

# Oficialioji ir demotinė mokyklos kultūra: įtampos laukų analizė (2014 – 2015)

Tyrėjų grupė: L. Duoblienė (vad.), I. Stonkuvienė, Š. Nagrockaitė, S. Kairė

Tyrimą finansavo Lietuvos mokslo taryba (sutarties Nr. MIP-074/2014).

1. **Tikslas:** Išsiaiškinti nacionalinės švietimo politikos ir švietimo kultūros kryptis reaguojant į dabarties sociokultūrinius iššūkius, kintantį ugdymosi procesą ir rasti tinkamas teorines prieigas mokyklos ugdytojų perduodamos „iš viršaus“ (oficialiosios) kultūros ir mokinių kuriamos „iš apačios“ (demotinės) kultūros sankirtas ir sąsajas apibūdinti.

## Uždaviniai:

1.1. Išanalizuoti globalios kultūros politikos daromą ir ateityje prognozuojamą įtaką nacionalinei švietimo kultūrai, ugdymo institucijų (bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenių) kultūriniam sąmoningumui ir šių institucijų dalyvių kūrybinei raiškai, atliekant mokslinės literatūros analizę.

1.2. Iširti ugdymo institucijų (atrinktų bendrojo ugdymo mokyklų) vidaus dokumentus (mokyklos nuostatas, mokyklos tarybos nutarimus, instrukcijas, oficialius e-portalus ir kitus mokyklos veiklą reglamentuojančius dokumentus) ir jų atitikmenį nacionaliniams dokumentams švietimo kultūros klausimu, nustatant jų individualizavimo lygmenį.

2. **Tikslas:** Išanalizuoti Lietuvos ugdymo institucijų (atrinktų bendrojo ugdymo mokyklų) bendruomenių požiūrį į mokyklos kultūros buvimą/ kūrimą ir įvertinti kūrybinės raiškos galimybes atliekant etnografinį tyrimą. Požiūris ir esama situacija bus tiriama keliais aspektais. Didžiausias dėmesys bus kreipiamas į mokyklos ritualus, naudojamus simbolius, erdvės ir laiko struktūravimą, artefaktus, diskursą.

## Uždaviniai:

2.1. Iširti mokyklos bendruomenės skirtingų interesų grupių (moksleiviai, mokytojai, vadovai) požiūrį į mokyklos kultūrą, nustatant jų sankirtas ir sąsajas.

2.2. Atlikti bendrojo ugdymo mokyklose esamų ir bendruomenės kuriamų rašytinių, audio ir vizualinių šaltinių, skirtų kultūros palaikymui ir plėtotei, analizę.

2.3. Nustatyti esamus įtampų laukus ir tarpines teritorijas, konsoliduojančias mokyklos oficialiąją kultūrą ir demotinę kultūrą, veikiamą įvairių šiuolaikinės komunikacijos priemonių, populiariosios kultūros bei žiniasklaidos.

**Projekto objektas** – bendrojo ugdymo mokyklos kultūra ir jos įtampų laukai.

Pirmiausia atliktas teorinis **mokyklos kultūros sampratos** ir jos dėmenų tyrimas, remiantis Lietuvos ir užsienio mokslinė literatūra. Juo siekta nustatyti, kokia kryptimi dirba ir strateguoja švietimo ateitį Lietuvos mokslininkai, politikos ir kultūros formuotojai.

Nustatyta, kad Lietuvos švietimo mokslininkai (Jucevičienė, 2000, Survutaitė, 2015, Gimžauskienė, 2006. Šimanskienė, 2002) ir jais sekantys švietimo politikai dažniausiai laikosi nuomonės, jog mokyklos kultūra reiškiasi trimis skirtingais lygmenimis: 1) artefaktai, 2) vertybės ir normos, 3) įsitikinimai ir nuostatos. Tai atliepia kai kurių užsienio mokslininkų požiūrį (Gussmann, Breit, 1987; Stolp, Smith, 1995; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Deal, Peterson, 2009). Laikomasi nuomonės, kad artefaktų lygmuo yra paviršinis, lengviausiai pastebimas ir gerai matomas, o jį sudaro erdvė, simboliai, materialinė raiška. Tuo tarpu įsitikinimų ir nuostatų lygmuo, anot minėtų tyrėjų, yra esminis. Toks požiūris atspindėtas D. Survutaitės (2015) schemoje, kuria vadovaujasi ir ŠMM atstovai, tokią mokyklos kultūros sampratą įvardindami kaip unikalios mokyklos sampratą ([https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575\\_b80cc759410ca381967810317c442e29.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575_b80cc759410ca381967810317c442e29.pdf)). Manoma, kad tokia kultūra gali būti pamatuojama ir tuo Lietuvoje rūpinasi Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (NMVA).

Pasirinkta tirti būtent paviršinį artefaktų sluoksnį, nes

- Suabejota ar išties jis akivaizdžiai matomas;
- Būtent per šį sluoksnį įkūnijamos (o ne tik parodomos strateginiuose dokumentuose, mokyklos tinklapiuose, stenduose ir t.t.) vertybės ir normos, atskleidžiama nuostatos ir įsitikinimai;
- Jis nėra taip lengvai pamatuojamas, veikiau tik aprašomas.

„Rišomės” prie J. Prosserio teiginio, kad visi mokyklos kultūros apibrėžimai yra beprasmiški, jei jie nėra kontekste. Mat definicija įgauna reikšmę ir prasmę kuomet yra kontekstualizuojama. Sutinkant su tuo, kad bendriausia prasme mokyklos kultūra apima viską; tai - įsitikinimai, vertybės, normos, tradicijos, ritualai, artefaktai ir pan. (L. Stoll, A. Kennedy, T.E. Deal, K.D Peterson, A.Hargreaves ), mums šiuo atveju rūpėjo **kasdienės patirtys**, susijusios su materialiąja raiška, veikla, kalba, mažiau - idealūs aspektai: vertybės, įsitikinimai, normos. Be to, kadangi darėme prielaidą, kad kiekvienoje mokykloje yra ne viena kultūra, o mažiausiai dvi, todėl tapo svarbu ir **mikropolitinis** tiriamų kultūrų aspektas: kas savita tik atskiroms grupėms matoma ar paslėpta forma. Visa tai lėmė, kad mes iš D. Survutaitės sudarytos schemos pagal minėtus autorius paėmėme tik trečią lygmenį. Jis gali būti vadinamas paviršiniu nebent ta prasme, kurios laikosi postmodernistai (pvz., G. Deleuze'as ir F. Guattari), teigiantys, kad paviršiuje slepiasi visi galimi raiškos variantai, per juos galima nustatyti ir kitus - paslėptus dalykus. Remiantis mūsų pasirinktais švietimo teoretikais (J.

Prosser, P. Thomson, Ch. Hall, B. Bernstein, P. McLaren, G. Baumann) buvo išskirti mokyklos kultūros dėmenys. Taigi **teorinis mokyklos kultūros dėmenų tyrimas** susideda iš penkių mokyklos kultūrą atspindinčių dalių: **erdvė-laikas, simboliai, ritualai, artefaktai, kalba-diskursas**.

**Erdvės ir laiko** klausimas buvo analizuotas remiantis M. Foucault, H. Lefebvre, M. De Certeau, G. Deleuze, F. Guattari, S. Simons, J. Masschelein, P. Thomson, Ch. Hall teorinėmis įžvalgomis. Pradėjus nuo M. Foucault, kuris labai aiškiai parodo, kaip erdvės ir laiko struktūravimas padeda išlaikyti galias ir disciplinuoti silpnesnius, šiuo atveju – mokinius, buvo ieškota atsakymo, kaip galima trečia (bendra) kultūrinė erdvė ir kuo ji pasižymi. Ar trečia erdvė yra tik atsirandantis „iš apačios“ produktas (H. Lefebvre), ar ji gali būti pasiekama bendru sutarimu, ar skirtingas galias turinčios interesų grupės visuomet savaip (strategiškai ir taktiškai) įvaldo socialines-kultūrinės erdves (M. De Certeau), kaip galima apibrėžtos kultūrinės erdvės deteritorizacija (G. Deleuze, F. Guattari), kaip tai paliečia šiuolaikinę, individualizuotą ir savarankiu mokymusi paremtą, neva tai erdvės ir laiko reglamentavimo nepaliestą, mokyklą (S. Simons, J. Masschelein), kokie mokyklos kultūros erdvės empiriniai tyrimai jau atlikti kitose valstybėse, kokia metodologija taikyta ir rezultatai gauti (P. Thomson, Ch. Hall)? Ypač reikšmingi mokyklos tyrimams pasirodė laiko sampratų apibūdinimai (įkalinantis laikas pagal Foucault, diachroninis laikas pagal de Certeau, pagreitėjantis laikas pagal Deleuze'ą ir Guattari, ir galiausiai apgaulingai teikiantis įspūdį individualus-laisvai pasirenkamas laikas pagal Simons, Masschelein. Išieties tašku pasirinkta Lefebvre samprata apie trečiąją erdvę, kuri kuriasi natūraliuoju kasdienio gyvo bendravimo būdu, ir kuri yra priešinga rutininei, masinei jos sampratai bei oficialiajai jos sampratai. Taip pat ją pastiprinant de Certeau samprata apie taktikos panaudojimą socialinių erdvių įveikai, diachronišką ir savitai suvokiamą laiką, ir Deleuze'o, Guattari kūrybiškumo, naudojant deteritorizaciją, įžvalgomis.

### Ritualai ir simboliai mokyklos kultūroje

Kad ritualai yra neatsiejama mokyklos kultūros dalis, sutinka dauguma mokyklos kultūros tyrėjų (Stolp, Smith, 1995; Maslowsky, 2001; Deal, Peterson, 2009; Survutaitė, 2015 ir kt.). Kai kurie jų mokyklos kultūrą atskleidžia būtent per ritualų švietime ir mokykloje tyrimus (Bernstein, Elvin, Peters, 1966; Quantz, Magolda, 1997; McLaren, 1999; Quantz, 1999; Wulf et al, 2004; Chappell et al, 2011; Quantz, O'Connor, Magolda, 2011). Lietuvos edukologijos tyrimuose ritualams ugdymo kontekste skiriama itin mažai dėmesio. Ypač stokojama teorinio diskurso. Kiek išsamiau McLaren pasiūlytą ritualų tipologizaciją ir jos veikimo būdus aptaria L. Duoblienė (2009), svarstydami apie švietimo ir ugdymo prieigas apie ritualus užsimena A. Mickūnas (2009), K. Trakšėlys (2014). Atlikdami teorinę užsienio autorių darbų analizę, susidūrėme su ritualo apibrėžimo ir klasifikacijos problemomis. Pasak B. Stephenson, bet koks ritualo apibrėžimas nors ir suteikia tam tikro

aiškumo, yra kupinas apribojimų. Jei seksime V. Turneriu, ritualą traktuojančiu kaip formalų elgesį, esantį už rutinos ribų ir turintį nuorodą į tikėjimą mistinėmis būtybėmis ir galiomis, prie ko gi priskirsime, pavyzdžiui, mokyklos baigimo ceremoniją? (2015, p.72). Jei remsimės J. Huizinga, suprasime, kad nors kiekvienas ritualas gali būti laikomas žaidimu, tačiau anaipatol ne kiekvienas žaidimas yra ritualas (ten pat, p. 80). P. McLarenas, apžvelgdamas ritualą tyrinėjančių mokslininkų darbus, išvardina daugiau nei dvidešimt ritualo apibrėžimų: tai simbolių sistema, metakalba, ribotas kodas, standartizuotas elgesys ir t.t. (1999, p.42 - 43). Tyrėjai, ritualą nagrinėjantys ugdymo kontekste, dažniausiai jį apibrėžia kaip performansą - tam tikrą teatrališką veiksmą. Be abejo, teatrališkumo aspektas mokyklos ritualuose nevienodas. Labiau jis išryškėja mokyklinių švenčių ir ceremonijų metu (Quantz, Magolda, 1997; Chappell et al, 2011), mažiau – kasdieniuose, mikro ritualuose (pvz., pasisveikinime, pagarbos, apgailestavimo parodyme ir t.t.), nors pastarieji taip pat svarbūs mokyklos gyvenimui, mokymo ir mokymosi procesui (McLaren, 1999; Quantz, 2011). Pasak McLaren (1999), greta „kietųjų“ ritualo apibrėžimų, egzistuoja ir „minkštieji“, gerokai lankstesni, neužsidarantys vienos disciplinos rėmuose, leidžiantys „pagauti“ procesinius ritualo metmenis, neignoruoti konteksto. Taip ritualas gali atsiskleisti kaip fenomenas, kurio apibrėžtys priklauso ne tik nuo tyrėjų, bet ir tiriamųjų. Ne mažiau aktuali ir ritualų klasifikacijos problema. Ar centrine tyrimo ašimi bus pasirinkta ritualo funkcijos ir paskirtis, bendras ritualų turinys, atskiri ritualų elementai (veiksmas, veikėjai, laikas ir t.t.) ar binarinės opozicijos (sakralus / profaniškas, simbolinis/instrumentinis, šventinis/kasdienis ir t.t.) (Grimes, 2014), priklauso nuo tyrėjo teorinės ir metodologinės prieigos. Tačiau bet koks pasirinkimas atskleidžia tik nedidelę ritualo, kaip gana lengvai matomo, bet sunkiai išmatuojamo fenomeno, dalį. Analizuodami tyrimo „Oficialioji ir demotinė mokyklos kultūra: įtampos laukų analizė“ duomenis, deriname skirtingus analizės būdus: eminį (angl. emic) ir etinį (angl. etic). Mat pirmasis būdas išryškina tiriamos kultūros specifiką, leidžia išskirti kategorijas, kurios atitinka tiriamųjų pasaulėvaizdį ir yra jų priimamos kaip tinkamos ir prasmingos, antrasis atskleidžia tiriamos kultūros universalumą, suteikia tam tikrus teorinius rėmus (Barnard, Spencer, 2010). Tad analizuodami ritualus, empirinio tyrimo duomenis pildėme B. Bernsteino ir kt. (1966), R. Quantzo ir kt. (1997, 1999, 2011) ir P. McLaren teorinėmis įžvalgomis.

Išskirdami **simbolius** kaip vieną mokyklos kultūros dėmenų, pirmiausiai rėmėmės C. Geertzu (2005), teigiančiu, kad simboliai vienas esminių kultūros, o taip pat ir inkultūracijos, elementų. Simboliu laikydamas bet kokį objektą, veiksmą, įvykį, savybę ar santykį, kuris žmogui yra pasaulio suvokimo ir savivokos priemonė, Geertzas sutiko, kad simboliai nefunkcionuoja vakuume ir gali būti suprantami ir interpretuojami tik nagrinėjant konkrečius gyvenimo reiškinius. Tiek

bendrakultūriniam, tiek konkrečios mokyklos kultūros kontekste simboliai dažnai siejami su ritualais, vertybėmis ir įsitikinimais: jie gali būti suprantami kaip mažiausia ritualo dalis (Тэрнер, 1983), branduolys, ritualo metu įkūnijantis ir atskleidžiantis vertybes (Stolp, Smith, 1995; Quantz ir kt., 2011), sykiu atskleidžiant ir kultūros gelmes. Pasak T. E. Dealo ir K.D. Petersono, simboliai, atstovaudami neapčiuopiamoms kultūrinėms vertybėms ir įsitikinimams, yra matoma manifestacija tų dalykų, kurių mes negalime suvokti racionaliame lygmenyje. Jie - savotiški „kultūrinio susitelkimo taškai“ (2009, p.33). Kita vertus, į simbolius galima žiūrėti ir kaip išorinį kultūros „lukštą“, kuris yra lengvai atpažįstamas tos pačios kultūros narių. Paviršiuje esantys simboliai dinamiški: jie kuriami ir perkuriami, kopijuojami kitų kultūrinių grupių, pamirštami ir iš naujo atrandami (Hofstede et al., 2002). Laikantis tokio požiūrio, dažniau akcentuojama komunikacinė simbolių funkcija, o ne vertybinis jų pradasis.

