; & Mitchell, W. The Formation of an Underclass or Disparate Processes of Social Exclusion? Evidence from two Groupings of Vulnerable Youth. In *Youth, the «Underclass» and Social Exclusion*. London, Routledge, 1997, p. 83–95.
- Barnes, M. A., Dennis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of experimental child psychology*, 61(3), 216–241.
- Barnett, S. W. (2004). Maximizing returns from Prekindergarten education. Conference of education and economic Development Federal reserve Bank and Cleveland November 19, 2004. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <http://www.clevelandfed.org/research/conferences/2004/november/pdf/barnett.pdf> [žiūrėta: 2020-01-11]
- Bastedo, M. N., Jaquette, O., & Harris, N. F. (2009). Cascading in Higher Education: Investigating the Impact of Institutional Stratification on Educational Opportunity in America. *Center for Enrollment Research, Policy, and Practice*.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Socialclass, higher education and social mobility: the degree generation*, London: Palgrave Macmillan.
- Becker, G. S. (1964). 1993. Human capital. *A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*.
- Bellandi, M., Campus, D., Carraro, A., & Santini, E. (2020). Accumulation of cultural capital at the intersection of socio-demographic features and productive specializations. *Journal of Cultural Economics*, 44, 1–34.
- Berger, A. N., Herring, R. J., & Szegö, G. P. (1995). The role of capital in financial institutions. *Journal of Banking & Finance*, 19(3–4), 393–430.
- Berns, R. (2009). *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, 1(1), 23–41.
- Bessey, D., & Backes-Gellner, U. (2008). Dropping out and revising educational decisions: Evidence from vocational education. *Zürich: Universität Zürich*.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects*, 49(3–4), 111–122.
- Billari, F. (2001). The analysis of early life courses: complex descriptions of the transition to adulthood. *Journal of Population Research*. 18(2), 119–142.
- Blanden, J. (2009). *How Much Can We Learn from International Comparisons of Intergenerational Mobility?* London: Centre for the Economics of Education, School of Economics.

- Blanden, J., Gregg, P., & Macmillan, L. (2007). Accounting for intergenerational income persistence: noncognitive skills, ability and education. *The Economic Journal*, 117(519).
- Blanden, J., Haveman, R., Smeeding, T., & Wilson, K. (2014). Intergenerational Mobility in the United States and Great Britain: A Comparative Study of Parent-Child Pathways. *Review of Income and Wealth*, 60(3), 425–449.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York, London, Sidney: Wiley.
- Bolonijos procesas. (2015). *Widening participation for equity and growth. A strategy for the development of the social dimension and lifelong learning in the European higher education area to 2020*. EHEA. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/5/Widening_Participation_for_Equity_and_Growth_A_Strategy_for_the_Development_of_the_SD_and_LLL_in_the_EHEA_to_2020_613715.pdf.
- Bottrell, D. 2009b. „Understanding ‘Marginal’ Perspectives: Towards a Social Theory of Resilience.“ *Qualitative Social Work* 8 (3): 321–339. doi:10.1177/1473325009337840.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. *London: Tavistock*, 178.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge university press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. a Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986a). The force of law: Toward a sociology of the juridical field, 38, 805.
- Bourdieu, P. (1986b). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., Accardo, A., ir Emanuel, S. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Alhoda UK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *Reproduction: elements for a theory of the teaching system*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago press.
- Bowers-Brown, T., Ingram, N., & Burke, C. (2019). Higher education and aspiration.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Brazienė, R. (2002). Socialinių sluoksnių formavimasis nepriklausomoje Lietuvoje. *Filosofija. Sociologija*. 23(2) 119–127.

- Brazienė, R., ir Merkys, G. (2012). Jaunimo ir jaunų suaugusiųjų socialinė atskirtis ir gyvenimo sąlygos: stebėsenos indikatorių paieškos problema.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differential: towards a formal rational theory. *Rationality and Society*, 9(3) 275–305.
- Brooks, R., Abrahams, J., Lažetić, P., Gupta, A., & Jayadeva, S. (2020). Access to and experiences of higher education across Europe: the impact of social characteristics. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (p. 197–209). Springer International Publishing.
- Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., & Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, 16(1), 119–136. doi:10.1002/tea.3660290504.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press. Oxford, New York.
- Bunn, M., Threadgold, S., & Burke, P. J. (2019). Class in Australian higher education: the university as a site of social reproduction. *Journal of Sociology*.
- Burke, P. J., & Wilkins, A. (2015). Widening participation in higher education: The role of professional and social class identities and commitments. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3), 434–452.
- Burneika, D., Ubarevičienė R., Valatka, V., Baranauskaitė A., Pociūtė-Sereikienė G., Daugirdas V., ir Krupickaitė D. 2017. *Lietuvos metropoliniai regionai. Gyventojų erdvinė diferenciacija XXI a. pradžioje*. Kolektyvinė monografija. Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras.
- Calder, G. (2018). Grounding human rights: what difference does it make? In *Human Rights and Military Intervention* (1–2). Routledge.
- Capaldi, D. M., & Clark, S. (1998). Prospective family predictors of aggression toward female partners for at risk young men. *Developmental Psychology*, 34, 1175–1188.
- Carmen, A., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey.
- Caroleo, F. E., Ciociano, E., & Destefanis, S. (2017). Youth labour-market performance, Institutions and Vet Systems: A Cross-Country Analysis. *Italian Economic Journal*, 3(1), 39–69.
- Castel, R. (2005) *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Ceglédi, T. (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi, T., Fényes, H., & Pusztai, G. (2022). The Effect of Resilience and Gender on the Persistence of Higher Education Students. *Social Sciences*, 11(3), 93.

- Çelik, Ç. (2017). Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: The societal dynamics of educational resilience in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1007–1021.
- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Class and status: The conceptual distinction and its empirical relevance. *American sociological review*, 72(4), 512–532.
- Charmaz, K. (1997). 'Identity Dilemmas of Chronically Ill Men', in A. Strauss and J. M. Corbin (eds), *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2000). 'Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods', in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cherlin, A. J., Furstenberg, F. F., L Chase-Lansdale, L., Kiernan, K. E., Robins, P. K., Morrison, D. R., & Teitler, J. O. (1991). Longitudinal Studies of Effects of Divorce on Children in Great Britain and the United States. In: *Science*, 252, 1386–1389.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1224–1238.
- Claeys-Kulik, A. L., Jørgensen, T. E., & Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions. *Results from the INVITED Project*. Brussel: European University Association Asil, 51p.
- Codioli McMaster, N., & Cook, R. (2019). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. *Review of Education*, 7(2), 271–292.
- Cohen Jean-Arato, A. (1995). *Civil society and political theory*.
- Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*. 38(1) 7–22.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, p. 95–120.
- Colmenero, M. J. R. (2013). Educational Achievement as Defining Factor in Social Stratification in Contemporary Spain. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Comte, A. (1998). The General Separation of Opinions and Desires.
- Conley, D. (2001). A room of one's own? Housing and social stratification', *Sociological Forum*, 16(2), 263–280.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. doi:10.1007/BF00988593.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crawford, S. E. S.; & Ostrom, E. (1995). A Grammar of Institutions. *The American Political Science Review*, 89(3).
- Creswell, J. W. (2003). Research: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *California. EUA: Sage*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Curtis, J. 2015. „Social Mobility and Class Identity: The Role of Economic Conditions in 33 Societies, 1999–2009“, *European Sociological Review*: 1(14)
- Cutter, S. L., Boruff, B. J., & Shirley, W. L. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242–261.
- D’Addio A. C. (2007). Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries.
- D’Agostino, A., Grilli, G., & Regoli, A. (2019). The determinants of subjective well-being of young adults in Europe. *Applied Research in Quality of Life*, 14(1), 85–112.
- Dahrendrof, R. (1988). The modern social conflict. An essay on the politics of liberty. London
- Davino, C., Gherghi, M., Sorana, S., & Vistocco, D. (2021). Measuring Social Vulnerability in an Urban Space Through Multivariate Methods and Models. *Social Indicators Research*. 157:1179–1201.
- Daugirdas D., Burneika D., Kriaučiūnas E., Ribokas G., Stanaitis A., ir Ubarevičienė R. (2013). *Lietuvos retai apgyventos teritorijos*. Vilnius: LSTC.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. 433. London: DfES.
- Dijkstra, L.; ir Ruiz, V. (2010.) *Refinement of the OECD regional typology: Economic Performance of Remote Rural Regions*, DG Regio, European Commission, OECD.
- DiMaggio, Paul J., and Walter W. Powell. 1983. „The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields.“ *American Sociological Review* 48.147–60.
- Dumais, S. A. (2005). Children’s cultural capital and teachers’ assessments of effort and ability: The influence of school sector. *Journal of Catholic Education*, 8(4), 418–439.

- Duncan, B., & Duncan, O. D. (1968). Minorities and the Process of Stratification. *American Sociological Review*, 356–364.
- Duoblienė, L. (2009). Foucault idėjų sklaida švietime: disciplinuojančios mokyklos demaskavimas. *Problemos*, (75), 44–57.
- Dwyer, R. E., & Sanchez, D. (2016). Population distribution and poverty. *International handbook of migration and population distribution*, 485–504.
- Ebersold, S. (2017). *Education inclusive: privilège ou droit?* Presses universitaires de Grenoble.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, (2018). *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report: Chapter 5: Opening Higher Education to a Diverse Student Population* [interaktyvus] Prieiga per internetą: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_5_1.pdf (žiūrėta: 2019 05 25)
- Erikson, R., & Jonsson. J. O. (1996). *Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case*. Boulder: Westview Press.
- EURYDICE (2023). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en> (žiūrėta: 2023 10 14).
- Europos Komisija (2017). Europos socialinių teisių ramsčio deklaracija. [interaktyvus] Prieiga per internetą: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:32017C1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:32017C1213(01)) (žiūrėta 2020 05 31).
- Europos Komisija/EACEA/Eurydice. (2018). The European higher education area in 2018: Bologna Process implementation report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/63509>
- Europos Komisija/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europos Komisija/EACEA/Eurydice (2022). *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056> (žiūrėta: 2023 10 14)).
- EUROSTAT (2020). *Share of single-parent households among all households with children in EU*. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą (žiūrėta 2023 11 20)
- EUROSTAT (2023a). Early leavers from education and training, 2020. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/11581511/Early+scholl+leavers+from+education+and+training.jpg/4345e5c4-40e1-a50a-965c-3e6ea30ef78e?t=1624369162314> (žiūrėta 2023 05 13)
- EUROSTAT (2023b). Population aged 25-34 with tertiary education attainment (ISCED 5-8), 2021. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/14185648/educational_attainment.png/ (žiūrėta 2023 05 13).

