

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Sociologijos ir socialinio darbo institutas

Ieva Kurmilavičiūtė

Sociologijos magistrantūros studijų programa
Magistro darbas

**Profesinis tapsmas mokytoju: „Renkuosi mokytį!“ atvejo
analizė**

Darbo vadovas: Prof. Dr. Arūnas Poviliūnas

Vilnius
2021

TURINYS

TURINYS	2
SANTRAUKA	5
SUMMARY	6
ĮVADAS	7
1. MOKYTOJŲ PROFESINIO TAPSMO ANALIZĖS TEORINĖS PRIELAIDOS.....	11
1.1. Profesijų sociologijos raida ir mokytojo profesijos tyrinėjimai.....	11
1.1.1. Natūralistinė – tipologinė ir funkcionalistinė profesijų sociologija	11
1.1.2. Darbinių veiklų profesionalizacija.....	12
1.1.3. Profesijų klasifikacija interakcionizmo rėmuose.....	13
1.1.4. Kritinė profesijų sociologija	14
1.1.5. Pierre Bourdieu profesinės veiklos lauko tyrimo prielaidos	16
1.2. P. Bourdieu profesinės veiklos lauko tyrimo įrankiai.....	17
1.2.1. Lauko samprata ir profesinės veiklos laukas	17
1.2.2. Kapitalai mokytojo profesinės veiklos lauke.....	18
1.2.3. Habitus samprata	19
1.3. Simbolinis dominavimas ir mokytojų socialinė reprodukcija švietimo lauke	21
2. MOKYTOJŲ RENGIMO LAUKAS IR JO YPATUMAI.....	23
2.1. Galios laukų įtaka mokytojų rengimo laukui.....	23
2.2. Tapsmo mokytoju trajektorijos	25
2.2.1. Tradiciniais laikomi mokytojų rengimo modeliai ir įtampų tarp jų apraiškos	25
2.2.2. Alternatyvios mokytojų rengimo iniciatyvos. „Renkuosi mokyti!“ programa.....	28
2.3. Mokytojų švietimo lauke profilis.....	31
2.3.1. Esamų pedagogų išsilavinimas	32
2.3.2. Dabartinių mokytojų kompetencijų vertinimas	42
2.3.3. Pagalba naujam mokytojui	43
2.3.4. Mokytojų išsaugojimas švietimo lauke	44

2.3.5. Apibendrinimas.....	45
3. EMPIRINIS MOKYTOJŲ PROFESINIO TAPSMO TYRIMAS: „RENKUOSI MOKYTI“ ATVEJO ANALIZĖ.....	47
3.1. Tyrimo strategija ir tyrimo organizavimas	47
3.2. Tyrimo rezultatai.....	48
3.2.1. Motyvai pasirinkimui ateiti į švietimo lauką.....	49
3.2.2. „Renkuosi mokytį!“ programos vertinimas pedagogų rengimo lauke	51
3.2.3. Universiteto kaip pedagogų rengėjo įvertinimas	58
3.2.4. Du metai išbandymo ir švietimo lauko tvarkų vertinimas.....	61
3.2.5. Laimėjimai lauke	69
3.2.6. Programos pabaiga. Kas toliau?	73
3.3. Tyrimo refleksija.....	74
IŠVADOS.....	75
LITERATŪRA.....	77

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

Pav. 1. „Renkuosi mokytį!” partnerių ir rėmėjų tinklas Lietuvoje.....	30
Pav. 2. Mokytojų išsilavinimas pagal Europos šalis	33
Pav. 3. Aukščiausias išsilavinimo lygmuo pagal amžiaus grupes.....	34
Pav. 4. Mokytojų pasiskirstymas Europoje pagal įgytą kvalifikaciją.....	35
Pav. 5. Aukščiausias įgytas išsilavinimas pagal įgytą kvalifikaciją.....	36
Pav. 6. Mokytojo profesija kaip pirmasis pasirinkimas pagal rengimo modelį	37
Pav. 7. Motyvai ateiti į švietimo lauką pagal lygiagretųjį ir nuoseklųjį rengimo modelį	38
Pav. 8. Temos, įtrauktos į pedagogų ugdymą pagal rengimo modelį.....	39
Pav. 9. Temų įtrauktų į studijas lygiagrečiuoju ir nuosekliuoju būdu vertinimas.....	41
Pav. 10. Temos įtrauktos į mokytojų profesinį tobulėjimą.....	42
Pav. 11. Kompetencijų poreikis.....	43
Pav. 12. Tapsmo „Renkuosi mokytį!“ mokytoju procesas švietimo lauke	49

LENTELIŲ SĄRAŠAS

Lentelė nr. 1. Lygiagretaus ir nuoseklaus mokytojų rengimo modelių charakteristikos (vert. šio darbo autorės, pg. Musset, 2010:6).....	27
Lentelė nr. 2. Apklausoje dalyvavusių mokytojų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes	32
Lentelė nr. 3. Mokytojų nuomone, mokytojo profesijos vertinimas	44
Lentelė nr. 4. Mokytojų norinčių dirbti iki 5 metų pasiskirstymas amžiaus grupėse.....	45

SANTRAUKA

Profesinis tapsmas mokytoju: „Renkuosi mokyti!“ atvejo analizė

Šiame darbe nagrinėjamas tapsmo mokytoju procesas tradiciniais bei alternatyviais laikomais rengimo būdais profesijų sociologijos kontekste. Darbo problematika kildinama dėl kelių aspektų: besirandančių iniciatyvų tobulinti mokytojų rengimo sistemą; mokslinių tyrimų apie mokytojų rengimą stokos; įtraukiojo ugdymo, darnaus vystymosi tikslų įtraukimą į švietimą ir šių darbotvarkių poveikį mokytojų rengimo programoms. Dėl galios laukų įtakos mokytojų rengimo laukui prie tradicinėmis laikomų mokytojų rengimo programų randasi ir alternatyviomis laikomos mokytojų rengimo programos. Remiantis Pierre Bourdieu refleksyvosios sociologijos metmenimis, pritaikomais profesinių galių santykių analizei, šiame darbe analizuojamas tarpusavyje besivaržančių pedagogų rengimo lauke esančių socialinių agentų įtaka naujų mokytojų dispozicijoms ir pozicijoms švietimo lauke. Šio darbo tikslas – rekonstruojant mokytojų rengimo lauką kaip švietimo polaukį, išsiaiškinti skirtingais rengimo būdais atėjusių į švietimo lauką mokytojų pozicijas ir dispozicijas, patirčių rengimo programoje internalizavimo ir jų taikymo procesus. Tyrimo objektas yra tapsmo mokytoju struktūruojančių struktūrų internalizavimo ir socialinės reprodukcijos procesas.

Pirmojoje darbo dalyje aptariamos mokytojo darbinės veiklos tyrinėjimų galimybės profesijų sociologijoje. Antroje darbo dalyje fragmentiškai rekonstruojamas mokytojų rengimo laukas kartu pristatant galios laukų įtaką, besireiškiančią teikiamomis darbotvarkėmis. Remiantis dokumentų analize aptariami pedagogų rengimo modeliai identifikuojant mokytojų rengimo lauke esančių institucijų pozicijas. Mokytojų rengimo agentų raiška iliustruojama fragmentuota mokytojų emanacijos rekonstrukcija švietimo lauke remiantis 2018 m. EBPO vykdyto „TALIS“ mokytojų ir mokyklų vadovų tyrimu.

Trečiojoje darbo dalyje pristatomas empirinis „Renkuosi mokyti!“ atvejo analizės tyrimas. Internalizuotos naujų mokytojų programoje patirtys atskleidžia rengimo institucijų pedagogų rengimo lauke pozicijas, priešpriešinių ideologijų švietimo lauke sankirtą, santykį su kitais mokytojais švietimo lauke. Alternatyvia laikoma programa diegia specifinį profesinį kapitalą, leidžiantį atpažinti ir kvestionuoti švietimo lauko tvarkas, įgyti laimėjimus ne tik mokykliniame, bet ir platesniame švietimo lauke. Programos dėka kitų profesijų sričių atstovų atėjimas į švietimo lauką deprofesionalizuoja tradicinio ir įtvirtina naujojo mokytojo profesionalizaciją. Tyrimo rezultatai suteikia prielaidų imtis išsamesnių mokytojų emanacijos švietimo lauke ir jų profesionalizacijos tyrinėjimų.

Tyrimo sąvokos: *tapsmas mokytoju, pedagogų rengimo laukas, profesionalizacija, habitus, struktūrų internalizacija, nuoseklusis modelis, lygiagretusis modelis, alternatyvus mokytojų rengimas*

SUMMARY

Becoming a Teacher: A Case Study of „Renkuosi mokyti!“

In this thesis, the process of becoming a teacher is considered as traditional and alternative training routes in the context of sociology of professions. The thesis is being brought up from several aspects: the emerging initiatives to improve the teacher training system; the lack of scientific research about teachers' training; the inclusion of the effect of inclusive education and sustainable development goals into education and the effect of such agenda to teacher training programs. Due to the fields of power, influencing teacher training programs along with traditional teacher training programs, considered as alternative teacher training programs start to occur. Based on Pierre Bourdieu's reflexive sociology outline, applied to the analysis of professional power relations, the thesis analyzes the influence of competing social agents in the teacher training field on the dispositions and positions of new teachers in the field of education. The object of the analysis is the process of becoming a teacher, internalization of structuring structures and social reproduction.

In the first part of the thesis, the possibilities of researching of teacher occupation in sociology of professions are considered. In the second part of the thesis, the teacher training field is fragmentally reconstructed along with the presentation of the influence of the agendas imposed by the power fields. The resolutions of teacher training agents is illustrated in the reconstruction of fragmented teacher emanation in the education field based by 2018 OECD led research "TALIS", of teacher and school supervisors.

The third part of the thesis presents an empirical study of the case study "Renkuosi mokyti!". The experiences of internalized new teachers reveal positions of the training institutions of the education field, the intersection of opposing ideology in the education field, the relation with other teacher training agents in the field. RM program provides a specific professional capital, allowing to recognize and question the orders of education field and obtain achievements not only in scholar but also wider education fields. In the end, the induction of other professional fields into education with the help of the program professionalizes the traditional and establishes the newly brought up teacher's professionalization. The results of the research give assumptions to take up further studies on the teacher emanation in education fields and their professionalization.

Keywords: *becoming a teacher, teacher training field, professionalization, habitus, structure internalization, consecutive route, concurrent route, alternative teaching education*

ĮVADAS

2018 m. pasiūlytas priemonių planas Lietuvai „Mokytojas – prestižinė profesija iki 2025 metų“¹ įtraukė mokytojų rengimo pagal naują modelį uždavinį, kurį sudaro pedagogų poreikio prognozės sistemos sukūrimas, pedagogų rengimo centrų optimizavimas iki trijų bei galimybių įgyti mokytojo kvalifikaciją įvairiais rengimo būdais plėtra. Plėtojami pedagogų darbo jėgos prognozavimo modeliai pedagogų poreikiui nustatyti siekiant tikslesnio planavimo rengiant ir suteikiant kvalifikaciją būsimiems pedagogams, kurių labiausiai trūksta švietimo sistemoje (MOSTA, 2018).

Mokytojų rengimo klausimus aktualizuoja ir aukštųjų mokyklų reformos. 2016–2018 m. seimo kadencijoje siekiant optimizuoti aukštųjų mokyklų tinklą, Lietuvos edukologijos universitetas sujungtas su Vytauto Didžiojo universitetu bei Šiaulių universitetas sujungtas su Vilniaus universitetu². Siekiant įgyti pedagogo kvalifikaciją, šiuo metu pedagogų rengimo centrai organizuoja mokytojų rengimą dviem pagrindiniais rengimo modeliais: *nuosekliuoju*, turint universitetinį išsilavinimą suteikiama galimybė pabaigti laipsnio nesuteikiančias studijas bei *lygiagrečiuoju*, kuomet įgyjamas ugdymo mokslų bakalauro laipsnis (Poviliūnas, 2020).

Rengiant naujuosius pedagogus, akcentuojamas kompetencijų gryninimas, aktualizuojamas mokytojų profesionalumas per pedagogų rengimą. Pastangos tobulinti mokytojų rengimą politiniame lygmenyje atsižvelgia ir į šiaurės Europos šalių patirtis³. Politiniame ir ekonominiame diskurse kalbama apie ryšį tarp mokytojo kompetencijų ir nuo jų tiesiogiai priklausančių mokinių rezultatų (EBPO, 2020). Pastebima, jog pedagogų rengimui turi įtakos vis didėjanti įtraukiojo ugdymo darbotvarkė, suponuojanti naujas kompetencijų bei įgūdžių, kuriais turėtų pasižymėti būsimi pedagogai, gaires mokytojų rengimui (ESUPA, 2012). Paskutiniu metu išryškėjusi tendencija – švietimo laukas, operuojamas ir Darnaus vystymosi tikslų (angl. *Sustainable Development Goals*) (Generalinė Asamblėja, 2015). Tad pedagogų rengimo sferos kaitai vis didesnę reikšmę suteikia alternatyviomis laikomos mokytojų rengimo programos, atliepdamos šias darbotvarkes (Thomas; Lefebvre, 2017). Viena labiausiai išplėtotų alternatyvia laikoma mokytojų rengimo programų tarptautiniu lygiu – „Teach for All“, o jos programa Lietuvoje – „Renkuosi mokyti!“, kurios tikslas – pritraukti ir parengti aukštos kvalifikacijos asmenis, gebančius dirbti su kiekvienu mokiniu (TFA, 2021).

Pedagogų rengimo, analizuojant skirtingus pedagogų rengimo modelius, tema dažniausiai aktualizuojama edukologijos kontekste. Manoma, jog priklausomai nuo to, koku būdu ateinama į mokytojo profesiją (lygiagrečiuoju arba nuosekliuoju būdu) priklauso požiūris į mokomąjį dalyką ir

¹ Prieiga internetu: <https://www.smm.lt/uploads/documents/naujienos/mokytojas%20prestizine%20porfesija20180227-ppt-4.pdf>

² Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/87c79620d43c11e782d4fd2c44cc67af?jfwid=32wf90sn>

³ Prieiga internetu: <https://norded.lt/>

jo ypatumus (Hourigan ir Leavy, 2019), studentų motyvacija ir išlikimas švietimo lauke, o kartu ir mokytojų, atėjusių nuosekliu būdu iš privataus sektoriaus patirties privalumai (Zuzovsky ir Donitsa–Schmidt, 2017). Lietuvoje taip pat keliami jauno mokytojo tapatybės formavimosi, studijų trukmės įtakos mokytojo tapatumui klausimai atsižvelgiant į pedagogų rengimo modelius (Sakadolskienė, 2017), aktualizuojamos mokytojų rengimo problemos įtraukiojo ugdymo kontekste (Girdzijauskienė; Sakadolskienė, 2018).

Mokytojo profesijos, kaip darbinės veiklos tyrinėjimai analizuojami ir profesijų sociologijos rėmuose. Pastebimos skirtingų pedagogų rengimo modelių institucionalizavimo apraiškos (Poviliūnas, 2020). Taip pat pastebimos išorinių jėgų pastangos profesionalizuoti mokytojus per jų parengimą suteikiant specifinio žinojimo ir įgūdžių rinkinius (Gentile, 2016; Bair, 2014, Evetts, 2003). Per pastangas įgyvendinti mokytojų profesionalizaciją kontroliuojančios švietimo lauką institucijos reguliuoja pedagogų rengimo procesus (Bair, 2014). Siekis darbinei veiklai suteikti profesijos statusą reiškiasi per naujų darbuotojų rengimo tobulinimą. Mokytojų stygius, pedagogų kartų kaitos stoka skatina kitų profesinių veiklų atstovų atėjimą į švietimo lauką (Raggl ir Troman, 2008). Analizuojamas būsimo mokytojo profesijos kaip pašaukimo habitus (angl. *vocational habitus*) susiformavimas rūpesčio ir disciplinos balanso palaikymo kontekste (Braun, 2012) bei simbolinės prievartos ir jos reprodukcijos raiška per mentorystės programas (Toshalis, 2010; Kirkby et al. 2017).

Darbui keliamas **probleminis klausimas**: Kaip tradiciniais ir alternatyviais laikomi mokytojų rengimo modeliai formuoja naują mokytoją darbui bei kaip pasirinkta tapsmo mokytoju trajektorija turi įtakos įsitvirtinimui švietimo lauke? Kaip reiškiasi skirtingų rengimo modelių varžymasis pedagogų rengimo lauke?

Darbo naujumas: Tyrimų apie mokytojų rengimo būdų kaip trajektorijų ateiti į švietimo lauką įtaka mokytojų tapsmui Lietuvos švietimo lauke nėra. Nors mokytojo kaip darbinės veiklos ir jos profesionalizacijos apraiškos profesijų sociologijos rėmuose analizuojamos, tačiau būsimo darbuotojo parengimo, analizuojant pedagogų rengimo būdus Lietuvoje ir taikant Pierre Bourdieu refleksyviosios sociologijos prieigą profesinės veiklos analizei, struktūruojančių struktūrų internalizavimo procesų analizės iki šiol nebuvo. Taip pat darbo naujumas grindžiamas tiriant alternatyviu laikomo rengimo modelio įtaką naujo mokytojo tapsmui pasirenkant iki šiol Lietuvoje netirtą „Renkuosi mokyti!“ atvejo analizę. Nors švietimo laukas, remiantis Pierre Bourdieu refleksyviosios sociologijos prieiga, moksliniuose darbuose dažnai analizuojamas, tačiau jo polaukis – pedagogų rengimo laukas ir jo generuojami mokytojų profiliai analizuoti nebuvo.

Remiantis aptartais aspektais keliamas **darbo tezė**: Lietuvoje institucionalizuojamos profesinės trajektorijos, kuriomis patenkama į švietimo lauką, turi įtakos naujo mokytojo pozicijoms švietimo lauke ir dispozicijoms; per tradiciniais ir alternatyviais laikomus rengimo mokytojų būdus reiškiasi

pedagogų rengimo institucijų varžymasis, plečiamos švietimo lauko ribos įtvirtinant naujojo mokytojo profilį.

Šio darbo tikslas: Rekonstruojant pedagogų rengimo lauką kaip švietimo polaukį, atskleisti skirtingomis institucionalizuojamomis profesinėmis trajektorijomis atėjusių į švietimo lauką mokytojų pozicijas švietimo lauke ir dispozicijas, patirčių internalizavimo rengimo programoje ir jų taikymo procesus.

Šiam tikslui įgyvendinti keliami **darbo uždaviniai:**

1. Aptarti mokytojo kaip darbinės veiklos profesijų sociologijos rėmuose tipologine ir funkcionalistine, simbolinio interakcionizmo, kritine tradicijomis bei suteikti prielaidų tirti tapsmą mokytoju remiantis refleksyviaja Pierre Bourdieu sociologija;
2. Remiantis tarptautiniais ir nacionaliniais švietimo dokumentais rekonstruoti švietimo lauko – mokytojų rengimo polaukį, jo socialinių agentų vykdomus mokytojų rengimo modelius ir jų ypatumus Lietuvoje taikant Bourdieu profesinės veiklos lauko analizės prieigą;
3. Remiantis EBPO „TALIS“ (OECD, 2020) pedagogų profesinio tobulėjimo tyrimo duomenų analize pristatyti jau esamų pedagogų rengimo modelių produktų – mokytojų švietimo lauke emanacijos užuomazgas;
4. Atlikti empirinį „Renkuosi mokyt!“ atvejo analizės tyrimą siekiant išsiaiškinti naujo mokytojo dispozicijas ir pozicijas švietimo lauke.

Tyrimo tikslas – Remiantis „Renkuosi mokyt!“ programos alumnų patirtimis išanalizuoti tapsmą mokytoju švietimo lauke.

Tyrimo objektas: tapsmo mokytoju, mokytojų socializacijos pedagogų rengimo programose, kaip struktūruojančių struktūrų internalizacijos, socialinės reprodukcijos procesas.

Darbo struktūra:

Pirmoje dalyje apžvelgiama profesijų sociologijos raida tipologinio – funkcionalistinio, darbinių veiklų tyrinėjimo, simbolinio interakcionizmo bei kritinio požiūrio etapais iliustruojant juos mokytojo profesijos tyrinėjimais. Pristatomos perspektyvos Bourdieu pedagogų rengimo lauko, galios santykių jame analizei.

Antroje dalyje analizuojamas mokytojų rengimo laukas kaip švietimo lauko polaukis. Aptariami galios laukų – ekonominio ir politinio laukų įtaka pedagogų rengimui. Pristatomi pedagogų rengimo lauko agentų vykdomi Lietuvoje institucionalizuojami tradiciniai mokytojų rengimo būdai bei alternatyvia laikoma pedagogų rengimo programa „Renkuosi mokyt!“. Pristatomas tradiciniais laikomais rengimo būdais parengtų mokytojų kontekstas ir emanacijos švietimo lauke užuomazgos analizuojant EBPO „TALIS“ 2018 m. tyrimo duomenis.

Trečioje dalyje pristatomas empirinis „Renkuosi mokyt!“ kaip alternatyvaus laikomo mokytojų rengimo programos atvejo analizės tyrimas, tyrimo strategija ir organizavimas, tyrimo metodika ir empirinio tyrimo rezultatai. Darbas baigiamas tyrimo refleksija ir išvadamis.

1. MOKYTOJŲ PROFESINIO TAPSMO ANALIZĖS TEORINĖS PRIELAUDOS

1.1. Profesijų sociologijos raida ir mokytojo profesijos tyrinėjimai

1.1.1. Natūralistinė – tipologinė ir funkcionalistinė profesijų sociologija

Siekiant analizuoti tapsmo mokytoju procesus, šioje dalyje nagrinėjama profesijų sociologijos vystymosi raida ir jos tyrinėjimai, orientuoti į mokytojo darbinę veiklą. Profesijų sociologija prasidėjo nuo darbinių veiklų bruožų arba savybių aprašymo. Tipologiniu požiūriu, profesijos buvo suprantamos kaip užsiėmimai, pasižymintys ypatingomis charakteristikomis, specifiniais bruožais, atskiriančiais profesijas nuo kitų darbinių veiklų (Carr–Saunders, Wilson, 1933:1). Aprašę tuometinėje Anglijoje skirtingų profesijų raidas, Carr–Saundersas ir Wilsonas profesijas apibūdino kaip vienas stabiliausių elementų visuomenėje, kurios „paveldi, išsaugo ir perduoda tradicijas; sukuria gyvenimo būdus, mąstymo įpročius ir sprendimo standartus“ (Carr–Saunders ir Wilson, 1933:497). Kalbant apie mokytojo darbą, autoriai jį įvardino kaip darbinę veiklą (angl. *occupation*). Istoriskai, mokytojo profesija kildinama iš bažnyčios instituto, todėl ir būtent ši veikla, anot autorių, neturėdama specifinių ar išskirtinių profesinės veiklos technikų vėliausiai atsiskyrė nuo bažnyčios, tapo priklausoma nuo valstybės paramos, jos keliamų standartų ar reikalavimų, pagal suteikiamus profesijoms bruožus, mokytojų darbui profesijos statusas nepriklausė (Carr–Saunders ir Wilson, 1933:250). Pastangos įgalinti mokytojus kaip savo srities profesionalus reiškėsi per rengimo tobulinimą, sertifikatų teikimą, kurie rodėsi svarbesni nei profesinės žinios ar pedagogų rengimo kokybė akredituotoje institucijoje – universitete ar kolegijoje. Autoriai pridūrė, jog sertifikatams buvo keliami per didelė reikšmė – jie gali tapti tam tikros pozicijos sąlytais, kurie asmenį apribodavo tik specifinei veiklos pozicijai (Carr–Saunders ir Wilson, 1933:495).