**Vizualumo ir artefaktų** tyrimui svarbų vaidmenį turėjo W. J. T Mitchell, svarstantis apie vaizdo kultūros posūkį, t.y. kaip vaizdas išstumia tekstą ir sykiu kaip atsiranda vaizdo simuliacijos pavojus masinio tiražavimo visuomenėje, taip pat N. Mirzoeff svarstymai apie vizualumą ir taktiškumą, medijų išplėtimą semiotika, meta paveikslų vaidmenį, J. Rancier įžvalgos apie fotografijos skaitymo meną, G. Rose – matymo ir žinojimo santykį bei afektyvių jėgų reikšmę vizualiam kūrinii sukurti. J. Prosser atkreipė dėmesį į vizualinių tyrimų svarbą siekiant suprasti mokyklose egzistuojančias kultūras, kitaip subkultūras. Vizualiniai tyrimai plačiai atliekami antropologijoje ir etnografijoje, ypač pabrėžiant vizualių objektų sukūrimo ir eksponavimo kontekstą (Pink), tačiau, verta pastebėti, kad jie dar nėra plačiai naudojami tyrinėjant mokyklų kultūrą. Lietuvoje tokių tyrimų mokyklų srityje nebuvo rasta. J. Prosser išskyrė mokyklų erdves, kurių tyrinėjimas padeda geriau suprasti egzistuojančią mokyklų kultūrą: mokyklos architektūra; mokymo ir mokymosi erdvė; mokyklos erdvė, kurioje nesimokoma. Jo teigimu, vizualiniai tyrimai, kurie apima sukurtų artefaktų fiksavimą mokyklų erdvėse, leidžia geriau suprasti ir atskleisti egzistuojančią kasdienę mokyklų kultūrą.

Fiksuoti mokyklinius artefaktus laikėmės H. Hearn ir P. Thomson idėjos, kad artefaktai – tai žmonių sukurti objektai, sukurti tam tikram tikslui, ir S. Hall idėjos, kad artefaktai reprezentuoja egzistuojančius kultūrinius konstruktus. Artefaktai apima labai platų spektrą žmonių sukurtų objektų gyvenamojoje aplinkoje, taip pat ir mokykloje. Jei kalbame apie mokyklą, artefaktais gali būti randami plakatai, piešiniai, fotografijos, lipdiniai, grafitti, siuviniai, meginiai, instaliacijos, skulptūros, leidžiami žurnalai ir pan., jie gali apimti tiek mokyklose randamus mokytojų ir/ar mokinių sukurtus artefaktus, tiek įsigytus iš kitur artefaktus (bukletai, paveikslai, portretai, apdovanojimų taurės/prizai), tiek tyrimo metu kuriamus artefaktus. Šie artefaktai gali apimti įvairiausias erdves ir

jų objektus, pavyzdžiui, ant sienų kabinama informacija, stendai, poilsio erdvės, mokyklos puošybos elementai, baldų ir kt. įrangos išdėstymas klasėse, internetinė erdvė (elektroniniai adresai, socialinių tinklų grupės t.t.) ir kita. Tyrime vadovautasi Thomson, Hall samprata apie artefakto analizę, remiantis jo turiniu, forma, sukūrimo/eksponavimo kontekstu.

Remiantis **diskurso tyrėjais** (Gee 2010, 2011, 2013; Fairclough, 2010; 2013; Rogers, 2011), **diskursas** - **tai kalba** (*language*), vykstanti tarp atskirų diskurso subjektų, išreiškiant idėjas ir jų prasmes, kuriomis informuojama, reprezentuojama, jų pagrindu veikiama ir kuriami tapatumai. Diskursas formuojamas tarp atskirų diskurso subjektų, kurie išreiškia idėjas ir jų prasmes, siekdami ne tik komunikacinio tikslo. Remiantis tyrėjais, subjektai diskursu ne tik komunikuoja, bet jo pagrindu veikia, formuoja, išreiškia ir sustiprina savo tapatumą, kuris sąlygojamas tiek asmeninės, tiek socialinės aplinkos. Ir atvirkščiai, subjektų diskursas susijęs su jų tapatumu, patirtimi, galiomis ir galimybėmis veikti tam tikrame socialiniame, kultūriniame kontekste.

Pagal R. Rogers diskurso analizė edukologijos tyrimuose kilo iš sociolingvistų darbų (Gumperz, 1982; Labov, 1972; Sinclair & Coulthard, 1975); naratyvo tyrimų (*narrative research*) (Bruner, 1990, 1991; Gee, 1986; Labov & Waletzky, 1967; Ochs & Capps, 1996); lingvistinės antropologijos tyrimų (*linguistic anthropology*) (Hymes, 1964, 1996; Silverstein & Urban, 1996); etnografinės komunikacijos tyrimų (*the ethnography of communication*) (Gumperz & Hymes, 1964, Heath, 1983; Scollon & Scollon, 2004; Scribner & Cole, 1981; Shuman, 1986). Kaip pastebi tyrėjai, edukologijoje diskurso tyrimai tapo didesnių tyrimų dalimi: "Mokyklos, klasės ar kitos ugdomosios praktikos kalbos tyrimai tapo ne tik klasės kalbos kaip mikro lygmens tyrimų dalimi, bet ir būdais, kuriais analizuojama socialinės struktūros reprodukuojamos makro lygmenyje" Todėl nuo 8-to dešimtmečio daugėjo tokio tipo tyrimų (Bourdieu & Passeron, 1977; Collins, 1982; Collins, 2009; Collins & Blot, 2003; Gee, 1996; Heath, 1983; Michaels, 1983; Oakes, 1986/2005; Shuman, 1986). (Rogers, 2011, p. 3)

Kritinė diskurso analizė yra suprantama ir pritaikoma iš skirtingų perspektyvų. Todėl galima išskirti tam tikras kritinės diskurso analizės tradicijas/mokyklas: istorinio diskurso metodas (*the discourse-historical method*) (van Leeuwen & Wodak, 1999; Wodak, 2001; Wodak, 2005); sisteminės funkcionalistinės lingvistikos metodas (*systemic functional linguistics*) (Fairclough, 2003; Kress, 1976; van Leeuwen, 2008); sociokognityviniai tyrimai (sociocognitive studies) (van Dijk, 1993); Prancūzų diskurso analizė (French discourse analysis) (e.g. Foucault, 1972; Pecheux, 1975); socialinė semiotinė analizė (social semiotics) (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2009; Lemke, 2002; van Leeuwen, 2008); ir t.t. Nors įvairiai galima skirstyti kritinės diskurso analizės mokyklas, tačiau R. Rogers atkreipia dėmesį, kad labiau galima daryti skirtį tarp Kritinės Diskurso Analizės *Critical Discourse*

*Analysis (CDA, in all capital letters)* iš didžiųjų raidžių ir, tarp diskurso analizės iš kritinės perspektyvos (*critical approaches to discourse*). (Rogers, 2011,p. 4 )

Kritinė Diskurso Analizė arba CDA siejama su Norman Fairclough ir kitais tyrėjais, kurie remiasi N. Fairclough idėjomis ir diskurso tyrimo metodais. N. Fairclough, teigia, kad CDA, susijusi su kritine socialinės teorijos tradicija, kuri naudojama analizuojant diskursą ir siejant jį su galių santykiais, ideologijomis, socialiniais tapatumais ir t.t. (Fairclough, 2013, 2010). Galia yra pagrindinis objektas CDA, siekiant ištirti ir parodyti galios, panaudojamą per diskursą, siekiant dominavimo ir priespaudos (*oppression*) (Rogers, 2011,p. 4 ). Diskurso analizė iš kritinės perspektyvos, kiek mažiau remiasi kritinėmis sociologijos teorijomis, o analizuojama remiantis naratyvų tyrimų, lingvistinės antropologijos ar etnografinės komunikacijos tyrimais.

Šiame tyrime taikomi tiek CDA, tiek diskurso analizės iš kritinės perspektyvos analizės principai (Gee, Rogers, Fairclough): 1) diskursas yra susijęs su kontekstu: socialine, kultūrine, politine aplinka, kuriame jis yra kuriamas ir vartojamas (Gee, Rogers, Fairclough). 2) diskursas kuriamas tam tikrų socialinių dalyvių/narių (*social members*) jų socialinėje grupėje, aplinkoje, išreiškiant kontekstą, kuriame jie veikia, atlieka socialinius vaidmenis, perima statusus ir formuoja(si) tapatumus (*identities*). (Gee, Rogers, Fairclough). 3) diskursas kinta ir yra keičiamas. Jis gali būti kitų diskursų „kolonizatorius“, pasisavinant kitus diskursus ir tampant dominuojančiu. N. Fairclough (2013) tai vadina diskurso rekontekstualizavimu

Anot Gee, diskursą galima skirstyti į diskursą iš didžiosios raidės „D“ ir mažosios „d“ , kurie žymi „oficialųjį“ ir „neoficialųjį“ diskursą. „Oficialiuoju“ diskursu laikoma visa tai kas apibrėžia ir padaro atpažįstamus socialinę grupę ar jų tinklą. „Oficialusis“ diskursas priklauso dominuojančiai socialinei grupei, kuri atsakinga už šio diskurso išsaugojimą ir kūrimą. Oficialusis diskursas išreiškiamas įvairiais norminiais dokumentais ir kitais dominuojančios socialinės grupės oficialumą ir reprezentatyvumą kuriančiais būdais. Diskursas iš mažosios „d“ papildo, praplečia arba keičia „oficialųjį“ diskursą. Pvz., tiriamųjų mokyklų oficialių internetinių tinklalapių tekstų, dokumentų, stenduose pateiktos informacijos analizė ir interviu su skirtingomis mokyklos socialinėmis grupėmis (mokytojais, administracija, mokiniais) parodytų „oficialųjį“ diskursą, kuris formuojamas politiniame lygmenyje, taip pat „oficialųjį“ institucijos diskursą ir „oficialiojo“ bei „neoficialiojo“ diskurso sankirtas. Atpažįstant, tai kas bendra visoms mokykloms ir tai, ką mokykla arba mokyklos socialinės grupės apibrėžia kaip savąjį kultūrinį lauką. (Gee, 2010). Diskurse egzistuoja „tipiniai žodžiai, pasakojimai“ arba „tipiniai įvaizdžiai“, kuriuos J.P. Gee vadina „*Figured words*“.

Kadangi, analizuojant diskursą, remiantis empirine medžiaga, buvo siekiama identifikuoti mokyklos kultūrinę išraišką tarp skirtingų jos grupių (mokyklos administracijos, mokytojų ir

mokinių), todėl tyrime daugiausiai dėmesio buvo skiriama šiems mokyklos kultūrinės išraiškos aspektams diskurse: 1) žvelgiama grupės narių **komunikacijos erdves ir būdus**; 2) **mokyklos kultūrą** siekiama atpažinti per matomas (oficialias) ir nematomas (neoficialias) kalbines formas, kurias vartoja **mokyklų bendruomenės nariai** (administracija, mokytojai, mokiniai); 3) remiantis šiais aspektais, tiriant skirtingus bendruomenės narių diskursus, stengtasi atpažinti **įtampas ar sankirtas** mokyklos kultūroje.

## Dokumentų tyrimas

Atlikta bendrųjų švietimo dokumentų turinio analizė, tiriant, kokią reikšmę dokumentai teikia kultūros fenomenai švietime, koku lygmeniu formuojant oficialiąją kultūrą. Švietimo dokumentų turinio analizei buvo pasirinkti šie Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklą reglamentuojantys dokumentai:

- Švietimo įstatymai (1991, 2003, 2011);
- strateginiai švietimo dokumentai (Švietimo koncepcija, 1992; Švietimo strategija, 2003–2012; Švietimo strategija, 2013–2022; Ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo ir atnaujinimo strategija, 2006, 2007);
- Bendrosios programos (įvadinės dalys) (1994, 1997, 2002, 2003, 2008, 2011), Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo projektas (PPVPA, 2015).

Švietimo dokumentuose<sup>1</sup> sąvoka „kultūra“ išreiškia skirtingas prasmes: ji yra ugdymo tikslas, ugdymo ar švietimo sistemos, jos organizacijų veikimo sąlyga, sąvoka „kultūra“ pateikiama kaip veiklos sritis ir organizacijos pavadinimo dalis (pvz., Kultūros ir švietimo ministerija), taip pat „kultūra“ siejama ugdymo dalyku ar dalyko sritimi (kūno kultūra, etninė kultūra). Klabant apie ugdymo tikslą ar sąlygą, dažniausiai kultūra perteikiama kaip Lietuvos, kiek rečiau Europos ir pasaulio kultūros dalimi, kurią Lietuvos švietimas siekia, ją integruoja, pateikia per ugdymo turinį. Mokyklos kultūra kaip fenomenas labiausiai atpažįstama ankstesniuose švietimo dokumentuose Švietimo koncepcijoje (1992), Bendrosiose programose (1994, 1997). Kadangi to meto švietimo kaita rėmėsi *Tautinės mokyklos koncepcija* (1989), kurios viena iš pagrindinių raidos kryptių buvo kultūrinis ir tautinis tapatumas.

„Mokykla kuriama kaip šeimai ir visuomenei atviras kultūros židiny“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Tačiau švietimo dokumentuose, tikriausiai dėl jų paskirties valstybiniu mastu, nėra detalizuojama kaip mokyklos kultūra gali būti kuriama, išskyrus kelis elementus: per

---

<sup>1</sup> Dokumentų turinio analizei panaudota MAXQDA turinio analizės programa.



bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą (PPVPA, 2015), per veiklos kokybės kultūrą pagrįstą duomenų vertinimu ir įsivertinimu (Lietuvos švietimo strategija, 2013–2022) ir per savivaldos veiklą (Švietimo įstatymas 2003, 2011), prisidedant prie mokyklos kultūros kūrimo, jos puoselėjimo. Apibendrinant galima teigti, kad mokykla kaip kultūros kūrėja, puoselėtoja oficialiuose švietimo dokumentuose labiausiai perteikiama per ugdymą, kitaip tariant per ugdymo turinį. Todėl pagrindiniai dokumentai leidžiantys pažinti jos oficialiąją kultūrą yra ugdymo turinį reglamentuojantys dokumentai (programos, planai) ir tikėtina naujai pasirodęs dokumentas *Geros mokyklos koncepcija*, kuris buvo patvirtintas pasibaigus mokslininkų grupių tyrimui.

Analizuojant tiriamų mokyklų dokumentus idėjos ir kalba iš esmės nesiskyrė nuo įprastos bendros švietimo dokumentų kalbos. Išliko tos pačios „kultūros“ sampratos kryptys kaip ugdymo tikslas, sąlyga ar prielaida ugdymui. Oficialiuose mokyklų dokumentuose ryškesni skirtumai atsirastų arba atsiranda, jei mokykla turi savitą, išskirtinę filosofiją, kuri atsiskleistų ir jų dokumentuose, pvz., įvairių religinių konfesijų mokyklos ar kt. netradicinės ugdymo krypties mokyklos (tokios kaip Valdorfas, Montessori ir t.t.) yra ryškesni pavyzdžiai. Tačiau tyrime dalyvavusių mokyklų išskirtinumas, oficialios ir demotinės kultūros sankirtos pasireiškė mokyklos kasdienio gyvenimo aspektuose, o ne jų dokumentuose. Tai parodė empirinio tyrimo duomenys.

### Projekto empirinio tyrimo metodologija

Dėl empirinio tyrimo metodologijos buvo konsultuojamasi su Nottinghamo universiteto profesorėmis Patricia Thomson ir Christine Hall (įvyko Lietuvos mokslininkų grupės dviejų asmenų išvyka į Nottinghamo universitetą 2014 gegužės mėn. ir virtuali konferencija-diskusija 2014 spalio mėn. Dėl labai didelio užimtumo UK mokslininkės rudenį negalėjo atvykti ir bendrauti gyvai.