- Eurostudent (2020). Parents education. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://countryprofiles.eurostudent.eu/?country=LT&indicator=18&subindicator=59> (žiūrėta 2023 10 13)
- Frėjutė-Rakauskienė, M., Marcinkevičius, A., ir Šliavaitė, K. (2016). Etninių mažumų grupės Lietuvoje: demografinė kaita ir socialinės padėties aspektai. *Lietuvos gyventojų grupių socialinė kaita*, 85–108.
- Gaižauskaitė, I., ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras.
- Gabay-Egozi, L., Shavit, Y., & Yaish, M. (2010). Curricular choice: A test of a rational choice model of education. *European Sociological Review*, 26(4), 447–463.
- Gasiūnaitė, M. (2018). Policy of higher education quality assurance: opportunities and barriers to the development of Liberal Education in Lithuania. *Viešoji politika ir administravimas*, 17(2), 284–297.
- Gečienė, I. (2002). The Notion of Power in the Theories of Bourdieu, Foucault and Baudrillard. *Sociologija: mintis ir veiksmai*, Nr. 2. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Giddens, A. (1995) *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Cambridge : Polity
- Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L., & Bered-Samuel, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123–147.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://philpapers.org/rec/GIRTAR-2> (žiūrėta: 2020 05 26).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014.
- Gribačiauskas, E. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*. Nr. 1 (8), 115–122
- Grigorescu, A., Pirciog, S., & Lincaru, C. (2020). Self-employment and unemployment relationship in Romania – Insights by age, education and gender. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 2462–2487.
- Grimard, A., & Maddaus, J. (2004). Overcoming Obstacles to Preparing for College: Perspectives from a Rural Upward Bound Program. *The Rural Educator*. 25 (3).
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2012). The education gospel and vocationalism in US higher education: Triumphs, tribulations, and cautions for other countries. In *Work and Education in America*. 101–121. Springer, Dordrecht.

- Habermas, J. (1972). *Science and Technology as Ideology. Sociology of Science*. B. Barnes. Harmondsworth, Penguin.
- Halsey, A. H. (1983). Schools for democracy. *Contemporary Education Policy*, 191–210.
- Harris, Y. R., Tereel, D., & Allen, G. (1999). The influence of education context and beliefs on the teaching behavior of African American mothers, *Journal of Black Psychology*. (25), 490–503.
- Hassani, M., & Ghasemi, S. J. M. (2016). Investigating Stratification within Higher Education through Examining the Status of Students in Different Academic Majors in Terms of Cultural, Social and Economic Capital. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 676–685.
- Haveman, R., Wolfe, B. & Saulding, J. (1991) Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion. In: *Demography*, 28(1), 133–157.
- Heath, A. J. (2000). *Youth education decisions and job-search behaviour in Australia* (Doctoral dissertation, London School of Economics and Political Science (United Kingdom)).
- Heath, T. P., & Tynan, C. (2010) Crafting a research proposal. *The Marketing Review*, 10(2), 147–168.
- Higgins, K. (2010). *Trade, growth and poverty: making Aid for Trade work for inclusive growth and poverty reduction*. London: Working papers.
- Hinton-Smith, T. 2012. *Lone Parents' Experiences as Higher Education Students*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Iļina, O., ir Purvaneckienė, G. (2012). Mokinių socialinės padėties ir profesinių siekių sąsaja. *Acta paedagogica Vilnensia*. 28, 49–61.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harrow books. Publishers, New York: Harper and Ro.
- Jerabek, M. (2006). Research into peripheral areas in the Czech Republic – changes in the landscape and land use in the model regions, *Europa XXI. Regional periphery in Central and Eastern Europe* 15, p. 171–183.
- John, E. P. St, & Paulsen, M. B. (2001). The Finance of Higher Education: Implications for Theory, Research, Policy, and Practice. In *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy and Practice*, edited by Michael B. Paulsen and Jay C. Smart. New York, NY: Agathon Press.
- Johnston, H. (2010). Pathways to College: What High Schools Can Do to Prepare Students for College Admission and Academic Success in Higher Education. *Education Partnerships, Inc.*
- Jucevičienė, P., Vizgirdaitė, J., & Alexander, H. (2018). Accessibility and Inclusion in Higher Education: Implementing International Imperatives in National and Institutional Contexts. *Pedagogika*, 130(2), 46–63.

- Jungtinių Tautų Organizacijos asmenų su negalia teisių komitetas. (2016). [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd/general-comments> (žiūrėta: 2023 10 15).
- Jungtinių Tautų Organizacija (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (žiūrėta: 2023 10 14).
- Kardelis, K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Vilnius: Mokslo enciklopedijų leidybos centras.
- Karl, B. D., & Katz, S. N. (1987). Foundations and ruling class elites. *Daedalus*, 1-40.
- Kelly, A., Devitt, C., O’Keeffe, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal’s Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrolment to Special Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68–81. DOI 10.1111/jppi.12073.
- Kerrissey, J., & Schuhrke, J. (2016). Life chances: labor rights, international institutions, and worker fatalities in the global South. *Social Forces*, 95(1), 191–216.
- Kasatkina, N., & Beresnevičiūtė, V. (2010). Ethnic structure, inequality and governance of the public sector in Lithuania. *Etniškumo studijos*, 1–2, p. 7–25.
- Kasatkina, N. (2007). Etniškumo tyrimai: tendencijos ir esminės sąvokos. *Filosofija. Sociologija*, 18(4), 1–11.
- Korn, M. (2015). Big Gap in College Graduation Rates for Rich and Poor, Study Finds New Report From the University of Pennsylvania and the Pell Institute for Study of Opportunity in Higher Education. Feb. 3, 2015. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <http://www.wsj.com/articles/big-gap-in-college-graduation-rates-for-rich-and-poor-study-finds-1422997677> [žiūrėta: 2020 01 11]
- Kozol, J. (1991). *Inequalities: Children in America’s Schools*. New York: Crown.
- Kozol, J. (1993). *Savage inequalities: Children in Americas Schools*. N. Y. Crow.
- Kriaučiūnas, E. (2018). Lietuvos Kaimiškų Teritorijų Apgyvenimas: Erdvinės Transformacijos Ir Gyventojų Gerovė. *Geografijos metraštis (24243434)*, 51.
- Lakkala, S., Poteliūnienė, S., Juškevičienė, A., Ustilaitė, S., Česnavičiūtė, J., ir Usuiatti, S. (2019). Implementing Inclusive Education in Lithuania: What Are the Main Challenges according to Teachers’ Experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37–56. DOI 10.15388/ActPaed.43.3.
- Lang, R. (2021) *The development and critique of the social model of disability*. p. 3. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: < http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/lccstaff/raymondlang/DEVELOPMENT_AND_CRITIQUE_OF_THE_SOCIAL_MODEL_OF_D.pdf > (žiūrėta: 2023 10 10).

- Lazutka, R. et al. (2018). Lithuanian social policy in the last decade has downplayed the issue of unequal access to education. European Social Policy Network Flash Report 2018/55
- Lazutka, R., ir Navicke, J. (2010). Higher education and social justice. *Filosofija-sociologija*. 21(4), 277-284.
- Lazutka, R., ir Šliužaitė, D. (2012). Socialinis teisingumas ir socialinių-ekonominių grupių reprezentavimas skirtingo prestižo studijų programose Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 9-22.
- Lee, J. 2002. Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress Toward Equity? *Educational Researcher* 31(1), 3–12.
- Leonavičius, V. (2011). Dėl aukštojo mokslo sociologijos objekto. *Andragogika*, (1), 105–118.
- LeVine M. (1988). Professional Practice Schools: Building a Model. Washington, DC: Center for Restructuring, American Federation of Teachers.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd-Reichling, E., & Patsios, D. (2007). The multi-dimensional analysis of social exclusion.
- Lewis, O. (1966). *The culture of poverty*. [Interaktyvus] Prieiga per internetą http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_11.dir/pdfKPNFlustp6.pdf. (žiūrėta 2022 10 27)
- Lewis, O. (1998). *The culture of poverty*. *Society*. 35 (2): 7–9.
- Lietuvos Respublikos Seimas (2023). Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a8b03ef0a55511ee8172b53a675305ab?jfwid=ewa63skrv>
- Lietuvos Respublikos Vyriausybė (2021). Dėl 2021–2030 m. plėtros programos valdytojos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Švietimo plėtros programos patvirtinimo [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bb746f03565d11ec86bdcb0a6d573b32?jfwid=rivwzvpg>
- Lietuvos statistikos departamentas (2016). *Švietimas Lietuvoje 2015*. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <http://osp.stat.gov.lt/statistikos-leidiniu-katalogas/?publication=23298> (žiūrėta: 2019 05 25)
- Lietuvos studentų sąjunga (2014). Tyrimo „Aukštojo mokslo finansavimas: studentų ir moksleivių nuomonė“ dalomoji medžiaga.
- Lietuvos studentų sąjunga (2017). Socialinės dimensijos tyrimas 2017. Tyrimo pristatymas.
- Lin, C. H. A. (2007). Education Expansion, Educational Inequality, and Income Inequality: Evidence from Taiwan. *Social Indicators Research*. 80, 601–615.
- Lisauskienė, D., (2018). Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis. *Pedagogika*. 132 (4), p. 241–253.

- Liutkevi, O. (2015). Socialinės atskirties vaikų ir jaunimo tinkamų socialinių sprendimų paieška integracijos į visuomenę procese. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*. 15(1).
- Lynch, K. (2000) Research and Theory on Equality and Education. *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164.
- Lynch, K., Baker, J., & Cantillon, S. (2001) Equality: frameworks for change. *Report prepared for the National Economic and Social Forum*, Dublin.
- Longden, B. 2004. „Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital“. *Tertiary Education and Management* 10 (2): 121–138. doi:10.1080/135 83883.2004.9967122.
- Loury, G. 1977. A Dynamic Theory of Racial Income Differences. In *Women*,
- Luobikienė, I. (2000). Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika. *Kauno technologijos universitetas, Sociologijos katedra, Leidykla „Technologija“, Kaunas*.
- Luobikienė, I. (2016). *The Assessment of Social Justice in Lithuanian Education in the Context of Welfare State Conception*. Rural environment. Education. Personality. ISSN 2255- 808X
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562.
- MacDonald, R. (1977). Dangerous Youth and the Dangerous Class. In *Youth, the ‘Underclass’ and Social Exclusion*. London, Routledge, p. 1–25.
- Mahr-George, H. (1999). *Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Opladen: VS Verlag.
- Maksvytienė, I., ir Polgrimaitė, S. (2015). Išsilavinimo nelygybės Lietuvoje vertinimas. *Taikomoji ekonomika: sisteminiai tyrimai*, 9(1), 143–156.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434.
- Matonytė, I. (2000). Elito vertybių ir tapatybės dermė tarp Lietuvos ekonomikos lyderių. *Kultūrologija*, 6, 350–376.
- Matulionis, A. V. (2016). Visuomenės socialinės struktūros tyrimo pjūviai. Lietuvos gyventojų grupių socialinė kaita, 7.
- Matulionis, A. V., Maniukaitė, G., Trinkūnienė, I., Krukauskienė, E., ir Liutikas, D. (2010). *Lietuvos studentijos socialinio portreto bruožai* Leidėjas: Lietuvos socialinių tyrimų centras, Sociologijos institutas, Vilnius
- Mendick, H., Allen, K., Harvey, L., & Ahmad, A. (2018). *Celebrity, aspiration and contemporary youth: Education and inequality in an era of austerity*. Bloomsbury: London.