Kitas tipologinės profesijų sociologijos atstovas Geoffrey Millersonas (1964) teigė, jog bruožais paremti profesijų apibrėžimai dažnai atspindėjo politinius interesus ir pasižymi šališkumu (Millerson, 1964 pg. Abbott, 1988). Jei tam tikra darbinė veikla nebuvo aktuali, tuomet lengvai buvo randama jos savybė, nebūdinga kitoms veikloms, įtraukiamoms į prestižinę „profesijų“ kategoriją. Kitaip tariant, profesijų apibrėžimas taksonominiais pavidalais atrodė gana šališkas metodas tam tikrų darbinių veiklų atžvilgiu. Tokių skirstymų, pasak Abboto, Millersonas išvengė, nustatydamas tik labai bendro pobūdžio profesionalumo bruožus (pvz. organizacija, išsilavinimas, etika) (Abbott, 1988:18–19). Taigi tipologinėje profesijų sociologijoje tikrosiomis profesijomis buvo laikomos medicinos, teisės, universitetų atstovų veiklos, tačiau pati mokytojo veikla kaip profesija liko kvestionuotina dėl profesijoms priskirtinų bruožų neatitikimo.

Tipologinė profesijų sociologija ilgainiui priartėjo prie struktūrinio funkcionalizmo (Poviliūnas 2011; Macdonald, 1995). Funkcionalizmo rėmuose profesijos buvo suprantamos kaip darbo

pasidalijimo, stabilūs bei naudingi produktai, palaikantys socialinę tvarką. XX a. struktūrinio funkcionalizmo sociologas Talcottas Parsonsas (1964) profesijas laikė kaip vieną svarbiausių visuomenės organizavimo formų, jose išvelgė socialinę vertę ir įtraukė joms būdingus atributus kaip mokslinę prieigą ir universalizmą. Profesijų atstovų veikla vedama altruizmo ar nesavanaudiškumo (angl. *disinterestedness*), tačiau išsiskiria turima valdžios struktūra (angl. *authority*), paremta techninėmis kompetencijomis (Parsons, 1939:460). Profesijos nuo kitų darbinių veiklų, anot Parsonso, skiriasi tuo, jog, pirma, iš jų atstovų reikalaujama formalaus techninio mokymo, palaikomo ir patvirtinto institucijų. Profesinis vaidmuo slypi techninėse kompetencijose, kuri yra viena iš pagrindinių profesinio statuso ir vaidmens charakteristikų, visada apribota tam tikra žinių ir įgūdžių „sritimi“ (Parsons 1939:460). Antrasis požymis, skiriantis profesijas nuo kitų darbinių veiklų yra susiformavusi darbo kultūra, o galiausiai, turi turėti tam tikrų institucinių priemonių siekdama užtikrinti atsakingą kompetencijų naudojimą (Parsons, 1968:536). Profesijų svarba socialinei struktūrai grindžiama tuo, jog profesija yra institucinė sistema, kurioje vykdoma daugybė svarbiausių mūsų socialinių funkcijų, ypač mokslo siekimas, mokymasis bei praktinis žinių taikymas medicinoje, technologijose, teisėje ir mokyme (Parsons, 1939). Tačiau funkcionalistinė prieiga taip pat susilaukė kritikos dėl polinkio klasifikuoti profesijas pagal savybių rinkinius bei kritiškumo profesijos sąvokai stokos (Saks, 2016). Mokytojų profesijos tyrimai funkcionalizmo perspektyvoje buvo taip pat neproduktyvūs (Atkinson; Delamont, 1985:310).

1.1.2. Darbinių veiklų profesionalizacija

Mokytojo darbinės veiklos tyrinėjimai profesijų sociologijos kontekste įgavo reikšmę randantis darbinių veiklų profesionalizacijos procesų tyrinėjimams. Buvo manyta, jog vienos ar kitos darbinės veiklos buvo labiau profesijos skirstant darbinės veiklas (angl. *occupation*) pagal kriterijus, leidžiančius identifikuoti jas kaip profesijas arba pusiau profesijas (angl. *semi-professions*) (Macdonald, 1995). Darbinės veiklos narių kovą dėl profesijos statuso visuomenėje Carr–Saundersas ir Wilsonas (1944) įvardino kaip *profesionalizaciją* (angl. *professionalization*), kuri įvyksta darbinei veiklai įgyjant tam tikras profesijos ypatybes – etikos kodeksą, nusistovėjusių švietimo praktikų rinkinį, apibrėžtus specialisto įgūdžių rinkinius, profesinę instituciją bei savireguliacijos procesus. Amitai Etzioni (1969) pripažino, jog profesija nėra statiškas konceptas ir manė, jog mokytojai, slauga bei socialinis darbas buvo naujos profesijos, siekiančios tokio paties statuso kaip gydytojai ir teisininkai, tačiau buvo laikomi pusiau profesionalai, kadangi stokojo tvirtos teorinių žinių bazės: jų žinojimo pagrindas intuityvus, emocinis ir nepakankamai išvystytas (Bair, 2014 pg. Etzioni, 1969). Anot Etzioni (1969) pusiau profesionalai yra mažiau autonomiški, griežtai reguliuojami organizacijų ir kontroliuojami administracinių institucijų: mokytojai prižiūrimi mokyklos vadovų, jiems keliami išorinių struktūrų reikalavimai (Etzioni, 1969). Pagal William J. Goode (1960), dvi pagrindinės

profesijos charakteristikos yra ilgalaikis specializuotas plataus žinojimo rinkinio mokymas ir kolektyviškumas bei paslaugų orientuotumas. Goode (1960) teigė, jog darbinių veiklų profesionalizacija galima ir numanė, jog atėjus naujai kartai socialinis darbas įgis visavertės profesijos statusą, tačiau mokyklinis ugdymas ne. Goode prognozės buvo pagrįstos įžvalga, kad priešingai nei mokyklinis ugdymas, socialinio darbo profesija pakėlė savo specialistų rengimo standartus ir stengėsi stiprinti savo žinių bazę (Bair, 2014 pg. Goode, 1960). Amerikos mokytojų švietimo kolegijų asociacija (1976) publikavo dvylika kriterijų, pagal kuriuos buvo galima identifikuoti darbinę veiklą kaip pusiau profesiją, pavyzdžiui, 1) žemesnis profesinis statusas; 2) trumpesnis mokymo laikotarpis; 3) visuomenės nepritarimas teikiamos paslaugos vertei ir kompetencijos lygiui; 4) mažiau specializuota ir išplėta žinių ir įgūdžių visuma; 5) mažiau akcentuojami teoriniai ir konceptualūs praktikos pagrindai; 6) mažesnė autonomija priimant sprendimus; 7) moterų persvara (Gentile, 2016:175).

Taigi nors darbinių veiklų profesionalizacijos kontekste buvo atkreipiamas dėmesys į mokytojo darbinę veiklą, tačiau jai nebuvo teikiama vilčių profesinio statuso siekimui dėl šių kriterijų: profesinės autonomijos, nepriklausomo nuo priežiūros darbo; ekspertiškumo, grįsto specifiniu teoriniu ir moksliniu žinojimu; parengimo aukštojoje mokykloje; savo profesinio lauko valdymo. Mokytojai, slaugos darbuotojai bei socialiniai darbuotojai buvo priskiriami pusiau profesionalams, tam tikra prasme kovojantys dėl savo veiklos kaip profesijos statuso, nors buvo teigiama, jog šių veiklų atstovams profesijos statusas buvo nepasiekiamas. Tačiau pusiau profesijos ir jų profesionalizacija mokytojų veiklos kontekste vis dar analizuojama, pastebimos išorinių jėgų pastangos profesionalizuoti mokytojus per jų parengimą suteikiant specifinio žinojimo ir įgūdžių bagažą (Gentile, 2016; Bair, 2014, Evetts, 2003).

1.1.3. Profesijų klasifikacija interakcionizmo rėmuose

Profesijų sociologijos tyrinėjimais susidomėjo ir simbolinio interakcionizmo atstovai. Interakcionistų tyrinėjimai orientuoti į socializacijos procesus, ypač naujų profesinės grupės narių, disponuojančių specifiniu žinojimu, tapsmą internalizuojant ideologinius naujo tapatumo aspektus, įsisavinant profesijos diktuojamas normas ir vertybes (Artaraz, 2006:912). E. Hughesas, tyrinėdamas darbinės veiklas, domėjosi, kokiomis aplinkybėmis individai iš darbinių veiklų pradeda siekti profesijos statuso, o patys save laikyti profesionalais (Macdonald, 1995 pg. Hughes, 1963). Hughesas teigė, jog profesijos statuso galima siekti dvejopai: individualiai (tobulinant įgūdžius siekti profesionalų grupės) ir kolektyviai (darbinėje veikloje kolektyviai profesionalizuoti savo veiklą) (Poviliūnas et al., 2012:22 pg. Hughes 1958; 44–45). Macdonaldas aiškina, jog Hugheso darbų kritikai nesuprato, kadangi interakcionistas kalbėjo ne apie struktūrą, kuria buvo iki tol aiškinamos profesijos, tačiau apie veiksmą ir profesiją kaip procesą (Macdonald, 1995). Interakcionizmo atstovus

domino, kaip per grupių ir individų sąveikas bei veiksmus buvo suvokiami asmenų vaidmenys ir karjeros (Macdonald, 1995).

Mokytojais interakcionizmo perspektyvoje domėjosi Howardas S. Beckeris, naudodamas darbinės veiklos asmenybės (angl. *occupational personality*) sąvoką (1956). Beckeris (1952) teigia, jog mokytojo karjeros kilimas reiškiasi ne vertikaliai, bet horizontaliai. Beckeris pastebėjo, kad nauji mokytojai savo karjerą pradeda prastesnių rajonų mokyklose, kuriose darbo sąlygos sudaro dvi karjeros kryptis – pastangos išėiti ir gauti darbo vietą geresnėje mokykloje arba konstruoti karjerą esamoje mokykloje. Antruoju atveju, mokytojas sumažinęs lūkesčius prisitaiko prie aplinkos, po truputį įgauna reputaciją (kuri palengvina darbo eigą ir organizavimą) ir tam tikrą statusą ar autoritetą tarp mokinių ar valdžios, kurį rizikuojama prarasti pakeitus darbo vietą. Likus mokykloje pasirenkamos tam tikros išgyvenimo strategijos: išmokstamos disciplinos technikos, leidžiančios suvaldyti sudėtingus vaikus; sumažinami lūkesčiai mokinių pasiekimams, o kartu ir savo kaip darbuotojo (Becker, 1952). Mobilumo veiksmas reikalauja žinojimo apie mokyklų kontekstą, siekiant nepatekti į dar sudėtingesnes sąlygas bei rizikos prarasti įgytą bendruomenės autoritetą.

Pratęsdama Beckerio idėjas, Geer (1966) taip pat analizavo mokytojų profesiją, tačiau įsipareigojimo darbinei veiklai požiūriu. Geer (1966) teigė, jog tikrąją profesiją nuo darbinės veiklos skiria įsipareigojimas savo veiklai, specifinių veiklai atlikti reikalingų žinių, į kurias likusi visuomenės dalis negali savintis, disponavimą, kliento paslaugos teikėjo savanoriškus santykius, santykius su publika ir auditorija (mokytojas uždarytas tarp keturių sienų, o jį pripažįstanti auditorija per maža, kad patvirtintų jo profesionalumą), paaukštinimą (ribotas mokytojo judėjimas karjeros laiptais) (Geer, 1966). Lygindama būsimus mokytojus su medicinos studentais, autorė pastebi, jog priešingai nei pastarieji, būsimi mokytojai jau išengdami į studijas atpažįsta žemus kultūrinius lūkesčius, jų parengimas nereikalauja per didelių pastangų ar finansinių investicijų, tad būsimas mokytojas, žinantis mokytojo profesijos vertę visuomenei, nejaučia įsipareigojimo rimtai ruoštis karjerai, o jo tikrieji karjeros interesai slypi už švietimo lauko ribų (Geer, 1966:34). Pedagoginės studijos pasirenkamos siekiant lengviau susirinkti kreditus aukštojoje mokykloje, pedagogo studijų programa pasirenkama kaip darbinė veikla, suteikianti saugumo jausmą tuo atveju, jei nepavyktų pagrindinė karjera (Geer, 1966:35). Taigi interakcionistiniai tyrimai profesijų sociologijos kontekste labiau orientavosi ties rekultūracijos procesais, tapatumo transformacija iš individualaus tapatumo į profesinį.

1.1.4. Kritinė profesijų sociologija

Kritinės profesijų sociologijos atstovas Eliotas Freidsonas (1970) tyrinėjo JAV medicinos lauko ypatumus, kaip konstruojamos profesijos per individų tarpusavio galios santykius (Macdonald, 1995). Suabejojęs iki tol egzistavusia profesijos sąvoka ir jos vedinių naudojimu kaip duotybe bei

kritikavęs profesijų tyrinėjimus tipologiniu požiūriu dėl jų laikinumo ir ribotumo, Freidsonas teigė, jog pagrindinis skirtumas, leidžiantis identifikuoti tikrą profesiją nuo darbinės veiklos, yra profesijos dominavimas ir sąmoningai suteikta autonomija, gebėjimas kontroliuoti savo darbą, išimtinė teisė nuspręsti, kas turi teisę atlikti tam tikrą veiklą, kaip ją atlikti (Freidson, 1970:72). Autorius siūlo pasitelkti fenomenologinius tyrinėjimus, siekiant suprasti, kaip pati visuomenė apibrėžia, kas yra profesionalas, kaip yra konstruojamos profesijos pagal tam tikras veiklas (Freidson, 1983:27 pg. Macdonald, 1993:7).

Viena pagrindinių Freidsono minčių buvo ta, jog nelygė darbinėse veiklose, kyla iš klaidingai suprantamų ir priskiriamų vaidmenų bei santykių asimetriškumo, kuri formuoja ideologinis darbo pasidalijimas kaip socialinės kontrolės forma (Freidson, 1970). Profesijos privilegijuotą padėtį suteikia visuomenė, tačiau kartu ji galinti ir atimti šį statusą. Profesijos statuso išlikimui būtina, kad dominuojančio elito įsitikinimas teigiama profesijos darbo verte, būtų nuolat palaikomas (Freidson, 1970:73). Autonomija suteikia galimybę įtvirtinti socialinį prestižą socialinės stratifikacijos sistemoje, lyg galia dominuoti kitų profesijų atžvilgiu bei nepriklausyti nuo kitų vertinimo ir kontrolės. (Macdonald, 1995 pg Freidson, 1970).

Freidsonas nagrinėja galimybę sukurti sėkmingos profesijos ideologiją. „Sėkmingas profesijų kognityvinis ir normatyvinis elementų paskirstymas ne tik leidžia darbinei veiklai įtvirtinti savo socialinį statusą, jis kartu suteikia potencialo apibrėžti socialinę tikrovę toje srityje, kurioje profesijos nariai veikia.“ (Macdonald, 1995:8). Profesijos statusas priklauso nuo jos grupės narių gebėjimo išlaikyti savo kaip „eksperto“ poziciją. *Profesionalizmas* (angl. *professionalism*) yra institucijų arba normatyvinių vertybių rinkinys, kuri darbinės veiklos nariams svarbu nuolat tvirtinti ir propaguoti kontroliuojant savo darbą (Freidson, 2001:24). Kitaip tariant, profesionalizmą kai kurie autoriai analizuoja kaip tam tikrą diskursą, susijusį su darbinės veiklos verte ir ideologine interpretacija (Evetts, 2013:782). Dvi bendriausios profesionalizmo idėjos yra įsitikinimas, kad tam tikras darbas yra tiek specializuotas, kad negali būti prieinamas neturintiems reikiamo išsilavinimo ir patirties, ir įsitikinimas, kad jo negalima standartizuoti ar racionalizuoti (Freidson, 2001:24).

Viena reikšmingiausių profesijų sociologijai autorių Magali Sarfatti Larson (1977), atsispirdama nuo E. Freidsono bei E. Hugheso išvalgų, analizuodama rinką dominuojančias profesijas, domėjosi profesionalizacijos klausimais galios ir statuso kontekste (Abbott, 1988 pg. Larson, 1977). Prisimindama Hugheso mintis apie darbinių veiklų pastangas užimti aukštą statusą visuomenėje, Larson siekis buvo tirti, kaip darbinės veiklos, kurios vadinamos profesijomis yra organizuotos taip, kad įgytų galią paslaugų rinkoje (Macdonald, 1955: 7–8, pg. Larson, 1977). Pagal Larson, *profesionalizacija* yra „pastangos paversti ribotų išteklių – specialaus žinojimo ir įgūdžių tvarką kita – socialine ir ekonomine nauda“ (Larson, 1977:xvii). Profesijų atstovai, įteigę savo žinojimo svarbą ir ekspertiškumą siekia monopolizuoti rinką ir įgyti joje aukštą statusą. Jei rinkos

kontrolė yra profesionalizacijos fenomenas, tuomet socialinis mobilumas, pagal Larson, yra šio „Profesinio projekto“ pasekmė. „Profesinis projektas“ – interesas, siekiant aukšto socialinio statuso, veiksmai stiprinti savo dominuojančią poziciją paslaugų rinkoje. Taigi, sėkmingo „profesinio projekto“ rezultatas „kompetencijos monopolija, įteisinta oficialiai sankcionuojamos profesinis žinojimas (angl. *expertise*) ir patikimumo visuomenei monopolija“ (Larson, 1977: 38). Buvimas profesionalu įgyja ne deskriptyvinę reikšmę, o simbolinę, kurią visuomenė suteikia tam tikros grupės atstovams, atskiriant elitines grupes nuo kitų.

Atsižvelgęs į ankstesnius profesijų sociologijos tyrinėjimus, Čikagos mokyklos atstovas Andrew Abbott (1988) taip pat kelia profesijų nagrinėjimų klausimus. Abbottas tikina, jog kiekviena darbinė veikla turi galimybę įgyti licencijas ar sertifikatus, sukurti etikos kodeksą. Tačiau tik žinojimo sistema, valdoma abstrakcijų gali performuluoti savo problemas ir užduotis, apginti jas nuo „įsibrovėlių“ ir apimti naujas interesų sritis, pavyzdžiui, kaip medicina apima alkoholizmą, psichinius sutrikimus, vaikų hiperaktyvumą ir kt. Abstrakcija, autoriaus teigimu, įgalina konkurencingą profesijų sistemos išgyvenimą (Abbott, 1988:23). Abbottas pasiūlo profesijų sistemos analizę įvesdamas *jurisdikcijos* sąvoką – ryšį tarp profesijos ir jos darbo, kaip pagrindinio profesinio gyvenimo reiškinių. Kiekviena profesija siekia savo platesnės jurisdikcijos ypač globalizacijos kontekste. Kultūriškai profesijos legitimuoja savo kontrolę, priskirdamos savo ekspertinį žinojimą racionalumo, efektyvumo ir mokslo vertybėms, turinčioms bendrą kultūrinį legitimumą (Abbott, 1988:30–31). Pasak Abboto, profesinė galia yra nuolatinis derybų klausimas ir ji per laiką keičiasi, o jurisdikcijos kontrolė yra dinamiškas procesas, formuojamas vidinių profesijoje ir išorinių galių (Abbott, 1988). Pavyzdžiui, paslaugų klientai yra išorinė galia, sąveikaujanti su profesionalais ir daro įtaką profesijos jurisdikcinėms riboms, įgalinanti naujas užduotis ar pašalinanti senas (Abbott, 1988). Sustiprintas mokyklos decentralizacijos, tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklas suteikia jiems didesnę galią kėsintis į mokytojų profesinę sritį, ko pasekoje įvyksta mokytojo deprofesionalizacija (Addi–Raccah ir Arviv–Elyashiv, 2008). Siekdami išlaikyti savo kontrolę profesijoje, nuolat turi tvirtinti savo darbo specifiškumą ir demonstruoti specifinius įgūdžius (Addi–Raccah ir Arviv–Elyashiv, 2008). Taigi klientai gali kontroliuoti profesionalų jurisdikcines ribas, kartu apriboti profesijų galias.

1.1.5. Pierre Bourdieu profesinės veiklos lauko tyrimo prielaidos

Nors XX a. poststruktūralistas Pierre Bourdieu nėra priskiriamas profesijų sociologijos tyrinėtojams, tačiau jo darbų nauda darbinių veiklų arba užsiėmimų analizei vis labiau pastebima (Poviliūnas, 2011). Kalbėdamas apie sociologijoje vartojamas sąvokas, Bourdieu pabrėžia jų kilmės nereflektavimo problemą ir jų vartojimą sociologijoje kaip duotybę. Kitaip tariant, Bourdieu kaip sociologijos problemą įvardina socialinių problemų laikymą tyrimo objektu, kurios apibrėžtos, išskirtos ir iš anksto sukonstruotos tam tikrų populiacijų (Bourdieu, Wacquant, 2003:284). Todėl

pirmiausiai, Bourdieu kaip mokslinį prioritetą iškelia iš anksto sukonstruotos problemos kritinę sąvokų analizę (Bourdieu, Wacquant, 2003:292). Viena jų ir profesijos sąvoka, nekritiškai perimta iš liaudies žodyno ir naudojama akademinėje kalboje, tarsi prikausto prie autentiškos tikrovės ir specifinių žmonių grupių, manant, jog šie panašūs savo socioekonominiu statusu. Nors Bourdieu primena, kad profesijos sąvoka buvo suabejota ir anksčiau (šiam darbe paminėtų Freidsono, Larson bei Abboto), Bourdieu siūlo neapsiriboti kritika ir radikaliai pakeisti profesijos sąvoką į lauko sąvoką, kadangi ši atveria galimybes analizuoti darbinės veiklas per santykių tinklą (Bourdieu, Wacquant, 2003:300).

Taigi, nors Bourdieu neskyrė ypatingai daug dėmesio profesijų tyrinėjimams, tačiau teigiama, jog jo socialinė teorija yra pakankamai išvystyta siekiant suprasti profesines praktikas (Poviliūnas 2011). Bourdieu socialinių praktikų ir mainų analizė, ypatingai lauko, habitus, kapitalo įrankiai gali būti panaudojami siekiant aptikti, kaip internalizuojamos patirtys tampant mokytoju, kaip reiškiasi skirtingų profesinių veiklų ideologijų kovos profesinės veiklos lauke. Siekiant išvengti Bourdieu pabrėžto keblumo laikyti profesiją tyrimo objektu, o ne įrankiu, sekančiame skyriuje apibrėžiami Bourdieu tyrimo teoriniai įrankiai tapsmo mokytoju švietimo lauke analizei.

1.2. P. Bourdieu profesinės veiklos lauko tyrimo įrankiai

Bourdieu metodologija išskirtinė tuo, jog autorius paneigia dirbtinę konstruktyvistinio subjektyvizmo ir struktūralistinio objektyvizmo antimoniją, sociologijos dualizmus remdamasis socialine prakseologija (Bourdieu; Wacquant, 2003; Bourdieu, 1989). Bourdieu siekis buvo susieti teoriją ir praktiką, kartu ir apibrėžti socialinį pasaulį kaip socialinių konstruktų produktą (Lingard et al., 2005:17). Atsispirdamas nuo Marxo įžvalgų apie visuomenę kaip ryšių, kuriuos patiria individai, išraiškos visumą, Bourdieu išplečia šią mintį įtraukdamas *habitus* ir *lauko* sąvokas kaip santykių visumą (Bourdieu; Wacquant, 2003:37). Taigi, Bourdieu socialinė teorija, o kartu ir metodologija, siūlo mąstyti reliacionistiškai – kiekvienoje struktūroje arba Bourdieu terminais lauke, susiklosčiusių santykių tarp socialinių agentų atžvilgiu.

1.2.1. Lauko samprata ir profesinės veiklos laukas

Taigi profesijos sąvoką Bourdieu siūlo keisti į lauko, kuris apibrėžiamas kaip tam tikrų objektyvių santykių tarp pozicijų, kurias užima socialiniai agentai, tinklas (Bourdieu; Wacquant, 2003). Laukas pasižymi tam tikra veikimo logika: jis apibrėžia ir struktūruoja jame veikiančių agentų socialinius santykius ir elgesį. Lauke socialiniai agentai varžosi dėl sau palankių taisyklių pakeitimo, hierarchijos nustatymo, simbolinio kapitalo monopolijos, arba tam tikro autoriteto siekimo lauke: „kultūros autoriteto meno lauke, mokslinio autoriteto mokslo lauke, dvasinio autoriteto religijos lauke ir t.t.“, o šio darbo rėmuose – mokytojo autoriteto švietimo lauke (Bourdieu; Wacquant, 2003: 40).