**Projekto metodologijai** sukurti lemiamą reikšmę turėjo antropologo Gerdo Baumanno dominuojančio ir demotinio diskursų aptarimas, kuomet pirmasis siejamas su dominuojančia *kultūra*, kuri savo ruožtu apsprendžia *bendruomenę*, o antrasis su demotinėmis *bendruomenėmis*, kurios sąveikaudamos kuria *kultūrą*. Projekto metodologija paremta dviejų prieigų derme iš penkių, kurias siūlo “Kultūrų analizės” teoretikai (“Cultural analysis”, 1991):

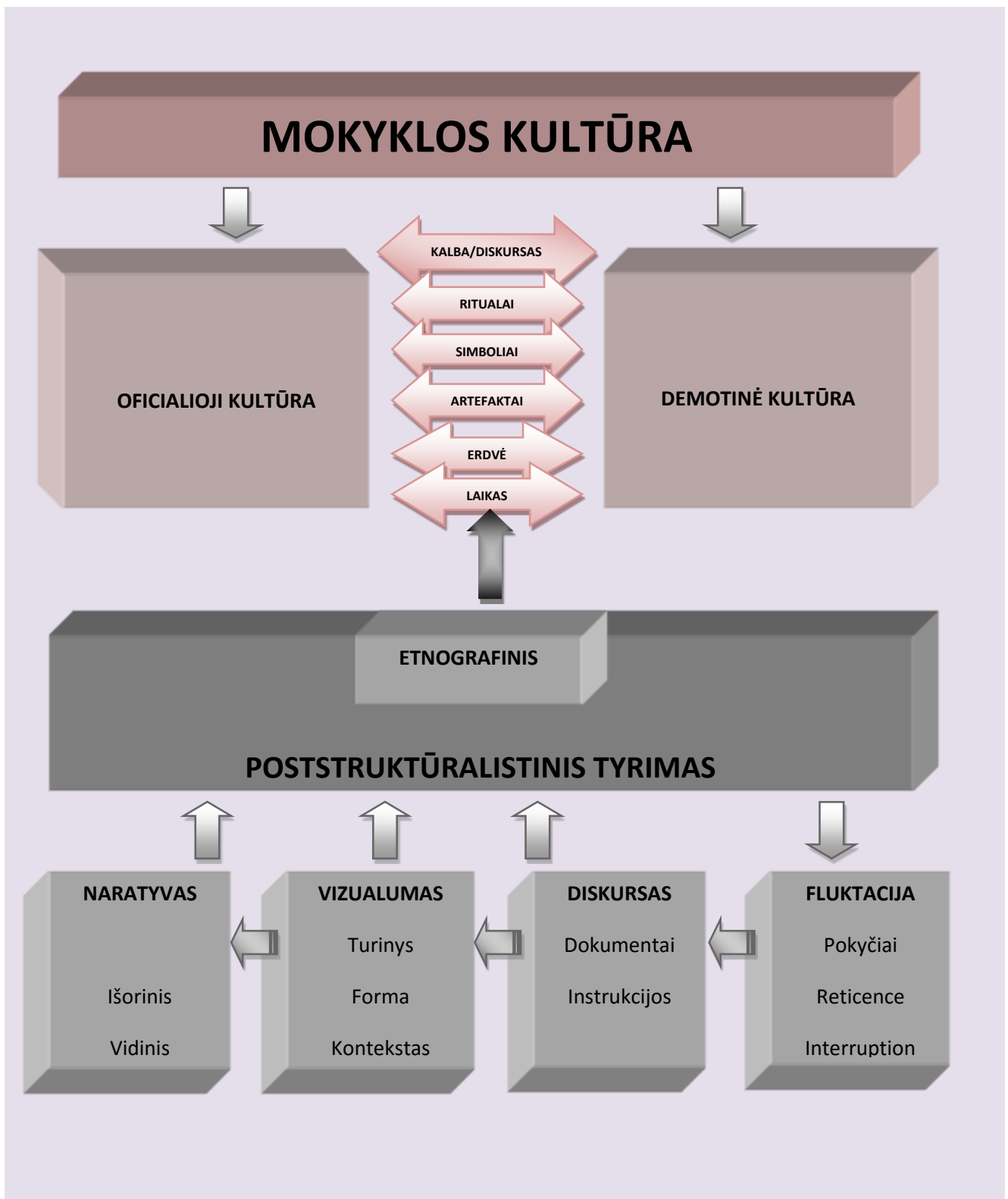
1. antropologine-etnografinė prieiga, kurios pagrindą sudaro Douglas įvairių tautelių tyrimo metodologija, paremta ritualų socialinės funkcijos, simbolių, socialinių ribojimų ir lyginamosios kosmologijos analize, ypač baimių ir tabų atskleidimu. Taip pat plačiau žvelgusiais antropologai Geertz, Baumann (Gerd) ir šiuolaikinėms, vizualumo (medijų) laikmečio kultūroms tirti analogiškus instrumentus pritaikiusių Pink, Ross, Mitchell, Mirzoef, o švietime – Thomson, Hall, Deal, Peterson prieigos, leidžiančios užčiuopti tiriamo objekto kultūrinės reikšmės, jo egzistencijos ir skaidos lauką, sąlygas, to lauko subjektų supratimą apie jį. Šiuo atveju ypač svarbu reflektuojant

įsivertinti pačių tyrėjų santykį su tiriamu objektu. Post-kritinė etnografija, integruojanti poststruktūralizmo ir etnografinės prieigas, leidžia peržengti tiriamo objekto struktūrinės ribas ir rasti ne tik tai, kas yra prezentuojama, bet ir tai, kas nuslepia, be to, leidžia pamatyti daug mokyklos kultūrų. (Nobblit, Floral, Murillo)

2. poststruktūralistinė prieiga, kurios pagrindą sudaro Foucault požiūris į socialinę tikrovę, kaip galių santykį, prievartos aparatą, paremtą disciplinavimu ir prievarta, kultūroje plėtojama normų, ribojimų ir nuokrypio, kaip beprotybės, koncepcija, bei Derrida pakaitalo idėja. Taip pat Deleuze'o, Guattari požiūriu, kurių manymu, valstybinio aparato veikiami institutai dirba geismo skatinimo režimu ir jo kontrole. Kuo daugiau laisvės suteikiama geisti, tuo labiau tendencingai ji nukreipiama geismo objektų link, kurie užtikrina masinės kultūros sklaidą ir jos palaikymą. Šios prieigos teorijos iš dalies paliečia ir kritinės teorijos bei kritinės pedagogikos įžvalgas, pvz. Marcuse, Habermas, McLarenas, Giroux, Kincheloe ir kt.) ir postmodernias Deleuze'o pasekėjų įžvalgas švietime - Semetsky, Masny, Wallin, Cole ir kt., kurie per mikropolitikos kūrimo idėją bando išlaisvinti ir rizomatiškai nukreipti produktyvias afektacijos jėgas.

Šios dvi prieigos tik iš pirmo žvilgsnio atrodo prieštaringos, nes pirmoji orientuota į struktūrų, ženklų, simbolių atpažinimą, o antroji į skirtingumų prisotintą, besikeičiančią ir neprognozuojamą erdvę. Tačiau šiuolaikiniai antropologai, priimdami poststruktūralistų sampratą, į struktūras ima žvelgti naujai, suvokdami decentravimo, struktūrų atsisakymo šiuolaikinėse kultūrose reikšmę. Toks **poststruktūralistinis tyrimas su etnografiniu jautrumu** (apibrėžimas konsultacijų metu pasiūlytas eksperčių Thomson ir Hall ir Lietuvos mokslininkų grupės priimtas) leido fiksuoti ne tik tai, kas audialiai ir vizualiai gali būti užfiksuota ir aprašyta, orientuojantis į struktūras, bet ir tai, kas yra decentralizuota, netikėta, nenumatyta. Tiksliau tai, kas yra kaitos procese, anot Deleuze'o, Guattari pulsuoja, vibruoja, plečiasi, traukiasi, trūkčioja, susitinka ir išsiskiria, įgauna skirtingą greitį ir keičia erdves, įgyja skrydžio liniją ir afektacijos metu sukuria ypatingus naujus produktus. Kita vertus, toks „gyvas“ procesas gali būti analizuojama ir kritiniu disciplinavimo (Foucault, Giroux, Kincheloe) ar proceso kontrolės atpažinimo (Deleuze, Guattari; Masschelein, Simons) požiūriu, kuomet nauji procesai siekiami valstybės mašinos, t.y. „iš viršaus“ valdyti ir rėminti, pasinaudojant „tais pačiais“ „autonomizavimo“, „individualizavimo“, „demokratizavimo“ būdais. Oficialios politikos ir mokyklos mikropolitikos (nepriklausomai-pavieniui veikiančių kultūrinių grupių) susidūrimas, susigijimas ar konfrontavimas ir išsiskyrimas taps esminiais probleminiais tyrimo taškais.

# Atvejų tyrimo metodologijos schema



## Tyrimo instrumentarijus ir eiga

Empirinis tyrimas (atvejų analizė), kuris fokusuojamas į *mokyklos diskurso/kalbos, erdvių, laiko, ritualų, simbolių ir artefaktų tyrimą*, buvo atliekamas 6 Lietuvos vidurinėse mokyklose (3 miestų ir 3 miestelių), taikant tokius instrumentus:

1. diskurso tyrimai (metodai: analizuojami mokyklos dokumentai, kalba, internetinės svetainės)
2. naratyvo tyrimai (metodai: dalyvių pasakojimai, interviu, pokalbiai)
3. vizualumo tyrimai (metodai: stebimi ir fiksuojami erdvė, artefaktai, simboliai, kasdienė/šventinė mokyklos veikla, ritualai)

**1) Diskurso** tyrimams pasirinkta remtis Foucault diskurso samprata, pagal kurią diskursyviniai laukai formuojasi socialinių grupių galių santykiuje, „primetant“ praktikai tam tikrus kalbines figūras, turinčias tiesos ir žinojimų atrankos monopolį, struktūruonąčias socialinę tvarką ir užtikrinančias jos palaikymą. Foucault „mokslinės pedagogikos“ diskurso samparą ketinama papildyti antropologo G.Baumann diskurso (dominuojančio) ir diskursų (demotinių) perskyra bei kritinės pedagogikos įžvalgomis (Giroux - pedagogikos politizavimo, McLaren - pedagogikos ritualizavimo, Kincheloe – pedagogikos mediavimo), galiausiai Gee apibrėžto diskurso iš didžiosios raidės (oficialaus) samprata bei edukologinių tyrimų metodologų siūlymais diskurso analizei.

Mokyklų diskurso analizės metu kontent analizės būdu tiriami oficialūs 6 gimnazijų (3 miestų ir 3 miestelių) dokumentai, randami mokyklų mokytojų kabinetuose ar internete mokyklų svetainėse. Taip pat analizuojama mokyklose esantys (mokytojų kambariuose, vadovų kambariuose, bibliotekose, klasėse, koridorių stenduose) įvairūs kiti dokumentai, reglamentai, nuostatai, instrukcijos, kvietimai, metodiniai nurodymai mokytojams ir pan.). Dokumentų analizės metu aptikti esminiai kartotiniai bus lyginami su pokalbių metu ir interviu metu išryškėjusiais žodiniais kartotiniais (Gee, Fairclough). Taip siekiama aptikti oficialiai vartojami ir neoficialiai vartojami išsireiškimai, naujų medijų terminai kasdienėje kalboje.

**2) Naratyvo** tyrimams pasitelkta Ricoeur, Lyotard naratyvo sampratos, Goodson, Gill požiūris į pedagoginį naratyvą ir etnografų (Spradley, Mills, Morton) metodologinės prieigos bei giluminių intervių metodologinės rekomendacijos. Naratyvas turėtų atskleisti požiūrį į kasdienį ir šventinį mokyklos gyvenimą, jo struktūravimą per ritualus (Deal, Peterson) ir laisvinimą erdvėje ir laike (Foucault, De Certeau, Deleuze, Guattari, Simons, Masschelein), siekiant aptikti tarpinę erdvę (Deleuze) ar trečią erdvę (Lefebvre, Thomson, Hall), svarbiausius to gyvenimo objektus, garbinamus, simuliuojamus ar nutylėtus mokyklos gyvenimo aspektus. Taip pat siekiama palyginti vidinį ir išorinį naratyvą (Pink, Banks).

Mokyklose atliekamas pusiau struktūruotas interviu su mokyklos bendruomenės nariais apie jiems primetamą, jų priimamą, jaučiamą ir kuriamą mokyklos kultūrą: *šventinis ir kasdienis gyvenimas, simboliai, ritualai, erdvė ir laikas, kūrybinė veikla, įsitraukimas į kultūros kūrimą ir vadovų/mokytojų kuriamos kultūros vertinimas*. Taip pat vykdomi neformalūs pokalbiai pertraukų metu su kelių mokinių grupėmis, kitais mokyklos darbuotojais (rūbinėje, valgykloje, budėjimo poste), stebint jų gyvenamas erdves bei mokiniams komentuojant erdvinių trajektorijų ir artefaktų pasirinkimą mokyklos reprezentacijai.

**3) Vizualumo** tyrimams remiamasi vaizdo kultūros ir vizualumo tyrimų metodologijos specialistais: Mirzoeff, Mitchell, Elkins, Ranciere, Rose, Pink, anot kurių, vaizdo supratimas ir vizualus raštingumas yra dabarties kultūros bene esminė dalis, nes vaizdas pretenduoja į visų sensorinių veiksmų įtraukimą (apima ne tik matymo, bet ir lytėjimo, girdėjimo ir kitas jusles) ir gali būti analizuojama išskiriant tris modalumus: *technologinį, kompozicinį ir socialinį* (Rose, Pink). Tuo tarpu remiantis Thomson, Hall, pritaikiusių vizualumo tyrimo metodologiją mokyklai, svarbu fokusuoti tris dėmenis: *vaizdo turinys, forma (išraiška), sukūrimo/pateikimo kontekstas*.

Mokyklose fiksuojama išorės aplinka, įėjimas, koridoriai, salės, biblioteka, mokytojų kambarys, vadovų kambarys, kelios klasės. Fotografuojama ant sienų esančios nuotraukos, plakatai, stendai, moksleivių darbų (kūrybinių ir pavyzdinių darbų) parodos, apdovanojimai, leidžiami žurnalai, kiti leidiniai, esančios skulptūros, instaliacijos, laisvalaikio vietos. Taip pat analizuojami mokyklų e-svetainėse ar youtube esantys artefaktai. Prašoma mokinių ir atskirai mokytojų/administracijos parodyti mokyklos erdves ir taip fiksuojama mokyklos reprezentavimo trajektorija, svarbiausios vietos. Tyrėjų *matymo ir pažinimo* funkcijų derinimas praleidžiant mokykloje kelias (2-3) dienas leidžia suvokti stebimų kasdienybės ritualų ir simbolių reikšmę.

Situacija tirta diagnozuojant ir interpretuojant sankirtas ir sąsajas, atsirandančias: 1) dėl oficialių nacionalinių švietimo dokumentų ir konkrečių mokyklų vidaus kultūrą reglamentuojančių dokumentų bei jų bazėje sukurtų artefaktų atitikmens/prieštaravimų; 2) dėl mokytojų ir mokinių skirtingų/panašių požiūrių į mokyklos kultūros funkcinius (erdvė ir laikas, ritualai), estetinius (bendruomenės sukurti artefaktai), intelektualinius (simboliai), materialiuosius (technologinės, meno ar kitokios vertybės) ypatumus; 3) dėl skirtingo medijų raštingumo.

#### Atvejų tyrimo instrumentarijus ribotumas:

1. Tyrimo metu siekėme rasti sisteminius objektus, juos identifikuoti, o iš kitos pusės, bandėme peržengti tas ribas siekiant užčiuopti tai, kas procese, „tampa“, yra fluktuojantys, neaiškūs, nevienalyčiai.

2. Palyginus trumpas laikas, praleistas mokyklose, leidžia tik iš dalies susipažinti su mokyklos kultūromis. Norėdami jas etnografiškai pažinti giliau, turėtume mokyklose praleisti bent dvigubai daugiau laiko.

3. Mokyklų atrankai buvo taikomi du pagrindiniai principai: 1) trys pagrindiniai Lietuvos regionai ir 2) miesto ir kaimo vidurinės mokyklos. Taikant šiuos principus didelį vaidmenį turėjo ir kiti atrankos aspektai: direktoriaus atvirumas ir sutikimas įsileisti tyrėjus, mokyklų darbotvarkė, kai kurių mokyklų direktorių sąmoningai parenkami asmenys intervavimui.