- Mikutavičienė, I. (2009). *Švietimo ir socialinės nelygybės sąveikos fenomenas: Lietuvos kontekstas. (Doctoral dissertation, Daktaro disertacija. Kaunas: VDU).*
- Miller, P.W., & Volker, P. (1989). Socioeconomic Influences on Educational Attainment: Evidence and Implications for the Tertiary Education Finance Debate. *Australian Journal of Statistics*. 31, 47–70.
- Monkevičienė, O. (2005). Socialinis mobilumas: aukšto ir žemo socialinio statuso šeimose augančių vaikų pasiekimai. *Pedagogika*, (80), 69–75.
- Montt, G. (2011). Cross-national Differences in Educational Achievement Inequality. *Sociology of Education*. 84(1), 49–68.
- Moore, K. (2004). Chronic, Life-course and Intergenerational Poverty, and South-East Asian Youth. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www0.un.org/esal/socdev/unyjin/workshops/moore.pdf> [žiūrėta: 2020-01-11]
- Mueller, Ch. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52 (1), 13–30, 14–18.
- Murphy, M. J. (2006) The role of assortative mating on population growth in contemporary developed societies. *Agent-based computational modelling: applications in demography, social, economic and environmental sciences*. Physica Verlag, Heidelberg, Germany, 61–84.
- Murphy, M. C., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020). A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, 6(29).
- Nacionalinis egzaminų centras. (2016). *OECD PISA 2015 ataskaita*. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/6566_OECD_PISA2015_Ataskaita.pdf (žiūrėta 2023 05 13).
- Nacionalinė švietimo agentūra (2018). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas PISA 2018. Ataskaita. [Interaktyvus]. Prieiga per internet: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-stebesena/tyrimai/tarptautiniai-tyrimai/ebpo-pisa/> (žiūrėta 2023 10 17).
- Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). Tautinių mažumų švietimo būklės analizė. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/2022/12/15/nsa-analitikai-apzvelge-tautiniu-mazumu-svietimo-bukle/> (žiūrėta 2023 10 19).
- Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas.
- Naldi L., Nilsson P., Westlund H., ir Wixe S. (2015). What is smart rural development? *Journal of Rural Studies*, 40, p. 90–101.
- Neal, E. (2005). *Not The Usual Suspects: How To Recruit Usability Test Participants*. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.sitepoint.com/article/usability-test-participants> (žiūrėta 2020 05 20)
- Nesbit, T. (2006). What's the matter with social class? *Adult Education Quarterly*, 56(3), 171–187.

- Network of Experts working on Social Dimension of Education and Training (NESET), (2011). *Hidden barriers to higher education*. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <http://nesetweb.eu/en/library/library-item-30/> (žiūrėta: 2019 05 25)
- Neverauskienė, L., O., ir Moskvina, J. (2008). Socialiai pažeidžiamo jaunimo poreikiai siekiant integruotis į darbo rinką. *Mokslo darbai*.
- Nielsen, J. (2003). Recruiting Test Participants for Usability Studies. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <http://www.useit.com/alertbox/20030120.html> (žiūrėta: 2020 05 20).
- Norkus, Z., ir Morkevičius, V. (2012). *Šiuolaikinė Lietuvos klasinė struktūra: neovėberiška analizė*. Sociologija. Mintis ir veiksmai 2012/2(31)
- Nurse, L. and Melhuish, E. (2021). Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective'. *Contemporary Social Science*, Vol. 16, pp. 417–431.
- O'Connor, C., Bright, L. K., & Bruner, J. P. (2019). The emergence of intersectional disadvantage. *Social Epistemology*, 33(1), 23–41.
- OECD (2017). *Education in Lithuania: Tertiary education in Lithuania*. [interaktyvus] Prieiga per internetą: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-lithuania/tertiary-education-in-lithuania_9789264281486-9-en (žiūrėta: 2019 05 25)
- OECD (2019). *How does socio-economic status influence entry into tertiary education?* [interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b541bfcd-en.pdf?expires=1557388178&id=id&accname=guest&checksum=25C582EA6CDD6143FA0222BF599BAAE9> (žiūrėta: 2019 05 25).
- Oinas, T., Ruuskanen, P., ir Hakala, M., & Anttila, T. (2020). The effect of early career social capital on long-term income development in Finland. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(11–12), 1373–1390.
- Orr, D., Usher, A., Haj, C., Atherton, G., & Geanta, I., 2017. *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes. Volume I: Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Okunevičiūtė-Neverauskienė, L. (2010). Tautinių mažumų integracijos į darbo rinką aspektai. *Filosofija. Sociologija*, 21(4), p. 245–256.
- Oldfield, K. 2012. „Still Humble and Hopeful: Two More Recommendations on Welcoming First-Generation Poor and Working-Class Students to College“. *About Campus* 17 (5): 2–13. doi:10.1002/abc.21093.
- O'Shea, S. (2020). Crossing boundaries: Rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 95–110.
- Pailles, M. G. (2012). *A life course perspective on social and family formation transitions to adulthood of young men and women in Mexico* (Doctoral dissertation, The London School of Economics and Political Science (LSE)).

- Parsons, T. (1937). Remarks on Education and the Professions. *The International Journal of Ethics*, 47.
- Pascarella, E., C. Pierson, G. Wolniak, and P. Terenzini. 2004. „First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes“. *The Journal of Higher Education* 75 (3): 249–284. doi:10.1353/jhe.2004.0016.(3), 365–369.
- Paulsen, M. B., ir John, E. P. St. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education* 73(2): 189–236.
- Petrušauskaitė, V. (2014). Ankstyvas romų vaikų pasitraukimas iš švietimo sistemos Vilniaus mieste: švietimo lauko analizė.
- Petrušauskaitė, V., Šliavaitė, K., ir Frėjutė-Rakauskienė, M. (2015). *Lietuvoje gyvenančių tautinėms mažumoms priklausančių asmenų padėties tyrimo ir rezultatų analizės ataskaita. Reprezentatyvios tautinių mažumų apklausos ataskaita*. Lietuvos socialinių tyrimų centras. Tyrimas užsakytas Lietuvos Respublikos kultūros ministerijos. [Interaktyvus] Prieiga internete: http://tmde.lrv.lt/uploads/tmde/documents/files/1_%20Tautini%C5%B3%20ma%C5%BEum%C5%B3%20apklausos%20ATASKAITA.pdf (žiūrėta: 2016 11 21).
- Platūkytė, E. (2020) *Tarpgeneracinis socialinis mobilumas: 1970–1984 m. kartos socialinio ir kultūrinio kapitalo reprodukcija*. Kultūra ir visuomenė. 2020 (2) 77–103.
- Pociūtė, G. (2010). Periferinio regiono sampratos problema Lietuvoje. *Geografijos Metraštis*, 43, 128.
- Poernomo, B. (2016). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Current Problems and Challenges. *American International Journal of Social Science*, 5(3), 144–150.
- Polski, M. M., & Ostrom, E. (1999). An institutional framework for policy analysis and design. In Cole, D.H.; McGinnis, M.D. (1999) Elinor Ostrom and the Bloomington School of Political Economy– A Framework for Policy Analysis, 3. [interaktyvus] Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=qSKeDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=An+Institutional+Framework+for+Policy+Analysis+and+Design&ots=aP8AYcrn7J&sig=57isbzB4wOADSkWxYxNfpg0Mac8&redir_esc=y#v=onepage&q=An%20Institutional%20Framework%20for%20Policy%20Analysis%20and%20Design&f=false (žiūrėta 2022 01 16)
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1–24.
- Purvaneckienė, G., ir Čiužaitė, G. (2010). Švietimo reformos ir teisingumas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 85–99.

- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster: 540.
- Quinn, J. (2004). Understanding working-class drop-out from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57–74.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, *Sociology of education*, 41–62.
- Ranci, C. (2002). *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Rodgers, J. L. (2000). Poverty Intensity in Australia. *Australian Economic Review* 33, 235–244.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2023). Promoting the Inclusion of Socially Disadvantaged and Disabled Students in European Higher Education. *Towards Social Justice in the Neoliberal Bologna Process*, 41.
- Riele, K. (2006). Youth 'At Risk': Further Marginalizing the Marginalized? *Journal of Education Policy* 21 (2): 129–145. doi:10.1080/02680930500499968.
- Rudestam, K. E., & Newton, R. R. (2001). *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. Sage Publication.
- Rupšienė, L. (2007). Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, (1), 10–52.
- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28, no. 5: 647–660.
- Schluter, A., & Theesfeld, I. (2008). The grammar of institutions: The challenge to distinguish between norms and rules. In *Colloquium Series of the Workshop in Political Theory and Policy Analysis*, Bloomington, IN.
- Schmidt, M. H. (1998). An integrated systemic approach to marginal regions: from definition to development policy, (ed. Jussila et al.) *Perceptions of marginality: theoretical issues and regional perceptions of marginality in geographic space*, p. 45–66.
- Schneider, T. (2007). Does the effect of social origins on educational participation change over the life course in Germany? social inequalities in entering the academic school type and dropping out. *Schmollers Jahrbuch: Journal of Applied Social Science Studies/Zeitschrift für Wirtschafts-und Sozialwissenschaften*, 127(1), 21–31.
- Serna, G. R., & Woulfe, R. (2017). Social Reproduction and College Access: Current Evidence, Context, and Potential Alternatives. *Critical Questions in Education*, 8(1), 1–16.

- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1972). Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. *American Journal of Agricultural Economics* 54(5), 851–861.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). Stratification in higher education: A comparative study. Stanford: Stanford University Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Sigle-Rushton, W. (2004). Intergenerational and Life-Course Transmission of Social Exclusion in the 1970 British Cohort Study», CASE discussion paper, 78.
- Skeggs, B. (1997) Formations of Class and Gender. London: Sage. Smith.
- Skučienė, D., ir Gabnytė, V. (2018). Skurdas kaimo vietovėse Lietuvoje. *Lietuvos socialinė raida: Socialinės įtraukties politikos Lietuvoje įgyvendinimas*: 48–64.
- Skurdo mažinimo organizacijų tinklas (2022). Skurdas ir socialinė atskirtis 2022. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.smtinklas.lt/metine-skurdo-ir-socialines-atskirties-apzvalga/> (žiūrėta 2022 12 01)
- Soininen, A. (1998). I Won't Get Stuck Here! A Study of Young People Living in Outlying Areas of Eastern Finland, in Helena Helve, The Everyday Life and Changing Structures. Helsinki: The Finnish Youth Research Society, 5(98), 7–51.
- Sorger, G. (2007). Risky Educational Investment and the Dynamics of Inequality. *Journal of Difference Equations and Applications*. 13(2–3), 169–182.
- Sorokin, A. P. (1959). Social and Cultural Mobility. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Souza, L. B., Panuncio-Pinto, M., P., & Fiorari, R. C. (2019). Children and adolescents in social vulnerability: well-being, mental health and participation in education. 27 (2), p. 251–269.
- Spohrer, K. (2016). Negotiating and contesting 'success': Discourses of aspiration in a UK secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 411–425.
- Stiglitz, J. E. (1975). The theory of „screening“, education, and the distribution of income. *The American economic review*, 65(3), 283–300.
- Strateginių studijų centras, Pilietinės visuomenės institutas (2007). *Lietuvos tauta: būklė ir raidos perspektyvos*. Versus aureus, Vilnius.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*. 38 (2): 144–166.
- Swartz, O. (1997). Toward critical education in the communication classroom. *Atlantic Journal of Communication*, 5(1), 20–29.