Galios laukas lyg jėgos santykiai, „susiklostantys tarp socialinių pozicijų, garantuojantys jas užimantiems dalį socialinės galios arba kapitalo ir pajėgiančių įsitraukti į kovas dėl galios monopolio, iš kurių lemiamą reikšmę turi kova dėl teisės apibrėžti įteisintą galios formą“ (Bourdieu; Wacquant, 2003:285). Tyręs akademinį lauką ir jį aprašęs „*Homo Academicus*“, Bourdieu (1988) pastebėjo, jog jame nuolatos vyrauja įvairios kovos tarp skirtingų lauko agentų, užimančių skirtingas pozicijas lauke. Aptariamos akademiniam lauke vykstančios kovos tarp turinčių socialinę galią ir turinčių mokslinę galią; konfliktus tarp administracijos bei tyrėjų; tarp jaunųjų mokslininkų ir vyresniųjų; profesorių ir dėstytojų; tarp senesniųjų disciplinų atstovų ir naujųjų disciplinų (Bourdieu, 1988). Kiek toli driekiasi laukas – nėra tiksliai apibrėžiama. Lauko ribos daugiau mažiau apibrėžtos institucionalizuotų barjerų, tačiau yra nuolat kintančios – išsiplėčiančios ir susisiaurinančios (Bourdieu; Wacquant, 2003). Remiantis lauko sąvokos idėjomis, profesinis laukas gali būti suprantamas kaip sudarytas iš nereflektuotų profesinės veiklos praktikų, po kuriomis slypi reikšmės, ir santykių tarp jų įvairovės pozicijų tinklas, todėl kaip profesinės veiklos laukas suteikia galimybių tyrinėti skirtingomis trajektorijomis atėjusių mokytojų į mokyklinį švietimo lauką emanacijos užuomazgas.

1.2.2. Kapitalai mokytojo profesinės veiklos lauke

Dinamiški socialinių agentų galios santykiai nusako lauko struktūrą, o šie priklauso nuo kiekvieno žaidėjo turimų resursų – skirtingų kapitalų rūšies, kiekio, sandaros,. Anot Bourdieu, nuo kapitalo dydžio ir sandaros priklauso žaidėjo pozicija ir santykinė galia lauko erdvėje bei „strateginė orientacija į žaidimą“ (Bourdieu; Wacquant, 2003:133). Socialinių agentų lauke tikslas – išsaugoti arba padidinti turimą kapitalą siekiant dominavimo lauke arba dėti pastangas iš dalies arba visiškai pakeisti lauko taisykles (Bourdieu; Wacquant, 2003:133). Pagrindinės kapitalų rūšys yra trys: *kultūrinis kapitalas* referuoja į išsilavinimą, žinojimo resursus, kalbinius išteklius, vertybes, pažiūrų sistemą, stilių, bendravimo formas; *socialiniu kapitalu* galima laikyti priklausymą tam tikram institucionalizuotų tarpusavio pažinimo ir pripažinimo santykių tinklui (Bourdieu; Wacquant, 2003:156). Socialinis kapitalas vaidina reikšmingą vaidmenį dominuojančių socialinių santykių ir struktūrų atgaminimui. *Ekonominis kapitalas* tai visi turimi finansiniai ištekliai pinigine ar turtine forma, materialine išraiška.

Kapitalai turi savybę būti išmainomi į kitus kapitalus, pavyzdžiui, ekonominis kapitalas gali būti keičiamas į kultūrinį kapitalą ir pan. Priklausomai nuo lauko, jame gali egzistuoti „žaidimo“ koziris – *simbolinis kapitalas*, vienas iš galimų kapitalo formų, nulemiantis lauke galių pozicijas (Bourdieu; Wacquant, 2003:132). Simbolinis kapitalas yra vertingiausia kapitalo rūšis, kadangi turintieji didelius jo kiekius kartu turi galią diktuoti legitemuotą supratimą apie socialinę tikrovę. Pridurtina, jog simbolinis kapitalas nėra atskira kapitalo rūšis, veikiau tai sureikšmintas vienas iš

aukščiau pristatytų kapitalo rūšių lauke. Simbolinis kapitalas gali būti išreiškiamas tam tikra oficialia institucionalizuota forma, įtvirtinamas teisiškai. Oficialiai išreikštas simbolinis kapitalas gali būti nominacijos, reikšmingo vardo suteikimas, socialiai pripažinta kvalifikacija. Tai viena iš tipiškiausių monopolijos išraiškų, susijusių su teisėtai įtvirtinta simboliu prievarta, priklausanti valstybei ar jos institucijoms (Bourdieu, 1989:21).

Kadangi kiekvienas laukas yra skirtingas, jame gali dominuoti tam tikra kapitalo forma, generuojama specifiskai per investicijas ir išskirtines praktikos formas lauke, pavyzdžiui, akademinis kapitalas. Specifinės kapitalo formos gali būti redukuojamos iki jų pradinių formų – kultūrinio, socialinio ir ekonominio kapitalo, kuris vienas iš jų tampa simboliu (Murphy, 2013:125). Remiantis šia prielaida ir apie profesinį mokytojų lauką, galima išskirti ir *profesinio kapitalo*, redukuotino į kultūrinį kapitalą, sąvoką. Marom (2019) aiškina, jog profesinio kapitalo raiška yra dvejopa: pirmoji profesinio kapitalo samprata referuoja į įvairių profesinių sričių atstovų išsidėstymą profesijų lauke vienas kito atžvilgiu, pavyzdžiui, tampant chirurgo įgyjamas didesnis profesinis kapitalas nei tampant mokytoju. Kita vertus, profesinis kapitalas gali būti suprantamas kaip tos pačios socialinės grupės disponuojamas kapitalas ir nulemiantis jų pozicijas profesinės veiklos lauke (Marom, 2019:87). Šiam darbui aktualesnė antroji profesinio kapitalo samprata.

1.2.3. Habitus samprata

Lauko tyrimo programoje Bourdieu apibrėžia trečią svarbią komponentę, skatinančią imtis veiksmų lauke. Lauke veikiantys socialiniai agentai turi dispozicijų visumą arba *habitus*, kuris yra nereflektuojamų, ilgalaikių nuostatų kompleksas, pradinė sąlyga, gaminanti ir vartojanti praktiką (Murphy, 2013). Dispozicijos apima kognityvinių ir afektinių veiksmų spektrą, todėl *habitus* sąvoka naudojama paaiškinti, kaip objektyvios struktūros ir subjektyvus suvokimas veikia socialinių agentų veiksmus lauke (Bourdieu; Wacquant, 2003).

Habitus yra struktūruojantis išorės struktūras mechanizmas, praktikų gamybos schemų ir praktikos suvokimo bei įvertinimo sistema (Bourdieu, 1989:19). Veikdama kaip patvarių ir transportuojamų dispozicijų sistema, ji sujungia buvusias kituose laukuose patirtis ir atsiremama į jas, „funkcionuoja kaip suvokimų, supratimų ir veiksmų matrica ir leidžia pasiekti be galo įvairių tikslų“ (Bourdieu; Wacquant, 2003:39–40 pg. Bourdieu 1977: 72,95). Mūsų įsitikinimai apie pasaulį, arba dispozicijos, yra veikiamos mūsų patirčių socialinėje struktūroje ir kaip pasekmė, tos socialinės struktūros veikia mūsų elgesį. Tad habitus nėra visiškai pastovus – tai lyg nuolat kintantis polinkis, atsidūręs skirtinguose laukuose „įmirksta“ lauke internalizuodamas išorės struktūras. Habitus pozicijoms lauke užsitikrinti turi įtakos sėkmingas vertybių, nuostatų įgijimas, kultūrinio kapitalo išmainymas į ekonominį.

Habitus turi ne tik individualų bet ir kolektyvinį aspektą. Habitus yra kolektyvinis ta prasme, kad bendra situacija, kurioje socialiniai agentai atpažįsta save, sutelkia juos tam tikriems bendriems

veiksmams: laikyti egzaminus, įeiti į klases, atlikti užduotis ir pan. Taigi habitus reiškia ne tik „savo vietos jausmą“, bet ir „kitų vietos jausmą“ (Bourdieu, 1989:19). Per habitus vyksta socialinė reprodukcija, tad prisitaikymui, veikimui profesiniame lauke turi įtakos dalyvavimas ankstesniuose laukuose (šio darbo rėmuose – aukštojoje mokykloje, šeimoje ir pan.).

Bourdieu, kalbėdamas apie tam tikras nusistovėjusias lauko taisykles, pamini *doxa* sąvoką kaip viena iš habitus dedamųjų dalių. Tai nereflektuojamų nusistovėjusių tiesų, taisyklių visuma, kurios žaidėjai lauke nekvestionuoja. Svarbu pažymėti, jog atėjus naujiems socialiniams agentams į lauką, gali būti kvestionuojamos lauko taisykles bei galiojanti *doxa*. Kaip nauji lauko agentai, šie siekia pertvarkyti taisykles ir kvestionuoti tiesas, siekiant sau palankaus dominavimo lauke. Tačiau gali įvykti ir atvirkštinis procesas, kuomet nauji lauko dalyviai perima esamas praktikas ir leidžia įvykti lauko socialinei reprodukcijai. Reid ir Mitchell (2015) teigia, jog mokytojų rengimas sukuria praktikos repertuarus, dirbant su kūnu ir savimi kaip socialiniu subjektu, kuris laikui bėgant tampa vis ekspertiškesnis (Reid ir Mitchell, 2015:90). Tinkamo, standartizuoto, individualaus mokymo kūno idėja yra savaimė suprantama atsižvelgiant į norminius (gero) mokytojo diskursus, įtvirtintus karjeros etapo profesinių standartų kalba, įvirtinta nacionalinio lygmens apie mokytojo standartus dokumentuose. Šios politikos struktūros ir praktikos architektūros, kurios įrėmina mokymą, yra diskursyvinės formos, sudarančios praktikos patirtį prieš karjeros pradžią ir dirbant, realizavimas (Reid ir Mitchell, 2015:90). Tiriant naujus mokytojus, vartotinas ir profesijos kaip pašaukimo habitus (angl. *vocational habitus*) terminas, žymintis „idealizuotas ir realizuotas dispozicijas, į kurias studentai turi orientuotis, kad taptų „tinkamu asmeniu darbui“, kaip reikšmingą darbinės veiklos kultūros aspektą (Braun, 2012:234).

Taigi šiam darbui ypatingai svarbi habitus samprata kalbant apie tapsmą mokytoju. Tapsmą mokytoju, operuojant P. Bourdieu sąvokomis, galima suprasti kaip išorinių stuktūruojančių struktūrų internalizacijos ir pozicijų lauke užėmimo procesą. Todėl šiame darbe svarbu išsiaiškinti, kaip internalizuotos struktūros pozicionuoja būsimo darbuotojo habitus švietimo lauke.

Prieš pereinant prie tapsmo mokytoju analizės, reikėtų pažymėti, jog Bourdieu išskyrė tris nuoseklias lauko analizės programos etapus: laukas turi būti analizuojamas kitų galios laukų atžvilgiu; analizuojamo lauko struktūra turi būti rekonstruojama remiantis jame veikiančių socialinių agentų santykiu atžvilgiu; galiausiai, lauko analizė baigiama socialinių agentų habitus bei disponuojamų kapitalų atžvilgiu. (Bourdieu; Wacquant, 2003:140). Remiantis šia logine lauko tyrimo programos seka galima rekonstruoti mokytojo rengimo lauką kitų galios laukų atžvilgiu (nagrinėjant kultūrinį, ekonominį ir politinį). Tuomet atlikti socialinių agentų – pedagogų rengimo agentų analizę pagal jų veiklas, institucionalizuotas pedagogų rengimo dokumentuose. Galiausiai, išsiaiškinti rengiamų mokytojų pozicijas ir dispozicijas švietimo lauke.

1.3.Simbolinis dominavimas ir mokytojų socialinė reprodukcija švietimo lauke

Kadangi kartinė priežastis lauko analizei yra lauke susiklostančių galios santykių tyrimas tarp pozicijas užimančių socialinių agentų, Bourdieu paaiškina ir simbolinės galios bei iš jos kylančios prievartos sąvokas, apibūdinančias nuolatos lauke neišvengiamai susiklostančias ir kintančias skirtingų socialinių agentų veikimo jėgas.

Simbolinė galia – galia kurti pasaulį skaidant ir jungiant, naudojant ir priskiriant etiketes kasdienio gyvenimo reiškiniams taip, kaip palanku dominuojantiems (Bourdieu, 1989:22). Bourdieu (1989) aiškina, jog bet kurioje visuomenėje yra konfliktų tarp simbolių galių, siekiančių primesti tam tikrus pasaulio padalijimo legitimumo vaizdinius, grupių skirtinumą. Kovų dėl simbolinės galios raiška yra dvejopa. Viena vertus, ji reiškiasi per socialinių agentų galios raišką, galimybę keisti realybę tokiu būdu įtvirtinant simbolinį dominavimą. Kita vertus, keičiamos ir transformuojamos kasdienio pasaulio suvokimo kategorijos, kuriomis konstruojamas socialinis pasaulis (Bourdieu, 1989). Šiuo aspektu galima pastebėti, jog mokyklinių mokomųjų dalykų skirstymas į svarbesnius (matematika, lietuvių kalba) ar ne į tokius svarbius (menai, kūno kultūra) neturi jokių objektyvių priežasčių. Tačiau vertę šioms praktikoms suteikia insitucionalizuotų praktikų visumą.

Pasak Bourdieu (2003), simbolinė prievarta tai tam tikra diskriminuojanti veikla, praktikuojama įgyvendinant kasdienio gyvenimo tvarkas ir galios santykių pripažinimą, neatpažįstamą dominuojamųjų socialinių agentų atžvilgiu. Prievarta atsiranda iš to, jog dominuojamieji nesupranta, jog esančios tvarkos struktūrose, kuriomis vadovaujamasi, yra primestos dominuojančiųjų ir dominuojamieji tai suvokia kaip socialinę tikrovę. Simbolinė prievarta taikoma socialiniams agentams jiems patiems bendrininkaujant (Bourdieu; Wacquant, 2003:212). Supančios tikrovės struktūros socialinių agentų priimamos kaip savaime suprantamos, kadangi socialinių agentų nuostatos ir įpročiai ir vidinės struktūros, kuriomis remiantis suvokimas pasaulis, yra struktūrų internalizavimo produktas (Bourdieu, 1989:18).

Teigiama, jog socialinės reprodukcijos tendencija labiausiai realizuojama švietimo sistemoje. Taip užtikrinamas kultūrinio kapitalo perdavimas iš kartos į kartą (Bourdieu; Passeron, 1990:ix–x). Simbolinė prievarta švietimo lauke randasi per galios laukų nuolat primetamų reikšmių, kurių tikrosios prasmės yra užslėptos (Atkinson; Delamont, 1987). Per mentorystės praktikas taip pat gali sėkmingai būti įgyvendinta simbolinės prievartos reprodukcija ne neįsisavinant, kaip disciplinuojančios praktikos perimamos imantis agentui disciplinuoti mokinius (Toshalis, 2010; Kirkby et al., 2017). „Rytojaus mokytojas gali pakartoti tik savo vakarykščio mokytojo gestus ir kadangi pastarasis tik mėgdžiojo savo paties mokytoją, nėra aišku, kaip bet kokia naujovė gali patekti į šią nenutrūkstamą save atkuriančių modelių grandinę“ (Bourdieu; Passeron, 1990:61 pg. Durkheim). Šiuo principu disciplinuojami mokytojai tampa disciplinuojančiais mokytojais, kaip sėkmingas

socialinės reprodukcijos rezultatas (Toshalis, 2010). Siekiant iširti naujų mokytojų pozicijas ir dispozicijas švietimo lauke, kyla klausimų, kaip vyksta socialinė reprodukcija per pedagogų rengimo programas, kaip atnešamos patirtys į mokyklinį švietimo lauką per socializuotą kūną. Toliau remiantis Bourdieu profesinės veiklos lauko įrankiais rekonstruojamas pedagogų rengimo laukas ir galios santykiai Lietuvos švietimo lauke.

2. MOKYTOJŲ RENGIMO LAUKAS IR JO YPATUMAI

Šiame skyriuje mėginama rekonstruoti pedagogų rengimo lauką (švietimo polaukį), aprašant jame socialinius agentus – institucijas, vykdančias pedagogų rengimą, aptariant jų vykdomus pedagogų rengimo būdus bei pristatant šį lauką kontroliuojančius galios laukus, kurių kontrolė pasireiškia per tarptautines darbotvarkes ir pedagogų rengimo gaires. Pasitelkiant P. Bourdieu lauko analizės įrankius aptinkamos mokytojų emanacijos švietimo lauke užuomazgos bei skirtingų rengimo modelių varžymasis per mokytojus kaip produktus švietimo lauke.

2.1. Galios laukų įtaka mokytojų rengimo laukui

Pedagogų rengimo polaukį ir švietimo lauką bendrai reguliuoja ekonominis, politinis bei kultūrinis laukai. Jų reguliavimas reiškiasi per institucionalizuotus, normatyvinius dokumentus, kuriuose pastebimas pačių laukų interesas diktuoti švietimo lauko programos tvarkų organizavimo principus (Apple, 2019). Vienas galios laukų atstovų – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (toliau – EBPO) įgyjanti galią diktuoti mokytojų rengimo ir tobulinimo procedūrų madas. Berkovich ir Benoliel (2020) atlikę kritinę EBPO „TALIS“ mokytojų tyrimo diskurso analizę nustatė, jog EBPO (a) naudojasi baimės diskursu pristatydami prastą mokytojų kokybę, netiesiogiai vaizduodami mokytojus „blogais mokytojais“; (b) tvirtina savo organizacijos poziciją kaip gynėjos ir gelbėtojos; (c) žada priemonę, reguliuojančią mokytojus ir jų profesinį tobulėjimą vardan jų efektyvumo ir žinių ekonomikos (Berkovich ir Benoliel, 2020). EBPO pastangos skatinti normatyvinę kontrolę mokytojų kokybės diskurse, reiškiasi pas tris – tekstinę, kalbinę bei sociokultūrinę dimensijas (Berkovich ir Benoliel, 2020). Mokytojų vertinimo iniciatyvos leidžiant dominuojamiems suprasti, jog jie TALIS tyrimo dėka įgalinami kalbėti, greičiau įtvirtina dominuojančių ekonomikos laukų interesų įgyvendinimą (Berkovich ir Benoliel, 2020). Kritinės švietimo sociologijos atstovas Michael Apple (2019) neoliberalios ideologijos atstovų inicijuojamus mokytojų vertinimus, laiko dominuojančių laukų privilegija.

Anot Webb et al. (2002), politinis laukas įsikiša tiesiogiai į švietimo lauką taip pateikdamas savo viziją, kaip turėtų atrodyti švietimo rezultatai (Webb et al. 2002:108). Vis dažniau pabrėžiama įtraukiojo ugdymo darbotvarkė pedagogų rengime, reikalaujanti specialiųjų pedagogų kompetencijų, orientuotų į įtraukijį ugdymą (ESUPA, 2012). Formuojamos gairės pedagogų rengimui: pabrėžiamos „inkliuzinio“ mokytojo pagarbos, pagalbos mokiniui, bendradarbiavimo su kolegomis ir profesinio tobulėjimo sritys (ESUPA, 2012:11). Teigiama, jog mokytojai studijų metu turi pasirengti dirbti heterogeninėse klasėse, gebėti kelti sau aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų (ESUPA, 2012). Šiuo būtu pateikiama dar viena pedagogų rengimo laukui galios laukų darbotvarkė, nuorodos į simbolinį kapitalą švietimo lauke.

Taip pat įvairioms ekonomikos ir kultūros sritims vis didesnę įtaką turi Jungtinių Tautų 2015 metais patvirtinti Darnaus Vystymosi Tikslai⁴ (angl. *Sustainable Development Goals*) prieš buvusius Tūkstantmečio Vystymosi Tikslus. Vienas iš DVT kelia užmojus ir švietimo sistemos transformacijai – *Užtikrinti visa apimančią ir lygiavertį kokybišką švietimą ir skatinti visą gyvenimą trunkančią mokymąsi* (Generalinė Asamblėja, 2015:14). Šio tikslo tikimasi siekti per kvalifikuotų mokytojų skaičiaus didinimą, pertvarkant švietimo aplinką į įtraukią (Generalinė Asamblėja, 2015:14). Iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, jog DVT lygiavertio švietimo prieinamumo idėja prieštaraujanti dabartinei neoliberaliai švietimo ideologijai, tačiau keliamos prielaidos, jog ji galėtų atliepti tuos pačius neoliberalius tikslus, tačiau kitame pavidale. Brissett ir Mitter (2017) analizuodami DVT darbotvarkę taikė kritinę diskurso analizę visiems prieinamo švietimo tikslui ir jo funkcijai: sukuriamas vilčių teikiantis socialiai teisingo švietimo ateities vaizdinys, tačiau pastebimas šio vaizdinio gyvendinimo komplikuotumas. Autoriai pastebi, jog darbotvarkėje „tvirtinant STEM svarbą, sureikšminant techninius ir profesinius įgūdžius bei švietimą įsidarbinti, atmetant galimybę rinktis kritinius ugdymo būdus, 4 DVT iš esmės veikia neoliberalaus kapitalistinio vystymosi modelio viduje.“ (Brisset ir Mitter, 2017:201). Ideologijos, besireiškiančios institucionalizuotose darbotvarkėse laikomos dominavimo įrankiais, simbolinėmis sistemomis (Bourdieu; Wacquant, 2003). Bourdieu teigia, jog šios simbolinės sistemos prisideda prie socialinės tvarkos išsaugojimo, tai, „...orkestruotos socialinio pasaulio suvokimo kategorijos, kurios, būdamos pritaikytos prie nustatytos tvarkos pasidalijimų (taigi ir dominuojančiųjų joje interesų) ir bendros visiems pagal tas struktūras suformuotiems protams, primeta save visais objektyvios reikmės pavidalais“ (Bourdieu; Wacquant, 2003: 34 pg. Bourdieu 1984a: 471;1971b).

Kalbant galios laukų raišką nacionaliniu lygiu, politinis galios laukas, besireiškiantis per dokumentus, reguliuoja pedagogų rengimo lauką nurodydamas būdus pedagogo kvalifikacijai įgyti, šių būdų formas bei teikdamas šioms studijų programos finansavimą. Lietuvos pedagogų rengimo reglamente pažymima, jog pedagogo kvalifikacija gali būti teikiama baigus ugdymo mokslų studijas; baigus pedagogikos studijų modulį greta universitetinių ar koleginių pirmosios pakopos ne pedagogikos studijų krypties studijų programos; baigus pedagogines profesijas studijas turint aukštąjį išsilavinimą; galiausiai, įskaitant ir pripažįstant kompetencijas, įgytas dirbant pedagoginį darbą ir (ar) neformaliojo švietimo būdu. (LR ministerija, 2018:2).