Parengus metodologiją ir instrumentariją, buvo atliktas empirinis tyrimas 6 Lietuvos mokyklose: interviu, stebėjimas, pokalbiai, artefaktų ir erdvių fiksavimas. Šešios mokyklos buvo pasirinktos taip: Vilniuje, Kaune, Klaipėdoje (trys) ir jų rajonuose (trys). Tai gimnazijos arba vidurinės mokyklos. Jos pasirinktos galvojant ir apie daugiatautiškumą, t.y. bent dvi mokyklos pasižymi įvairove, nors lietuviškos. Vienos - seniai egzistuojančios, kitos - naujos. Taigi stengėmės reprezentuoti Lietuvos regioninę, socialinę, iš dalies tautinę įvairovę, atsisakėme ir pačių stipriausių mokyklų. Pasirinkus mokyklas, kai kurios iš jų nesutiko, todėl sniego gniūžtės principu (per rekomendacijas atsisakančių mokyklų) ieškojome kitų - panašių. Interviu kiekvienoje mokykloje atliktas su 4 mokiniais (vyresnių klasių), 2 mokytojais, 1 mokyklos vadovu (viso 7 asmenys). Pagrindiniai interviu klausimai: Kaip mokiniai, mokytojai ir mokyklų vadovai pristato ir kaip supranta esamą mokyklos kultūrą (pabrėžiant šiuos segmentus: erdvė, laikas, simboliai, ritualai, artefaktai, kalba)? Kiek vienoje mokykloje galime rasti kultūrų? Ar jos priešingos ir ar galima bendra, vienodai suprantama mokyklos kultūra? Kas matoma ir kas ne arba kas slepiasi po paviršiumi? Remiantis šiais klausimais, parengtas išplėstinis pusiau struktūruoto interviu planas.

Taip pat fiksuoti atsitiktinių mokyklos bendruomenės narių komentarai.

Vizitams parengtos empirinio tyrimo gairės. Mokyklose praleista po 2-3 dienas. Medžiaga patalpinta į *Dropbox*. 42 interviu transkribuoti, aprašytos trajektorijos, parengti vizitų protokolai, medžiaga apdorota MAXQDA programa, kiekvienoje mokykloje nufotografuota mažiausiai 100 objektų (pavyzdžiai pateikti prieduose).

### Empirinio tyrimo rezultatai:

Empirinis tyrimas atskleidė, kad **mokyklos kultūra** bendriausia prasme, ypač mokytojų ir administratorių, yra suprantama kaip pasiekimais, gerais mokinių rezultatais garsėjanti mokyklos kultūra, įgalinanti varžytis su kitomis mokyklomis. Mokyklos orientuojasi į ŠMM ir NMVA išskirtus mokyklos kultūros vertinimo rodiklius, pabrėžiant mokyklos kultūros kokybę, nors tai išryškėjo labiau iš stebėjimo ir interviu lyginimo, nei iš konkrečių pasakymų. Tuo tarpu mokiniams tai - maskaradas, kuomet kultūra kuriama kaip parodomoji, o ne autentiška. Mokiniams labiau rūpi ta

kultūra, kuri yra „gyva“, „tikra“, nors ir vyresniųjų ne visada vertinama. Tačiau dauguma mokinių priima imitacinius mokyklos administracijos ir mokytojų žaidimus, žino, kokią kultūrą galima rodyti, o kokios nepageidaujama. Taip, šalia autentiškos, vis dar formuojama „popierinėmis“ vertybėmis grįsta mokyklos kultūra. Intervuojant skirtingas interesų grupes apie vieną ar kelias mokyklos kultūras, išryškėjo, kad pabrėžiant bendrą mokyklos kultūrą, matomos ir subkultūros, kurių raiška dažniausiai yra laisva, nesankcionuojama. Mokytojai ir administratoriai kultūros dažniausiai neskirstė į mokinių ir mokytojų, kai tuo tarpu mokiniai tokią perskyrą įžvelgė. Anot mokinių, jie yra turintys mažiau galių, todėl būtinai turintys paklusti vyresniems. Mokytojų, administratorių ir mokinių nuomonė sutapo tik tuo atveju, jei mokiniai buvo tarybos, senato ar kitos svarbios organizacijos atstovais. Taigi baimių ir realybės maskavimo kultūra nors ir priblėsusi, bet iki šiol tebeegzistuoja. Sakoma, kad kultūra kuriama bendrai arba tik mokinių, deja, daugumoje tirtų atveju ji kuriama pagal administracijos ir mokytojų norus. Išsiskyrė tik pora mokyklų, kuriose mokyklos administracija labai liberaliai žiūrėjo į mokyklos kultūros įvairovę, kurioje talpinama įvairūs objektai, reiškiniai, išpažįstamos savitos vertybės, nesiekiant puikuotis tik pavyzdiniais objektais ar vertybėmis. Daugumoje mokyklų intervantai (ypač mokytojai ir administratoriai) savo kultūrą matė kaip unikalią, nepakartojamą, pabrėžė ypatingus pasiekimus. Tyrėjai taip pat pastebėjo mokyklų unikalumą, tačiau jis pasireiškė ne tik per matomus ir pozityvius, bet ir mažiau matomus ar slepiamus, iš atskirų detalių (artefaktų, simbolių, naratyvų, trajektorijų) atpažįstamus fenomenus.

Mokyklos **erdvė**, kaip ir bet kurios kitos socialinės institucijos erdvė, yra tos institucijos bendruomenės kasdienybės erdvė, kuri yra tradiciškai planuojama ir strateguojama, tačiau pačių erdvės dalyvių yra perkuriama pagal sau patogius įpročius, norus, lūkesčius. Tyrimas išryškino skirtingų interesų grupių skirtingas komforto zonas. Tyrėjus nustebino pasirenkamos komforto erdvės skirtingumas, t.y. atvirumas versus uždarumas (mokinių komfortas – fojė arba koridorių tamsesnės vietos, rūbinė, kiemas, mokytojų – centrinė laiptinė arba kabinetai). Jei vienais atvejais norima būti centre, visus matyti ir būti matomu, tai kitais atvejais - slepiamasi nuošaliuose vietose. Galima manyti, kad taip pasireiškia globalizacijos įtaka, kurioje būti matomu yra vertybė. Alternatyvos lieka tiems, kurie nepriima tokių žaidimo taisyklių ir nori slėptis „tamsiose nišose“. Tai primena Deleuze'o ir Guattari aptartą „skylėtą erdvę“, kurioje balansuojama tarp „glotnios“ erdvės ir „dryžuotos“ erdvės, tokiu būdu ir prisitaikant, ir turint alternatyvią zoną, bet nesusipriešinant. Pastebėta, kad visoms grupėms sėdėjimas geriau nei judėjimas (mokiniams svarbūs minkštasuoliai ir sėdmaišiai, mokytojams – kabinetų sėdimos vietos). Tipiškas pavyzdys: *Dar be ko mokykla tikriausiai neišsiverstų, tai be tų minkštųjų vietų. Ypač pirmo aukšto fojė ten tos sofutės, kurios būna nu visą laiką nusėstos žmonių. Ir ten vos ne peštynės, kas greičiau nueis iš kabineto, atsisės tenai ir*

*pasėdės per pertrauką. Tai va irgi, jeigu jų nebūtų, tai būtų liūdna šiaip tai* (mokinys). Kodėl po pamokų dar norima pasėdėti, vieno atsakymo nerasta. Jų gali būti daug: čia kitas galių santykis, sėdima laisvai, be kontrolės; gal būt tai - mados ar įvaizdžio reikalas (sėdėti sėdmaišyje ar sofikutėje). Šis fenomenas (ypač mokinių sėdėjimas) reikalauja gilesnio tyrimo. Tyrimu nustatyta, kad nėra bendros (trečios) erdvės popamokiniu laiku. Ji nebent atsitiktinė, o ne dėsninga. Atsitiktinumas siejamas su visiems bendruomenės nariams priimtinos personalijos atsiradimu (pvz., nuoširdi mokyklos budinčioji prie durų) arba projekto metu laikinai atsiradusia įdomia vieta netipiniu laiku (pvz., *Mokyklos naktis*). Tokios erdvės kaip biblioteka, salė, valgykla retai buvo pabrėžtos kaip bendros erdvės. Taip pat išryškėjo, kad mokytojų kambarys ištuštėjęs, tarsi "mirusi zona". Jame retai lankomasi, likę tik stendai su informacija; galima rasti kitus svarbius dokumentus. Dokumentai gali būti mokytojų randami ir virtualiai, todėl kabinete nesilankoma. Taigi trečios erdvės, kurią įvardino Soja, Lefebvre'as nepamokinėje veikloje praktiškai nerasta. Tyrimas atskleidė **skirtingas judėjimo mokykloje trajektorijas**: nuo centro į periferijas (administratoriai, mokytojai) versus nuo periferijos link centro (mokiniai). Akivaizdu, kad mokytojams labiau rūpėjo reprezentacinės erdvės, pavyzdiniai kabinetai, stendai, o mokiniams - jų patogus kelias nuo rūbinės iki valgyklos, salės, kabineto ar nuošalios vietelės pasėdėti, kartais iki kiemo – parūkyti. Mokytojai ir administratoriai daugumoje mokyklų rūkymo fenomeną neigė, nors pasitaikė ir išimčių. Išryškėjo didelė durų įtaka judėjimo kryptims (uždaros fasado durys versus atviros vidaus durys). Jei remiantis Lefebvre'ų, bendruomenės kasdienybės kūrimas visada atvers trečią zoną tarp planuojamos ir įprastai suvokiamos, remiantis de Certeau - visada skirsis mokytojų (turinčių galias) ir mokinių (begalių) zonos, nes vieni taiko strategijas, o kiti jas apeina taktikomis, atnešančiomis į erdvių kūrimą daugiau netikėtumo ir kūrybos, tai remiantis Deleuze'ų ir Guattari – erdvių kūrimas siekia išplėsti esamas erdves, o teritorijos išvietinimas tradiciškai vyksta per atsiradusius teritorinius plyšius, įtrūkius. Jei tais mokyklos teritoriniais įtrūkais laikysime mokyklos duris, jų oficialaus ir neoficialaus praleidžiamumo procesas gali atsakyti į daugel mokyklos kultūros klausimų. Ypač įdomu, kodėl mokyklos durys - centrinis objektas - užrakinamos, ir kaip jų užrakinimas keičia mokyklos kultūrą. Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokyklos durų užrakinimas yra susijęs su administracijos noru apsaugoti mokyklą nuo nenumatytų svečių, ypač narkotikų prekeivių, su patogesniu mokyklos bendruomenės judėjimo valdymu, kai judėjimo srautai nukreipiami per kitas - šonines, siauresnes duris. Mokiniai vertina mokyklos paradines duris, jos jiems yra svarbus mokyklos pastato objektas, tačiau pernelyg nepergyvena, jei centrinės durys yra uždaromos. Jiems svarbu, kad būtų koks nors išėjimas. Jų protestas pasireiškė tuo atveju, jei mokykla būtų visai užrakinama ir mokiniai neišleidžiami pertraukų metu. Tokiu atveju jie pasitelktų pačius įvairiausius (legalius ir nelegalius)



išsiveržimo būdus. Tuo tarpu administracija ir mokytojai supranta, kad durys – tai pagrindinė kontroliavimo ir disciplinavimo priemonė, todėl duris rakina, ir tuo būdu srautus nukreipia kitomis trajektorijomis, sustiprinant jų stebėjimą. Deja, anot Lefebvre'o, de Certeau, Deleuze'o ir Guattari, tokie bandymai apriboti, persikirstyti judėjimus nėra labai efektyvūs, nes mokinių judėjimas siekia sutraukti nustatytus saitus ir sukurti sau patogias erdves toje pačioje teritorijoje arba ją peržengus. Mokinių, kaip begalių, judėjimas visuomet sieks kurti tokią erdvę, kur jie galėtų gyventi kitaip, gyventi savaip, ieškoti sau patogios gyvenimo ir judėjimo mokykloje zonos. Toks laisvas judėjimo pobūdis nesvetimas ir kai kurių mokytojų, atkreipusių dėmesį į vidaus durų perteklių ir atvirų durų politiką mokyklos viduje, požiūriui. Deja, atrodo, kad tas požiūris yra labiau virtualus (tariant Deleuze'o žodžiais) arba aptinkamas svajonėse; be to, jis nukreiptas į atviros vidaus erdvės kūrimą, o ši nėra atvira įsileisti naujoves iš išorės. Ar tai nostalgija mokyklų praeities (sovietinės ideologijos) patirčiai ar projekcija į būsimą modernios mokyklos erdvės atvėrimą, spontaniškesnį ir autentiškesnį susidūrimą su mokiniu, šiandien, remiantis esamu tyrimu, atsakyti dar negalime. Akivaizdu, kad vidaus durų, lyginant su išorės durimis, reikšmė bendruomenei turi kitokią simboliką, ir ypač ji įvairuoja tarp skirtingų bendruomenės interesų grupių. Jei vidaus erdvių atvirumas labiau pastebimas ir vertinamas mokytojų, tai mokiniams mokytojo laukas yra vis dar atskira, svetima teritorija ir jie tai reflektuoja, ieškodami sau patogių zonų.

Tyrime išryškėjo, kad atskirų intervantų grupių nuomonės **laiko atžvilgiu** yra kontraversiškos. Jos skiriasi ir vieno asmens požiūriu. Kiekvienas pabrėžė ir disciplinos reikšmę, ir galimybę disponuoti dienos laiku, keičiant darbo ritmą ir dienotvarkę. Ypač tai pabrėžė mokytojai, organizuojantys išvykas ir mokiniai, organizuojantys įvairius renginius. Taip pat išryškėjo, kad mokytojams „laikas pasislinkęs“ į rytą. Jiems rūpi įvairios veiklos prieš pamokas: perskaityti e-pašto laiškus bei žinutes, naujienas, pasirengti pamokoms, pasitarti su kolegomis. Tuo tarpu mokiniams „laikas pasislinkęs“ į vakarą. Jie pabrėžė rytinį vėlavimą, įvairias užklasines veiklas po pamokų. Visi pabrėžė veiklų intensyvumo laike pulsavimą, skirtingą dienos ritmą: šurmulys ir įtampos apie 12 val. ir palaimingas popamokinis laikas. Popamokinė ramuma pabrėžiama dėl skirtingų priežasčių. Mokytojams tai - ramus nuo mokinių laikas tvarkytis, dirbti savo darbus, mokiniams - ilsėtis nuo mokytojų ir mokyklos vadovų griežtos disciplinos. Vakarinis laikas mokyklos bendruomenei vienose mokyklose egzistuoja (sportuojama, vyksta renginiai, mokykla atvira, vyksta net naktiniai renginiai), o kitose - ne (patalpos užrakinamos ar išnuomojamos). Mokykla nustoja funkcionuoti apie 17 val. Tyrimas atskleidė, kad Lietuvos moksleiviams būdinga tai, kas būdinga kitų šalių tirtai taip vadinamajai Z kartai - poreikis vėliau pradėti pamokas. Mokiniai aktyvesni vėlesniu metu, o ne ankstyvą rytą, veikliausiai dėl naktinio užimtumo virtualioje erdvėje.

**Mokyklos kultūros, erdvių ir laiko tyrimo dalių L. Duoblienės mokslo publikacijos ir rezultatų viešinimas.** Mokslinis straipsnis *Mokyklos žemėlapis: fasadinis įėjimas ir vidaus trajektorijų strategavimas* publikuotas mokslo žurnale *Acta paedagogica Vilnensia* (2015, nr.34). (<http://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/viewFile/8340/6212>). Kitas mokslinis straipsnis anglų kalba *Mapping school culture: searching for the third space* parengtas ir atiduotas publikavimui į žurnalą *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies* (Routledge). Rezultatai taip pat pristatyti trijose tarptautinėse mokslo konferencijose (Paryžiuje Deckarteso universitete *6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*, Vilniuje LEU *Mokslu grįsto švietimo link*, Šiauliuose ŠU *Mokytojų rengimas XXI a: pokyčiai ir perspektyvos*) ir viešame seminare *Consilium Educationis* (Vilnius, VU).