- Šabić, J., & Jokić, B. (2019). Elementary school pupils' aspirations for higher education: the role of status attainment, blocked opportunities and school context. *Educational studies*, 1–17.
- Šaukeckienė, V., ir Jėckaitė, V. et al. (2021). Flexible Pathways into and within Higher Education. Eurostudent VII. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5899/> (žiūrėta 2022 12 01).
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2021a). Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030) [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/lt/administracine-informacija/planavimo-dokumentai/>
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2021b). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. 2021. Nuotolinis mokymas(-is). [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-stebesenai/svietimo-bukles-apzvalgos/> (žiūrėta 2023 10 17).
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. 2022. Įtraukusis ugdymas. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-stebesenai/svietimo-bukles-apzvalgos/> (žiūrėta 2023 10 17).
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2023a). Ar švietimas gali kompensuoti nepalankaus socialinio, ekonominio ir kultūrinio konteksto įtaką vaikystėje? Signalinis leidinys. Nr. 10.
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2023b). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2023. Švietimo teisingumas. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-stebesenai/svietimo-bukles-apzvalgos/> (žiūrėta 2023 10 17).
- ŠVIS (2023). Priimtų į valstybės finansuojamas ir nefinansuojamas pirmos / pakopos ir vietisųjų studijų vietas pasiskirstymas pagal miestą / kaimą (pagal baigtą mokyklą) [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: https://rsvi3.emokykla.lt/cognos/bi/?perspective=classicviewer&pathRef=.public_folders%2FStudijos%2F14.%2BPriimt%25C5%25B3%2B%25C4%25AF%2BVF%252C%2BNVF%2Bvietas%2Bpasiskirstymas%2Bpagal%2Bmiest%25C4%2585%252Fkaim%25C4%2585%2B%2528pagal%2Bbaigt%25C4%2585%2585%2529&id=i30365462B1FE4D14B50E82ACFCDB7B19&objRef=i30365462B1FE4D14B50E82ACFCDB7B19&action=run&format=HTML&cmPropStr=%7B%22id%22%3A%22i30365462B1FE4D14B50E82ACFCDB7B19%22%2C%22type%22%3A%22report%22%2C%22defaultName%22%3A%2214.%20Priimt%C5%B3%20%C4%AF%20VF%2C%20NVF%20vietas%20pasiskirstymas%20pagal%20miest%C4%85%2Fkaim%C4%85%20%28pagal%20baigt%C4%85%20mokykl%C4%85%29%22%2C%22permissions%22%3A%5B%22execute%22%2C%22read%22%2C%22traverse%22%5D%7D
- Taljūnaitė, M. (1992). Gyvenimo kelrodžiai ir klystkeliai. Kelias, 1 d. Vilnius: Filosofijos ir sociologijos institutas.

- Taljūnaitė, M. (1999). *Socialinis struktūrinimasis ir jo pažinimas*. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
- Taljūnaitė, M. (2000). Socialinės atskirties grupės kuriant gerovės valstybę. *Jurisprudencija*, (15), 79.
- Taljūnaitė, M. (2004). Pilietybė ir socialinė atskirtis šiuolaikinėje Europoje. *Filosofija. Sociologija*, 4, 46–49.
- Taljūnaitė, M. (2008). Tęstinių (longitudinių) tyrimų galimybės pažinti kartos socialinį kelią. *Filosofija. Sociologija*, 19(2), 75–85.
- Taljūnaitė, M., Pocius, Labanauskas, L., ir Lipnevič, A. (2012). Gydytojų integracija ir karjeros projektavimas kintančiomis Lietuvos darbo rinkos sąlygomis.
- Tatarienė, D. (2017). Socialinis mobilumas posocialistinėse šalyse: tyrimų būklė ir aktuali problema. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*. 1(38).
- Tenytė, S (2017). Skurdo kultūros įveika taikant kritinės sąmonės ugdymo strategiją: socialinės rizikos šeimų atvejais. *Magistro darbas*. Šiaulių universitetas, Šiauliai.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group* (Vol. 2). University of Chicago Press.
- Tidikis, R. (2013). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. *Lietuvos teisės universitetas*
- Tierney, W. G., Bailey, T., Constantine, J., Finkelstein, N., Hurd, N. F. (2009). Helping students navigate the path to college: What high schools can do: A practice guide. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.
- Tonkūnaitė-Thiemann, A. (2013). *Socialinės nelygybės profiliai Rytų ir Vidurio Europos valstybėse* (Doctoral dissertation, Vilnius University).
- Trakšėlys, K. (2009). Švietimas ir kultūrinė reprodukcija. *Tiltai*, (1), 125–133.
- Trakšėlys, K. (2014). Vėlyvosios modernybės švietimo sistema: visuomenės homogenizacija ar socialinė diferenciacija?
- Trakšėlys, K. (2015). Žmogaus gerovės kūrimas transformuotoje visuomenėje: švietimo prieinamumo principas. *Filosofija. Sociologija*, 26(2), 129–134.
- UNESCO (2022). Higher Education Conversation on Equity and Vulnerable Groups. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://bangkok.unesco.org/content/higher-education-conversation-equity-and-vulnerable-groups> (žiūrėta: 2023 10 14).
- UNESCO (2023). Ensuring the right to education for vulnerable groups. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.unesco.org/en/right-education/vulnerable-groups#:~:text=All%20people%20have%20the%20right,educational%20inequalities%20and%20face%20discrimination> (žiūrėta: 2023 10 14).
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-risk Children and Youth. *Youth & Society* 35 (3): 341–365. doi:10.1177/0044118X03257030.

- Vaicekauskienė, V. (2011). „Tautinių mažumų švietimo politika: kur einama?“. *Švietimo problemos analizė*, 9(59), 1–12.
- Valstybės duomenų agentūra. (2021). Lietuvos Respublikos 2021 m. gyventojų ir būstų surašymo rezultatai: tautybė, gimtoji kalba, tikyba. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/2021-gyventoju-ir-bustu-surasymo-rezultatai/tautybe-gimtoji-kalba-ir-tikyba> (žiūrėta 2022 10 27).
- Valstybės duomenų agentūra (2023a). Mokiniai ir studentai su negalia. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R312#/> (žiūrėta: 2023 10 15).
- Valstybės duomenų agentūra (2023b). Besimokantys pagal visus švietimo lygmenis [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R312#/> (žiūrėta: 2023 10 15).
- Valantiejus, A. (2006). Socialinės struktūros samprata. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, (02), 48–68.
- Vartanian, T. P., & Buck, P. W. (2005). Childhood and Adolescent Neighborhood Effects on Adult Income: Using Siblings to Examine Differences in Ordinary Least Squares and Fixed Effect Models. *Social Service Review*, 79 (1).
- Veidemanė, A., Kaiser, F., & Craciun, D. (2021). Inclusive Higher Education Access for Underrepresented Groups: It Matters, But How Can Universities Measure It? *Social Inclusion*, 9 (3), p.: 44–57. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4163>
- Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA) (2022). Lietuvos žmonių kapi-
talo būklės apžvalga. [Interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/tyrimu-ataskaitos/#2022> (žiūrėta 2022 12 01).
- Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA) (2021). Eurostudent VII tyrimo Lietuvoje įgyvendinimas.
- Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA) (2020a). Lietuvos studijų būklė. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/tyrimu-ataskaitos/#2020> (žiūrėta 2022 11 27)
- Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA) (2020b). Kaip skirtingo SES moksleiviams sukurti lygias galimybes įgyti aukštąjį išsilavinimą. Aukštojo mokslo prieinamumas. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/tyrimu-ataskaitos/#2020> (žiūrėta 2022 11 27).
- Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA) (2020c). Universitetas, kolegija ar profesinio mokymo įstaiga? Požiūris, patrauklumas, pasirinkimas. Dešimtokų, dvyliktokų ir tėvų apklausos ataskaita. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/tyrimu-ataskaitos/#2020> (žiūrėta 2022 11 27).
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001) *Growing up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. Hampshire: Palgrave.
- Walsh, S., Flannery, D., & Cullinan, J. (2015). Geographic accessibility to higher education on the island of Ireland. *Irish Educational Studies*, 34(1), 5–23.

- Warner, W.S.; Wildemeersch, D.; & Jansen, T. (2005) Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe. Learning for Inclusion? Aldershot UK: Ashgate.
- Wallace, P. A., & LaMond, A. M. (1977). Women, Minorities, and Employment Discrimination.
- Wilson, E. K. (2011). Leveling Localism and Racial Inequality in Education through the No Child Left Behind Act Public Choice Provision. *Journal of Law Reform*. 44, 3, 665.
- Wotherspoon, T. (2004). The Sociology of Education in Canada. *Critical perspectives*. Canada: Oxford University Press
- Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., & Mansfield, C. F. (2018). *Resilience in education*. Dordrecht: Springer.
- Zabulionis, A. (2020). Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė. [Interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/2020/09/30/skelbiama-dr-algirdo-zabulionio-atlikta-tarptautinio-svietimo-tyrimo-oecd-pisa-2018-m-lietuvas-ir-kaimyniniu-saliu-duomenu-tiksline-antrine-analize/> (žiūrėta 2022 12 01).
- Zagurskytė, U. (2015). *Nacionalinė televizija kaip socialiai jautrių grupių informavimo instrumentas euro įvedimo kampanijoje Lietuvoje* (Doctoral dissertation, Vytautas Magnus University).
- Zaleskienė, I. (2011). Citizenship Education: Lithuanian mapping. *Journal of Social Science Education: Social Science Literacy II: In Search for Basic Competences and Basic Concepts for Testing and Diagnosing Political and Economic Literacy*. 10(3).
- Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičiūtė, J., Navickė, J., ir Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Žalkauskaitė, U. (2016). *Perėjimo iš švietimo sistemos į darbo rinką fenomenas Lietuvoje: neįgalaus jaunimo atvejis* (Doctoral dissertation, Kauno technologijos universitetas).
- Žmogaus teisių stebėjimo institutas: Grigaitė, U., ir Jurevičiūtė, G. (2020). Žmonių su negalia socialinės integracijos veiklos rezultatų bei Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos ir jos fakultatyvaus protokolo įgyvendinimo 2019 m. stebėsenos ataskaita. Vilnius.

Disertanto mokslinių publikacijų sąrašas

- Dilytė, A., Skučienė, D. and Dunajevus, E. (2020). Establishment of the All-day School in Lithuania: An Institutional Analysis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 440, p. 45–61.
- Dilytė-Kotenko, A. (2021). Socialiai pažeidžiamų asmenų kelias link aukštojo mokslo: kai kurių struktūrinių veiksnių bandomoji apžvalga. *Socialinis ugdymas*. 55(1), p. 60–70.
- Dilytė-Kotenko, A. (2023). Socialiai pažeidžiamų asmenų kelias link aukštojo mokslo: kultūrinis kapitalas ir jo vystymasis. *Viešoji politika ir administravimas*. 22 (3), p. 307–320.

PRIEDAI

1 PRIEDAS. Interviu klausimų gairės

Naratyvinis klausimas:

1. Papasakokite apie savo mokymąsi: kur ir kada pradėjote mokytis, kur tęsėsi jūsų mokymasis, ką jums reiškė mokytis nuo pat vaikystės, kokius įsimintiniausius įvykius siejate su mokymusi?

Šeimos kontekstas / šeimos kultūrinis kapitalas:

2. Papasakokite apie savo ankstyvą vaikystę prieš pradėdami lankyti mokyklą: kokia buvo jūsų šeima, ką jūs veikdavote ankstyvoje vaikystėje, kokioje aplinkoje augote?
3. Ar lankėte darželį? Jei taip, kada pradėjote lankyti, kokiomis aplinkybėmis?
4. Papasakokite apie savo tėvus: koks jų išsilavinimas, profesija, ką jie dirbo jūsų vaikystėje? Ar tėvai lankė kokius nors kursus, užsiėmimus jūsų vaikystėje?
5. Ką mėgdavote veikti su šeima ar artimaisiais laisvalaikio vaikystėje? Kaip leisdavote atostogas vaikystėje?
6. Ar vaikystėje jūsų šeima lankydavosi kokiuose nors renginiuose, kultūros įstaigose? Jei taip, kokiuose?
7. Papasakokite, kaip atrodė jūsų namai vaikystėje: ar juose buvo kokių nors paveikslų, meno dirbinių, muzikos instrumentų, knygų?
8. Koks buvo šeimos narių išsilavinimas jūsų vaikystėje?