Remiantis pedagogų rengimo reglamentu, svarbiausias kompetencijas, kurias turėtų išugdyti universitete organizuojamos studijų programos yra a) *bendrosios*, apimančios lyderystės,

⁴ Šio darbo problematiką dalinai paskatino analizuoti Socialinių ir Humanitarinių mokslų studentų naudos įgyvendinant darnaus vystymosi tikslus, tarptautinio SHOUT (angl. *Social Sciences and Humanities for Sustainable Innovation*) tyrimo rezultatai. SHOUT tyrime buvo analizuojamos darnaus vystymosi tikslų (toliau – DVT) preferencijos pagal tikslinę grupę: HSM studentai, dėstytojai, NVO ir Mažos-vidutinės įmonės. Visoms keturioms grupėms kaip vienas pagrindinių išskirtų DVT tikslų buvo 4-asis. Daugiau apie projektą: <https://shout-project.eu/?lang=lt>

kūrybiškumo, kritinio mąstymo, socialinio teisingumo, pilietiškumo, refleksijos ir įsivertinimo, organizacijų ir pokyčių valdymo, socialines emocijas, skaitmeninio raštingumo kompetencijas; b) *specialiąsias kompetencijas*, apimančias mokinio ir jo aplinkos pažinimo, ugdymo turinio kūrimo, valdymo ir įgyvendinimo, mokinio pažangos, pasiekimų vertinimo, profesinės veiklos tyrimo bei profesinės partnerystės, tinklaveikos bendravimo ir bendradarbiavimo (LR ministerija, 2018:2). Šios kompetencijos, anot pedagogų rengimo reglamento, yra svarbiausios kompetencijos, kurias šiame darbe galime identifikuoti, P. Bourdieu terminais, kultūriniu arba tiksliau – profesiniu mokytojo kapitalu.

Apibendrinant, galios laukai per įtraukiojo ugdymo darbotvarkę, normatyvinių nuostatų diegimą reiškia Bourdieu terminais, simbolinę galią diktuoti pedagogų rengimo taisykles. Tačiau kaip reiškiasi galios laukų dominavimas pedagogų rengimo lauke?

2.2. Tapsmo mokytoju trajektorijos

Mokytojų rengimo institucijos pedagogų rengime užima ypatingą vaidmenį žinojimo ir įgūdžių, išskirtinių tik mokytojo profesijai, nešiojo konstravimo procese. Per savo organizuojamas studijų programas, institucijos perduoda ir nustato pedagogines praktikas ir žinojimą, reikalingą būsimiems mokytojams. Lietuvoje, įvykdžius aukštųjų mokyklų reorganizaciją, nuo 2016 m. patvirtinti trys pagrindiniai pedagogų rengimo centrai: VDU švietimo akademija, Vilniaus universitetas, Šiaulių universitetas, kurių studijų programas Lietuvoje tvirtina Studijų kokybės vertinimo centras⁵. Būtent šie centrai gali Bourdieu terminais gali būti suvokiami kaip socialiniai agentai, besivaržantys dėl laimėjimų – politinio lauko finansavimo (ekonominio kapitalo), pastarajame pedagogų rengimo lauke (švietimo lauko polaukyje) (Poviliūnas, 2020). Žvelgiant į politinio lauko siekius apriboti ir susiaurinti socialinių agentų rengimo lauke skaičių, tačiau praplėsti kvalifikacijos įgijimo būdus, rodo siekį profesionalizuoti mokytojo profesiją ruošiant ir perduodant žinojimą tik aukštosiose mokyklose.

2.2.1. Tradiciniais laikomi mokytojų rengimo modeliai ir įtampų tarp jų apraiškos

Į mokyklinį švietimo lauką būsimasis mokytojas turi galimybę ateiti tradiciniais bei alternatyviais laikomais būdais. Du ilga praktika pasižymintys pagrindiniai pedagogų rengimo modeliai yra lygiagretusis (angl. *concurrent*) ir nuoseklusis (angl. *consecutive*) (Poviliūnas, 2020). Lygiagrečiuoju modeliu apibrėžiamas toks mokytojo rengimo principas, kuomet mokomojo dalyko ir pedagogikos studijos vyksta tuo pačiu metu. Taigi būsimasis mokytojas įstojęs į pedagogikos studijas, pavyzdžiui, į kalbas ar tiksluosius mokslus (chemijos, biologijos) ir sėkmingai jas baigęs įgyja ugdymo mokslų bakalaurą – tampa atitinkamo dalyko mokytoju. Tuo tarpu nuosekluoju

⁵ <https://www.aikos.smm.lt/Registrai/SitePages/Studij%C5%B3%20ir%20mokymo%20programos.aspx?ss=16cd0e17-433f-49dd-bb85-d67d4091c131>

modeliu mokytojo rengimas laikomas, kuomet įgyjus dalyko bakalaurą, pasirenkamos laipsnio nesuteikiančios profesinės kvalifikacijos studijos arba dar studijuojant pagrindinį dalyką, šalia pagrindinės studijų programos pedagogika pasirenkama gretutinių studijų forma.

EBPO atžvilgiu, šie rengimo modeliai interpretuojami kaip vienas kitą papildantys, dėl jų taikymo skirtingo lygio pedagogams rengti (Musset, 2010). Teigiama, jog lygiagretusis rengimo modelis dažniau taikomas palaikant žemesnio lygmens programas – ikimokyklinio, pradinio ugdymo, o nuoseklusis reikšmingas mokytojų dalykininkų rengime vyresnėms pagrindinio ugdymo klasėms (Musset, 2010). Tačiau atkreipus dėmesį į parengtas dvi pedagogų rengimo koncepcijas, apibrėžiančias ir ginančias skirtingus rengimo modelius – *Lietuvos pedagogų rengimo koncepcija* bei *Pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemos modelis*, galima pastebėti tarp šias programas rengiančių universitetų įtampų apraiškas.

LEU ir VDU 2016 m. parengta pedagogų koncepcija tiesiogiai atliepia savo pedagogų rengimo principų palaikymo poreikius lygiagrečiuoju būdu. Teigiama, jog šiuo būdu yra geriau rengti pedagogus dėl specifinių įgūdžių, pedagogikos įvaldymo, ko nuoseklieji studentai stokoja (PRKP, 2016). PRKP tiesiogiai reiškia kritiką nuosekliajam rengimo modeliui dėl menkos studijų programų priežiūros ir reguliavimo, vadinasi, mažesnės politinio lauko įtakos nuosekliajam modeliui; kokybės užtikrinimo mechanizmų stokos ir panašumų į neakivaizdines studijas. Kritika nuosekliosioms studijoms grindžiama atkreipiant dėmesį į dinamišką ir nepastovų dėstytojų kolektyvą, kvestionuojama ir tai, jog pedagoginės profesinės studijos nesuteikia su dalyku susijusios didaktikos, vadinasi, kvestionuojamos pačio atskiro dalyko sukaupta profesinė kompetencija (PRKP, 2016:23). Taip pat koncepcijos autoriai kvestionuoja per trumpą rengimo laikotarpį. Lygiagrečiųjų studijų šalininkai teigia, jog nuosekliųjų studijų nauda matoma esant mokytojų trūkumui, siekiant „pigiai parengti mokytoją“ tačiau griežtai prieštaraujama, jog šis būdas taptų pagrindiniu pedagogų rengimo modeliu, kadangi pastarojo finansavimas žlugdo lygiagrečiasias studijas organizuojančius universitetus (PRKP, 2016:23). Šie argumentai nurodo į siekį išlaikyti lygiagrečiųjų studijų modelio dominuojančią poziciją švietimo lauke. Analizuojant pedagogų rengimo koncepciją išvelgiami motyvai monopolizuoti pedagogų rengimo lauką (Poviliūnas, 2020).

Tuo tarpu pastaroji – VU, MRU, KTU bei VK atstovų rengta koncepcija palaiko nuoseklųjį pedagogų rengimo modelį. Pagrindiniai argumentai, tvirtinantys nuoseklaus rengimo modelio privalumus, rengiant mokytojus dalykininkus, yra apie: studento, baigusio dalykines studijas akademinį statusą, motyvaciją tapti pedagogu; sąmoningą pedagoginės karjeros projektavimą; lankstumą; finansinį efektyvumą; Derme su dviem ar daugiau dalykinių specializacijų (PRKTSM, 2016). PRKTSM teigiama, jog į dalykų pedagogikos lygiagrečiasias studijų programas studentų skaičius mažėja arba neviršija dešimčių. Teigiama, jog šios specializuotos studijų programos, ypač tikslųjų ir gamtos mokslų atstovams nėra patrauklios (PRKTSM, 2016:3). Remiantis pedagogų

rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemos modeliu⁶, pristatyto VU, MRU bei VK tyrėjų grupės, žemi stojamieji stojamieji balai į ugdymo mokslų studijas skatina kvestionuoti pedagoginių studijų verte ir kokybe (PRKTSM 2016).

Užsienio šalių praktika rodo, jog pedagogai rengiami tiek lygiagrečiuoju, tiek nuosekliuoju būdu. Manoma, jog vieno idealaus pedagogų rengimo būdo nėra, tačiau derinant ir modifikuojant pedagogų rengimo būdus keliama švietimo kokybė (Musset, 2010:3). Suglaudžiant pedagogų rengimo modelių privalumus ir trūkumus, Musset (2010) savo išvalgas glaustai pateikia lentelėje (Lentelė nr. 1).

	Lygiagretusis	Nuoseklusis	Lygiagretusis ir nuoseklusis
Ypatybės	Akademiniai dalykai studijuojami greta edukacinių ir profesinių studijų per visą kursų trukmę. Trumpesnės trukmės.	Specialūs pedagogikos ir mokytojų mokymo kursai yra prieinami baigus kitą mokykloje dėstomos disciplinos studijų programą. Ilgesnės trukmės. Stojimas yra labiau apribotas.	Švietimo sistemoje koegzistuoja abu modeliai.
Apimtis	Būdingas pradinių klasių mokytojams (pvz. Prancūzijoje ir Vokietijoje). Pagrindinio ir vidurinio ugdymo mokytojams Belgijoje, Kanadoje, Graikijoje, Vengrijoje, Airijoje ir kt.	Labiau būdingas vidurinių mokyklų mokytojams nei pradinių klasių mokytojams. Danija, Prancūzija, Norvegija ir Ispanija, Austrija, Australija, Čekija, Anglija, Suomija, Airija, Izraelis, Nyderlandai, Šiaurės Airija, Škotija, Slovakijos Respublika, Švedija, Velsas	Mokytojų rengimo modelių kaita gali padėti išspręsti mokytojų trūkumo problemą arba pagerinti mokytojų kokybę.
Privalumai	Leidžia labiau integruoti mokymosi patirtį, kadangi pedagoginiai ir dalykiniai (turinio žinių) mokymai vyksta tuo pačiu metu.	Leidžia lanksčiau patekti į mokytojo profesiją. Leidžia mokytojams turėti tvirtų dalykinių žinių, susijusių su tikslia akademinė disciplina.	Skirtingos programos leidžia pritraukti skirtingus potencialių mokytojų profilius.
Trūkumai	Mažas lankstumas pradėdant mokytojo profesiją, ypač tiems, kurie mokėsi kita nei pedagogikos, taip pat tiems, kurie norėtų vėl patekti į kitas darbo rinkas.	Silpnesnės žinios mokymosi technikoje ir pedagogikoje bendrai. Suskaidytas mokymosi procesas tarp dalyko žinių ir pedagoginių žinių. Silpnė profesinė tapatybė.	Papildomos finansinės išlaidos šaliai, mažesnis efektyvumas

Lentelė nr. 1. Lygiagretaus ir nuoseklaus mokytojų rengimo modelių charakteristikos (vert. šio darbo autorės, pg. Musset, 2010:6)

Mėginant kritiškai vertinti pedagogų rengimo modelių institucionalizuotą praktiką, pastebima, jog dabartinė švietimo politika palaiko lygiagretųjį pedagogų rengimo modelį (Poviliūnas 2020). Pastebima, jog po ryškia rengimo modelių konkurencija, varžosi ir dalyko, ir jo santykio su didaktika interpretacijos, kurių skirtis institucionalizuota per studijų įvairovę; to paties dalyko skirtingus suteikiamus diplomus; per studijų organizavimą skirtingose įstaigose; per nevienodą stipendijų skyrimą pedagogikos studentams; per dalykų studijų vertinimo tvarką (Poviliūnas, 2020:167). Aptarti aspektai kelia prielaidą manyti, jog nuosekliųjų studijų studentai turi didesnius dalyko

⁶ Pedagogų rengimo modelio aprašas: [https://e-](https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/01388c40998611e78d46b68e19efc509?jfwid=5w7avl4go)

[seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/01388c40998611e78d46b68e19efc509?jfwid=5w7avl4go](https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/01388c40998611e78d46b68e19efc509?jfwid=5w7avl4go)

žinojimo išteklius, tuo tarpu lygiagretieji – darbo su mokiniu, ir jo ugdymu, gebėjimu perteikti mokomąjį dalyką pagal vaiko logiką gebėjimus (Sakadolskienė, 2017). Tačiau sprendžiant iš to, jog diskusijos netyla pedagogų rengimo klausimais ir tai, jog keletą dešimtmečių rengti pedagogai pagal lygiagretųjį rengimo modelį, o kiek vėliau įsijungęs ir nuoseklusis, vis neatliepia politinio ir ekonominio lauko poreikio.

2.2.2. Alternatyvios mokytojų rengimo iniciatyvos. „Renkuosi mokyti!“ programa

Nors iki šiol nesutariama dėl tradiciniais laikomų pedagogų rengimo būdų, vis didesnė reikšmė teikiama alternatyviam pedagogo rengimui, kuris ir yra pagrindinė šio darbo šerdis. Alternatyviomis laikomos pedagogų rengimo programos gali pritraukti įvairių sričių specialistus, turinčius aukštąjį universitetinį išsilavinimą, siekiančius save išmėginti mokytojo profesijoje, galbūt iki šiol dar netekusiems susidurti su mokytojo darbu. Manoma, jog alternatyvios mokytojų rengimo programos neturėtų būt kaip konkurentės tradicinėms programoms, tačiau kaip papildančios, greitesnio ruošimo nei tradiciniai rengimo modeliai, orientuotos į specifinius poreikius, esant pedagogų specifinėse srityse ar vietose trūkumui (Musset, 2010:3). Pagal PPRKP, šios rengimo programos tarsi turi funkciją užpildyti mokyklose susidariusias mokytojų trūkumo spragas siekiant „pritraukti mokytojus, kurie dirbtų mokyklose, į kurias kiti atsisako“ (PPRKP, 2016:12). Kuomet alternatyvos rengimo programos pozicionuojamos pagalbinėmis, esančiomis šalia, rodo, jog šios programos tampa *nustelbtąja frakcija* tradicinėmis laikomų rengimo programų atžvilgiu.

Pagrindinis ir vienintelis Lietuvoje alternatyvus mokytojų rengimo modelis – mokyklų tobulinimo centro „Renkuosi mokyti!“ programa, nuo 2008 m. įgyvendinama VšĮ Mokyklų tobulinimo centro, vykdančio mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą (RM, 2021). „Renkuosi mokyti!“ yra pasaulinio tinklo „Teach for All“⁷ programos narė, pagal kurios gaires pedagogai ruošiami karjerai ir Lietuvoje. Pasaulinė alternatyvios pedagogų rengimo nevyriausybinės organizacijos „Teach for All“, jungiančios 59 pasaulio šalis iniciatyvos tikslas – sudaryti sąlygas visiems vaikams gauti kuo geresnį išsilavinimą, nepaisant socialinių barjerų. Šį tikslą siekiama įgyvendinti pritraukiant naujus mokytojus į švietimo sritis, kuriose yra didžiausias mokytojų poreikis. Pagrindiniai iniciatyvos tikslai, pažymėti internetiniame puslapyje:

1) *Mažinti socialinę nelygybę švietime per pokyčio projektus, skirtus įtraukiajam ugdymui.* Bendruomenė susitelkia lyderystei ir kartu su programos ekspertais ir mokslininkais įgyvendina pokyčius, didinančius mokinių galimybes. Pokyčio projektus prisijungusiose mokyklose, atlieka mokyklos analizes. Tarptautinis „Teach for all“ tinklas teigia besivadovaujantis individualistinio

⁷ Prieiga per internetą: <https://teachforall.org/>

ugdymo arba mokytojo kiekvienam mokiniui idėja kartu apibrėždami dabartines švietimo sistemoje problemas.

2) *Kurti mokyklą, kurioje kiekvienas vaikas jaučiasi gerbiamas ir vertinamas.* Prie šio tikslo pažymima, jog būtent daugiau nei pusė dr. Meilės Lukšienės premijos⁸ laureatų yra RM mokytojai, pasižymintys bendruomeniškumo, humanistinėmis idėjomis. Išskirtinė RM mokytojų apdovanojimo tendencija suponuoja Bourdieu terminais išskirtinio kultūrinio kapitalo mainus į pripažinimą kitų pedagogų atžvilgiu, esančių švietimo lauke.

3) *Kurti naują požiūrį į švietimą ir mokytojo profesiją per švietimo kaip patrauklios vietos savo prasme pateikimą.* Šiuose tiksluose galima išvelgti ir praeitame skyriuje pristatytą DVT bei įtraukiojo ugdymo darbotvarkių apraiškų.

9 alumnų kartas turintis „Renkuosi Mokyti!“ (Toliau – RM) kaip vieną pagrindinių savo veiklos aspektų pabrėžia griežtą kandidatų atranką. Kiekvienais metais apie 400 asmenų pretenduoja tapti RM dalyviais, turinčiais pereiti 5 atrankos etapus: 1) anketos pateikimą; 2) motyvacinės anketos pateikimą; 3) grupines užduotis, pamokų simuliaciją; 4) testų atlikimą; 5) interviu. Kiekvienais metais prie programos prisijungia apie 25–30 dalyvių⁹. Pagrindiniai kriterijai, kuriuos turi atitikti būsimi kandidatai yra aukštojo universitetinio išsilavinimas; trumpa arba jokia pedagoginio darbo patirtis (pedagoginė praktika neįskaitoma); nėra būtina pedagogo kvalifikacija. Cumsille ir Fiszbein (2015) analizavę „Teach for All“ programos kandidatų kvietimą į atranką, rengimą bei įdarbinimą per įvairių šalių programos darbuotojų perspektyvą pastebi, jog „Teach for All“ kvietimai į atranką organizuojami mėginant pasiekti tikslinę auditoriją ir ją sudominti per socialines medijas¹⁰, operuojant altruistiniais ar asmeninio realizavimo tikslais (Cumsille ir Fiszbein, 2015:10). Rengiami šios programos pedagogai turėtų būti nuolat prižiūrimi mentorių.

Mokytojų rengimas organizuojamas dviem būdais – priešklasinis parengimas ir pedagogo rengimas darbo metu esant mokykloje. Pirmasis vyksta vasaros stovyklose, o antrasis – dviejų metų trukmės darbas mokykloje, suporuojant būsimą pedagogą su mokykla, aplikavusia dalyvauti programoje, kaip siekiančią pokyčių savo bendruomenės aplinkoje. Programoje dalyvauja paskirtas mentorius, kuris taip pat yra apmokomas RM programos. Sėkmingai praėjusieji programą, neturintieji ugdymo mokslų bakalauro ir norintieji likti dirbti įsipareigoja pabaigti profesines pedagogines studijas ar gretutines pedagogikos studijas (Cumsille ir Fiszbein, 2015).

Alternatyvus rengimo būdo taip pat neaplenkia kritika, kadangi alumnai „susiduria su didesniais sunkumais savo pedagoginio darbo pradžioje nei įgyjantys mokytojo kvalifikaciją tradiciniu būdu“ ar dėl to, jog jų profesinis angažuotumas menkesnis palyginant su pastaraisiais

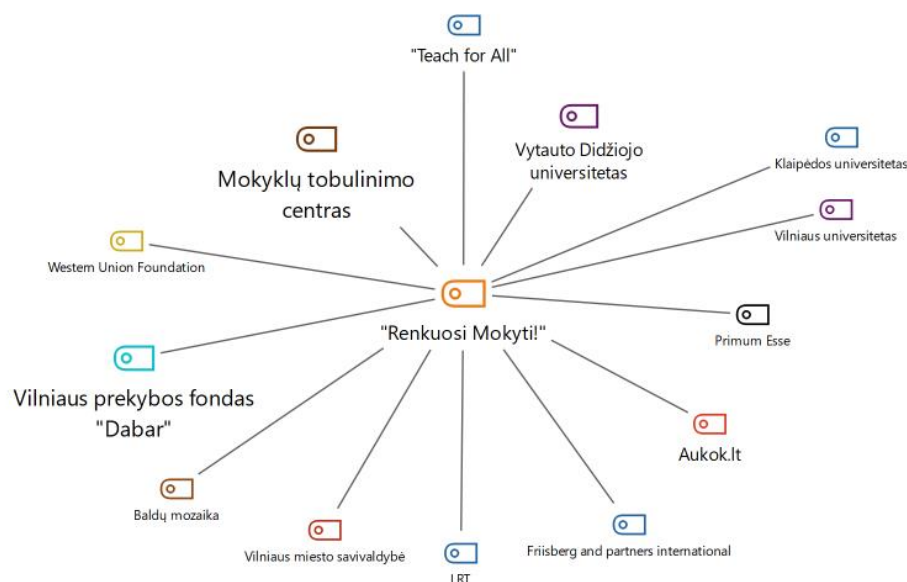
⁸ Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/meiles-luksienes-premija>

⁹ Prieiga per internetą: <https://www.renkuosimokyti.lt/tapk-mokytoju/renkuosi-mokyti-programa/>

¹⁰ Kvietimas dalyvauti „Renkuosi mokyti!“ programoje Lietuvoje. Prieiga per internetą: https://www.youtube.com/watch?v=8hDRV9rsis&ab_channel=RMrenkuosimokyti

pedagogais (PPRKP, 2016:12). Cumsille ir Fiszbein (2015) pažymi, jog dalyvių įdarbinimas kiek komplikuoatas kuomet kalbama ne apie savanores mokyklas, kadangi kitos mokyklos nėra linkusios priimti *pašalinių* asmenų (Cumsille ir Fiszbein, 2015:14).

Alternatyvūs mokytojų rengimo modeliai glaudžiai siejami tiek su privačiais tiek su viešais interesais. Pažymėtina, jog VDU prie RM programos prisijungęs ir palaikantis iniciatyvą nuo 2008 m.¹¹ Sąsajas su išoriniais ekonomikos laukais galima pastebėti taip pat, kadangi projektą finansuoja fondai. RM pagrindinis programos rėmėjas – Vilniaus prekybos fondas „Dabar“, kiti partneriai – „Western Union Foundation“, Aukok.lt (Pav. 1). Toks pedagogų rengimo modelis remiamas tiek viešų, tiek privačių organizacijų, atveria galimybes privačių interesų įtakos darymui viešajam švietimo sektoriui bei performuoja suvokimą, ką reiškia būti mokytoju (Olmedo et al. 2013). Kitaip tariant, galios laukai, ypač ekonominis, turi galimybę tiesiogiai dominuoti švietimo lauką.



Pav. 1. „Renkuosi mokyti!“ partnerių ir rėmėjų tinklas Lietuvoje¹²

Olmedo et al. (2013), remdamiesi neoliberalizmo kaip materialinio ekonomizavimo procesu teigia, jog „Teach For All“ mokytojų rengimo modelis prilygina socialinius agentus komerciniams subjektams. Nors iš pirmo žvilgsnio TFA pasisako už neoliberalaus švietimo reformą, šie pagrindiniai – privatizuoto pedagogų rengimo ir jų profesinio tobulėjimo, fondo paramos ir mokyklų selekcijos aspektai nurodo į alternatyvią neoliberaliąją paradigimą (Lefebvre; Thomas, 2017).

¹¹ Prieiga per internetą: https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/33973/1/ISSN2029-8447_2009_N_18.PG_194_195.pdf

¹² Pavadinimų dydis referuoja į viešai programos svetainėje skelbiamą ryšio stiprumą su atitinkamu partneriu. Konkretus dydis nėra objektyviai pamatuotas – ryšio glaudumas vertintas pagal tai, kiek viešojoje erdvėje, straipsniuose ištransliuojamas santykis su partneriu (pvz. Vilniaus prekybos fondas „Dabar“ pažymimas kaip pagrindinis rėmėjas).

Apibendrinant, galima pastebėti, jog anksčiau paminėtų galios laukų interesus, besireiškiančius per darbotvarkes, kurias įgyvendina pedagogų rengimo programos. Galima daryti prielaidą, jog alternatyvioms programoms suteikiama galimybė įgyti pranašumą prieš tradicinius rengimo programas vykdančius agentus. Kaip komercializuotas mokytojų rengimo modelis keičia lauko tvarkas per savo socializuotus produktus – mokytojus gali atskleisti tik empirinis tyrimas.