Analizuodami mokyklinius **ritualus**, pirmiausiai sekėme kokybiniais empirinio tyrimo duomenimis. Juos pristatydami įvairiose konferencijose, seminaruose ir straipsniuose stengėmės atskleisti mokyklinių ritualų įvairovę. Pvz., Stambule vykusioje tarptautinėje pedagogikos istorikų konferencijoje (International Standing Conference for the History of Education 37. Culture and Education, Istanbul University, Turkey 24th – 27th June 2015) pristatymo išėities tašku pasirinkome pradžios (mokslo metų, dienos, pamokos) ritualus. Dabartinės ritualinės praktikos buvo lyginamos su sovietmečio laikotarpio praktikomis. Toks palyginimas leido daryti išvadą, paneigiančią B. Bernsteino, H.L. Elvino ir R.S. Peterso (1966), kad ritualai mokyklose (ypač valstybinėse) nyksta. Jie tiesiog tampa įvairesni. Ritualu dažniausiai laikoma ne tai, kas „primesta iš viršaus“, o tai, kas jungia (ar bent jau bando jungti) mokyklos bendruomenę, klasę ar nedidelę draugų grupelę, sykiu leidžia išreikšti savo individualumą.

Ypač tai ryšku analizuojant mažuosius kasdienės sąveikos ritualus, kurie iš pirmo žvilgsnio gali būti nepastebimi ir atrodyti nesvarbūs. Mūsų tyrimo informantai pokalbių ir interviu metu pasakojo apie įvairius mažuosius ritualus. Mokytojai ir administracija dažniausiai minėjo kavos gėrimą (bendrai, ar mažesnėse, dažniausiai to paties dalyko mokytojų metodinėse grupelėse), mokytojų ar visos bendruomenės susirinkimus, diskusijas. Įdomu pastebėti, kad daugumoje tirtų mokyklų, tokie bendri susibūrimai, kuriuose aptariami savaitės planai, ar nuveikti darbai (tai priklauso nuo to, kokią dieną šie susirinkimai vyksta), apdovanojami nusipelnusieji ar papeikiami prasižengusieji, mokytojų vadinami „liniuote“ (matyt, iš sovietmečio atėjusiu terminu), net jei vyksta neišsirikiavus į liniją, o, pavyzdžiui, sustojus ratu.

Mokytojai ir administracija prie ritualų priskyrė ir pabuvimą vienuoje: mokyklos ir bendrų naujienų internete skaitymą, susikaupimą prieš pamokas ir pan. (pvz., *Pabūti vienai. Sugalvoti ką aš darysiu. Dar kartą peržiūrėti, ar aš viską darysiu taip ir su niekuo nesikalbėti bent 15 pirmųjų minučių.*

*Taip. Aš noriu pabūti viena, su savimi, o tada jau galiu kalbėtis su kitais žmonėmis. Todėl ir ateinu anksčiau, nes paskui vaikai pradeda rinktis. O šiaip dar labai malonu kaip užėina auklėtiniai iš ryto, tiesiog užėina į klasę, elementariai, kad ir pasidėti daiktų. Aš dar dabar prieš Adventą tai kiekvieną rytą užsidegu žvakelę). Kaip vieną kasdienių ritualų, kai kurie mokytojai išskyrė budėjimus iš ryto, laukiant vėluojančių mokinių (pvz., *Kaip kad ritualinis veiksmas, tai taip ir būna – pirma pasitinku tuos (vėluojančius - aut. past.) mokinius. Čia tiesiog jau pati kaip į laikrodį žiūriu - būnu iki be dvidešimt penkių devynios ten apačioj*), taip pat ir pertraukų metu gaudant bėgančius parūkyti ar į parduotuvę (pvz., *Dar taipogi, ilgoji pertrauka - tai jie turi būtinai iki Maximos nubėgt. Tai čia yra toks irgi vaikų ritualas.*). Tačiau nemažai mokytojų teigė, net neįsivaizduojantys, kokie yra jų mokinių ritualai.*

Mokiniai prie kasdienių ritualų priskyrė pasisveikinimą su draugais, mokytojais ar mokyklos budėtoja, pokalbius, ėjimą parūkyti ar net bandelių valgymą (pvz., *Nu, kiekvienas ten turi savo ritualų. Aš tai, sakau, vos ne kiekvieną pertrauką einu pas pavaduotoją ir ten tvarkau visus reikalus ir tuo pačiu metu ten ir valgau, ir šnekuosi, bendrauju ir ten arbatos pasidarau ar kažko panašaus. Kiti ten, aišku, turi ritualą po pamokos eiti rūkyti. Vat be ko žmonės tikrai neišgyventų, tai be ilgyjų pertraukų. Ir į valgyklą. [juokiasi] Bandelių. )*

Be abejo, kyla klausimas, ar tokie, iš pirmo žvilgsnio nereikšmingi dalykai gali būti laikomi ritualais ir juolab kelti įtampas. R. A. Quantzo nuomone, būtent maži veiksmai, retai pripažįstami kaip ritualai, labiausiai organizuoja kasdienį gyvenimą mokykloje, turi įtakos mokymo bei mokymosi procesams. Ritualams būdingas neracionalumas, o dauguma mokytojų ir administracijos susitelkia ties racionaliais aspektais, tokiais kaip tikslai ir rezultatai, o tai, kas neracionalu, ignoruoja. Apskritai, pripažinimo atžvilgiu, pasak R. A. Quantzo, galioja gana keista ritualo taisyklė – kuo labiau mes ką nors pripažįstame kaip ritualą, tuo mažiau tai gali mus paveikti. Ir atvirkščiai, kuo mes mažiau suprantame, kad dalyvaujame rituale, tuo poveikis gali būti stipresnis (2011, p. 3). Be to, išsamiau paanalizavę net ir tokį paprastą dalyką kaip kavos gėrimas, pastebėtume, kad jis turi keletą aspektų, priklausančių nuo to, kur kava geriama, su kuo ir pan. Viena vertus, šis ritualas suvienija grupę (geriančiuosius), kita vertus, gali būti laikomas atsiskyrimu nuo kitų grupių, privilegija (*Tai manau, jie [mokytojai] tik nori nuo mūsų pabėgt. Tai, kai kurie net užsirakina kabinete per pertrauką ir sėdi, kad gautų ramybės <...> užsirakina ir geria kavutę*)

Analizuodami tyrimo duomenis taip pat rėmėmės B. Bernsteino, H.L. Elvino ir R.S. Peterso (1966) klasifikacija, kurioje išskiriami konsensualiniai (angl. *consensual*) ir diferencijuojantys (angl. *differentiating*) ritualai. Pasak švietimo sociologų, konsensualinių ritualų dėka mokyklos nariai (mokiniai, mokytojai ir kiti darbuotojai) gali funkcionuoti kaip moralinė bendruomenė. Šie ritualai

užtikrina mokyklos tęstinumą laike ir erdvėje, „atgaivina praeitį dabartyje ir numato ją į ateitį“ (ten pat, p.429), taip pat suteikia mokyklai jos specifinį tapatumą. Prie konsensualinių ritualų galima priskirti įvairias mokyklinės ceremonijas, mokyklos istorinių momentų bei simbolinių veiksmy išryškinimą, uniformų nešiojimą, taip pat bausmes ir apdovanojimo ritualus. Būtent konsensualiniai ritualai tirtose mokyklose buvo akcentuojami labiausiai.

- Visos informantų grupės nemažai pasakojo apie šventes ir švenčių metu vykstančias ceremonijas. Buvo minimos ir valstybinės (Vasario 16- tos, Kovo 11-tos ir t.t.), ir visoms mokykloms būdingos (pvz., Rugsėjo 1-a, Paskutinis skambutis, Išleistuvės,) ir tik konkrečioje mokyklos *švenčiamos šventės* (pvz., Advento rytmečiai). Būtent kai kurias iš pastarųjų galima vadinti tikromis šventėmis, o ne renginiais. Jose dalyvaujama, o ne stebima. Dažniausiai tokios šventės turi nusistovėjusias, metai iš metų nesikeičiančias tradicijas. Beje, tai gana reta, nes mokyklose siekiant išvengti rutinos, vangaus mokinių įsitraukimo, apatiško dalyvavimo ceremonijose kiekvieną kartą bandoma įvesti naujumo, netikėtumo elementus, padaryti „*kitaip nei kitur*“, „*kitaip nei pernai*“. Tačiau tai dažniausiai pasiteisina tik trumpalaikėje perspektyvoje. Menkai pasiteisina ir renginių gausa, ypač jei jie organizuojami tik dėl to „*kad reikia*“, kad „*kas nors vyktų*“. Kaip ir 2011 m. tirdami kultūrinę transmisiją, taip ir šio tyrimo metu, pastebėjome kad mokiniai, pasakodami apie mokykloje vystančias šventes, gana dažnai painioja datas, švenčių metu atliekamas ceremonijas ir ritualus. Ypač dažnai painiojama Vasario 16 –ta ir Sausio 13-ta.

- Analizuojant mokyklinių „krikštyną“ ir jų alternatyvų specifiką išryškėjo, kaip formuojasi ir kaip skirtingų grupių yra priimamos naujos tradicijos. Kita vertus atsiskleidė ir seniai žinoma tiesa – kuo didesnė kontrolė, tuo didesnis siekis šios kontrolės išvengti kai kuriuos ritualus praktikuojant už mokyklos ribų.

- Kaip vieną svarbiausių mokyklos kultūros elementų galima išskirti mokyklos istoriją, kuri, formuoja mokyklos tapatumą, leidžia išvengti žavėjimosi vienadienėmis naujovėmis (Deal, Peterson, 2009), padeda atskleisti ir paaiškinti kultūrinį ir socialinį ritualų sluoksnius, taip pat demaskuoti tikrąsias ugdytojų užmačias, kai prisidengus tradicijomis ir ritualais žaidžiami galių žaidimai (McLarenas, 1999). *Istorinių momentų* išryškinimą ir atkartojimą, galime laikyti viena ritualinių praktikų. Tyrimuose dalyvavusiose mokyklose istoriniai momentai atsiskleidė įvairiai: buvo matomi iš mokyklų architektūros, kitų akivaizdžių artefaktų (nuotraukų, paminklų ir t.t.). Šių artefaktų gausu lietuvių kalbos, istorijos kabinetuose, o ypač mokyklos muziejuose, kurie vienose mokyklose veikė tik formaliai, kitose buvo mokyklos bendruomenės traukos centrai, kuriuose vyksta daugybė veiklų. Interviu ir pokalbių metu apie mokyklos istoriją dažniausiai pasakojo mokyklos administracija. Ar mokytojai ir mokiniai vertina mokyklos istoriją, priklauso nuo daugelio dalykų: kiek

istorija atsispindi įvairiuose artefaktuose, buvimo mokykloje laiko (darbo stažo, mokymosi laiko). Pastebėjome, kad mokyklos istorija mažiau žinoma iš kitų mokyklų į 11 - tą klasę atėjusiems mokiniams. Dalis jų, motyvuodami, jog mokykloje bus nedaug laiko, nėra linkę gilintis į „šalutinius dalykus“. Vis dėlto, dauguma mokinių esminius mokyklos istorijos aspektus žino ir tas žinojimas ateina būtent per simbolius ir ritualines praktikas: su mokykla susijusių istorinių asmenybių minėjimą, tradicinius renginius.

Kadangi tyrimo metu į istorinius aspektus specialiai nebuvo gilinamasi, šį aspektą derėtų išsamiau patyrinėti ateityje.

- *Uniformų dėvėjimą* Bernsteinas ir kt. (1966) priskiria prie mokyklos bendruomenę vienijančių ritualų. Tai ir vienas tapatinimosi su mokyklos bendruomene, lojalumo ženklų, taip pat „žinutė“ aplinkiniams. Ar ritualu galima laikyti ir uniformų nedėvėjimą? Remdamiesi tyrimo duomenimis ir McLarenu (1999) šią praktiką galime įvardinti kaip nors ir ne visuomet įsisavintą, bet visgi pasipriešinimo ritualą.

- Analizuodami ritualus, kaip ir kitus mokyklos kultūros aspektus – simbolius, artefaktus, pastebėjome itin ryškų pasididžiavimo momentą. Ritualinėje praktikoje labiausiai jis atsiskleidė per apdovanojimus, kurie mokyklose taikomi itin dažnai ir yra vieši. Priklausomai nuo nuopelnų svarbos, apdovanojama per didesnes šventes ir ceremonijas (Pvz., Rugsėjo 1-osios, Vasario 16-osios, mokslo metu pabaigos ceremonijos ir pan. metu), mokyklos bendruomenės susirinkimų metu, kartais apdovanojimai įteikiami prieš pamokas. Mokiniai apdovanojimus vertino labai įvairiai: vieni jų laikė svarbiu dalyku, kiti teigė, kad jis svarbiu tegali būti tik patiems apdovanojamiems. Labiausiai buvo vertinami pačių mokinių įsteigti apdovanojimai. Taip pat buvo siūloma viešai apdovanoti ir mokytojus, ar bent jau viešinti (internetinėse svetainėse, garbės lentose ir t.t.) jų nuopelnus, taip kaip viešinami mokinių apdovanojimai. Bausmės tirtose mokyklose yra netekę savo ritualinio aspekto, susijusio ne tik su viešumu, bet ir su gėdos sukėlimu (Sirutavičius, 2002). Susirinkimų metu nusižengimai dažniausiai minimi neatskleidžiant tikslų tapatybių. Tik vienoje tirtų mokyklų, greta padėkų ir apdovanojimų, buvo stendas, kuriame sukabinti papeikimai, pranešimai apie drausmines nuobaudas. Kitose mokyklose apie tai buvo prabylama tik „puse lūpų“, stengiamasi „nenešti šiukšlių iš namų“. Ar toks požiūris, kai įsmenintą galią keičia anoniminė (Foucault, 1998), pasiteisina? Iš dalies. Mat, apie mokyklos bendruomenės viešai neaptartas nuobaudas, mokiniai (o ir aplinkiniai) vis tiek sužino iš gandų ir nuogirdų, gimsta įvairūs spėliojimai bei susijęs nerimas, baimė.

Diferencijuojančius ritualus, Bernsteino ir kt. (1966) siejamus su skirtingu amžiumi, lytimi, socialinėmis funkcijomis, mūsų tyrimo informantai interviu metu minėjo gana retai, apie juos mažai

pasakojo net ir specialiai paklausti. Be abejonės, šie ritualai tirtose mokyklose egzistuoja, tačiau juos labiau atskleisti būtų galima taikant kitus tyrimo instrumentus, pvz., ilgalaikį stebėjimą.

Didesnės apimties etnografinis tyrimas leistų nuodugniau, išsamiau ištirti ir kitas mokyklos ritualines praktikas.

Ritualų skirstymas sekant Bernsteinu ir kt. (1966), pasiteisino tik iš dalies, pagrįsdamas teorinėje dalyje darytą prielaidą, kad bet kokia ritualų klasifikacija yra sąlyginė. Tyrimo rezultatai iš dalies atskleidė, kad konsensualiniams priskiriami ritualai, gali labiau skirti, nei vienyti, o diferencijuojantys - atvirkščiai, gali tam tikrais momentais, sujungti mokyklos bendruomenę (tyrimo metu tai išryškėjo analizuojant su amžiaus kriterijumi susijusius ritualus).

Nagrinėdami **simbolius**, kaip neatsiejamą mokyklos kultūros dalį, išskyrėme *simbolius mokykloje* ir *mokyklos simbolius*. Pirmieji labiau pastebimi ir lengviau interpretuojami, tačiau nustatyti jų reikšmę atskiriems mokyklos bendruomenės nariams nėra lengva. Ir atvirkščiai: mokyklos simbolių reikšmė labiau išreiškiama, tačiau patys simboliai bendruomenės narių suprantami ir interpretuojami labai įvairiai. *Eminj*, nebūtinai sutampantį su tyrėjų įžvalgomis ar oficialiosios simbolikos versija, kiekvieno iš informantų ar informantų grupių supratimą apie simbolius mokykloje ir mokyklos simbolius atskleidė pokalbiai pasivaikščiojimų metu ir interviu, kurių metu buvo prašoma paaiškinti tyrėjams nesuprantamus ženklus (pvz., įvairiose mokyklos vietose esančius lipdukus), taip pat teiraujantis: Kas yra jų mokyklos simbolis ar simboliai?; Ką jis (jie) reiškia mokyklos bendruomenei ir jiems asmeniškai? Ar šis simbolis (simboliai) atpažįstamas (-mi) už mokyklos ribų?