Šeimos vertybės, susijusios su mokymusi:

9. Kokie buvo jūsų santykiai su tėvais vaikystėje?
10. Koks buvo tėvų, šeimos narių požiūris į mokymąsi jūsų vaikystėje?
11. Kaip tėvai, šeima dalyvavo jūsų mokymesi, laisvalaikyje? Kaip jie reaguodavo į jūsų mokymosi rezultatus?
12. Kaip manote, ko iš jūsų vaikystėje tikėjosi tėvai, kaip jie įsivaizdavo, kuo būsite, kai užaugsite?
13. Kaip manote, kokias vertybes jums perdavė tėvai?

Asmens socialinis, kultūrinis kapitalai, laisvalaikis:

14. Papasakokite apie savo draugus vaikystėje: su kuo jūs bendraudavote vaikystėje, kur susipažindavote su draugais?
15. Kokie, jūsų nuomone, buvo jūsų draugų siekiai švietimo srityje?

16. Kaip jautėtės bendraudamas su bendraamžiais mokykloje, kaip sekdavosi išreikšti savo idėjas?
17. Kaip manote, kaip jums vaikystėje sekdavosi pritapti prie kitų žmonių grupių – mokykloje, draugų rate ir pan.?
18. Papasakokite, koks būdavo jūsų laisvalaikis, kai mokėtės mokykloje? Kaip jūs ilsėdavotės? Gal turėjote kokių nors pomėgių, hobijų?
19. Ką manėte apie knygų skaitymą vaikystėje? Ar mėgdavote skaityti knygas, jei taip, kokias? Kur gaudavote knygų?
20. Ar vaikystėje mėgdavote lankytis muziejuose, koncertuose, parodose ar kituose renginiuose? Kokiuose renginiuose, kultūros įstaigose lankydavotės vaikystėje?
21. Ar vaikystėje lankėte kokius nors būrelius, užsiėmimus? Jei taip, kokius? Kada ir kaip nusprendėte lankyti šiuos būrelius, užsiėmimus?
22. Ar priklausėte kokioms nors nevyriausybiniams ar bendruomeniniams organizacijoms, mokyklos tarybai vaikystėje? Jei taip, kada ir kodėl nusprendėte įsitraukti į šią veiklą?
23. Ar vaikystėje jums teko spręsti kokią nors problemą ar problemas savo kaimynystėje, klasėje, mokykloje ar mieste pasitelkiant kitus žmones, kuriems aktualus tos problemos sprendimas? Jei taip, papasakokite, kaip ir kodėl tą darėte.

Asmens patirtis švietimo sistemoje / struktūriniai veiksniai, susiję su aukštojo mokslo įgijimu:

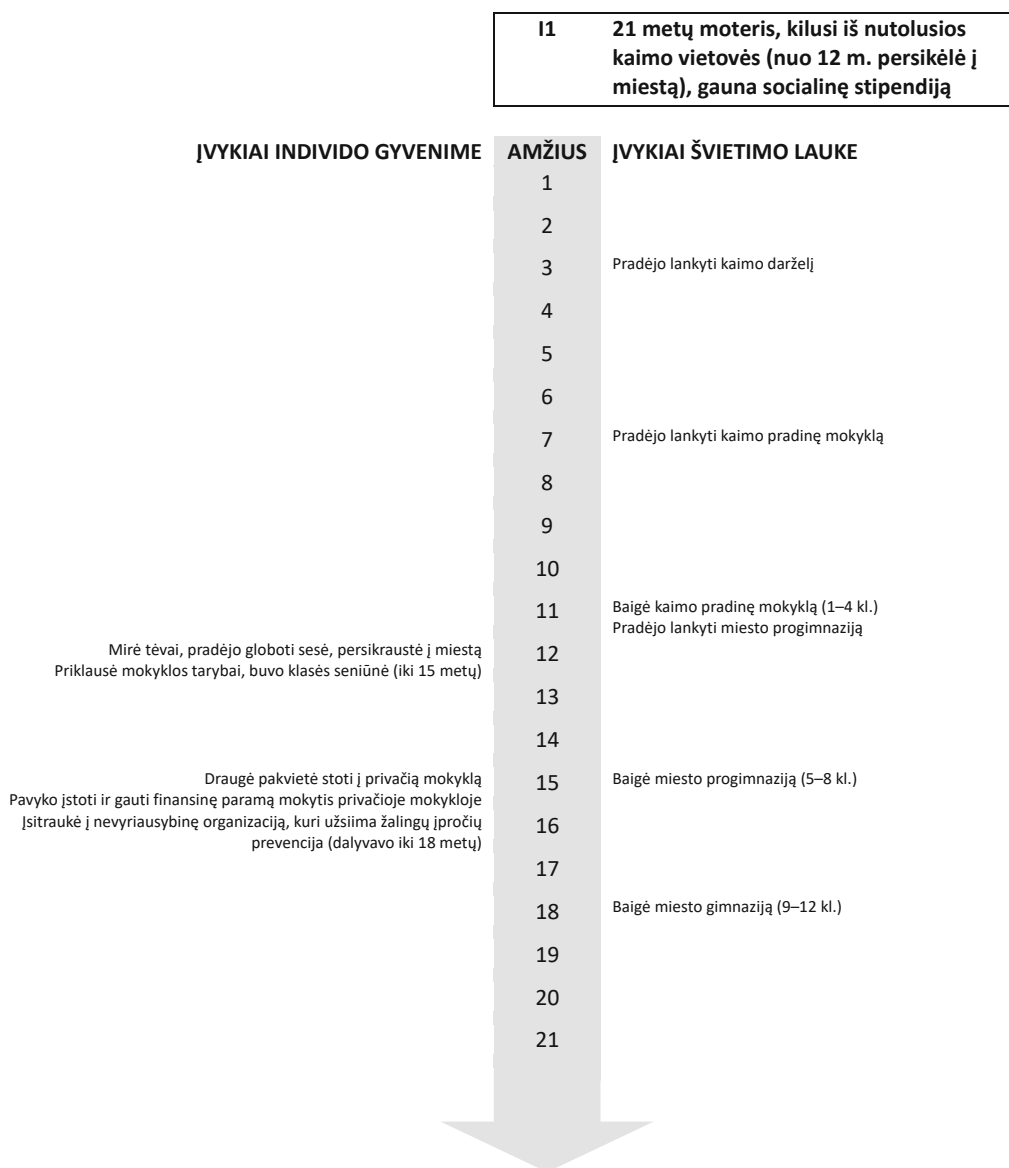
24. Grįžkime prie jūsų mokymosi pradžios. Kaip manote, pačioje pradžioje pradėję mokytis mokykloje (ar darželyje) jūs kažkuo skyrėtės nuo kitų vaikų? Jei taip, kuo?
25. Kaip jūs išsivaizdavote, kuo norėtumėte būti užaugęs, prieš pradėdamas mokytis mokykloje? Kaip keitėsi jūsų išsivaizdavimas, kuo norėtumėte būti baigus mokyklą?
26. Papasakokite, kiek švietimo įstaigų mokėtės? Kodėl tekdavo jas keisti?
27. Kaip apsisprendavote, kur mokytis, ar toliau mokytis apskritai?
28. Papasakokite apie savo santykį su mokykla – ką jūs manėte apie mokyklą, kai mokėtės mokykloje?
29. Kaip jausdavotės mokykloje, kas joje labiausiai patikdavo ir nepatikdavo? Ką manote apie taisykles, tvarką, kuri galiojo mokykloje?
30. Kas jūsų mokykloje buvo labiausiai vertinama, už ką būdavo skatinami mokiniai?
31. Koks būdavo jūsų elgesys mokykloje?

32. Kaip manote, ar įžvelgėte kokių nors skirtumų tarp savęs ir kitų mokinių mokymdamiesi mokykloje? Ar skirdavosi jūsų elgesys, savęs išreiškimo būdai?
33. Kaip apibūdintumėte savo mokytojus, mokyklos administracijos darbuotojus ir savo santykius su jais?
34. Kaip manote, ko iš jūsų vaikystėje tikėjosi mokytojai, kaip jie įsivaizdavo, kuo būsite, kai užaugsite?
35. Kaip reagavo mokytojai į sprendimą studijuoti?

Aukštojo mokslo pasirinkimas ir tai skatinantys veiksniai:

36. Kaip priėmėte sprendimą studijuoti, kokiomis aplinkybėmis?
37. Kodėl nusprendėte pasirinkti būtent studijuoti, o ne, pvz., dirbti ar mokytis profesinėje mokykloje?
38. Kaip jūsų tėvai, draugai, mokytojai reagavo į jūsų sprendimą studijuoti?
39. Kai žiūrite iš šalies, kaip manote, kas turėjo daugiausiai įtakos tam, kad pavyko atsidurti aukštojoje mokykloje?
40. Kaip manote, ar jūs turėjote tinkamas sąlygas įgyvendinti savo siekį studijuoti (galimybių pasiekti sąlygas norint studijuoti)?
41. Kaip manote, ar bet kas, kas yra gabus, gali studijuoti aukštojoje mokykloje? Ar studijos yra prieinamos visiems?
42. Ko, jūsų nuomone, reikia, kad galėtum studijuoti aukštojoje mokykloje?

2 PRIEDAS. Informantų keliai aukštojo mokslo link ir svarbūs biografijos taškai



12 22 metų vyras, kilęs iš žemas pajamas gaunančios šeimos, gauna socialinę stipendiją