2.3. Mokytojų švietimo lauke profilis

Aptarti mokytojų rengimo modelių ypatumai Lietuvoje suteikia prielaidų pažvelgti, kokiomis savybėmis pasižymi šių rengimo modelių produktai – švietimo lauke esantys pedagogai. Šioje dalyje siekiama identifikuoti dirbančių pedagogų kontekstą apie jų išsilavinimą, būdą įgyti kvalifikaciją, ugdomas ir įgytas kompetencijas aukštojoje mokykloje, dabartinį poreikį kompetencijoms kaip kultūrinio kapitalo resursus veikti mokykliniame švietimo lauke. Šiems aspektams identifikuoti pasirinkti 2018 m. EBPO vykdyto tarptautinio mokytojų tyrimo TALIS (angl. *Teaching and Learning International Survey*) duomenys¹³ (OECD, 2018). Nors didesnio dėmesio moksliniuose darbuose vis dažniau sulaukia PISA mokinių tyrimai, tačiau TALIS tyrimu „suteikiamas mokytojams ir mokyklų vadovams balsas, leidžiantis prisidėti prie esminių švietimo politikos analizės bei kūrimo aspektų“ (OECD, 2020:3).

Vienas svarbių siekių, pažymėtų TALIS ataskaitoje, yra pritraukti ir atrinkti aukštos kvalifikacijos darbuotojus atsižvelgiant į jų išsilavinimą bei motyvus renkantis mokytojo profesiją (EBPO, 2020). Kiti svarbūs II TALIS tome apibrėžtame mokytojo karjeros modelyje pažymimi aspektai: mokytojų profesinis tobulėjimas per aukštos kokybės pedagogų parengimą ir tobulėjimas darbo metu; mokytojų palaikymas įvedant į profesiją per mentorystės ir bendradarbiavimo praktikas (EBPO, 2020:27). Šie tyrimo duomenys suteikia galimybę išsiaiškinti, kokiais žinojimo ištekliais pasižymi tradiciniais – lygiagrečiuoju bei nuosekliuoju modeliais rengiami mokytojai bei kokių žinių dirbantiems mokytojams Lietuvoje labiausiai trūksta.

TALIS apklausoje dalyvavo 3759 Lietuvos pagrindinio ugdymo mokytojai¹⁴. Apklausoje dalyvavo 84 proc. moterų ir 16 proc. vyrų. Kalbant apie pedagogų amžių, didžiausia procentinė dalis Lietuvos respondentų – 41 proc. priklausė 50 – 59 amžiaus grupei. Mažiausia – 0 proc. priklausė jaunesnių nei 25 metai mokytojų amžiaus grupei.

Amžiaus grupė	Dažnis	Procentai
<25	16	0%

¹³ Šiame skyriuje TALIS duomenų analizė atlikta darbo autorės naudojant IBM SPSS ir MS Excel programinę įrangą.

¹⁴ Daugiau apie Lietuvos mokytojų tyrimo rezultatus:

https://www.smm.lt/uploads/documents/tyrimai_ir_analizes/2019/TALIS2018_CN_LTU_Apžvalga_II_dalis2020.pdf

25–29	86	2%
30–39	524	14%
40–49	1025	27%
50–59	1534	41%
60<=	572	15%

N=3759

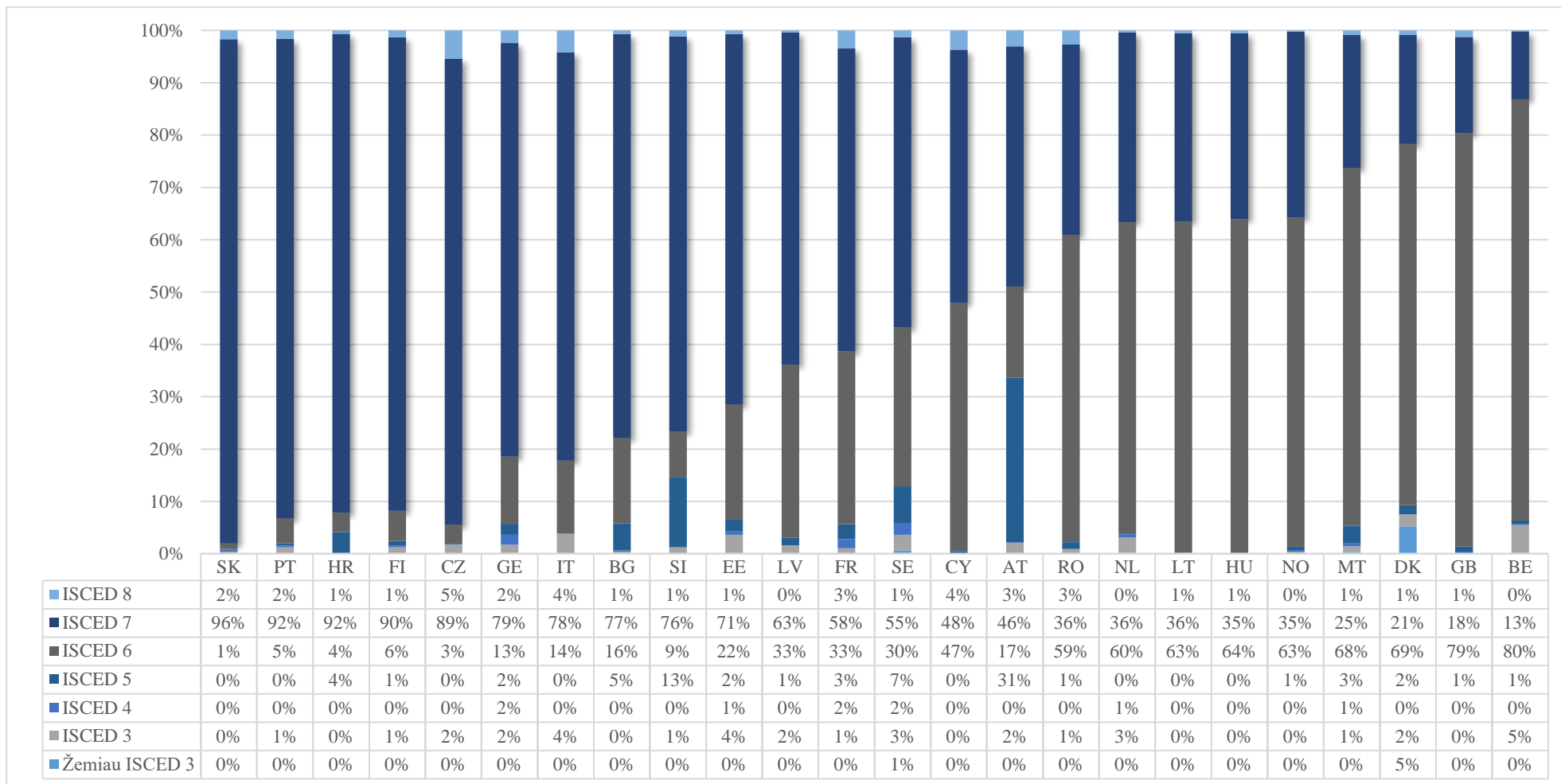
Lentelė nr. 2. Apklausoje dalyvavusių mokytojų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes

2.3.1. Esamų pedagogų išsilavinimas

TALIS tyrime remiantis naudojamu ISCED klasifikatoriumi¹⁵ galima identifikuoti esamų pedagogų išsilavinimo lygį, Bourdieu įrankiais iliustruojant – mokytojų kultūrinį kapitalą. Vidutiniškai EBPO šalyse 49% mokytojų bakalauro laipsnį¹⁶ ar jam prilygintą išsilavinimą pažymi kaip aukščiausią įgytą išsilavinimą ir 44% magistro laipsnį ar jam prilygintą išsilavinimą (EBPO, 2018:39). Žvelgiant į Europos šalis, mokytojų, turinčių bakalauro išsilavinimą kaip daugumą, sudaro Belgijoje (80%) bei Anglijoje (79%) (žr. Pav. 2). Didžiąją dalį mokytojų Slovakijoje (96%), Portugalijoje (92%) bei Kroatijoje (92%) sudaro mokytojai, turintys magistro laipsnį arba jam prilyginamą išsilavinimą. Tuo tarpu TALIS apklausoje 63 proc. lietuvių mokytojų turi bakalauro išsilavinimą, 36 proc. – magistro, o 1 proc. – doktorantūros. Nors lietuviškoje klausimyno versijoje buvo išskiriamas aukštasis universitetinis ir neuniversitetinis išsilavinimas, TALIS duomenų pakete pasirinkimai buvo transformuoti į ISCED lygius, tad šios dvi kategorijos pateko į ISCED 6 lygį ir to pasekoje sudėtinga identifikuoti, kiek Lietuvos mokytojų turi neuniversitetinį – profesinio bakalauro laipsnį, kiek universitetinį (žr. 1 Priedas).

¹⁵ ISCED (angl. *International Standard Classification of Education*) yra tarptautinis standartizuotas švietimo klasifikatorius klasifikuoti švietimo programoms pagal lygius. Joje išskiriami devyni išsilavinimo lygiai: Ikimokyklinis ugdymas (ISCED 0); Pradinis ugdymas (ISCED 1); Pagrindinis ugdymas (ISCED 2); Vidurinis ugdymas (ISCED 3); Profesinis mokymas turint vidurinį išsilavinimą (ISCED 4); Trumpalaikis aukštasis mokslas (ISCED 5) (Lietuvoje netaikoma); Bakalauro ir profesinio bakalauro studijos (ISCED 6); Magistrantūros studijos (ISCED 7); Doktorantūra (ISCED 8). Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.462927?jfwid=gvy9zip7r>.

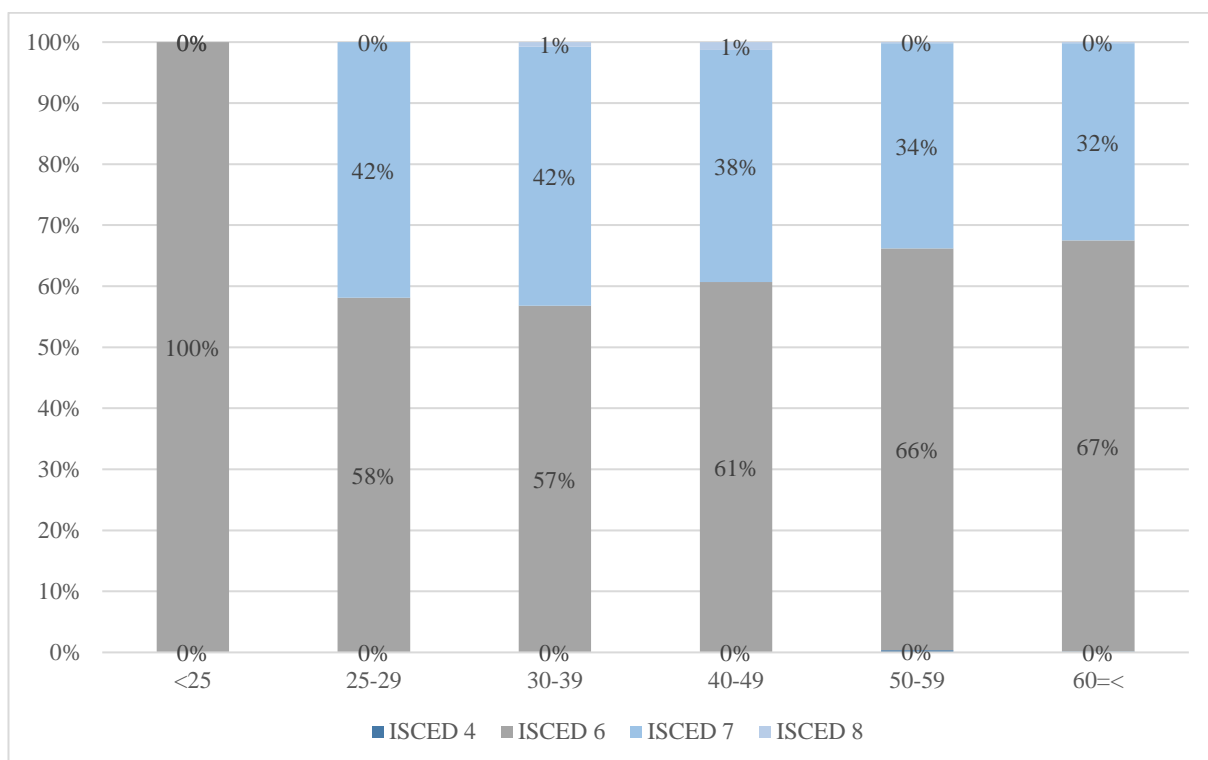
¹⁶ Lietuvoje pakopinis mokslas pradėtas taikyti 1994 metais tad į vyresnių amžiaus grupių duomenis reikėtų žiūrėti kritiškai kalbant apie jų išsilavinimo lygį. Prieiga internetu: <https://www.skvc.lt/default/lt/lietuvos-svietimo-sistema/aukstasis-mokslas>



N=81253

Pav. 2. Mokytojų išsilavinimas pagal Europos šalis

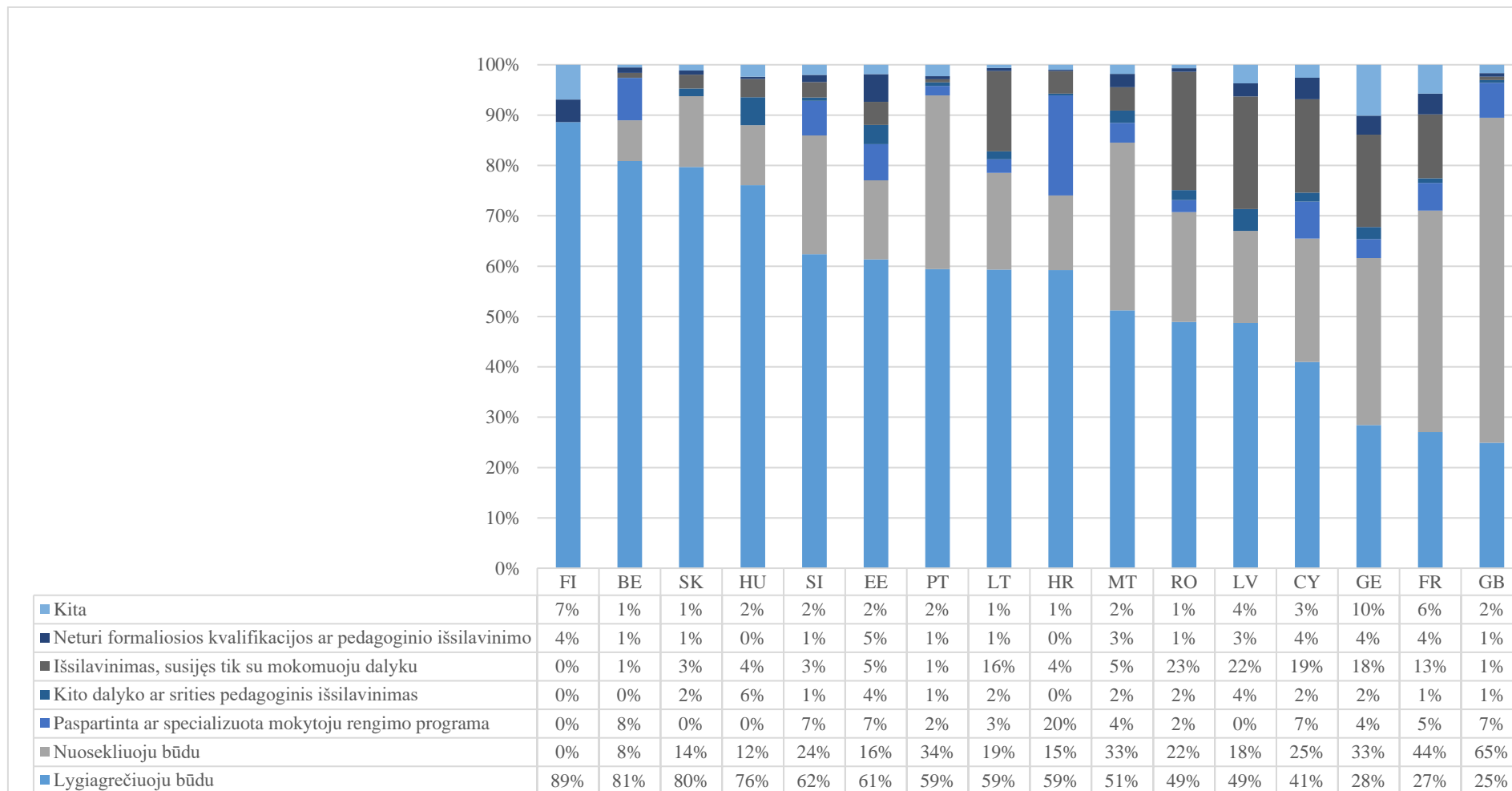
Tačiau kaip pagal išsilavinimą pedagogai yra pasiskirstę amžiaus grupėse? Visose Lietuvos pedagogų amžiaus grupėse dominuoja bakalauro laipsnis kaip aukščiausias įgytas išsilavinimas, tačiau turinčių bakalauro išsilavinimą procentinė dalis vyresnėse 60=< m. amžiaus grupėse didesnė (67%) (išskyrus amžiaus grupę iki 25 metų) nei kitose amžiaus grupėse. Tuo tarpu 30–39 m. amžiaus grupėje didesnę procentinę dalį (42%) sudaro pedagogai, turintys magistro išsilavinimą nei kitose amžiaus grupėse. Kalbant apie daktaro laipsnį turinčius pedagogus – jų didesnė dalis randasi 40–49 m. amžiaus grupėje (1%) (žr. Pav. 3).



N=3759

Pav. 3. Aukščiausias išsilavinimo lygmuo pagal amžiaus grupes

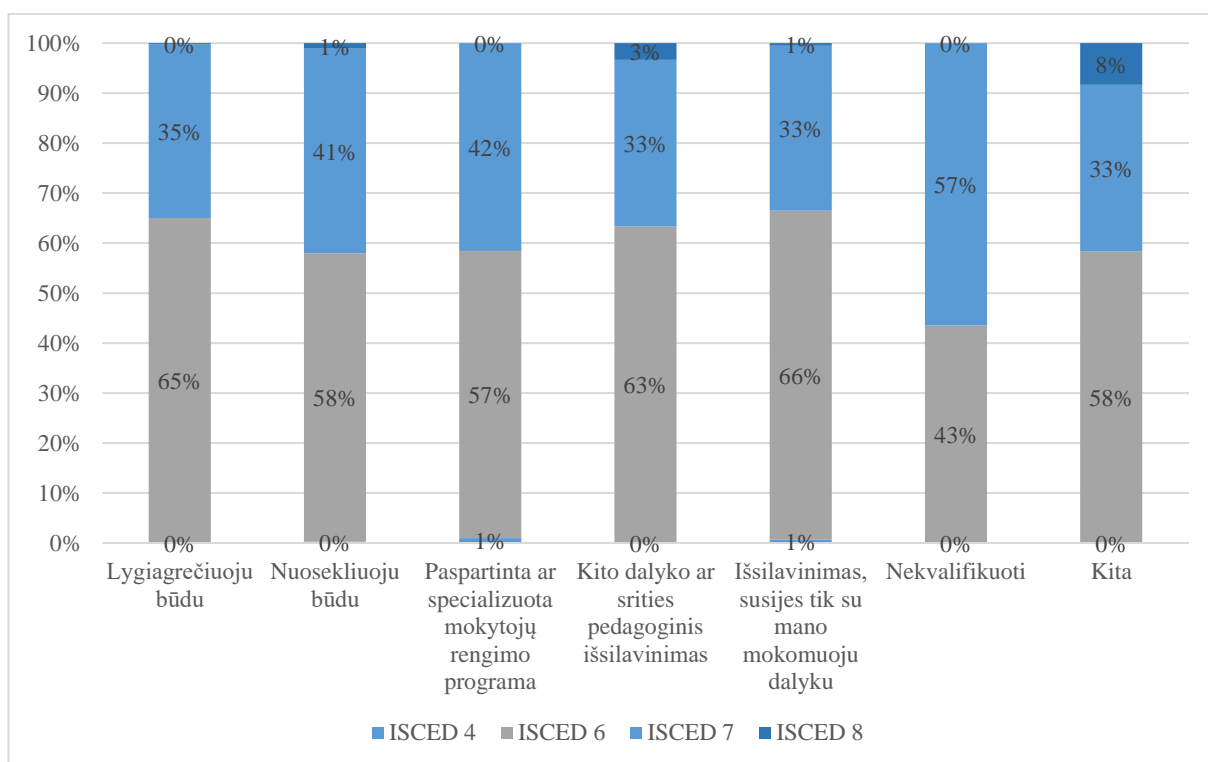
Pedagogų rengimo modelių taikymo tendencijos. Žvelgiant į Europos šalių kontekstą, daugiau nuoseklioju būdu nei lygiagrečiuoju būdu mokytojai rengiami Anglijoje (65%), Prancūzijoje (44%) bei Sakartvele (33%) nei kitose Europos šalyse. Priešingai, lygiagrečiuoju būdu mokytojai dažniau rengiami Suomijoje (89%), Belgijoje (81%) bei Slovakijoje (80%) nei kitose Europos šalyse (žr. Pav. 4). Visų apklaustųjų Lietuvoje 59% mokytojo kvalifikaciją įgijo lygiagrečiuoju būdu, o 19% įgijo kvalifikaciją nuoseklioju.



N=81253

Pav. 4. Mokytojų pasiskirstymas Europoje pagal įgytą kvalifikaciją

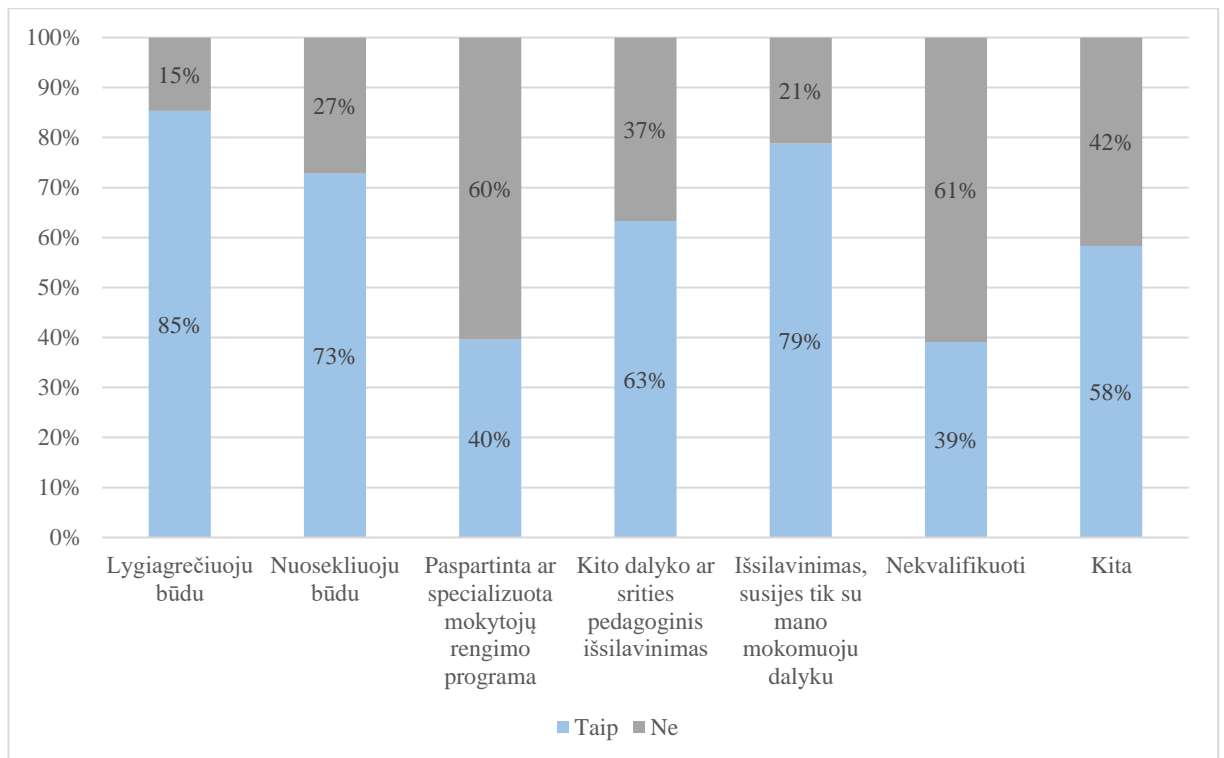
Teigiama, jog aukštesnis pedagogų išsilavinimas turi reikšmingos įtakos mokinių pasiekimams (Sakadolskienė, 2017; OECD, 2018). Žvelgiant pagal pedagogo kvalifikacijos įgijimo būdus, nuosekliau būdu (41%) bei paspartinta rengimo programa rengtų pedagogų (42%) ir tarp neturinčiųjų pedagoginio išsilavinimo (57%) yra daugiau turinčių magistro laipsnį ar jam prilyginamą išsilavinimą, palyginus su kitu būdu kvalifikaciją įgyjusiais mokytojais (žr. Pav. 5). Tuo tarpu, doktorantūros laipsnį turinčiųjų buvo daugiau pedagogų, turinčių kito dalyko ar srities pedagoginį išsilavinimą (3%), pedagogų parengtų nuosekliau būdu (1%) ar mokytojų, kurių išsilavinimas susijęs tik su mokomuoju dalyku (1%) palyginus su kitais būdais įgyjusių pedagogo kvalifikaciją mokytojų.