Analizuodami empirinio tyrimo apie simbolius duomenis, išskyrėme kelis aspektus, kuriuos įvardintume kaip didesnės ar mažesnės įtampos laukus:

- Simbolių mokykloje funkcijos yra įvairios: vieni jų yra skirti informuoti, kiti – įspėti. Ne mažiau gausi yra draudžiančių simbolių grupė. Nors konkretus jos adresatas nenurodytas, tačiau lengvai nuspėjamas. Tai - mokiniai. Tikėtina, kad mokinių atsakas į draudimus - jau esamų simbolių „patobulinimas“, juos apklijuojant ar apipiešiant ir naujų, „savų“ simbolių naudojimas.

- Valstybinės simbolikos demonstravimas bendrose mokyklos erdvėse ir atskiruose kabinetuose, neabejotinai turi platesnių ugdomųjų tikslų, nukreiptų į patriotiškumo, pilietiškumo skatinimą. Deja, nė vienas tyrime dalyvavęs mokinys dėmesio į valstybinę simboliką neatkreipė rodydamas mokyklą, jos nepaminėjo ir interviu metu. Taip pat būtų galima pastebėti, kad naujai įrengiamose edukacinėse erdvėse valstybės herbui vietos (greičiausiai, ir reikšmės) skiriama vis mažiau - jis pradingsta tarp kitų artefaktų (piešinių, plakatų), pasislepia už multimedijų ekrano arba jo nelieka visai.

- Mokiniais, skirtingai nei administracijai ir mokytojams, mokykloje svarbesni ne simbolinę reikšmę, o materialinę vertę turintys, patogumą užtikrinantys daiktai.

- Tyrimo duomenys apie oficialią mokyklos simboliką patvirtina C. Geertzo mintį, kad dauguma simbolių vartojami spontaniškai ir nesusimąstant. Nemažai daliai informantų (ypač mokinių) buvo nelengva pasakyti, kas yra jų mokyklos simbolis ar simboliai, juo labiau kas jame (pvz., logotipe) pavaizduota, ką šis vaizdas reiškia, su kuo siejamas mokyklos vardas ir t.t. Vis dėlto net ir tuomet simbolis (simboliai) atlieka į išorę nukreiptas (atpažinimo, reprezentacines) funkcijas, bet tokiais atvejais jis (jie) nėra savivokos dalimi.

- Bandymai įtraukti mokinius į mokyklos simbolikos (logotipų, šūkių, uniformų ir t.t.) kūrimą ne visuomet vainikuojami sėkmės. Tais atvejais, kai mokiniai nesijaučia balsą turinčia bendruomenės dalimi, į bet kokias iniciatyvas žiūri kaip į privalomą, bet nereikalingą darbą, kurį galima atlikti atsainiai, galutinį sprendimą deleguojant didesnę įtaką turintiems – mokyklos administracijai, mokytojams, mokinių tarybai ir t.t.

- Mokyklos simbolių gausa, viena vertus, skatina surasti „savąjį“ simbolį, su kuriuo kiekvienas asmuo galėtų tapatintis, kita vertus, jei šis simbolis yra neatpažįstamas kitų, jis netenka bendruomenę vienijančios, susaistančios prasmės.

- Mokyklos simboliais laikomi ir mokyklos bendruomenės nariai. Įdomu pastebėti, kad skirtingos informantų grupės (mokiniai, mokytojai, administracija), prie simbolių nepriskyrė savosios grupės ar atskirų jos narių. Mokiniai ir mokytojai, mokyklos simboliu laikydami žmones, labiau vertino jų asmenines savybes, gebėjimą sutelkti bendruomenę, gerai atlikti savo darbą, administracija labiau pabrėžė išskirtinius šių žmonių - simbolių pasiekimus.

(Plačiau tyrimo rezultatai pristatomi I. Stonkuvienės straipsnyje *Simboliai kaip mokyklos kultūros dalis*)

### Ritualų ir simbolių tyrimo dalių rezultatų viešinimas:

**Publikacija:** Stonkuvienė, I. (2015). Simboliai kaip mokyklos kultūros dalis. *Mokytojų ugdymas/ Teacher education*. (priimtas spaudai)

Rezultatai pristatyti **3 konferencijose ir viešame seminare**

Stonkuvienė, I. Rituals in Soviet and Postsoviet Lithuanian School. *International Standing Conference for the History of Education 37. Culture and Education*, Istanbul University, Turkey 24th – 27th June 2015

Stonkuvienė, I. Mokyklos kultūra ir simboliai. Kur pasislėpė Vytis? Tęstinė mokslinė konferencija *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*. Vilnius, LEU. 2015 09 17 – 18.

Duoblienė, L., Stonkuvienė, I. Mokslinė konferencija *Mokytojų rengimas XXI a: pokyčiai ir perspektyvos* (Šiauliai, ŠU, 2015 11 27)

Duoblienė, L.; Stonkuvienė, I.; Nagrockaitė, Š.; Kairė, S. (Ne)rodoma ir (ne)matoma mokyklos kultūra: įtampos laukų analizė. Viešas seminaras *Consilium Educationis* (Vilnius, VU 2015 12 10).

Atlikta mokyklų **artefaktų** analizė apima dvi dalis. Pirmoji artefaktų analizės dalis skirta atskleisti, kokie mokyklose egzistuojantys artefaktai mokytojams ir mokytojams yra svarbūs bei kokias reikšmes šiems artefaktams jie priskiria. Antroji artefaktų analizės dalis skirta aprašyti mokinių kuriamus artefaktus mokyklose.

### Reikšmingi artefaktai mokyklose iš mokytojų ir mokinių perspektyvų:

**„Tai mūsų pasididžiavimas: pasivaikščiėjimai su mokytojais“.** Pasivaikščiojimų metu po mokyklų teritoriją mokytojai rodė ir akcentavo tuos artefaktus, kurie vienaip ar kitaip reprezentuoja mokyklos pasiekimus. Dažniausiai mokytojai rodė tokius mokyklų koridoriuose esančius artefaktus, kaip mokinių sporto apdovanojimai, mokinių garbės stendai, mokinių dailės darbai, stendai, kuriuose reprezentuojami mokyklos aktyvus dalyvavimas tarptautiniuose projektuose. Svarbu pastebėti, kad dažniausiai mokytojų rodomos klasės pasivaikščiojimų metu taip pat tiesiogiai susijusios su mokinių kūryba. Mokytojai dažniausiai rodė dailės ir/ar technologijų kabinetus ar kitų dalykų kabinetus (tarkime, istorijos, lietuvių kalbos ir kt.), kuriuose gausu mokinių sukurtų artefaktų, buvo rodomi visose mokyklose. Analizuojant nuotraukas ir pasivaikščiojimų metu įrašytus pokalbius, paaiškėjo, kad mokytojų pristatyti artefaktai (mokinių sporto pasiekimai, mokinių kurti meno kūriniai, gabiausių mokinių stendai ir kt.) dažniausiai patiems mokytojams siejosi su pasididžiavimu. Pristatydami artefaktus, mokytojai teigė, kad tai *Tai mūsų pasididžiavimas, Mes jais didžiuojamės* ir panašiai. Kodėl pasididžiavimo aspektas mokytojams gali būti svarbus? Tai gali būti dėl skirtingų priežasčių. Mokyklos istorija ir tradicijos yra svarbūs ilgaamžiškumo ir ilgalaikių tikslų simboliai, o mokyklos, neturinčios aiškaus mokyklos istorijos jausmo gali pasižymėti nestabilumu ir prasmės trūkumu (Deal, Peterson, 2009). Todėl mokyklų istorija ir branda gali turėti įtakos tam, kad pasididžiavimo aspektas mokytojams yra svarbus. Be to, subrendusi organizacija sukuria savo „veidą“, kuris remiasi tuo, ką ta organizacija daro geriausiai ir nebijo to parodyti. Organizacijos, kaip ir individai, turi poreikį savigarbai, todėl nėra įprasta pradėti nuo to, kuo jos didžiuojasi, o ne nuo to, ko jos siekia (Schein, 2010). Svarbu pastebėti tai, kad tyrime dalyvavusios mokyklos turėjo pakankamai ilgą egzistavimo istoriją. Vėliausiai įkurtų mokyklų istorija siekė dvidešimt tris metus, tačiau tyrime buvo mokyklų, kurių gyvavimo istorija siekia apie šimtą metų ir dar daugiau. Todėl galima manyti, kad ilga mokyklų istorija gali būti viena iš priežasčių, kodėl mokytojai koncentravosi



į artefaktus, kurie reprezentuoja mokyklą ir siejo juos su pasididžiovimu. Iš kitos pusės galima manyti, kad pasididžiovimo aspekto išryškėjimui įtakos gali turėti ir mokyklose vykdomi išoriniai vertinimai. Pasivaikščiavimo metu neretai mokytojai dalindavosi patirtimi apie tai, kaip buvo atliekami mokyklų išoriniai vertinimai,

ir užsimindavo, kas išorinių vertintojų mokyklose buvo vertinama teigiamai. Be to, kartais mokyklų administracija ir mokytojai į tyrėjus žvelgė kaip asmenis, kurie atėjo „patikrinti“ mokyklos. Todėl pasididžiovimas gali būti būdas, kuris leidžia parodyti, ką mokyklos turi geriausia ir ką jos daro geriausiai. Žinoma, šis aspektas yra svarbus, tačiau dėl to, renkant artefaktus, buvo sunku prisiartinti prie to, kuo mokytojai gyvena kiekvieną dieną ir kas yra už šių matomų artefaktų.

**„Nes tai patogus“: pasivaikščiavimai su mokiniais.** Didžiausią dėmesį pasivaikščiavimo metu mokiniai kreipė į vietas, kuriose jie buriasi laisvu laiku (per pertraukas, po pamokų, kt.). Mokinių rodytos erdvės, kuriose mokiniai dažniausiai renkasi, tarkime, nuošalesnės vietos koridoriuose, rūbinės, valgyklos, yra mažiau pastebimos ir yra toliau nuo administracijos kabinetų ar klasių, kuriose mokomasi. Kaip pastebėjo Gordon ir Lahelma (1996), mokyklose mokiniai yra nuolatiniame kitų dėmesyje, yra dažnai stebimi ir kontroliuojami. Dėl šių priežasčių dalis mokinių kasdinių veiklų mokyklose yra skirtos rasti būdus ir kelius, kaip mokyklos teritorijoje susikurti privatumą. Kaip jau minėta, tirtose mokyklose mokinių rodytos erdvės – nuošalesnės vietos koridoriuose, valgyklos, rūbinės, vietos, kuriuose renkasi mokinių tarybos nariai – yra labai svarbios, kadangi jos padeda mokiniams atitrūkti nuo stebėjimo ir kontrolės ir susikurti privatumą, atsipalaiduoti, stiprinti tarpusavio bendravimą ir santykius. Svarbu pastebėti ir tai, kad mokinių privačios erdvės mokyklose yra neretai pasiskirsčiusios pagal mažesnes grupeles. Tarkime, valgyklose dažnai renkasi jaunesnių klasių moksleiviai, mokinių tarybos nariai dažniausiai buriasi jiems skirtose patalpose (keli mokiniai pasivaikščiavimo metu teigė, kad jie turi tam privilegijas). Surinktų duomenų analizė atskleidė, kad didelę reikšmę šių „privačių“ mokinių erdvių kūrimui turi sėdimų artefaktų – sofų, fotelių, kėdžių, sėdmaišių – buvimas mokyklose. Dažniausiai mokinių rodytose erdvėse, kuriose jie renkasi laisvu metu, buvo pastebimi būtent sėdimi artefaktai. Sėdimų artefaktų svarba dar labiau išryškėjo kalbant apie kai kuriose mokyklose egzistuojančią tradiciją, kuomet mokyklą baigiantys abiturientai mokyklai palieka atsiminimo simbolį ir/ar dovaną. Keliose mokyklose buvo aiškiai pastebima, jog abiturientai būsimoms mokinių kartoms dažnai palieka būtent sėdimus objektus – sofas, suoliukus, sėdmaišius. Žinoma, ši tradicija ne visose mokyklose yra išplitusi.

Kalbant apie kitus artefaktus, pvz.,: mokinių garbės stendai, mokinių sporto pasiekimai, mokinių meno darbai, plakatai, informaciniai stendai, paaiškėjo, kad mokiniams šie artefaktai buvo svarbūs dažniausiai tais atvejais, jei jie prisidėjo prie šių artefaktų sukūrimo ar atsiradimo mokykloje

arba jie buvo minimi šiuose artefaktuose. Pavyzdžiui, vienoje mokykloje mokinė išskyrė ir rodė jos pačios, o po to ir kitų mokinių pieštus plakatus Tolerancijos dienai, kitoje mokykloje mokinys rodė įsakymų stendą ir komentavo, kad šiame stende irgi bus jo pavardė, kadangi jis nenešioja uniformos. Apibendrintai galima teigti, kad mokiniams reprezentaciniai artefaktai buvo žymiai mažiau svarbūs nei mokytojams (svarbūs tik juos pažymintys artefaktai), o didesnę reikšmę jiems turėjo jų patogumą užtikrinantys artefaktai. Be to, surinktų artefaktų analizė atskleidė, jog įprasta diena mokykloje mokiniams neatsiejama nuo tų mokyklų erdvių, kuriose jie gali gauti privatumo, atsipalaiduoti, tarpusavyje pabendrauti ir būtinai pasėdėti.

Kaip teigė S. Hall (1997), būtent egzistuojančios kultūros dalyviai kuria žmonių, objektų, įvykių reikšmes, todėl retai egzistuojantys dalykai turi vieną ir nekintamą reikšmę. Todėl svarbu suprasti, kad mokytojai ir mokiniai, suteikdami skirtingas reikšmes artefaktams, atskleidžia, kad mokyklų kultūra tirtose mokyklose yra skirtingų subkultūrų tarpusavio sąveikos rezultatas. Galima manyti, kad dėl skirtingų reikšmių, kurias mokytojai ir mokiniai suteikia egzistuojantiems artefaktams, tarp šių dviejų grupių gali atsirasti įtampų. Vis dėlto svarbu pažymėti, kad tirtose mokyklose mokiniams buvo leidžiama kurti „jų teritorijas“ ir leidžiama mokyklose turėti tuos artefaktus, kurie svarbūs būtent mokiniams.

### Mokinių kuriami artefaktai: tarp laisvės ir priežiūros

Nors dalyje tirtų mokyklų mokinių kūrybiškumas nebuvo įvardintas kaip siektina mokyklos vertybė, tačiau dažniausiai mokyklų įėjimai, koridoriai ir rodytos klasės atrodė kaip „galerijos, kuriose ypatingai vertinamas mokinių kūrybiškumas ir laimėjimai“ (Deal, Peterson, 2009, p. 34). Tokiu būdu minėti artefaktai mokyklose tampa tarsi simboliais, kurie anot Deal ir Peterson (2009), parodo, ką mokykla vertina, o tuo pačiu šie artefaktai atlieka svarbų vaidmenį mokyklos kultūros sutelktumui. Tyrimo metu paaiškėjo, kad artefaktų (dailės darbų, žurnalų, plakatų ir kt.) kūrimas yra svarbi kasdienės veiklos mokykloje dalis. Kaip buvo minėta anksčiau, ypač pačių mokinių kurti artefaktai buvo svarbūs tiems mokiniams, kurie tiesiogiai prisidėjo prie jų sukūrimo proceso. Tirtose mokyklose apstu mokinių kurtų artefaktų – mokyklų dailės darbų, plakatų, mokyklos laikraščių, stendų, abiturientų atminimo dovanų – rodančių, kad mokinių kūrybiškumas yra svarbi mokyklų kultūros dalis. Pasak mokinių, jų sukurti artefaktai kuria mokyklos istoriją ir dvasią, o be mokinių kurtų artefaktų mokykla būtų tik pastatas, kuriame mažiau jauku būti kiekvieną dieną.