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME

AMŽIUS

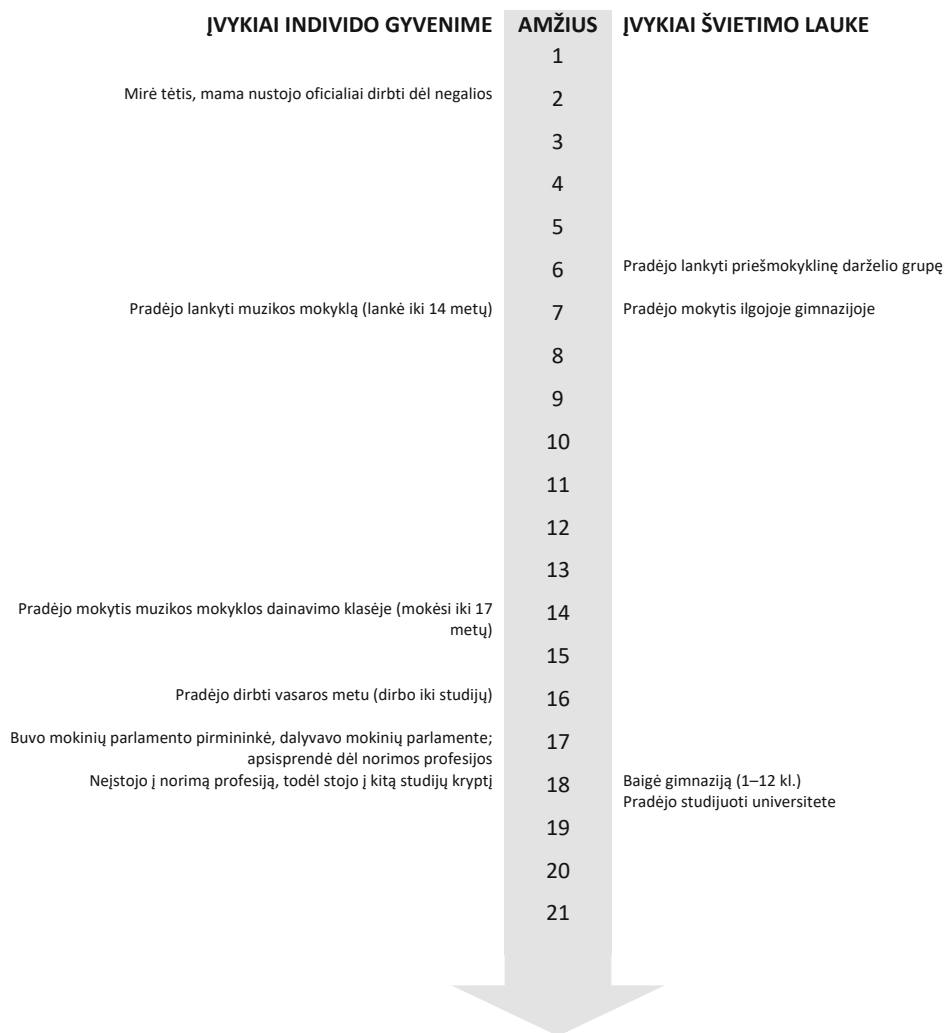
ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	Lankė darželį (1 mėn.)
	7	Pradėjo lankyti pradinę mokyklą
Pasirinko pereiti į kitą mokyklą dėl patyčių	8	Pradėjo lankyti kitą mokyklą (nuo 2 kl.)
	9	
	10	
	11	Baigė pradinį ugdymą mokykloje (2–4 kl.)
Pradėjo lankyti džiudo būrelį (lankė pusę metų)	12	
	13	
	14	
	15	
Mokykloje panaikino 11–12 kl., todėl reikėjo pereiti į kitą mokyklą Pasirinko mokytis profesinėje, nes ten mažiau patyčių	16	Baigė progimnaziją (5–10 kl.) Pradėjo mokytis profesinėje mokykloje
	17	
	18	
Pradėjo dirbti ne kvalifikuotą darbą (dirbo iki 22 m.)	19	Baigė profesinę mokyklą ir įgijo vidurinį išsilavinimą (baigė 11–12 kl.)
	20	
	21	
	22	Pradėjo studijuoti universitete
	23	
	24	
	25	

13 27 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	Lankė parengiamuosius kursus pasirošti mokyklai (dviejų savaitių trukmės)
Pradėjo lankytis bibliotekoje ir skaityti knygas	7	Pradėjo lankyti pradinę mokyklą
	8	
	9	
	10	
	11	Baigė pradinę mokyklą (1–4 kl.), pradėjo mokytis vidurinėje mokykloje mieste
	12	
	13	
	14	
Bandė lankyti dailės būrelį, bet greitai metė dėl prastos kokybės	15	
	16	Baigė vidurinę mokyklą (5–10 kl.), pradėjo mokytis gimnazijoje didmiestyje
	17	
Išsikraustė gyventi į kitą miestą	18	Baigė gimnaziją (11–12 kl.), pradėjo studijuoti universitete (bakalauro studijos) kitame mieste
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	Baigė bakalauro studijas
	24	Pradėjo magistro studijas
	25	
	26	Baigė magistro studijas
	27	

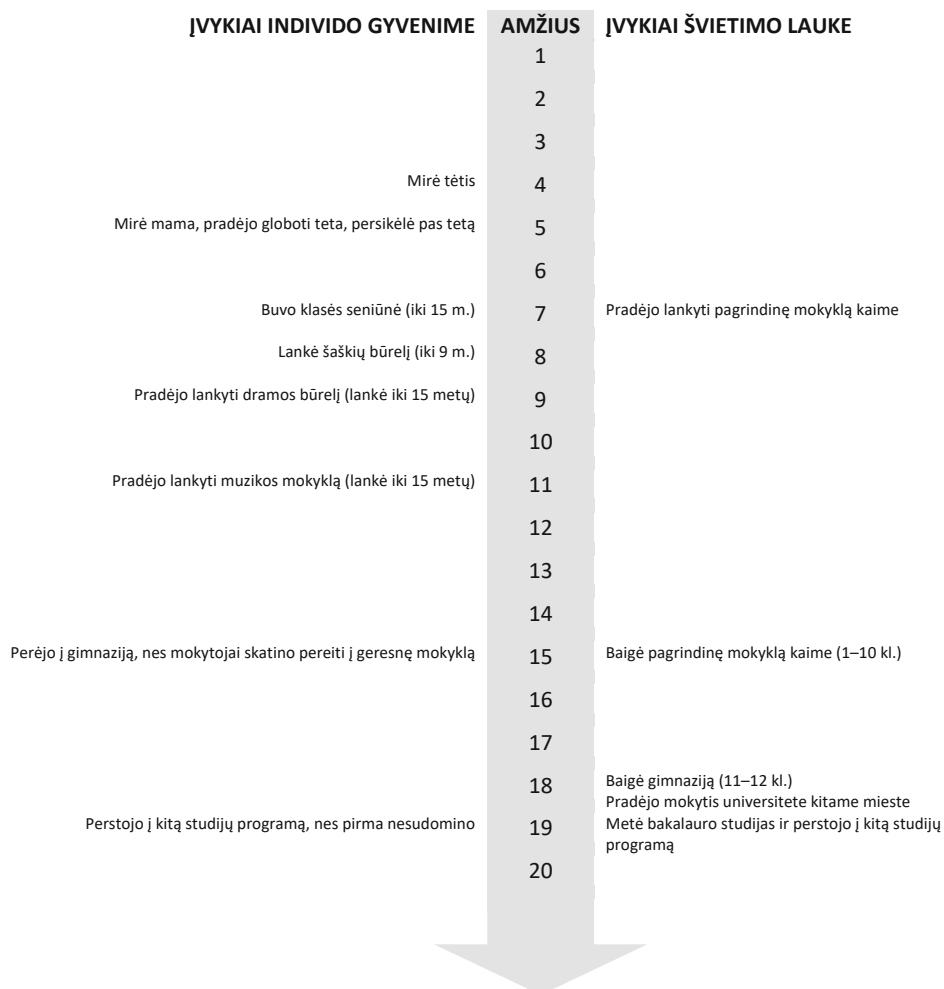
14 **21 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės, gauna socialinę stipendiją**



**15 27 metų vyras, kilęs iš nutolusios
kaimo vietovės, gavo socialinę
stipendiją**

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
Mirė tėtis	2	
	3	Pradėjo lankyti darželį kaime
	4	
	5	
	6	
Pradėjo lankyti džiudo būrelį (lankė iki 14 metų)	7	Pradėjo lankyti pagrindinę mokyklą kaime
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
Pradėjo lankyti dviračių sporto būrelį mieste (lankė iki 18-os metų)	14	
Pradėjo dirbti ne kvalifikuotus darbus vasaromis (dirbo iki studijų)	15	
Perėjo mokytis į gimnaziją, nes pusbroliai pasiūlė stoti į gimnaziją	16	Baigė pagrindinę mokyklą kaime (1–10 kl.) Pradėjo mokytis gimnazijoje mieste
	17	
Neįstojo į norimą specialybę dėl per mažo fizinio pasirėngimo, pasirinko stoti į kitą specialybę	18	Baigė gimnaziją mieste (11–12 kl.) Pradėjo studijuoti kolegijoje kitame mieste
	19	
	20	
	21	
	22	Baigė kolegiją ir išlyginamąsias studijas Pradėjo studijuoti magistro studijas
	23	
	24	
	25	Baigė magistro studijas
	26	
	27	

16 20 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės, gauna socialinę stipendiją



17

23 metų moteris, kilusi iš miesto,
tautinių mažumų atstovė, augo
daugiavaikėje šeimoje

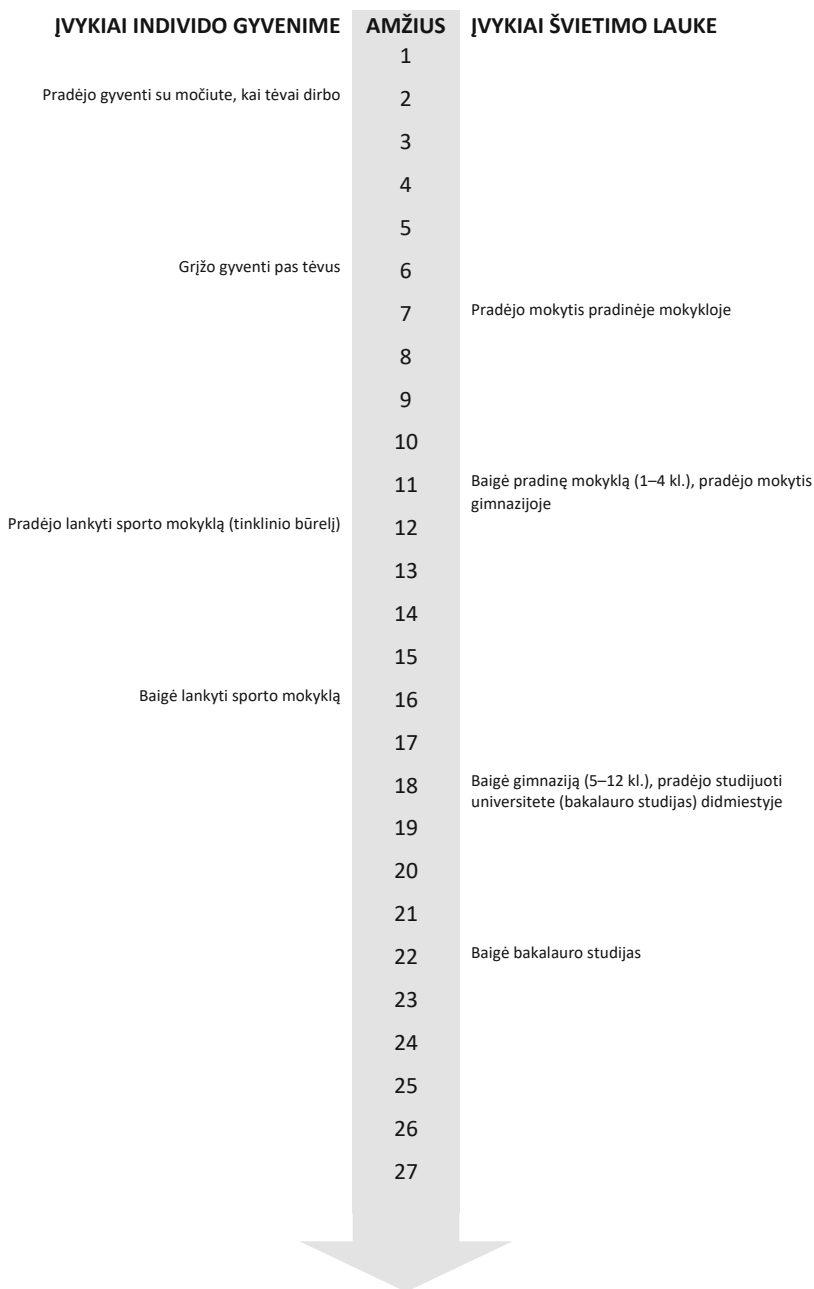
ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
	2	
Tėtis paliko šeimą	3	Pradėjo lankyti darželį
	4	
	5	
	6	
Kartu apsigyveno patėvis	7	Pradėjo mokytis vidurinėje mokykloje rusų kalba
Gimė brolis	8	
	9	
Gimė antras brolis, patėvis paliko šeimą, reikėjo dažnai prižiūrėti brolių	10	
	11	
	12	
Pradėjo profesionaliai sportuoti (sportuoja iki šiol)	13	
Patirta trauma	14	
Pakeitė mokyklą, nes vidurinė buvo reorganizuota Nusprendė mokytis gimnazijoje, kuri arti sporto užsiėmimų	15	Baigė vidurinę mokyklą (1–8 kl.) Pradėjo mokytis gimnazijoje lietuvių kalba
	16	
	17	
Paėmė studijų paskolą	18	Baigė gimnaziją (9–12 kl.) Pradėjo studijuoti privačiame universitete
	19	
	20	
Paėmė akademines atostogas dėl profesionalaus sporto	21	
	22	
	23	Baigė bakalauro studijas