N=3759

Pav. 5. Aukščiausias įgytas išsilavinimas pagal įgytą kvalifikaciją

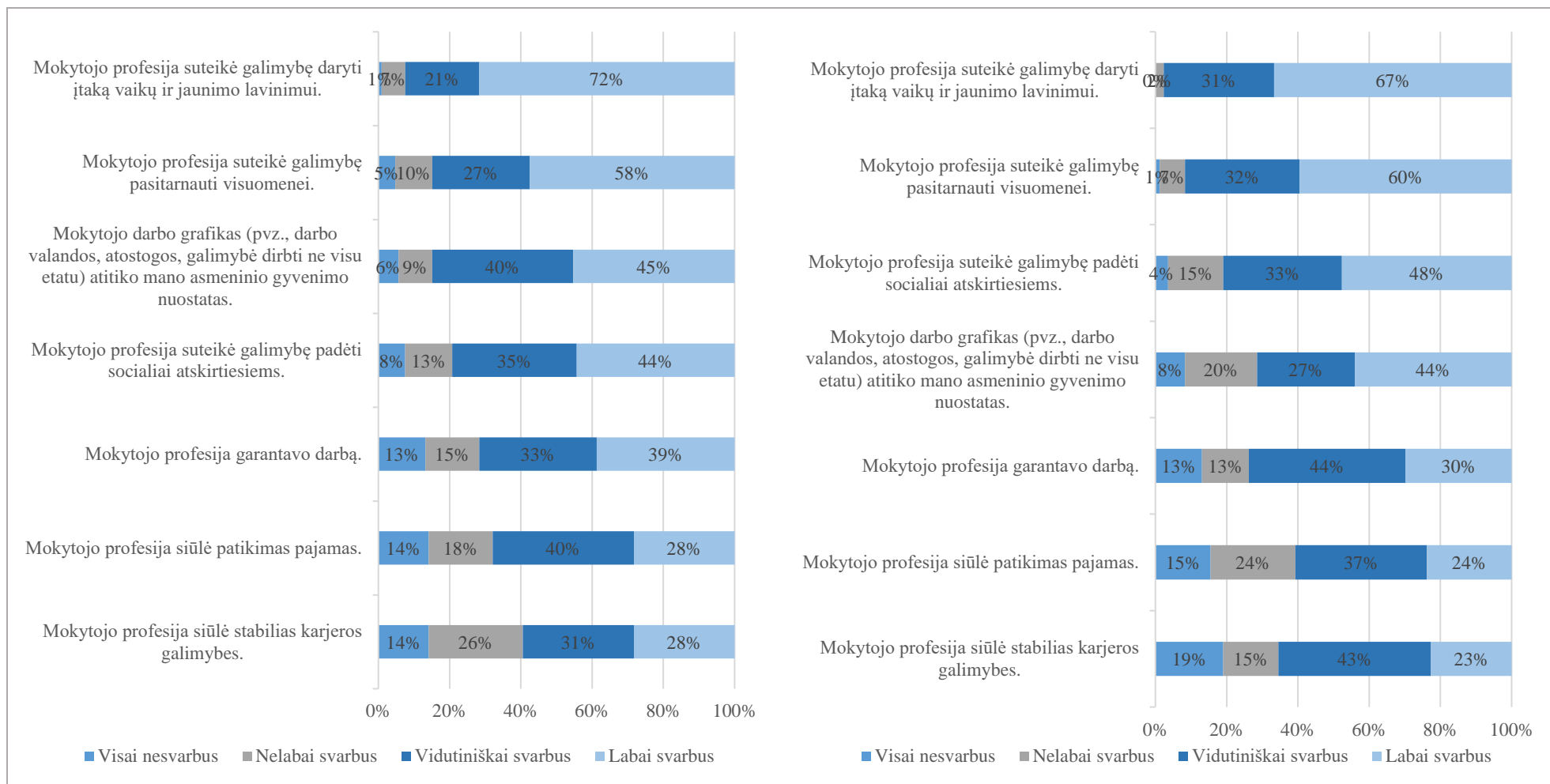
Respondentų TALIS tyrime buvo klausiama, ar mokytojo profesija buvo pirmoji jų karjeroje. Analizuojant mokytojo karjeros pasirinkimą kaip pirminį, TALIS duomenimis tik 20 proc. visų apklaustų mokytojų Lietuvoje pažymėjo, jog mokymas nebuvo pirmas karjeros pasirinkimas. Daugiausia (60%) pasirinkusiųjų mokytojo karjerą kaip ne pirminę buvo iš paspartintos rengimo programos ir neturinčiųjų pedagoginio išsilavinimo (61%), o mažiausiai (15%) – iš lygiagrečiųjų studijų (žr. Pav. 6).



N=3759

Pav. 6. Mokytojo profesija kaip pirmasis pasirinkimas pagal rengimo modelį

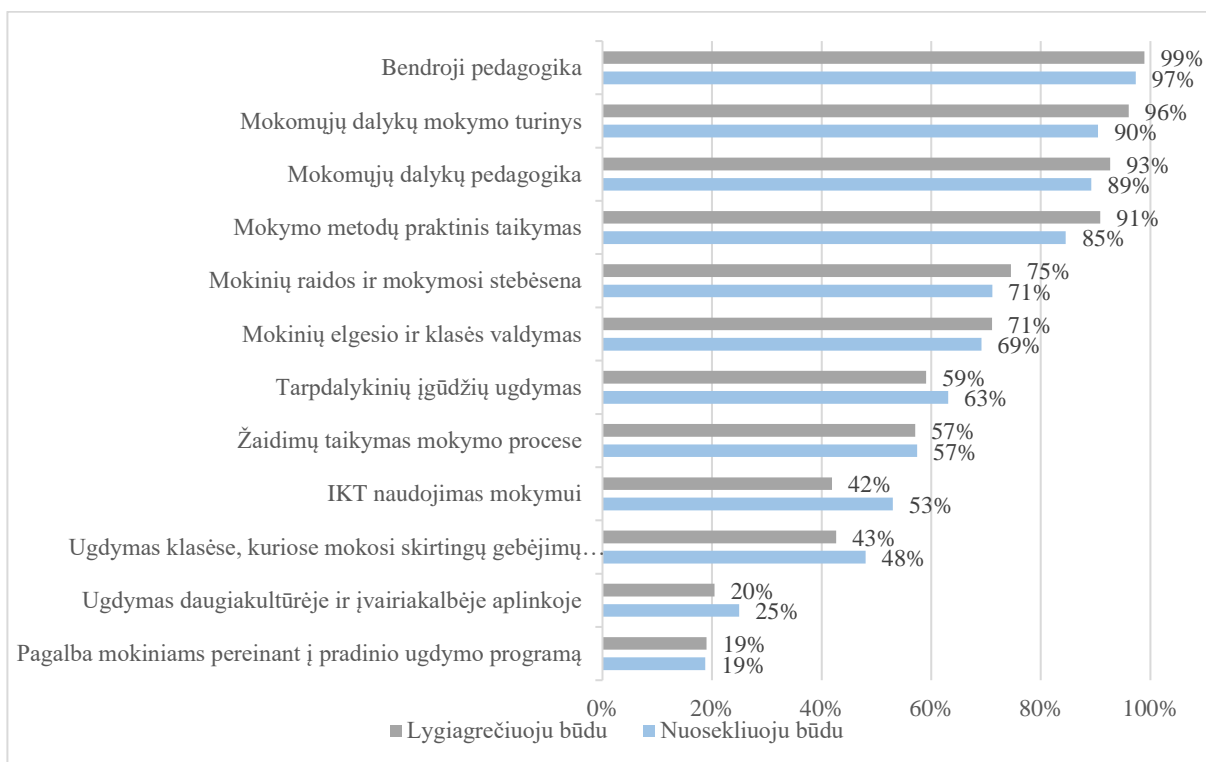
Mokytojo profesijos pasirinkimo priežastys. Teigiama, jog skirtingų rengimo modelių pedagogai yra ir skirtingai motyvuoti pasirinkti pedagogo profesiją. Rinktis pedagogikos studijas labiau motyvuoti yra nuosekliųjų studijų pedagogai, supratę apie galimybę šią karjeros trajektoriją rinktis jau brandoje (Sakadolskienė, 2017; Balkutė et al. 2016). Visgi kokių motyvų vedini nuosekliųjų ir lygiagrečiųjų pedagogikos studijų studentai rinkosi pedagogiką, kiek motyvai skyrėsi tarp šių grupių? Tyrime respondentų buvo klausama, „ar išvardinti dalykai buvo svarbūs pasirenkant mokytojo profesiją?“. TALIS duomenys rodo, jog žymių skirtumų tarp mokytojo profesijos pasirinkimo priežasčių nėra, tačiau pasirinkimo motyvų, vertinamų pagal svarbumą, eiliškumas šiek tiek skyrėsi. Mokytojams, parengtiems lygiagrečiuoju būdu (72%) šiek tiek labiau nei pagal nuoseklųjį (67%) kaip „labai svarbus“ motyvas buvo galimybė daryti įtaką vaikų ir jaunimo lavinimui (žr. Pav. 7). Labai nežymiai nuosekliųjų studijų mokytojų kaip labai svarbias priežastis, daugiau nei lygiagrečiųjų studijų mokytojų, pažymėjo galimybę pasitarnauti visuomenei (60%), galimybę padėti socialiai atskirtiesiems (48%) priežastis. Tuo tarpu daugiau lygiagrečiųjų studijų mokytojų nei nuosekliųjų kaip labai svarbias priežastis daugiau pažymėjo darbo grafiko suderinamumo (45%), mokytojo darbo kaip garanto (39%) bei patikimų pajamų (28%) motyvus. Mažiausiai aktualus motyvas rinktis pedagogo profesiją abiems grupėms buvo stabilios karjeros galimybės.



N1=2224, N2=721

Pav. 7. Motyvai ateiti į švietimo lauką pagal lygiagrečiųjų ir nuosekliųjų rengimo modelių

Tačiau kokias kompetencijas ir temas, įtrauktas į pedagoginio parengimo procesą pažymėjo mokytojai, rengti nuosekliau ir lygiagrečiau būdais? Respondentų tyrime buvo klausiama, „ar į formaliojo švietimo studijų programą buvo įtraukti šie dalykai?“, o antroje klausimo dalyje buvo prašoma atsakyti, „koks yra jūsų pasirengimo lygis šiose srityse?“. TALIS duomenys rodo, jog mokytojų, pažymėjusių įtrauktas į pedagogo parengimą pagal rengimo modelį temų proporcijos atrodo labai analogiškai (žr. Pav 8). Labiausiai įtrauktos temos buvo bendroji pedagogika, mokomųjų dalykų turinys, jų pedagogika. Mažiausiai įtrauktos temos į studijų procesą – pagalba mokiniams pereinant iš ikimokyklinio ugdymo ir priešmokyklinio ugdymo į pradinio ugdymo programą, ugdymas įvairiakalbėje daugiakultūrinėje aplinkoje, ugdymas skirtingų gebėjimų mokinių klasėse bei IKT naudojimas mokymui. Mėginant identifikuoti skirtumus tarp rengimo modelių, galima pastebėti, jog IKT naudojimas nuosekliose studijose buvo kiek dažniau identifikuotas (53%) nei lygiagrečiųjų studijų mokytojų (42%). Taip pat ir tarpdalykinių įgūdžių ugdymas (63%) ir ugdymas daugiakultūrinėje erdvėje (25%) ar ugdymas skirtingų gabumų turinčių mokinių klasėse (48%) buvo dažniau pažymimas nei lygiagrečiose studijose. Tuo tarpu iš lygiagrečiųjų studijų mokytojų buvo daugiau pažymėjusių mokymo metodų praktinį taikymą (91%), mokinių raidos ir mokymosi stebėseną (75%) bei mokinių ir klasės valdymą (71%) (žr. Pav 8).

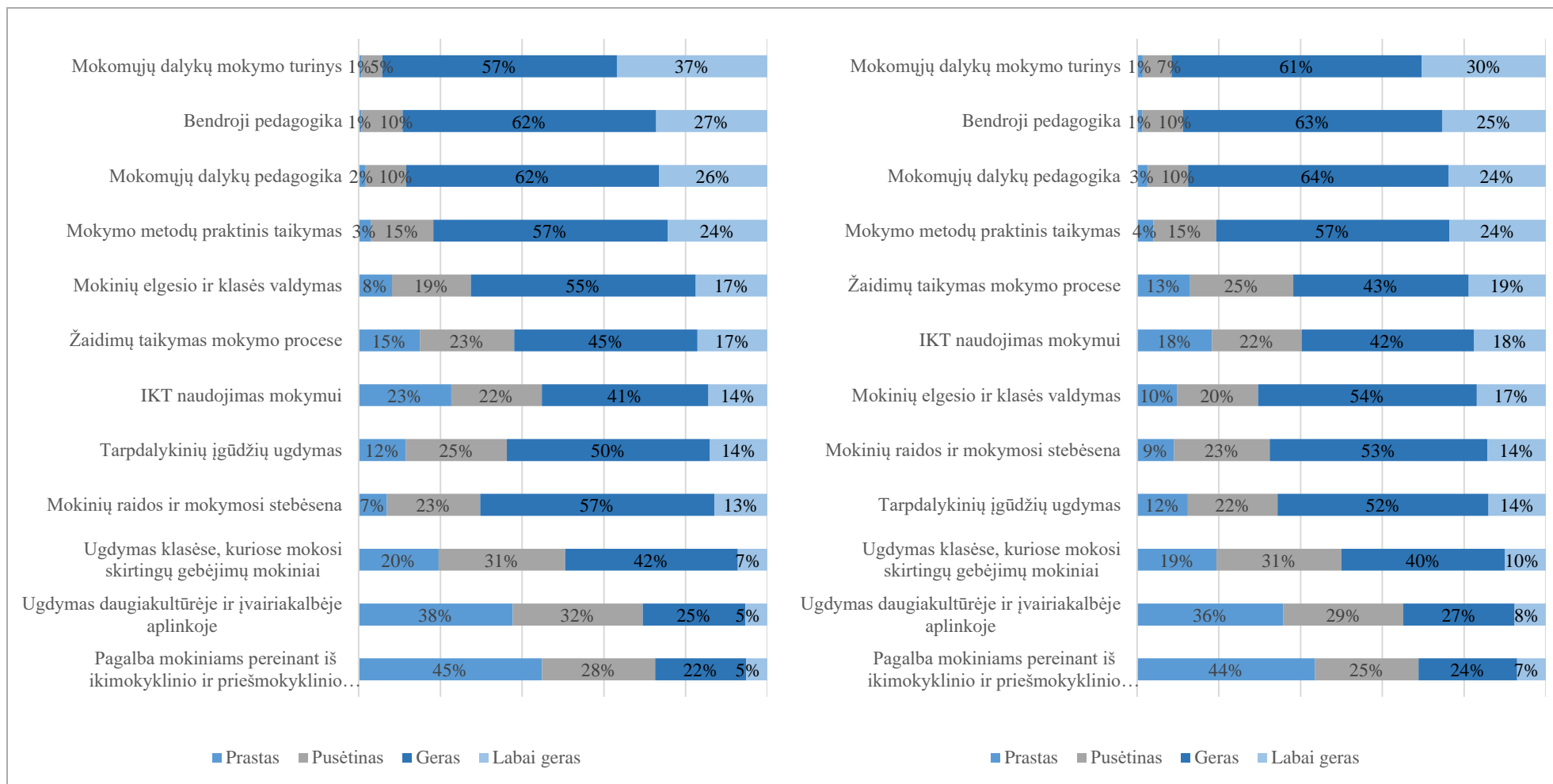


N1=2224, N2=721

Pav. 8. Temos, įtrauktos į pedagogų ugdymą pagal rengimo modelį

Kalbant apie rengimo modelių paruošimo įvertinimą, nuosekliau būdu studijas baigę mokytojai kiek skeptiškiau žvelgia į mokomųjų dalykų mokymo turinio (30%), bendrosios

pedagogikos (25%) ir mokomųjų dalykų (24%) parengimą palyginus su lygiagrečiais mokytojais (žr. Pav. 9). Tačiau tiek nuosekliųjų, tiek lygiagrečių studijų mokytojai mažiausiai pažymėjo kaip labai gerą pasirengimą pagalboje mokiniams pereinant iš priešmokyklinio, ikimokyklinio ugdymo į pradinį ugdymą, ugdyme daugiakultūrinėje, daugiakalbėje erdvėje bei ugdyme klasėse, kuriose mokosi skirtingų gebėjimų mokiniai temose. Kiek labiau nei lygiagretieji mokytojai, nuoseklieji kaip *labai gerai* pasirengę pagal atitinkamas kitas temas pažymėjo: žaidimų taikymą mokymo procese (17%), mokinių raidos ir mokymosi stebėseną (14%), IKT naudojimą mokymui (18%), šiek tiek daugiau nei lygiagrečiuoju būdu baigę studijas pedagogai. Taigi galima pastebėti, jog nuoseklieji mokytojai nežymiai kritiškiau vertino mokomojo dalyko mokymo turinio, bendrosios pedagogikos temų plėtojimą studijų procese nei lygiagretieji mokytojai.

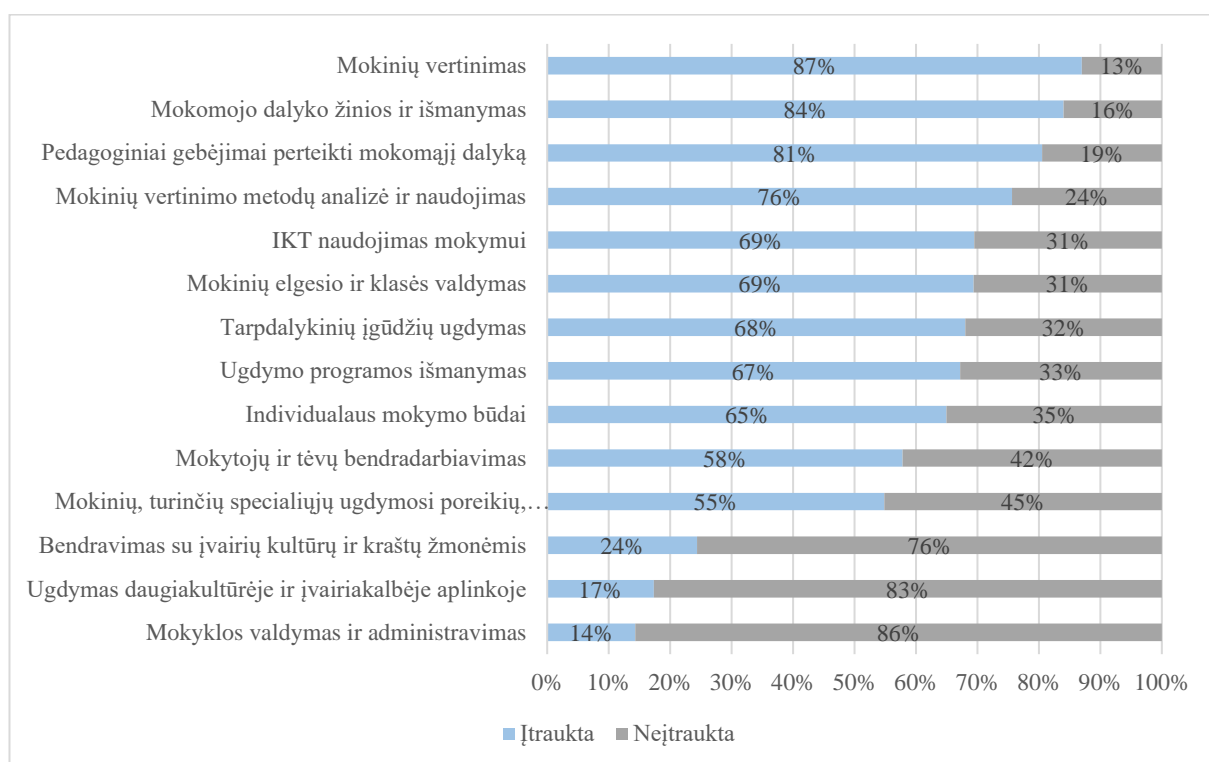


N1=2224, N2=721

Pav. 9. Temų įtrauktų į studijas lygiagrečiuoju ir nuosekliuoju būdu vertinimas

2.3.2. Dabartinių mokytojų kompetencijų vertinimas

Tačiau mokytojo parengimas studijų ar kitų programų metu nėra galutinis nuolat kintančio ir tobulintino žinojimo kontekste. Šioje dalyje pateikiamas bendras lavinamų kompetencijų ir kompetencijų poreikio lygis Lietuvos mokytojų atžvilgiu. TALIS duomenimis, 88 proc. visų apklaustųjų pagrindinio ugdymo mokytojų teigia, jog profesinis tobulėjimas turi teigiamos įtakos jų mokymo praktikai, Lietuvoje – 89 proc. mokytojų pritarė šiam teiginiui (EBPO, 2020). TALIS tyrime mokytojų buvo klausiama, „ar bent viena iš pateiktų temų buvo įtraukta į profesinio tobulinimosi veiklą per pastaruosius 12 mėn.?“. Daugiausia respondentų pažymėjo mokinių vertinimo (87%), pedagogo mokomojo dalyko žinių ir išmanymo (83%) bei pedagoginių gebėjimų perteikti savo mokomąjį dalyką (80%) temas, įtrauktas į profesinį tobulinimą. Mažiausiai pažymėtos profesinio tobulinimosi temos buvo mokyklos valdymo ir administravimo (14%), ugdymo daugiakalbėje ir daugiakultūrinėje aplinkoje (17%) ir bendravimo su įvairių kraštų ir kultūrų žmonėmis (24%).