Kiek moksleiviai, kurdami artefaktus mokyklose, turi laisvės ir kiek jie yra prižiūrimi mokytojų? Tyrimas atskleidė, kad mokyklose mokiniai kuria artefaktus derindami turimą laisvę su mokytojų priežiūra. Daugeliu atvejų laisvės ir priežiūros santykis kuriant artefaktus susijęs su mokyklos administracijos ir mokytojų požiūriu. Kaip teigė viena kalbinta mokytoja:

*O man klasėj (literatūros – S. K.), ką mokiniai padaro, bet kokį mažiausią kūrybinį darbą – aš visada jį pasilieku, juos išsaugau, man visada tinka. Aš kartais galbūt kitaip atlikčiau tą, bet aš labai gerbiu vaiko iniciatyvą. Nes jeigu aš vaiką sukritikuosiu – jis nebeteks motyvacijos ir kitą kartą jis man nieko nedarys. Man atrodo, kad kūryba, ypač vaikų, turi būti tokia, kokią vaikas pats pateikia. Ir jeigu dar argumentuotai pristato – o kodėl gi ne. Nes visad sau keliu klausimą - o ar aš tikrai sugebėčiau tai atlikti geriau? Ne visada. Todėl aš toleruoju taip, kaip yra. Nes grožis ir kūrybingumas ateina nuo paties mažiausio dalyko. Aš nesiginčiju tuo klausimu.*

Pastebėta, kad jei rūpinamasi mokyklų puošyba, tuomet dažnai technologijų ar dailės mokytojai nurodo moksleiviams, ką daryti. Vis dėlto, jei mokiniai kuria artefaktus renginiams, tuomet jie turi daugiau laisvės tai daryti savo nuožiūra, ypač tais atvejais, kai už renginio organizavimą mokykloje atsakinga mokinių taryba. O jei tai visiškai mokinių sukurti artefaktai, tarkime, pačių mokinių sukurti lipdukai, kurie buvo klijuojami vienoje gimnazijoje, tuomet jiems „išplitus“ po mokyklą ir jais bandant „laužyti“ mokyklos taisykles, administracija realiai skuba stabdyti tokių artefaktų kūrimą.

**Artefaktų dalies Sandros Kairės mokslo publikacijos ir rezultatų viešinimas.** Parengtas mokslinis straipsnis anglų kalba *Signifying artifacts in schools: teacher and pupil perspectives*, skirtas pristatyti rezultatus apie reikšmingus artefaktus mokyklose iš mokytojų ir mokinių perspektyvų. Parengtas mokslinis straipsnis pateiktas publikavimui į tarptautinį mokslinį žurnalą *The New Educational Review* (nuoroda į mokslinį žurnalą <http://www.educationalrev.us.edu.pl/>).

### Diskurso analizė

Mokyklos visuma, jos bendri dalykai (kas bendra visiems) analizuojant pateiktą viešąją informaciją (internetinius mokyklų puslapius, mokyklų profilius facebook'o socialiniame tinkle) priskiriama oficialiajam Diskursui, kuris, pagal J. P. Gee, perteikia dominuojantį, o pagal N. Fairclough - kolonizuojantį socialinės grupės, turinčios galios tai daryti, diskursą. Viešojoje mokyklos informacijoje sunku atpažinti skirtingas mokyklos bendruomenės grupių kultūras, kurios labiau atsiskleidė analizuojant interviu duomenis. Taigi, kai kalbama apie mokyklos kultūrą, analizuojant jos viešąjį diskursą, matomas oficialus mokyklos kultūros „veidas“, kuris kaip ir oficialūs jos simboliai (herbai, mokinių uniformos, devizai, himnai) perėmę reprezentacijos poziciją, labiau palaikomą mokyklos administracijos ir mokytojų, nei mokinių. Todėl mokyklos svečiams labiau atpažįstamas oficialusis Diskursas, tačiau visi žino egzistuojant kitą neoficialųjį, demotinį mokinių diskursą, kuris nėra rodomas, bet matomas. Jį galima atpažinti iš jų vidinio, mokinių grupės diskurso, kuris vyksta bendraujant tarpusavyje. Mokiniams jų specifinio žodyno (be apribojimų) vartojimas - „savo“ atpažinimo ženklas. Kurdami „savo“ kalbą, „savo“ žodyną jie kuria kaip neformalią, kitonišką

dominuojančiam diskursui, kalbą, todėl mokinių kalboje buvo atpažintos mokyklos objektus ir bendruomenės narius neformalizuojančios kalbos formos: pravardės, svetimybės (pvz., anglų kalbos žodžiai), trumpinimai, kartojimas žodžių, jaustukų, simbolių, išreiškiančių emocijas.

Kaip parodė interviu duomenys, mokyklų administracijai ir mokytojams žinomas savitas mokinių diskursas, tačiau vienareikšmiškai nepripažįstama, kad tuo turi domėtis visa mokyklos bendruomenė. Tai paliekama asmeninių interesų sričiai, kitaip tariant, kam įdomu, tas ir domisi mokinių diskursu. Kita vertus, patys mokiniai taip pat nėra linkę arba nėra pratę viešinti „savąjį“ diskursą. Dėl viešojo diskurso kontrolės ir mokinių įpratimo viešai nedemonstruoti „savąją“ kalbą, sunku atpažinti mokyklos viešajame diskurse mokinius ir jų kultūrą.

Empiriniame tyrime atsiskleidė mokyklos bendruomenės komunikacijos formų kaita. Dar yra likę bendri mokyklos ar atskirų grupių susirinkimai, gyvas informacijos perdavimas ir komunikavimas per grupių atstovus, atsižvelgiant į valdymo struktūros hierarchiją. Tačiau labai išryškėjo virtualios komunikacijos įtaka kasdinei bendruomenės komunikacijai. Informacijos apie mokyklos veiklas, renginius perdavimas, bendravimas tarp mokytojų- mokinių, mokytojų-mokytojų, mokytojų-administracijos, mokinių-administracijos, keliasi ir į virtualias erdves, t. y. elektroninius dienynus, socialinius tinklus (facebook'ą), informacines laidas per televizorius mokyklų fojė ir koridoriuose. Elektroniniai dienynai tapo visos bendruomenės komunikacine erdve, kuri keičia gyvus oficialiuosius susirinkimus ir susitikimus. Tyrimo dalyviai išskyrė mokytojų komunikacijoje pokytį ir mokytojų kambarių, kaip tam tikros komunikacinės erdvės, apleistumą dėl galimybės bendrauti virtualiai iš savo darbo kabinetų (klasių).

Neformaliausia iš virtualių erdvių, kurioje išsiskiria, susipina ir atsiranda naujovės mokyklos kultūroje, yra jos bendruomenės komunikavimas socialiniame facebook'o tinkle. Mokytojams, mokiniams, administracijai galimybė priimti arba nepriimti savo facebook'o profilyje mokyklos bendruomenės narius kuria naują galios ir komunikacijos formą, kurioje galima konstruoti ir kontroliuoti savo privačią erdvę, rasti naują, tarpinę (trečiąją) erdvę tarp mokytojų ir mokinių, mokinių grupių, mokinių ir administracijos ar visų grupių, ir neformalizuoti ar bent sušvelninti oficialųjį mokyklos bendruomenės diskursą, priimant bei įteisinant mokyklos kultūros daugialypiškumą ir įvairovę.

Atsiradusi galimybė mokiniams priimti arba nepriimti mokytojus ar mokyklos administracijos narius į savo privačią erdvę facebook'o profilyje suteikia jiems lygiavertę galią ir poziciją apsaugoti savo asmeninę erdvę, kurios mokinys iš dalies netenka mokykloje.

Tačiau virtuali erdvė nėra pagrindinė kitokio, neoficialaus diskurso atspindys. Laikas po pamokų - tai yra kita neformali mokyklos bendruomenės komunikacijos erdvė, kuri labiau nusistovėjusi, nei bendravimas virtualioje erdvėje. Ji neformaluoja bei sustiprina mokinių ir mokytojų bendravimą. Pasirenkamos kitos temos, labiau asmeninė, individuali bendravimo forma. Tiek mokiniai, tiek mokytojas tarsi „išeina“ iš pamokų metu sukurto viešojo, oficialaus diskurso, kuris labiau perteikia grupės interesus ir grupės bendravimo principus. Šį skirtumą pamokų metu ir po pamokų labiausiai išskyrė mokiniai.

#### **Diskurso tyrimo dalies Šarūnės Nagrockaitės mokslo publikacijos ir rezultatų viešinimas.**

Naudojant interviu duomenis ir viešąją mokyklos informaciją (internetinių svetainių ir facebook'o profiliuose) parengtas straipsnis *Oficialusis ir neoficialusis diskursas: matoma ir nematoma mokyklos kultūra. Acta Pedagogica Vilnensia* t. 36 (2016 ).

Apie mokykloje vyraujantį diskursą ir jo sąsajas tiek su bendra šalies, tiek mokyklos kultūra I. **Stonkuvienė** skaitė pranešimą tarptautiniame moksliniame seminare “Protecting and including “new” and “old” minorities: opportunities, challenges, synergies”, EURAC, Bozen-Bolzano. 27 02 2015. Pranešimo pagrindu parengtas straipsnis “Cultural Identity, Language and School: the Case of Lithuania, publikuotas *Acta Paedagogica Vilnensia*, t.34 (<http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/8341>)

#### **Išvados:**

- Teorinis tyrimas atskleidė, kad mokyklos kultūros samprata yra apibrėžiama tyrėjų labai skirtingai. Mokyklos kultūra yra „gyvas“ fenomenas, ne visada galimas analizuoti pagal konkrečius „organizacijos kultūros kokybės“ parametrus, kuriuos tradiciškai renkasi Lietuvos švietimo teoretikai ir politikai, pakludami globalaus pasaulio standartams. Jos samprata ir atitinkamai tyrimai priklauso nuo lokalaus konteksto. Vis didesnis pažangių užsienio tyrėjų dėmesys teikiamas daugialypei mokyklos kultūrai ir kai kurių jos aspektų - erdvių, artefaktų, mokinių kalbos, simbolių, ritualų, virtualaus bendravimo - tyrimams, po kuriais slepiasi ne visada matomi, bet mokyklos bendruomenei darantys didelę įtaką estetiniai, edukaciniai ar ideologiniai veiksniai.
- Dokumentų analizė atskleidė, kad egzistuoja skirtumas tarp deklaruojamų tiesų, preskripcijų ir realiai mokykloje egzistuojančio kasdienio gyvenimo. Sąsajoje su empiriniu tyrimu nustatyta, kad egzistuoja paslėptos mokyklos „kultūros“, kurios yra pozityvios, bet kitokios, nei deklaruojamos dokumentuose.
- Empiriniu tyrimu mokyklose aptiktos mažiausiai dvi, o dažnu atveju – kelios kultūros vienoje mokykloje. Mokytojų ir administratorių yra pabrėžiama bendra mokyklos bendruomenės

kultūra, nors aptikta, kad tai tik oficialus požiūris. Mokiniai daugeliu atvejų jaučiasi esą kitos kultūros atstovais.

- Mokytojai mano, kad visa mokyklinė erdvė yra bendra su mokiniais kultūrinė erdvė. Mokiniai kaip savą erdvę renkasi alternatyvias vietas arba ją atsitiktinai ir tik trumpam kuria bendrai su mokytojais ir vadovais (skylėta erdvė, tarpinė teritorija). Mokytojai ir mokiniai turi savas komforto zonas. Mokytojų kambarys praradęs savo funkciją, naudojamas kitiems mokyklos poreikiams. Bendrai (trečiai) erdvei kurti nepamokiniu metu jokių dėsningumų neaptikta.

- Mokyklos erdvių kontrolė ir judėjimo trajektorijų strategavimas yra akivaizdūs visose mokyklose: vadovams ir mokytojams tai – tvarkos ir geros mokyklos įvaizdžio užtikrinimas, mokiniams – aktyvumą ir kūrybiškumą arba atvirksčiai - abejingumą ir pasyvumą skatinantys veiksniai.

- Aktyvus - rytinis laikas, pasyvus – popietinis laikas. Mokytojų ir vadovų dienvakarijė jis „pastumiamas į rytą“, mokinių – „į vakarą“. Visiems malonesnis popamokinis - popietinis mokyklos laikas, kurio metu bendruomenė jaučia ramybę.

- Tyrimo duomenys leido paneigti B. Bernsteino ir kt. (1966) teiginį, kad ritualai mokyklose (ypač valstybinėse) nyksta. Jie tiesiog tampa įvairesni. Ritualu dažniausiai laikoma ne tai, kas „primesta iš viršaus“, o tai, kas jungia (ar bent jau bando jungti) mokyklos bendruomenę, klasę ar nedidelę draugų grupelę, sykiu leidžia išreikšti savo individualumą. Ypač svarbiais tampa „mažieji“ kasdienės sąveikos ritualai.

- Dar viena reikšminga ritualų grupė – šventės ir ceremonijos. Čia derėtų atkreipti dėmesį, kad pagrindiniai veiksmingo ir prasmingo ritualo bruožai – pastovumas ir pasikartojimas. Tad siekis išvengti rutinos, vangaus mokinių įsitraukimo, apatiško dalyvavimo, bandymai kiekvieną kartą įvesti naujumo, netikėtumo elementus, padaryti „kitaip nei kitur“, „kitaip nei pernai“ dažniausiai pasiteisina tik trumpalaikėje perspektyvoje.

- *Simboliai* aptikti/išskirti kaip *mokyklos simboliai* ir kaip *simboliai mokykloje*
- Simbolių *mokykloje* funkcijos yra informuoti arba įspėti. Draudžiančių simbolių adresatas nenurodytas, tačiau lengvai nuspėjamas - mokiniai. Tikėtina, kad mokinių atsakas į draudimus - jau esamų simbolių „patobulinimas“, juos apklijuojant ar apipiešiant ir naujų, „savų“ simbolių naudojimas.

- Valstybinės simbolikos demonstravimas bendroje mokyklos erdvėje ir atskiruose kabinetuose turi nukreipti į patriotiškumo, pilietiškumo skatinimą. Deja, nė vienas tyrime dalyvavęs mokinys dėmesio į valstybinę simboliką neatkreipė. Naujai įrengiamose edukacinėse erdvėse

valstybės herbui vietos (ir reikšmės) skiriama vis mažiau - jis pradingsta tarp kitų artefaktų (piešinių, plakatų), pasislepia už multimedijų ekrano arba jo nelieka visai.

- Dauguma simbolių vartojami spontaniškai ir nesusimąstant. Tuomet simbolis (simboliai) gali atlikti į išorę nukreiptas (atpažinimo, reprezentacines) funkcijas. Tačiau tokiais atvejais simbolis (simboliai) nėra savivokos dalimi. Bandymai įtraukti mokinius į mokyklos simbolikos (logotipų, šūkių, uniformų ir t.t.) kūrimą ne visuomet vainikuojami sėkme.

- Mokyklos simbolių gausa, viena vertus, skatina surasti „savąjį“ simbolį, su kuriuo galėtų tapatintis atskiras asmuo, kita vertus, jei šis simbolis yra neatpažįstamas kitų, jis netenka bendruomenę vienijančios, susaistančios prasmės.

- Pasididžiavimo artefaktais aspektas yra svarbi kultūros dalis mokyklos administracijai ir mokytojams, kadangi mokyklos gali įsivardinti ir pristatyti kitiems, ką jos daro geriausiai. Tačiau, tiriant artefaktus, buvo sunku prisiartinti prie to, kuo mokytojai ir mokiniai gyvena kiekvieną dieną ir kas yra už šių matomų artefaktų.

- Mokiniais artefaktai susiję su materialumu, patogumu, saviraiška. Tirtose mokyklose mokiniams leidžiama kurti „jų teritorijas“ ir leidžiama mokyklose turėti artefaktus, kurie svarbūs būtent mokiniams.