**18 27 metų moteris, kilusi iš nutolusios
kaimo vietovės, žemas pajamas
gaunančios šeimos**



19 20 metų vyras, kilęs iš miesto, turi klausos negalią

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
Pradėjo mokytis gestų kalbos	2	Pradėjo lankyti specialųjį darželį
	3	
	4	
	5	
	6	
Pradėjo eiti pas logopedą, mokytis kalbėti	7	Pradėjo lankyti specialiąją vidurinę mokyklą (specialiojo ugdymo centrą)
	8	
	9	
	10	
	11	
Įsitraukė į kurčiųjų draugiją su tėvais Pradėjo lankyti šokių, dailės, sporto būrelius	12	
	13	
	14	
	15	
Perėjo į kitą mokyklą, nes tik ten buvo galima įgyti vidurinį išsilavinimą, pritaikytą kurtiesiems	16	Baigė specialiąją vidurinę mokyklą (1–10 kl.) Pradėjo lankyti specialiąją mokyklą kitame mieste
	17	
Gautos universiteto neįgaliųjų reikalų koordinatorės rekomendacijos dėl studijų pritaikymo	18	Baigta specialioji mokykla (11–12 kl.) Pradėjo studijuoti universitete tame pačiame mieste
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	

I10 23 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės, tautinių mažumų atstovė, gavo globojamo vaiko išmoką

ĮVYKIAI INDIVIDO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
	2	
	3	
	4	
Tėvai išsiskyrė, mama emigravo, paliko globoti seneliams	5	
Pradėjo mokytis lietuvių kalbos	6	Pradėjo lankyti priešmokyklinę grupę kaime
M-klos direktorė pasiūlė lankyti priešmokyklinę grupę, o ne pirmą klasę	7	Pradėjo lankyti ilgąją gimnaziją kaime
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
Pradėjo lankyti tinklinį, nes mokytoja užrašė	13	
	14	
	15	
Nustojo lankyti tinklinį, nes susipyko su mokytoja	16	
	17	
Persikėlė į kitą miestą, mokydamasi pradėjo dirbti	18	Baigė gimnaziją (1–12 kl.) Įstojo į profesinę mokyklą
Nusprendė mesti profesinę, nes nepatiko specialybė, ir stojo į kolegiją, nes paskatino draugai	19	Metė profesinę mokyklą Įstojo į kolegiją
	20	
	21	
Draugai paskatino stoti į magistro studijas	22	Baigė kolegiją ir išlyginamąsias studijas Pradėjo studijuoti magistrą universitete
	23	

I11 20 metų vyras, kilęs iš miesto, iš žemas pajamas gaunančios šeimos, gavo socialinę stipendiją, vienintelis šeimoje turi aukštąjį išsilavinimą



I12

**19 metų moteris, kilusi iš nutolusios
kaimo vietovės**

ĮVYKIAI INDIVIDO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

1

2

3

Pradėjo lankyti darželį kaime

4

5

6

7

Pradėjo lankyti mokyklą kaime

8

9

10

Dėl patyčių perėjo į kitą mokyklą
Pradėjo dalyvauti įvairiose olimpiadose, bandė sporto būrelius
Pradėjo lankyti fortepijono būrelį (lankė iki 18 metų)

11

Baigė mokyklą kaime (1–4 kl.)
Pradėjo lankyti ilgąją gimnaziją mieste

12

13

14

Dalyvavo technologijų olimpiadoje, domėjosi technologijų pamokomis
Buvo studijų mugėje ir nusprendė studijuoti tam tikrame universitete

15

16

17

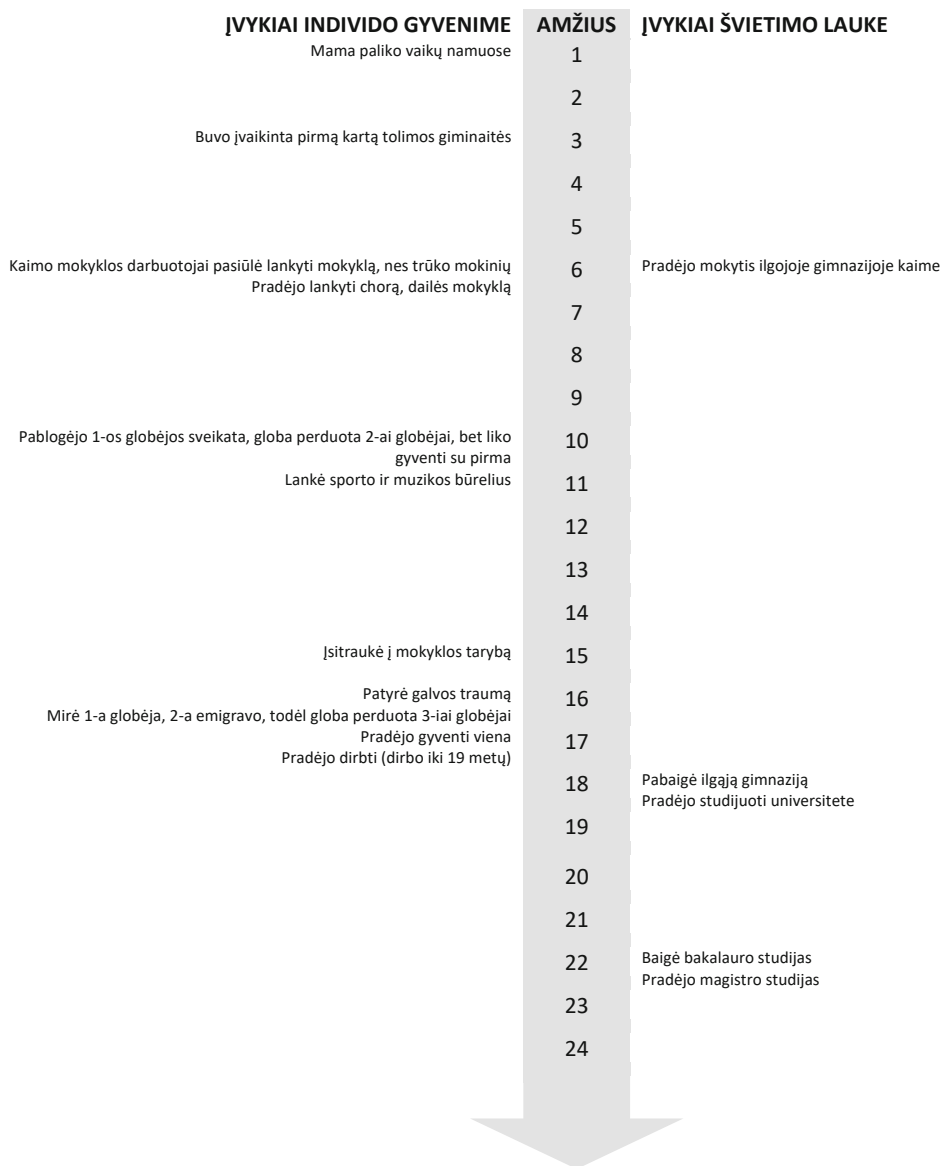
Išmoko vairuoti, gavo automobilį, praktikavosi, kaip nuvažiuoti į
universitetą iš savo miesto

18

Baigė gimnaziją mieste (5–12 kl.)

19

I13 24 metų moteris, kilusi iš nutolusios
kaimo vietovės, gavo socialinę
stipendiją, augo globėjų šeimoje



I14

**21 metų moteris, kilusi iš nutolusios
kaimo vietovės, augo daugiavaikėje
šeimoje**

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
Mirė tėtis	6	
Mama nustojo oficialiai dirbti dėl ligos	7	Pradėjo lankyti pradinę mokyklą kaime
	8	
	9	
	10	
	11	Baigė pradinę mokyklą (1–4 kl.) Pradėjo lankyti mokyklą kaime
	12	
	13	
Nusprendė pereiti į kitą mokyklą, nes nesusiformavo klasė Pradėjo lankyti muzikos mokyklą (dainavimą)	14	Pradėjo lankyti kitą mokyklą mieste (8 kl.)
Įsitraukė į mokinių atstovybę, buvo klasės seniūnė (iki 17 metų) Pasirinko lankyti gimnaziją, kur mokosi brolis ir sesė	15	Baigė mokyklą mieste (8 kl.)
	16	
	17	
Brolis ir sesė paskatino studijuoti Vasaromis pradėjo dirbti ne kvalifikuotą darbą ir dirbo studijuodama	18	Baigė gimnaziją mieste (9–12 kl.) Pradėjo studijuoti kolegijoje kitame mieste
	19	
	20	
	21	

115 26 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės, gavo socialinę stipendiją

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
Persikraustė pas močiutę iš kaimo į miestą, nes mama buvo alkoholiškė ir norėjo eiti į miesto mokyklą	7	Pradėjo mokytis progimnazijoje
Laimėjo olimpiadą	8	
Pradėjo lankyti teatro būrelį (lankė iki 10 metų)	9	
	10	
Pradėjo lankyti džiudo būrelį (lankė iki 10 metų)	11	
	12	
Močiutė tapo oficialia globėja	13	
Mirė tėtis	14	
	15	Baigė progimnaziją (1–8 kl.)
Pradėjo dalyvauti įvairiose olimpiadose, biologų sandraugoje	16	
Pateko į nacionalinio lygmens olimpiados etapą	17	
	18	Baigė gimnaziją (9–12 kl.)
	19	Pradėjo studijuoti universitete kitame mieste
	20	Metė studijas ir perstojo į kitą universitetą kitame mieste
Draugė paskatino perstoti į kitą studijų programą	21	
Perlaikė lietuvių kalbos egzaminą	22	
	23	
	24	Baigė bakalauro studijas
	25	Pradėjo magistro studijas
Stipriai susirgo	26	
Paėmė akademines atostogas		
Tęsė magistro studijas		

I16 27 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės, gavo globojamo vaiko išmoką, augo globėjų šeimoje, vienintelė šeimoje turi aukštąjį išsilavinimą