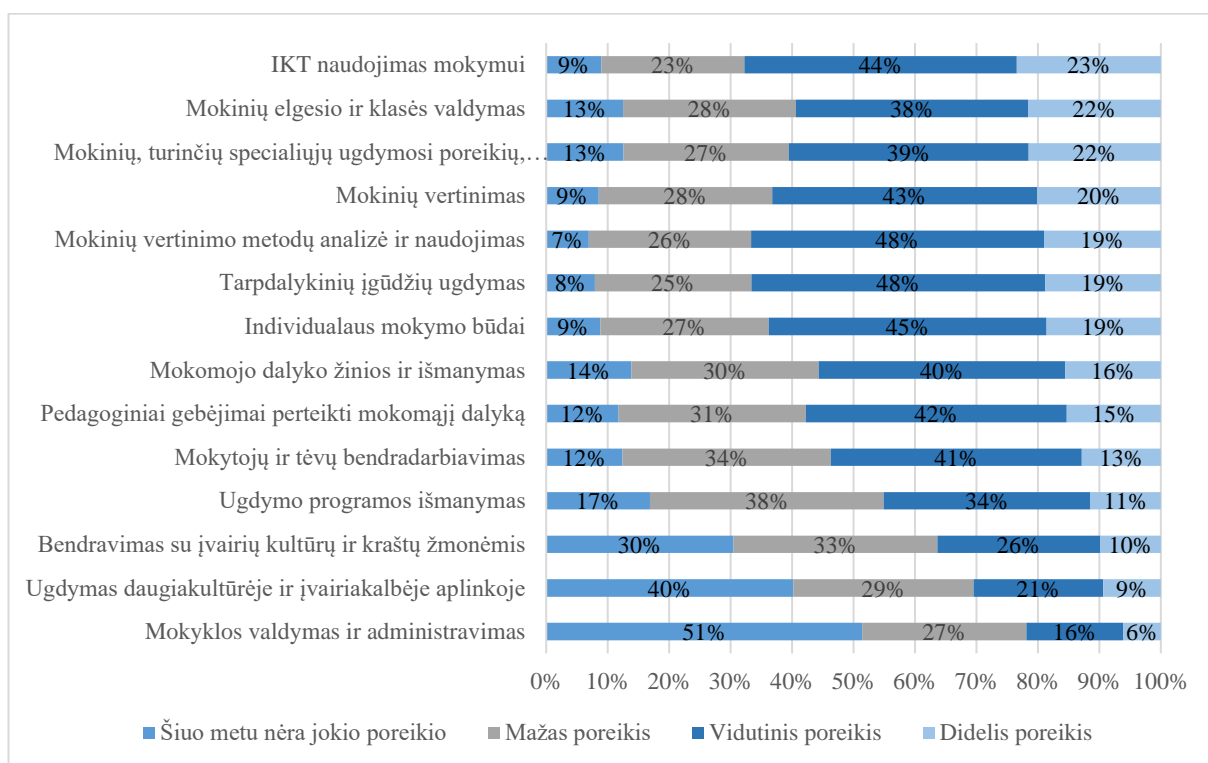


N=3759

Pav. 10. Temos įtrauktos į mokytojų profesinį tobulėjimą

Kartu pedagogų buvo prašoma „nurodyti dabartinius savo profesinio tobulinimosi poreikius įvardintose srityse“. Respondentai pažymėjo, kad kaip didelį poreikį jaučia IKT naudojimui mokymo procese (23%), mokinių elgesio ir klasės valdymui (22%) bei mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymui (21%). Būtų galima daryti prielaidą, jog dabartiniai pedagogų profesinio tobulinimo organizatoriai orientuoti į dalyko žinių stiprinimą, tačiau mažai orientuoti į įtraukaus ugdymo idėjų palaikymą (žr. Pav 10). Šiuo metu mokytojai labiau neturi poreikio mokyklos valdymui

ir administravimui (51%), ugdymo daugiakultūrinėje ir įvairiakalbėje aplinkoje (40%) bei bendravimo su įvairių kultūrų ir kraštų žmonėmis (30%).



N=3759

Pav. 11. Kompetencijų poreikis

Taigi galima pastebėti tam tikrus skirtumus profesinio tobulėjimo temų pasiūlos ir paklausos santykiyje. Nors labiausiai įtrauktos temos į profesinį tobulėjimą buvo mokinių vertinimo, mokomojo dalyko žinių lavinimo bei pedagoginių gebėjimų perteikti savo dalyką temas, tačiau didžiausias poreikis jaučiamas IKT įgūdžių, mokinių ir klasės valdymo bei mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo įgūdžių temoms poreikis. Galima daryti prielaidą, jog iš dalykinių kompetencijų ugdymo mokytojams, jaučiamas poreikis pereiti prie bendrųjų kompetencijų lavinimo, o profesinio tobulėjimo kursai ne visai atliepia darbartinius pedagogų poreikius stiprinant jų pozicijas švietimo lauke.

2.3.3. Pagalba naujam mokytojui

TALIS ataskaitoje teigiama, jog parama, yra vienas pagrindinių elementų, padedančių naujam mokytojui patvirtinti savo karjeros pasirinkimą ir išlikti mokytojo profesijoje (OECD, 2020). Paramą turėtų suteikti ir padėti įsitvirtinti mokykliniame švietimo lauke mentorius. Tačiau TALIS tarptautiniai duomenys rodo, jog mentorystės praktika visose šalyse mažai reiškiasi (OECD, 2018:14). Daugiausia priklausiusių mokytojų mentorystės programai, palyginus su kitų šalių mokytojais Europoje, buvo iš Anglijos (15%) bei Nyderlandų (12%). Taip pat duomenys rodo, jog

Anglijoje mokytojų daugiausia buvusių mentoriais (25%), Nyderlanduose (19%) ir Švedijoje (13%). Lietuvoje taip pat nepakankamai aktyvios mentorystės programos. 2018 m. TALIS apklausos duomenimis, tuo metu Lietuvoje 6 proc. mokytojų buvo mentoriai vienam ar daugiau mokytojų, kol 2 proc. mokytojų teigė turintys mentorių mokykloje. Siekiant aptikti mentorių profilį, galima pastebėti, kad kaip aukščiausią įgytą išsilavinimą 58% mentorių pažymėjo bakalauro studijas, 41% magistro ir 1% doktorantūros. Žvelgiant į mentorius pagal jų parengimo modelius, visų mentorių 57% sudaro lygiagrečiųjų studijų mokytojai, 21% nuosekliojo modelio mokytojai.

Teigiama, jog ne tik mentoriaus pagalba, bet ir dalyvavimas įvadinėse veiklose turi reikšmingos įtakos mokytojų profesiniam tapatumui ir tobulėjimui (EBPO, 2020). Tačiau dalyvavimas įvadinėse veiklose taip pat menkas – tik 17 proc. visų Lietuvos mokytojų išskyrė dalyvavimą įvadinėse veiklose savo pirmoje darbovietėje ir 15 proc. dabartinėje darbo vietoje. Dažniausia taikytina veikla pradėjus dirbti yra planuoti susitikimai su mokyklos vadovu, asmeniniai kursai ar seminarai bei vadovo ar kitų mokytojų priežiūra. Duomenys kelia klausimą, kaip reiškiasi mentoriaus ir būsimo mokytojo santykiai, kuomet būsimasis mokytojas ateina priešinga trajektorija į mokytojo darbą nei mentorius. Mentoriavimo programos ypatumus socialinės reprodukcijos kontekste galėtų atskleisti empirinis tyrimas.

2.3.4. Mokytojų išsaugojimas švietimo lauke

Profesijos įvertinimas kitų galios laukų agentų atžvilgiu, pagal EBPO svarbus veiksnys, nulemiantis mokytojo profesinės veiklos pasirinkimą ir jos išlaikymą (OECD, 2020). Atkreipiamas dėmesys, jog išlaikymui turi įtakos kitų atstovų mokytojo kaip profesijos pripažinimas ir įvertinimas – medijų, visuomenės bei politikų. Respondentų klausiant apie „požiūrį į darbą apskritai. Ar sutinkate su šiais teiginiais?“ (žr. Lentelė nr. 3).

	Politikai vertina mokytojų nuomonę	Mokytojo profesija vertinama visuomenėje	Mokytojai vertinami žiniasklaidoje
Visiškai nesutinku	56%	39%	34%
Nesutinku	39%	49%	46%
Sutinku	4%	11%	18%
Visiškai sutinku	1%	2%	2%

N=3795

Lentelė nr. 3. Mokytojų nuomone, mokytojo profesijos vertinimas

Duomenys rodo, jog labiau visiškai nesutinkama (56%) ir nesutinkama (39%) nei su sutinkama (4%), jog politikai vertina mokytojų nuomonę. Taip pat Labiau nesutinkama (49%) nei sutinkama (11%), jog mokytojo profesija vertinama visuomenėje. Klausiant respondentų kiek sutinkama su teiginiu, jog mokytojai vertinami žiniasklaidoje, 46% atsakiusiųjų labiau nesutinka, nei sutinka (18%)

su teiginiu. Alternatyviu laikomu rengimo modeliu atėjusių mokytojų santykius su kitais laukais galėtų geriau atskleisti empirinis tyrimas.

Vidutiniškai 25% mokytojų teigia, jog nebenori mokytis ir siekia išeiti per penkis metus. Lietuvoje, TALIS duomenimis, 45% mokytojų teigiantys, jog nori išeiti per penkis metus (OECD, 2020:100). Duomenys rodo, jog ir senėjimas turi įtakos išėjimui per penkis metus iš mokyklos – dauguma per penkerius metus norėtų išeiti vyresnieji, tačiau pastebima, jog ir kitose amžiaus grupėse buvo norinčių išeiti per penkis metus (žr. Lentelė nr. 4).

Amžiaus grupė	Dažnis	%
<25	7	0
25–29	32	2
30–39	148	9
40–49	248	15
50–59	675	41
60 =<	512	31

N=1622

Lentelė nr. 4. Mokytojų norinčių dirbti iki 5 metų pasiskirstymas amžiaus grupėse

Atsižvelgiant į jaunesnes amžiaus grupes, 2 proc. iš norinčiųjų išeiti per penkis metus yra 25–29 m. Amžiaus grupėje, 9 proc. 30–39 m. amžiaus grupėje, beti 15% – 40–49 amžiaus grupėje. Empiriniu tyrimu galima būtų išsiaiškinti, kokios priežastys gali lemti naujų mokytojų išlikimą švietimo lauke.

2.3.5. Apibendrinimas.

Remiantis EBPO mokytojų TALIS (EBPO, 2020) tyrimo duomenimis buvo siekiama išsiaiškinti pedagogų rengimo modelių produktą – mokytojų fragmentišką profilį pagal jų atėjimo į švietimo lauko trajektorijas. Didesnę pedagogų dalį sudaro bakalauro ar jam prilyginamo išsilavinimą turintys mokytojai, kurių dauguma rengiama lygiagrečiuoju būdu. Kalbant apie tradicinių rengimo modelių – lygiagrečiojo ir nuosekliojo modelių parengtų pedagogų, galima pastebėti nežymių skirtumų. Nuosekliųjų studijų mokytojų grupė iš kitų išsiskyrė kaip daugiau turinčių magistro laipsnį ar jam prilyginamą išsilavinimą nei lygiagrečiųjų studijų mokytojai. Kalbant apie temas, įtraukiamas į pedagogų rengimo programas, bendrai labiausiai dominuoja bendroji pedagogika, pedagoginiai mokomieji dalykai. Mažiausiai pedagogų rengime reišėsi temos – pagalba mokiniams pereinant iš priešmokyklinio ar pradinio ugdymo į pagrindinį, ugdymo daugiakultūrinėje aplinkoje, ugdymo skirtingų gebėjimų turinčių mokinių klasėse. Pažymėtina, kad kaip pagal labai gerai parengiamas temas tiek lygiagretieji, tiek nuoseklieji mokytojai laiko mokomųjų dalykų turinį, pedagogiką,

bendrają pedagogiką, tačiau nuoseklieji mokomųjų dalykų turinį vertino kiek kritiškiau, nei lygiagrečiai.

Galima pastebėti tam tikrus skirtumus profesinio tobulėjimo temų pasiūlos ir paklausos santykyje. Nors labiausiai įtrauktos temos į profesinį tobulėjimą buvo mokinių vertinimo, mokojo dalyko žinių lavinimo bei pedagoginių gebėjimų perteikti savo dalyką temas, tačiau didžiausias poreikis jaučiamas IKT įgūdžių, mokinių ir klasės valdymo bei mokinių, turinčiųjų specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo įgūdžių poreikis. Galima daryti prielaidą, jog iš dalykinių kompetencijų ugdymo mokytojams, jaučiamas poreikis pereiti prie bendrųjų kompetencijų įgijimo, ar tų kompetencijų, kurių reikalauja dabartinis galios laukas. Profesinio tobulinimo kursų temos ne visai atliepia dabartinius pedagogų poreikius stiprinant jų kompetencijas švietimo lauke. Kaip pedagoginį parengimą vertina alternatyviomis laikomų pedagogų rengimo programų mokytojai – gali atskleisti empirinis tyrimas.

Mokytojo įsitvirtinimui ir išlikimui švietimo lauke gali turėti įtakos keletas veiksnių, iš jų – mentorius, bei kultūrinės nuostatos mokytojo profesijai – profesijos socialinis pripažinimas. Kalbant apie mentorių – duomenų analizės rezultatai rodo žemus mentorystės skaičius. Pažymėtina, jog per skatinamą mentorystės politiką turėtų reprodukuotis mokytojo praktinis protas bei konstruojamas profesinis žinojimas švietimo lauke (Kirkby et al., 2017 pg. Bourdieu, 1990). Duomenys rodo, jog mentorių profilis nesiskyrė nuo bendros mokytojų imties – jų taip pat didžioji dalis įgijo pedagogo kvalifikaciją lygiagrečiuoju būdu, dauguma turintys bakalauro ar jam prilygintą išsilavinimą. Empiriniu tyrimu būtų galima identifikuoti alternatyviais laikomų mokytojų santykį su lygiagrečiaisiais – kokį žinojimą alternatyvaus rengimo mokytojai įgyja per mentorystę, kaip reprodukuojasi praktinis protas per mikro lygmenyje veikiančią politiką.

TALIS duomenys neleidžia išsamiau pavaizduoti mokytojų profesinio lauko. Trūksta duomenų apie reikšmingus mokytojų ryšius su kitais reikšmingais lauko agentais bei ekonominio ir socialinio kapitalo pasiskirstymą. Taip pat duomenys apima tik *pagrindinio ugdymo* mokytojus. Taigi, TALIS duomenys skatina kelti klausimus, kokios yra pozicijos ir dispozicijos alternatyviomis laikomomis trajektorijomis atėjusių mokytojų mokykliniame švietimo lauke per santykius su kitais mokyklinio švietimo lauko agentais.

3. EMPIRINIS MOKYTOJŲ PROFESINIO TAPSMO TYRIMAS: „RENKUOSI MOKYTI“ ATVEJO ANALIZĖ

3.1. Tyrimo strategija ir tyrimo organizavimas

Tyrimo tikslas: Remiantis „Renkuosi mokytį!“ programos alumnų patirtimis išanalizuoti tapsmo mokytoju procesą švietimo lauke.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti programos dalyvių motyvus atėjimui į švietimo lauką – kokiais habitus pasižymintys mokytojai pritraukiami į programą;
2. Identifikuoti programos dalyvių struktūruojančių struktūrų internalizacijos procesą; koki žinojimą dalyviai įgyja RM programos metu;
3. Atskleisti kitų pedagogų rengimo lauke esančių agentų – aukštųjų mokyklų vertinimą RM mokytojų atžvilgiu;
4. Išsiaiškinti per „Renkuosi mokytį!“ programą į mokyklinį švietimo lauką atėjusių naujų mokytojų pozicijas ir dispozijas švietimo lauke; kaip disponavimas turimais kapitalais turi įtakos įsitvirtinant švietimo lauke;
5. Išsiaiškinti, kaip socializuoto RM mokytojo atėjimas į mokyklinį švietimo lauko atskleidžia jo tvarkas ir tvirtina naujo mokytojo profilį.

Tyrimo strategija. Tyrimo tikslui ir uždaviniams įgyvendinti taikoma kokybinio metodo metodologija – atvejo tyrimas. Atvejo analizė gali atspindėti globaliame kontekste veikiančius reiškinius nebūtinai mėginant imtis didelės imties (Gerring, 2006). TALIS tyrimo (EBPO, 2020) duomenų analize identifikavus fragmentuotą mokytojų profilį, pasitelkiant atvejo analizę – kokybiniu metodu aptikti, kokios yra „Renkuosi mokytį“ dalyvių pozicijos ir dispozicijos mokykliniame švietimo lauke. Refleksyvusis mokslas renka kelis vieno atvejo aiškinimus ir sujungia juos į socialinius procesus (Burawoy, 1998). „Renkuosi mokytį“ atvejo tyrimas buvo pasirinktas dėl savo programos išskirtinumo: programa leidžia ateiti mokytojams į mokytojų profesinės veiklos lauką alternatyviu mokytojų rengimo būdu kuriame persipynę privatūs ir vieši interesai (Olmedo et al. 2013). Tyrimą papildė ir žinojimo sociologijos magistro kurso 2020 metais rengto tyrimo įžvalgos apie nuosekliųjų studijų studentų gamtos mokslų ugdymo ypatumus bendrojo ugdymo mokyklose.

Kokybinių duomenų rinkimo metodas. Remiantis tyrimo tikslu, uždaviniais, teorijos apžvalga, dokumentų ir antrinių duomenų analizės rezultatais, suformuotos pusiau struktūruoto interviu gairės „Renkuosi mokytį“ mokytojų atvejo analizei atlikti (žr. 2 Priedas). Interviu gairės buvo testuojamos pilotinio interviu metu, po kurio klausimai buvo pakoreguoti ir patikslinti, siekiant

surinkti kuo išsamesnius duomenis. Giluminiai pusiau struktūruoti interviu atlikti su „Renkuosi mokyti!“ programos alumnais iš naujausių kartų.

Tyrimo dalyviai ir jų atranka. Tyrimas buvo atliktas pasirenkant tikslinės tiriamųjų atrankos strategiją. Tiriamieji – „Renkuosi mokyti!“ paskutinių kartų programos alumna. Tirti paskutinių kartų alumnus motyvas paremtas kuo ryškesnių patirčių prisiminimais ir programos patirtimi nuo jos pradžios iki pabaigos. Tiriamieji buvo pradinių, pagrindinių bei vidurinių klasių ir įvairių mokomųjų dalykų mokytojai. Dalis tiriamųjų pasibaigus programai tęsė mokytojo darbą mokykloje, dalis ją nutraukė, tęsė karjerą platesniame švietimo lauke arba už jo ribų. Informacija apie tiriamuosius pateikiama prieduose (žr. 3 Priedas).

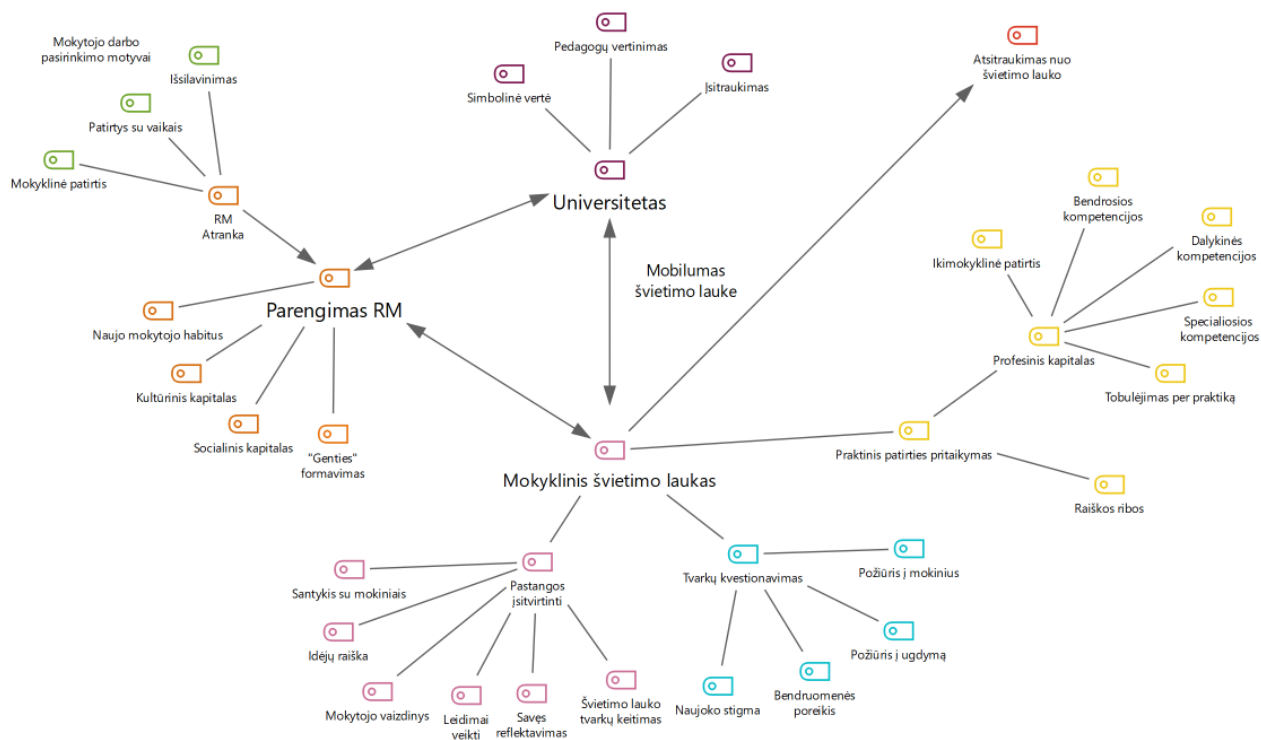
Tyrimo darbų eiga ir duomenų analizė. Iš viso buvo atlikti 9 interviu balandžio mėn. laikotarpyje. Interviu trukmė siekė nuo 22 min iki 1:22 val. Visi interviu su tyrimo dalyviais buvo atliekami nuotoliniu būdu „Zoom“ platformoje. Pokalbiai su tiriamaisiais prasidėdavo nuo nesudėtingų klausimų – apie sprendimą ir motyvus pasirinkti mokytojo darbą. Gauti interviu metu audio įrašai buvo ištranskribuojami, visos asmenų leidžiančios identifiukuoti detalės nuasmeninamos ir pakeistos, siekiant išsaugoti tyrimo dalyvių konfidencialumą. Dėl duomenų jautrumo, kadangi kiekvienas informantas yra specifiskas ir lengvai atpažįstamas internete, informacija apie tiriamuosius buvo modifikuota, pakeistos konteksto detalės, kurios įtakos perteiktoms pagrindinėms informantų mintims neturėjo.

Ištranskribuoti ir nuasmeninti duomenys buvo analizuojami „MAXQDA“ (20.4.0 versija) turinio analizės kompiuterine programa. Interviu buvo koduojami pagal prasminius kodus, rašomos atmintinės (angl. *memos*). Analizės pradžioje išrašai koduojami pradine kodų sistema, sudaryta remiantis teoriniu pagrindu, tyrimo eigoje kodų sistemą papildant naujais kodais, kurie buvo grupuojami, priskiriami kategorijoms. Duomenys analizuojami teminės analizės principais (Bryman, 2012). Išskirtos labiausiai išryškėjusios temos, atskleidžiančios tyrimo tikslą ir uždavinius. Tyrimo metu gauti duomenys leido vizualizuoti tapsmo mokytoju procesą švietimo lauke (žr. Pav. 12).

3.2. Tyrimo rezultatai

Šiame tyrime išryškėjo alternatyvia laikomos tapsmo mokytoju trajektorijos ypatumai „Renkuosi mokyti!“ dalyvių atžvilgiu. Pastebima, jog interesas dirbti mokytoju sužadinamas ankstesnių patirčių, įvardintų kaip motyvų atėjimui į švietimo lauką. Tyrimo dalyviai didelę reikšmę teikia programos atrankos procesui, kurios metu dalyviai atpažįsta save ir vieni kitus, kaip tinkamus dirbti mokykloje asmenis. Tyrimo metu išryškėja ir programos simbolinė vertė mokytojų rengimo lauke: vertinamas suteikiamas kultūrinis, socialinis kapitalai, platesnės mobilumo galimybės suteikimas švietimo lauke. Aprašomas sėkmingas programos kaip struktūros internalizavimas, perimant ir patvirtinant „teisingą“ suvokimą apie švietimo lauką. Plėtojama, kaip internalizuotos patirtys pozicionuoja būsimą mokytoją

dviejų metų trukmės darbo mokykloje, atskleidžiami lūkesčiai ir jų neišsipildymas, pozicijos lauke identifikuojant jas per santykius su kitais švietimo lauko agentais, programos instrumentai išlaikyti socializuotą kūną neleidžiant jam susitapatinti su mokyklos lauku. Tyrimo rezultatų aptarimas užbaigiamas dalyvių pasirinkimų po programos analize.