- Mokytojai ir mokiniai, suteikdami skirtingas reikšmes artefaktams, atskleidžia, kad mokyklų kultūra tirtose mokyklose yra skirtingų subkultūrų tarpusavio sąveikos rezultatas.

- Galima manyti, kad dėl skirtingų reikšmių, kurias mokytojai ir mokiniai suteikia egzistuojantiems artefaktams, tarp šių dviejų grupių *gali* atsirasti nematomų įtampų.

- Mokyklos svečiams atskleidžiamas oficialusis diskursas, tačiau visi žino egzistuojant kitą – demotinį (mokinių) diskursą.

- Mokiniais jų specifinio žodyno (be apribojimų) vartojimas - „savo“ atpažinimo ženklas.

- Viešojoje erdvėje (mokyklų internetiniuose puslapiuose, *facebook* profiliuose) dominuoja oficialusis diskursas. Mokiniai ir mokytojai pristatomi kaip grupės. Mokytojų diskursas pasislėpęs po administraciniu diskursu. Labiausiai neatpažįstamas mokinių diskursas. Jis yra nerodomas, bet matomas.

- Mokyklos bendruomenės komunikacija keliasi į virtualią erdvę. Mokytojams, mokiniams, administracijai galimybė (ne)priimti į draugus savo *facebook* profilyje mokyklos bendruomenės narius, rodo naują galios ir komunikacijos formą. Taip išlaikoma privati erdvė ar randama tarpinė (trečioji-bendra) erdvė.

## Rekomendacijos

- Sąsajoje su empiriniu tyrimu atlikta dokumentų analizė atskleidė, kad egzistuoja skirtumas tarp deklaruojamų tiesų, preskripcijų ir realiai mokykloje egzistuojančio kasdienio gyvenimo. Nustatyta, kad egzistuoja „paslėptos mokyklos kultūros“, kurios yra pozityvios, bet kitokios, nei deklaruojamos dokumentuose. Aptiktos kelios skirtingos kultūros vienoje mokykloje kelia abejonę dėl oficialiuose dokumentuose ir Lietuvos mokslinėje literatūroje minimos vienos mokyklos kultūros. Todėl kvieštinuotina mokyklos kultūros vertinimo, kurį planingai atlieka ŠMM ir NMVA, prasmė. Standartinis mokyklos kultūros kokybės, o ne unikalumo vertinimas galiausiai provokuoja mokyklų imitacinius žaidimus. Todėl **mokslininkams** rekomenduojama toliau tirti mokyklų kultūros problematiką, atlikti ilgesnius etnografinius tyrimus, stebėti kasdienio gyvenimo transformacijas, o **švietimo politikams ir administratoriams** - atsisakyti standartinių mokyklų vertinimo mechanizmų arba juos koreguoti, atsižvelgiant į kultūrinę įvairovę ir naujausius tyrimus.

- Kadangi nėra aiškiai atpažįstamos bendros mokytojų ir mokinių erdvės nepamokiniu laiku, o autentiškai atsirandanti bendra erdvė atsitiktinė arba virtuali, **mokslininkams** verta daugiau dėmesio skirti mokyklos erdvių funkcionalumo bei estetikos tyrimams: kur šiandieninėje mokykloje jaučiamasi geriausiai ir kur - labiausiai įsitraukus į ugdymo procesą. Tyrimas parodė, kad gali egzistuoti ir kitokio pobūdžio – „skylėta“ erdvė ar tarpinė teritorija, kurioje nepamokinis, individualus išmokimas (socialinis, komunikacinis ar dalykinis) yra lygiavertis pamokiniam. **Švietimo politikai, mokyklų vadovai ir mokytojai** į nepamokinę aplinką ir veiklą joje turėtų kreipti daugiau dėmesio, bet ne kontrolės prasme, o siekiant ją pritaikyti artimesnei pamokinio ir nepamokinio ugdymosi jungčiai, vertinant mokinių pasirinktas erdves ir jas funkcionalizuojant.

- Mokytojų kambariai tušti, praradę savo funkciją, todėl rekomenduojama svarstyti jų vaidmenį. Kai kurios mokyklos jų funkciją keičia, neoficialiai pritaikant mokyklos reikmėms, tačiau simbolinis pavadinimas išlaikomas. Mokytojo kambario multifunkciškumo arba kitokios funkcijos legitimizavimą turėtų svarstyti **švietimo politikai ir mokyklų vadovai**.

- Skirtingai yra suvokiamas dienos laikas, todėl **mokslininkams** verta tyrinėti kieno naudai mokykloje jis yra strateguojamas, o **švietimo politikai ir mokyklų vadovai**, turėtų efektyviau strateguoti mokyklos dienotvarkę, optimizuoti pamokų laiko pradžią, kuris mokiniams atrodo perdėm ankstyvas, permąstyti, kaip tikslingai išnaudoti popietinį visoms mokyklos bendruomenės grupėms malonų komforto laiką.

- Seni simboliai po truputį nustumiami, o nauji – daugiaprasmiai, ironiški. **Mokslininkams** rekomenduojama tirti naujus, mokinių kuriamus simbolius, jų reikšmę, o **švietimo**



**politikams** – rasti naujus būdus/metodus kalbėti apie valstybinę simboliką, kuri yra užgožta moderniais artefaktais.

- Neaiški mokyklos artefaktų paskirtis: raiška ar parodomasis efektas? **Mokslininkams** vertėtų tirti, kaip mokinių kuriami artefaktai keičia mokyklos klimatą ir kaip jį keičia administracijai svarbūs artefaktai, dažniau siejami su sponsorių veikla bei pasipuikavimo poreikiu, o **mokyklų vadovams** vertėtų atskirti komercinius bukletus, plakatus nuo mokinių saviraiškos eksponatų. Pastaruosius naudoti ne tik pagirti arba bausti, bet atskleisti kūrybos galią kuriant savo aplinką.

- Aptiktas dvejopas diskursas ir mažai pastangų jį suartinti kelia klausimą, kodėl mokytojai abejingi mokinių alternatyviam diskursui ir kodėl mokiniai mokytojų neįsileidžia į savo virtualią erdvę. **Mokslininkams** siūloma tirti, kokią įtaką galių žaidimui daro pasikeitęs mokinių žodynas ir kaip virtuali erdvė bei socialiniai tinklai keičia ugdomosi mokykloje procesą bei komunikaciją, o **mokyklų vadovams bei mokytojams** - organizuoti daugiau bendrų renginių kalbos transformacijos refleksijai ir tarpusavio supratimui bei suartėjimui virtualioje erdvėje.

## LITERATŪRA

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Baumann, G. (1997). Dominant and Demotic Discourses of Culture: their Relevance to Multi-Ethnic Alliances // *Debating Cultural Hybridity: multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. Ed by P. Werbner, T. Modood. London: Zed Books Ltd, .

Bernstein, B.; Elvin, H. L.; Peters, R. S. (1966). Ritual in Education // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Series B, Biological Sciences*, Vol. 251, No. 772, pp. 429–436.

Chappell, D.; Chappell, Sh.; Margolis, E. (2011). School as Ceremony and Ritual: How Photography Illuminates Performances of Ideological Transfer. *Qualitative Inquiry*, Vol. 17, No.1, p. 56 –73.

Dalin P.; Rolff H.G.; Kleekamp B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.

Deal, E. D.; Kennedy A. A. (2000). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Basic Books.

Deal, E. D.; Peterson D. K. (2009). *Shaping school culture. Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deleuze, G. (2012). *Difference and Repetition*. New York: Continuum. Translated by P.Patton.

Deleuze, G, and Guattari, F., (2013). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury. Translated by B. Massumi.

- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore, MA: John Hopkins University Press.
- Denzin, N.K. (1992) *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The Politics of Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- De Certeau M. (1988). *The Practice of Everyday*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California press.
- De Certeau M. (1997). *Culture in the plural*. University of Minnesota Press.
- Durkheim, E. (1999). *Elementariosios religinio gyvenimo formos*. Vilnius: Vaga.
- Duoblienė L. (2012) Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta paedagogica Vilnensia*, VU leidykla, Nr. 29, p. 9-21.
- Duoblienė L. (2015). Mokyklos žemėlapis: fasadinis jėjimas ir vidaus trajektorijų strategavimas // *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 34, p. 20 – 33.
- Elkins J. (ed.) (2007). *Visual literacy*. New York, London: Routledge.
- Fairclough N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York and London: Routledge.
- Fairclough N. (2013). *Critical discourse analysis // The Routledge Handbook of Discourse Analysis (Routledge Handbooks in Applied Linguistics)*, James Paul Gee (Editor), Michael Handford (Editor), New York and London: Routledge, p. 9 – 20.
- Foucault M. (1998). *Diskurso tvarka*. Vilnius: Baltos lankos.
- Gee P. J. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, New York and London: Routledge.
- Gee P. J. (2011). *Discourse Analysis: What Makes it Critical? // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Rogers R. (editor), New York and London: Routledge, p. 23 – 45.
- Gee P. J.; Handford M. (2013). *Introduction // The Routledge Handbook of Discourse Analysis (Routledge Handbooks in Applied Linguistics)*, James Paul Gee (Editor), Michael Handford (Editor), New York and London: Routledge, p. 371 – 382.
- Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas: straipsnių rinktinė*. Vilnius: „Baltų lankų“ leidyba.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gimžauskienė, E. (2006) *Veiklos vertinimo proceso ypatumai organizacinių vertybių aspektu // Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, Nr. 39, p. 67 – 83. Žiūrėta 2015 04 12 <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB0001:J.04~2006~1367179947807/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge.
- Gordon, T., Lahelma, E. (1996). School is like an ant's nest': spatiality and embodiment in schools // In *Gender and Education*, 8(3), p. 301-310.
- Gussmann, B.; Breit, Cl. (1987). Ansatzpunkte für eine Theorie der Unternehmenskultur // In Heinen E. *Unternehmenskultur*. Munchen.
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage.
- Happel, A. (2013). Ritualized girling: school uniforms and the compulsory performance of gender // In *Journal of Gender Studies*, 22(1), p. 92-96.
- Hargreaves, A. (1999). Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai : mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje. Vilnius: Tyto alba.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Hearn H., Thomson P. (2014) Working with Texts, Images and Artefacts // *Understanding Research with Children and Young People*. Ed. by Clark A., Flewitt R., Hammersley M., Robb M. London: Sage.
- Huss, A. J. (2007). The role of school uniforms in creating an academically motivating climate: do uniforms influence teacher expectations? *Journal of Ethnographic and Qualitative Research* 2007, 1, p. 31-39.
- Jucevičienė, P. (2000). *Universiteto kultūra ir jos tyrimas*. Kaunas: Technologija.
- Juozeliūnienė, I. (2014). *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. VU leidykla.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Lefebvre, H. (2014). *Critique of everyday life*. London, New York: Verso.
- Lefebvre, H. (2003). *Key Writings*. New York, London: Continnum.
- Lefebvre, H. (1991) *Formation of space*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd.
- Lyotard, J.-F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: baltos lankos.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma Littera.
- Mitchell, W.J.T. (1998). There are no visual media In: N.Mirzoeff (ed.). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge.
- Mirzoeff, N. (1998) What is visual culture? In: *The Visual Culture Reader*. N.Mirzoeff (ed.). London: Routledge, p.3-13.

- McCorskey, C. J.; McVetta W.R. (1978). Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preference // In *Communication Education*, 27, p. 99-111.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education*. Pearson Education.
- Noblit, G. W.; Flores, S. Y.; Murillo E. G. (Ed.) (2004). *Postcritical Ethnography: Reinscribing Critique (Understanding Education and Policy)*. Cress, NJ: Hampton Press.
- O'Donoghue, D. (2007). 'James always hangs out here': making space for place in studying masculinities at school. *Journal of Visual Studies*, 22(1), p. 62-73.
- Peters, M.A., Burbules, N.C. (2004). *Poststructuralism and Educational research*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media, Representation*. London: Sage.
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology*. London, New York: Routledge.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman.
- Prosser, J. Visual methods and visual culture of schools // *Journal of Visual Studies*, Vol. 22, No. 1, 2007, p. 13 – 30.
- Pranskūnienė, R. (2007). *Moksleivių kultūra: subjektyvus ir objektyvus pasaulio sandūra*. Liaudies kultūra, Nr. 2, p. 35–41.
- Ranciere, J. Notes on the photographic image // *Radical Philosophy* 156 (July/August 2009), Žiūrėta 2015 02 20: <http://m.friendfeed-media.com/701009c0a81ed6de4eee7407ae43d38b274b4fbc>
- Rogers R. (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research // *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Rogers R. (editor), New York and London: Routledge, p. 1 – 20.
- Rose, G. (2012). *Visual Methodologies: An introduction to Researching with Visual Materials*. Los angeles, London: Sage.
- Rosati, M. (2009). *Ritual and the sacred: a neo-Durkheimian analysis of politics, religion and the self. (Rethinking classical sociology)*. Farnham, Ashgate.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Semetsky, I., (2013), Learning with Bodymind: Constructing the Cartographies of the Unthought. In *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective*. Diana Masny (ed.). Totterdam / Taipei: Sense publishers. 77–93.

Simons, M., Masschelein, J., (2009). From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional. In: *New Philosophies of Learning*. Ed. by R. Cigman, A. Davis. Wiley-Blackwell, p. 311–327.

Stoll, L., Dean F. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.

Stonkuvienė, I. (2013). *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. VU leidykla.

Survutaitė, D. (2015), Unikaliuos kultūros mokykla. *Švietimo problemas analizė*, 3(127).  
Žiūrėta 2015 06 28  
[https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575\\_2ee579ef9843cbbecdfac0afa5c5158.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575_2ee579ef9843cbbecdfac0afa5c5158.pdf)

Šimanskienė, L. (2002). Organizacinės kultūros formavimas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Thomson P. (ed.) (2010). *Doing visual research with children and young people*. London and New York: Routledge.

Thomson P., Hall Ch., Jones K. (2010). Maggie's day: a small-scale analysis of English education policy // In *Journal of education policy*, 25:5, p. 639-656.

Quantz, R. A.; Magolda, P. M. (1997). Nonrational Classroom Performance: ritual as an Aspect of Action. *The Urban Review*, Vol. 29, No. 4, December, p. 221- 238.

Quantz, R. A.; O'Connor, T.; Magolda, P. M. (2011). *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.

Quantz, R. (1999). School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim's and Turner's Uses of Ritual // *Educational Theory*, Vol. 49, No.4, p. 493-513.

Senft, G., Basso, E.B. (2009). *Ritual communication*. Oxford; New York: Berg Publishers.

Wallin, J. J. (2010). *A Deleuzian approach to curriculum. Essays on a pedagogical life*. New York: Palgrave, Macmillan.

Wulf, Ch.; Althans, B.; Audehm, K.; Bausch, C.; Jorissen, B. Gohlich, M.; Mattig, R.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M.; Zirfas, J. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: Verlag for sozialwissenschaften.

Wuthnow, R.; Hunter, J.D.; Bergesen, A.; Kurzweil, E. (1991). *Cultural analysis: the work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, and Jürgen Habermas*. London; New York: Routledge.

Ван Геннеп А. (2002). *Обряды перехода: систематическое изучение обрядов*. Москва: Восточная лит.

Тэрнер В. (1983). *Символ и ритуал*. Москва: Наука.

### **Švietimo dokumentai**

Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategija 2006–2012 // Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos kolegija, 2006 m. lapkričio 23 d. nutarimu Nr. 1.9-13 M1-7.

Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija // Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos ministro 2007 m. gegužės 23 d. įsakymu Nr. ISAK-970.

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. (2003). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas // Lietuvos Respublikos Aukščiausioji Taryba, 1991 m. birželio 25 d., Nr. I-1489.

Lietuvos švietimo koncepcija. (1992) Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. (1994). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės. (1997). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos vidurinio ugdymo bendrosios programos. (2011). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas // 2003 m. birželio 17 d., Nr. IX – 1630.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas // 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281.

Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos // 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700.

Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2013–2022 metų nuostatos // 2013 m. gruodžio 23 d. Nr. XII-745.

Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas. Projektas. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija, 2015 vasario 4 d.

Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. (1989) Vilnius: Žinija.