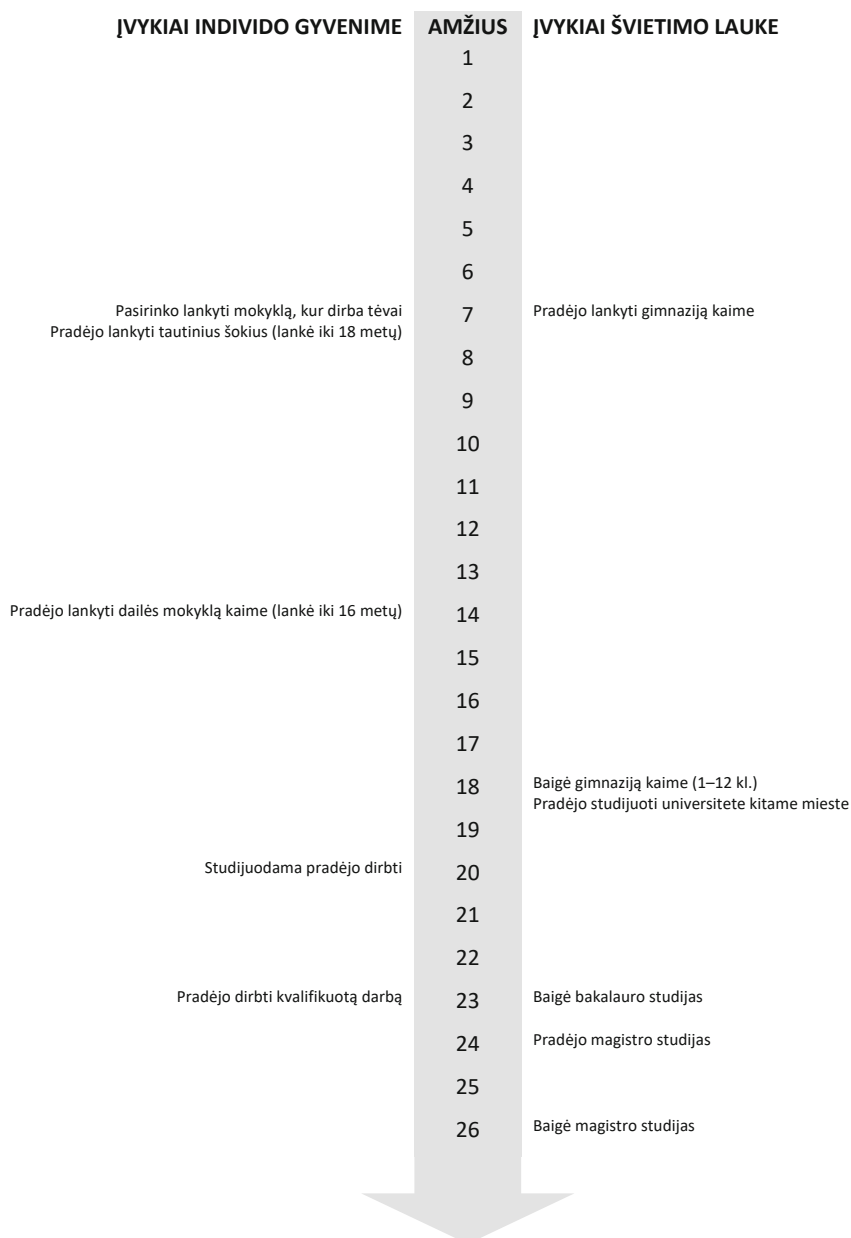
ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
Socialinė rūpyba privertė eiti į mokyklą	8	Pradėjo lankyti prestižinę pradinę mokyklą kaime
	9	
	10	
	11	
Paimta globoti su sese į globėjų šeimą	12	Baigė pagrindinę mokyklą (1–4 kl.)
Persikraustė į miestą	13	
Pradėjo lankyti šokių (lankė iki 18 metų)	14	
	15	Baigė pagrindinę mokyklą mieste (5–8 kl.)
Perėjo į gimnaziją dėl geresnės mokymo kokybės	16	
	17	
	18	
Mirė mama	19	Baigė gimnaziją
Dėl globėjų noro pradėjo savanoriauti	20	Pradėjo studijuoti universitete
	21	
Susipyko ir nebendruoja su globėjais, nes atsisakė po studijų dirbti pas juos	22	
	23	Baigė bakalauro studijas
	24	
	25	Pradėjo magistro studijas ir metė po 3 mėn.
	26	Pradėjo kitas magistro studijas
	27	

I17	26 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės
------------	---



I18

**27 metų moteris, kilusi iš nutolusios
kaimo vietovės**



I19 24 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	Pradėjo lankyti vidurinę mokyklą kaime
	8	
	9	
	10	
Mama nustojo dirbti, nes bankrutavo įmonė, ir nuo to laiko oficialiai nedirbo	11	Pradėjo lankyti gimnaziją kaime (nuo 5 kl.)
Pusę metų lankė muzikos būrelį ir metė, nes mama nebeleido Metus buvo klasės seniūnė	12	
	13	
Pasirinko pereiti viduryje semestro į kitą mokyklą dėl patyčių	14	Perėjo į kitą mokyklą kaime viduryje semestro (8 kl.)
	15	Pradėjo lankyti gimnaziją mieste
	16	
Pradėjo lankyti dailės būrelį (lankė metus, po to metė dėl lėšų stokos)	17	
Susirgo depresija Studijuodama pradėjo dirbti ne kvalifikuotą darbą	18	Baigė gimnaziją (9–12 kl.) Pradėjo studijuoti universitete
	19	
	20	
	21	
	22	
Pradėjo dirbti kvalifikuotą darbą	23	Baigė bakalauro studijas, pradėjo magistro studijas
	24	

120

22 metų moteris, kilusi iš miesto,
žemas pajamas gaunančios šeimos,
gavo socialinę stipendiją

ĮVYKIAI INDIVIDO GYVENIME

AMŽIUS

ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE

	1	
Išsiskyrė tėvai	2	
Pradėjo gyventi su mama ir močiute	3	
	4	Pradėjo lankyti darželį mieste
	5	
	6	
Pradėjo lankyti dailės būrelį	7	Pradėjo lankyti pradinę mokyklą mieste
	8	
	9	
Pradėjo dalyvauti matematikos olimpiadose	10	
	11	Baigė pagrindinę mokyklą (1–4 kl.); Pradėjo lankyti progimnaziją mieste
Pradėjo lankyti dailės mokyklą (lankė iki 16 metų)	12	
Lankė šachmatų ir šaškių būrelius	13	
	14	
Dalyvavo įvairiose olimpiadose	15	Baigė progimnaziją (5–8 kl.)
Pradėjo lankyti žongliravimo ugnimi būrelį	16	
	17	
Mirė mama	18	Baigė gimnaziją (9–12 kl.) Pradėjo studijuoti universitete
Nusprendė studijuoti konkrečiame mieste, persikėlė į tą miestą	19	
	20	
	21	
	22	

I21 19 metų moteris, kilusi iš nutolusios kaimo vietovės

ĮVYKIAI INDIVIDUO GYVENIME	AMŽIUS	ĮVYKIAI ŠVIETIMO LAUKE
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
Su tėvais lankė šokių būrelį (iki 7 metų)	6	
Pradėjo lankyti tautinius šokius, priklausė skautams (iki 14 metų)	7	Pradėjo lankyti mokyklą kaime
	8	
Pradėjo lankyti muzikos mokyklą (iki 15 metų)	9	
	10	
	11	
Įsitraukė į mokyklos tarybą (iki 15 metų)	12	
	13	
	14	
Išsiskyrė tėvai, su mama persikraustė gyventi į kitą vietą	15	
Pradėjo dirbti vasaros metu	16	Baigė mokyklą kaime (1–10 kl.) Pradėjo mokytis gimnazijoje mieste
	17	
Paėmė paskolą daliai studijų kainos apmokėti	18	Baigė gimnaziją mieste (11–12 kl.), pradėjo studijuoti
	19	

3 PRIEDAS. Disertacijoje analizuotų teisės aktų sąrašas

1. Ankstesnio mokymosi pasiekimų įskaitymo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2008 m. sausio 11 d. įsakymu Nr. ISAK-72.
2. Asmenų, pageidaujančių mokytis pagal pirminio arba tęstinio profesinio mokymo programas, bendrojo priėmimo į valstybinę ar savivaldybės arba nevalstybinę profesinio mokymo įstaigą tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2017 m. gegužės 17 d. įsakymu Nr. V-373.
3. Asmenų, pretenduojančių nuo 2019 metų į aukštųjų mokyklų pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų vietas, mokymosi rezultatų minimalūs rodikliai, patvirtinti m. rugpjūčio 30 d. įsakymu Nr. V-661.
4. Bendrųjų iš valstybės ar savivaldybių biudžetų finansuojamų neformaliojo švietimo programų kriterijų aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 18 d. įsakymu Nr. ISAK-991.
5. Brandos egzaminų organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo ir lietuvių kalbos ir literatūros įskaitos organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2006 m. gruodžio 18 d. įsakymu Nr. ISAK-2391.
6. Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2005 m. balandžio 18 d. įsakymu Nr. ISAK-627.
7. Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas, patvirtintas LR Vyriausybės 2010 m. gegužės 4 d. nutarimu Nr. 535.
8. Lietuvos Respublikos išmokų vaikams įstatymas.
9. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas.
10. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas.
11. Lietuvos Respublikos neįgalųjų socialinės integracijos įstatymas.
12. Lietuvos Respublikos piniginės socialinės paramos nepasiturintiems gyventojams įstatymas.
13. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas.
14. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas.
15. Mažiausio stojamojo konkursinio balo stojantiejiems į pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų valstybės finansuojamas studijų vietas ir pretenduojantiems į studijų stipendijas 2019 metais nustatymo įsakymas, patvirtintas LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. vasario 6 d. įsakymu Nr. V-92.
16. Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės, patvirtintos LR Vyriausybės 2011 m. birželio 29 d. nutarimu Nr. 768.
17. Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais įvertinimo ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1775.

18. Mokinių, kurie mokosi pagal profesinio mokymo programas siekdami įgyti pirmąją kvalifikaciją, stipendijų mokėjimo ir kitos materialinės paramos teikimo tvarkos aprašas, patvirtintas LR Vyriausybės 2005 m. rugpjūčio 10 d. nutarimu Nr. 876; Asmens įgytų kompetencijų vertinimo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2015 m. sausio 14 d. įsakymu Nr. V-15.
19. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro, Sveikatos apsaugos ministro ir Sveikatos apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317.
20. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1795.
21. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2695.
22. Netradicinio ugdymo koncepcija, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2010 m. kovo 5 d. įsakymu Nr. V-299.
23. Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo ugdymo programas tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2005 m. balandžio 5 d. įsakymu Nr. ISAK-556.
24. Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. V-2558.
25. Pažymėjimų ir brandos atestatų išdavimo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo 2007 m. vasario 20 d. įsakymu Nr. ISAK-236.
26. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1309.
27. Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 25 d. įsakymu Nr. ISAK-1019.
28. Priešmokyklinio ugdymo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2013 m. lapkričio 21 d. įsakymu Nr. V-1106.
29. Profesinio orientavimo vykdymo tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro ir Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2012 m. liepos 4 d. įsakymu Nr. V-1090/A1-314.
30. Socialinių stipendijų aukštųjų mokyklų studentams skyrimo ir administravimo tvarkos aprašas, patvirtintas Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2009 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. 1801.
31. Stojančiųjų į pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų valstybės finansuojamas studijų vietas ir pretenduojančiųjų į studijų stipendijas konkursinės eilės suda-

rymo 2021 metais tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2020 m. lapkričio 30 d. įsakymu Nr. V-1862.

32. Stojančiųjų į pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų valstybės finansuojamas studijų vietas ir pretenduojančių į studijų stipendijas konkursinės eilės sudarymo 2020 metais tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. lapkričio 29 d. įsakymu Nr. V-1407.
33. Ugdymo lietuvių kalba bendrojo ugdymo ir neformaliojo švietimo mokykloje tvarkos aprašas, patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. spalio 14 d. įsakymu Nr. V-1856.