Pav. 12. Tapsmo „Renkuosi mokyti!“ mokytoju procesas švietimo lauke

3.2.1. Motyvai pasirinkimui ateiti į švietimo lauką

Būsimo pedagogo interesui ir motyvams ateiti į švietimo lauką turi įtakos keletas aspektų. Darbinė mokytojo veikla bene pirmiausia, kurią vaikai išvysta, tai pirmasis socializacijos etapas su darbine veikla. Visų pirma, klausiant tiriamųjų apie jų pedagoginės karjeros pasirinkimo motyvus, informantai užsimena apie vaikystės patirtis, norą tapti mokytoju: „Gal kažkur kažkada vaikystėj gal net kirbėjo: oj norėčiau pabūt mokytoja, bet manau, kad visi kažkuriuo momentu susitapatino su savo mokytojais ir norėtų pabūti jų vietoj. Tai tikriausiai ir man taip buvo, tai aš tiesiog, galima sakyti, dešimt metų veikiau kažką kitą.“ (RM_4). Santykis su savo laikų pedagogais, šeiminis kontekstas (RM_9) ir asmeninės patirtys, formuotos mokykloje, prisideda prie mokytojo darbo pasirinkimo: „Ir kitas dalykas, kad taip, man buvo keletas mokytojų, kuriais aš žavėjauisi, kurie padarė įspūdį. Tai buvo gana svarbu. Vienas iš tų mokytojų biologijos, tada teatro mokytoja ir daugiau mokytojų, kurie amm.. kurie įkvepia tapti mokytojais, su kuriais santykis susiformavęs buvo ir pagarbus ir toks na, tarytum pavyzdžiai, kuriais norėtusi sekti.“ (RM_6).

Tačiau informantai užsimena ir apie tuos aspektus, kurie atitraukė nuo noro įsitraukti į švietimo lauką prisimindami savo vaikystės patirtis ir vyraujančią mokytojo stigmą (RM_3) ar per didelę atsakomybę (RM_4). Teigiama, jog didelę įtaką daro dabartinių pedagogų konstruojamas neigiamas mokyklos vaizdinys medijose: „*Jinai (mokykla) yra tokia pati, kokia buvo, kai aš pati baigiau prieš mm.. keturiolika, trylika metų. Ir iš medijos žinios sklindančios rodė, kad nu mokykla nepasikeitęs. Ir man tas kažkaip labai skaudėjo ta tema, ir atrodė, kad nu nenoriu savo vaiko ten leist ir atrodo, kad toks, žinai kaip būna, ta tokia natūrali atranka, kad ten toj mokykloj nugali tik stipriausi.*” (RM_2). Informantai pastebi švietimo lauko pozicionavimą kitų galios laukų atžvilgiu kaip erdvę, kurioje privalu įgyvendinti pokyčius. Neigiamų apie mokyklą vaizdinių motyvuoti arba paskatinti šeiminių aplinkos motyvų, siekia ateiti į mokyklą ir keisti jos tvarkas: „...eee, labai didelis furoras buvo kilęs, kelintais čia metais.. dėl dėl vaikų lytinio švietimo programos mokyklos. <...> ir ir šiaip tuo metu neformaliai vaikų švietime dalyvavau, labai man **kažkaip sugrojo, kad vaat reikia padaryt dėl savo vaikų kažkokį tai didelį pokytį**“ (RM_7). Dalyvavimas stovyklose bei savanorystės stovyklose, globos namuose taip pat imponuoja renkantis mokytojo darbą (RM_9), (RM_7), (RM_6), (RM_3). Ne tik savanorystės kaip veiksmo, bet ir gero santykio su vaikais radimo motyvas, kaip „žaidimo taisyklių pagavimas“, Bourdieu metaforomis kalbant, skatina ateiti į švietimo lauką: „*Man įdomu šiaip kaip jie bendrauja, man patinka, kaip jie keičiasi, man patinka suvokti save, kokia buvau paauglys, arba vaikas ir matyti kažką. Ir man atrodo aš tiesiog gana visą laiką gerai sutariau su paaugliais ir vaikais*“ (RM_9).

Kaip vienas reikšmingų motyvų įsitraukti į švietimo lauką, buvo karjeros trajektorijos keitimas, karjeros pasirinkimo kvestionavimas. Mokytojo darbą švietimo lauke tiriamieji interpretuoja kaip nelengvą iššūkį, tad tuo ir skatinamas motyvas imtis mokytojo darbinės veiklos: „*Iššūkio sau ir tokio iš esmės rimtai pradėti dirbti su vaikais ir prisidėti prie ugdymo, prie švietimo sistemos tobulinimo, nes taip sakant turėjau tokį jausmą, kad to tobulinimo kažkuria turbūt ne viena prasme.. reikia. Ir kad aš taip galiu prisidėti prie visų gerovės.*“ (RM_6). Mokytojo darbas vertinamas kaip dinamiškas, prasmingas, taip sudominantis dalyvius įsitraukti, priešingai nei privatus darbo sektorius: „<...> buvo toks jausmas dar ankstesniam darbe, kad šiek tiek atsiranda rutina, **monotonija, tai toks privatus verslas, niekas ten.. kažkokios didelės prasmės tam darbe aš neįžvelgiau**“ (RM_2).

Vienas iš labiausiai išryškėjusių motyvų išmėginti mokytojo darbą, buvo įtvirtinti savo sukauptą kapitalą – realizuoti turimą aukštojo mokslo išsilavinimą: „<...> man patinka aa.. į ją (disciplina) gilintis ir **kažkaip nesinori, kad tai po studijų į antrą planą** kažkur toli toli nuo mano gyvenimo **nueity** ir aaa būtent va tai mane paskatino išbandyti mokytojos vat tą profesiją pasižiūrėti“ (RM_1). Pirminis išsilavinimas daugumos informantų suvokiamas kaip atspirties taškas, dalykinės žinios lyg pagrindas darbui mokykloje.

Tyrimo metu pastebėta, jog informantai išvelgia galimybę įsitraukti į švietimo lauką nebūtinai baigiant RM programą tiesiog baigiant laipsnio nesuteikiančias pedagogines studijas: „*Ir mačiau nemažai draugų pavyzdžių, kurie programoje dalyvavo ir ne tik programoje, bet tiesiog pabaigę kitas studijas ir be programos nuėjo į mokyklą, pradėjo dirbti ir.. būti mokytojais. Sėkmingai jiems sekėsi, tai ir aš kažkaip pasijaučiau daug tvirčiau ir nusprendžiau, kad vat man jau atėjo laikas ir aš noriu tokio iššūkio šitame etape*“ (RM_6). Galimybė įsitraukti į mokyklinį švietimo lauką kitų sričių atstovams patvirtina švietimo ribų plėtimosi arba silpnėjimo procesą kitų profesinių veiklų lauke atžvilgiu.

Apibendrinant, RM mokytojus skatina įsitraukti kultūrinis laukas, sukeliantis impulsą keisti stigmatizuojamą medijose mokytojo vaizdinį, mokyklos tvarkas. Pažymėtina, jog tiriamieji turi panašius dispozicijų rinkinius – analogišką socialinę kilmę, mokymosi patirtis, šeimines patirtis. Prie motyvų įsitraukti į švietimo lauką turi ir sėkmingas santykis su vaikais per ankstesnius pasirinkimus savanoriaujant bei dalyvaujant stovyklose. Kartu mokyklą būsimieji pedagogai interpretuoja kaip iššūkių, rimtų problemų turinčią erdvę, kurią norisi keisti, o kartu išmėginti, kiek įmanoma įgyti laimėjimų mokykloje. Mokytojo profesija nebeturi būti suvokiama kaip vienintelė asmens karjeroje. Idėja, kad mokytoju gali būti bet kuris asmuo, norintis mokytis, pritraukia kitų sričių specialistus į švietimo lauką. Iš šių aptartų aspektų galima daryti prielaidą, jog programa atrenka panašiomis pozicijomis ir dispozicijomis pasižyminčius dalyvius, kurių habitus būtų sėkmingai galima indoktrinuoti, per mokyklos, kaip iššūkių keliančios erdvės vaizdinį.

3.2.2. „Renkuosi mokytis!“ programos vertinimas pedagogų rengimo lauke

„Renkuosi mokytis“ programa daugumai būsimų švietimo lauke socialinių agentų gali būti pradinis pažinties ir priėjimo prie lauko taškas, trajektorija, kuria pasiekama mokykla. Programa interpretuojama kaip lygiavertis socialinis agentas pedagogų rengimo lauke, perteikiantis specifinio žinojimo bagažą būsimam švietimo lauko dalyviui, socializuoja jį ir siejasi su būsimo mokytojo dispozicijomis ir pozicijomis suteikdama kultūrinio bei socialinio kapitalo formas – specifinį žinojimą, reikalingą darbui mokykloje arba tiksliau – įgyti lauko galiai. Tačiau kodėl būtent RM programa, kaip ji pritraukia būsimus švietimo lauko dalyvius? Tyrimo metu išryškėjo programos patrauklumas dalyvių atžvilgiu keleta aspektų ir rakursų.

3.2.2.1. Neįpareigotas atėjimas į švietimo lauką

Pirmiausia, programa neįpareigoja dalyvių institucionalizuoto kapitalo – pedagoginio išsilavinimo, reikalavimu: „*Pasigūglinau daugiau informacijos ir supratau, kad: hmm čia pati geriausia vieta pasimatuot mokytojo profesiją, kad jie ir apmoko ir paruošia ir suveda su mokykla.. ir dviejų metų sutartis yra sudaroma ir kad, jeigu vis tik nepatiks, tai niekas neįpareigoja pasilikt...*“

(RM_2). Antra, programa suteikia galimybę iš karto prieiti prie būsimų praktiškų, taip leidžiant suprasti per praktiką, o ne teoriją, ar mokytojo profesija yra tinkama: „*man pats modelis pasirodė labai tinkamas, artimas mano supratimui apie apskritai darbą. Išsibandyti toks.. pats principas pirmiausia išsibandyti su.. ir mokytis dirbant. Ir tada suprasti, ar tai man, ar ne per tą praktiką.*“ (RM_6). Trečia, „Renkuosi mokytis!“ suprantamas kaip greičiausias kelias patekti į švietimo lauką motyvuotiems dalyviams: „*Amm, žodžiu, kadangi man visai nemažai metų, ir aš į RM atėjau būdama ... pilnaiii galima sakyti suaugusi, ir visa kita, taiti man tai buvo pats greičiausias kelias ateiti į pedagoginį kelią..*“ (RM_7). Šie tiriamųjų pasisakymai grindžia aspektą, jog mokyklinio švietimo lauko ribos silpsta, sudarant galimybę kitų sričių specialistams ateiti į švietimo lauką jų neįpareigojant pasilikti. Kartu išryškėja ir programos pranašumas kitų rengimo centrų atžvilgiu dėl lengvesnio įsitraukimo, savo „jėgų išbandymo“.

Nors iš pirmo žvilgsnio patekimas į programą atrodo patraukliai ir neįpareigojančiai, tyrimo dalyviai pabrėžė patekimo į programą reikšmę. Vienas iš išryškėjusių argumentų, suteikiančių simbolinę galią programai yra stiprus ir kokybiškas kandidatų atrankos organizavimas. Atrankos metu „rūšiuojami“ dalyviai, atitinkantys programos vertybes. Bourdieu terminais, agentų atranka pagal vertybes galėtų būti suvokiama kaip analogiškai socializuotų habitus bei panašų kultūrinį kapitalą turinčių dalyvių pasirinkimas: „*Jų tikslas pritraukti geriausius specialistus, motyvuotus žmones ir aa ta atranka, <...> aš atsimenu, kad grįžus sakydavau vyrui, kad nu jeigu ten tą, ir tą, ir tą atrinks tai aš tada nenoriu būt šitos programos dalis nu nes man atrodo, kad visiškai nu ne tos vertybės turėtų būti mokytojo. Ir galutiniam rezultate ir neatrinko tų žmonių, kurie man atrodė netinkami ir iš to nu man tikrai atrodo, kad ta komanda, kuriuos jie randa tuos žmones, kad jie turi didelį potencialą tapti labai gerais mokytojais, bet priklauso nuo to, kokia motyvacija jų bus*“ (RM_3). Kartu atsiskleidžia ir kitų dispozicijų atpažinimas per atrankos etapus kaip tam tikra selekcija ir pripažinimas kaip tinkamu darbui mokytoju. Per atrankos procesą dalyviai patvirtina save tokiais kaip specialistus, tinkamus asmenis dirbti su mokiniais, tuo pačiu save identifikuoja per kitus programoje esančius dalyvius.

3.2.2.2. Būsimo mokytojo parengimas

Programos parengimo metu suteikiamas specifinis, darbui švietimo lauke reikalingas profesinis kapitalas siekiant įtvirtinti programą per jos produktus – parengtus mokytojus. Svarbiausių programai priskirtinų savybių ir funkcijų yra socialinė reprodukcija per dalyvių ugdymą ir rengimą mokytojo darbui. Parengimo metu naujieji pedagogai įgyja programai būdingų normų ir vertybių rinkinį, internalizuojamos struktūruojančios struktūros.

Mokytojo habitus formavimasis. Taigi kaip ir minėta, kelių etapų atrankos metu, į programą patenka analogiškai socializuoti būsimi mokytojai. Programa yra pradinis taškas, nuo kurio prasideda

mokytojo amato perdavimo praktikos. Programos metu formuojamas mokytojo vaizdinys, santykis su bendruomene, mokiniais. Tiriamieji pabrėžė, jog programoje reiškiasi stipri orientacija į kiekvieno vaiko stebėseną ir jo sėkmę: „<...> *atrenkami žmonės su labai panašiomis vertybėmis ir požiūriais apie švietimą, požiūris į šiuolaikinį ugdymą, į švietimo sistemą jis yra toksai.. **humanistinis ir nukreiptas į kiekvieną vaiką, tai.. daugelį dalykų, aišku, sunku ee įgyvendinti, jeigu kolegos turi kitokį požiūrį mokykloje***“ (RM_6). Visiems mokiniams prieinamą ir sėkmingą švietimą suteikiantis mokytojas, tačiau primenama, jog jas sunku įgyvendinti, jei darbo kolektyve randasi požiūrio skirtybės: „*Eee, vertybės. Vienas žodis. Vienintelis. Per jas ir vyko visi mūsų mokymai, **į mus žiūrėjo kaip į dalyko specialistus, ee, o visa kita buvo vien kalbos apie vertybes. Tai tas buvo nuu, neįkainojama.***“ (RM_7). Programoje formuojami mokytojai, kurie atitiktų „Renkuosi mokyt!“ vertybes, pastebimi įtraukiojo ugdymo idėjų motyvai.

Teigiama, jog humanistinis požiūris į mokinį formojamas programoje per asmenines patirtis: „*Pastato, kad tai yra **požiūris į vaiką kaip į žmogų, kaip ne į vaiką, nes neturim.. <...> Ta prasme jo nereikia keisti, ar ten šlifuoti, ar ten pagal kažkieno dalykus. Bet jis tiesiog yra ir jam reikia bandyti padėti atsiskleisti ir augti. Tai man patinka požiūris į vaiką. Ir man patinka, kokias mes žinias gaunam, kaip mes tai prieinam, mes prieinam, bent jau aš patyriau, kad dažnai, manrods, patiria kiti, kad mes prieinam į vaiką ir į mokytoją **per stiprius savo išgyvenimus. Kad tu grįžti irgi į buvimą vaiku, į savo mokyklinius laikus, į suvokimą viso to, koks tu .. ką tu patyrei mokykloj ir koks tu esi ir per tai stataisi savo vertybes.*****“ (RM_9).

Konstruojamas mokytojo vaizdinys yra priešpastatomas iki tol suformuotam mokytojo vaizdiniui: „*Tai bendraiiii sakau vat „Renkuosi mokyt!“ atstovauja tą pusę, kad **mokytojas yra šviesulys, kad mokytojas yra nu labai svarbus asmuo ir nėra visiškai tos stigmatos, kuri velkasi jie visaip bando ją paminti ir **įkvėpti mus ir kažkaip nurodyti tą kryptį, kaip gali būti geriau ir ir ir tas tikrai nu sekasi jiems motyvuoti manu, kad jo, kad **jų požiūris yra teisingas, į mokytojų profesiją.*******“ (RM_3).

Konstruojami tam tikri mokytojo veikimo principai: mokinių vertinimas ne vieno su kitu, o individualus vertinimas, siekiant surasti kiekvieno vaiko stiprybes, įsitraukimas kartu su mokiniu į darbą, atsitraukimas nuo sausos didaktikos: „*čia tik vienas iš pavyzdžių žinai kur nu ne, mokytojo požiūris ne toks turėtų būti kad tu turi **ieškoti kiekvieno mokinio stiprybių, bet ne lyginti juo pagal vieną skalę kažkokią. <...> Tairii tai va tai čia toksai ryškiausias gal pavyzdys, kuris išlenda, bet nu yra ir kitokių, kad kai mokytojas bando būti tas mokytojas kuris stovi prieš.. pamokos metu ir: „tiktai manęs klausykite ir aš čia viską jum paaiškinsiu aš žinau geriausiai“**, tai nu iš šitos pusės, kad mano mano manymu daugiau reikia klausiti mokinių ir jie turi daugiau kalbėt pamokoj ir dalyvauti ir kad tas na toksai **sena mada** yra, kai mokytojas stovi, o kiti tiktai nuleidę galvas užsirašinėja, ką jis kalba.*“ (RM_3). Informantų mintys apie kiekvieno mokinio sėkmę suponuoja veiksmingą struktūrą

internalizacijos procesą, kuomet perimamos įtraukiojo ugdymo linksniuotės. Pažymėtina, jog dalyviams svarbu nuolat tvirtinti save kaip mokytojus, tačiau pastebimas tradicinio mokytojo kaip profesionalo neigimas.

Būsiami mokytojai yra mokomi susiformuoti savo mokytojo įvaizdį, kuris, teigiama nėra vienapusiškas, jog mokytojo modelių gali būti įvairių: „...*mums netgi buvo mokymai vasaros stovykloje tą mėnesį, kai mokėmės, kad mokytojas kaip mentorius toks labiau. Kad tai nėra tiesiog informacijos perdavėjas, ar ne, toks šaltas proto guzas, bet labiau toks einantis šalia.* <...> *Ne prieš tuos vaikus, bet esu šalia jų ir einu kartu su jais.*“ (RM_2). Čia išryškėja mokinio mokytojo santykio perkonstravimas – siekiama atsisakyti griežtų hierarchijos su mokiniu ribų su lūkesčiu sėkmingai prieiti prie mokinio. Teigiama, jog programa dalyvių neapriboja vienu teisingu mokytojo profiliu, skatinama atrasti savęs pačio kaip mokytojo vaizdinį atstumo laikymo, griežtumo, teisingumo kontekste. Tačiau nors ir sukurtas, mokytojo vaizdinys redukuotinas į gerbiančio mokinį: „...*tai vat mokytojo vaizdinys man atrodo, kad renkuosi mokytį leidžia, skatina galbūt, ne leidžia, bet skatina kurt savo unikalų ee mokytojo vaizdinį ir tuo pačiu ragina nebūti prieš, o būti šalia.. tiesiog.*“ (RM_2). Tyrimo dalyviai reflektuodami savo mokytojo vaizdinio konstravimo procesą teigia, jog jie nebuvo spaudžiami suformuoti jį taip, kaip nejaučia, nėra įpareigoti prisiimti sau tolimo vaidmens: „*Tai apie tai daug irgi buvo diskutuojama ir renkuosi mokytį. ir per diskusijas, mokymus, aptarimus, kad turi būti tau artimos nuostatos, ane, kaip tu prieini prie mokinių, kaip tu mokai ir kaip tu bendrauji su kolegom. Tai tu negali savęs verstį daryti kažkaip kitaip kaip tu netiki, kaip tu nenori, nes tai niekur neveda*“ (RM_6)

Viena svarbiausių esminių detalių yra tai, jog programa formuoja būsimą mokytoją kaip ryškiai pastebimą pokyčio įgyvendintoją švietimo lauke, pasižymintį bendrosiomis kompetencijomis: „*Renkuosi mokytį dar vat sakau, skiepyja tą pokyčio siekį ir aam taip pat nemažai dėmesio skiria ir asmenybės ūgčiai. Aš žinau, kad jie siekia, kad mes būtume lyderiai, nu, aišku, kad ne visi mes ten tokie gal esam matomi ir girdimi lyderiai, bet širdyje, man atrodo, mes kiekvienas tikrai nešiojam tą tokį krislą noro judėti į priekį ir ir, kad ir kiti mus išgirstų.*“ (RM_2). Pokalbio su tiriamaisiais metu išryškėja tai, jog programa ypatingai daug dėmesio skiria dalyvių bendrosioms kompetencijoms vystyti: lyderystės, kūrybiškumo, refleksijos, socialinio teisingumo kompetencijoms, atliepančioms įtraukiojo ugdymo darbotvarkę.

Taigi, programa formuoja būsimą mokytoją buvusiais mokytojo vaizdiniais kaip neigiamais priešpastatydamas teisingo mokytojo vaizdinius. Teisingo mokytojo vaizdiniai santykiyje su mokiniu iliustruojami kaip mokytojo pagalbininko, gebančio pastebėti kiekvieną vaiką, padėti kiekvienam nepriklausomai nuo jo gabumų, atsisakyti bendro vertinimo sistemos ir prieiti prie individualaus lygmens. Esminės savybės, kurias informantai išskyrė, tai reflektuojantis mokytojas, nuolat

besimokantis, kūrybiškas, bendruomeniškas mokytojas. Taip internalizuojami idealaus mokytojo naratyvai.

Kultūrinio kapitalo diegimas. Kaip pedagogų rengimo lauko agentas, RM suteikia specifinį žinojimo apie mokytojo darbą, bazinį pagrindą, Bourdieu teoriniais įrankiais iliustruojant, kultūrinį kapitalą, leidžiantį veikti lauke. Vienas reikšmingiausių kultūrinio kapitalo komponentų yra vertybės, jų gryninimas programos metu. Informantai pabrėžia, jog parengimas vasaros stovykloje orientavosi į bazinį žinių bagažą, reikalingą darbo pradžiai mokykloje. Būsimieji pedagogai yra supažindinami su švietimo lauko tvarkomis, pristatant švietimo sistemą, susipažįsta su biurokratine administracine puse, ugdymo programos ypatumus. Tačiau pažymima, jog žinių pateikimas yra išskirtinis: „*mes ten nesimokėm visos istorijos, bet gana koncentruotai apie švietimo sistemos ir mokymo ugdymo principus, modernius, iš tikrųjų, jau nebe– nebegalvojant apie tai, kas praeina, o galvojant į priekį, į ateitį ir.. ir iš esmės daug netgi daug daug dėmesio skiriama net ir psichologiniam, emociniam pasiruošimui, kaip aš dabar suprantu.*“ (RM_6). Moko praktinių dalykų, darbo su bendrąja ugdymo programa, laiko planavimo aspektais, planų parengimu: „... jie paruošia tikrai skirtingais aspektais, kad jie moko ir dirbti su **bendrosiom ugdymo programom**, kas yra grynai jau **akademinis** tas tavo **pasiruošimas**, kaip analizuoti, kaip perprasti, kaip planuoti savo pamoką, kaip metinius kažkokius planus daryti..“ (RM_3). Kai kurie informantai paminėjo, jog kai kurių pamatinių žinių studijos universitete nedavė, tačiau suteikė, arba spragas užpildė programa: „*mes patys per save viską perleidžiam, mes išmokstam naujų dalykų, elementarių tokių, kaip suformuluoti užduotį, nes **manęs šito dalyko neišmokė universitete**, aš neatsimenu, nes kažko tai iš manęs reikalaudavo, bet ką daryti, aš tai konkrečiai taip ir nesupratau.*“ (RM_4).

Visi tiriamieji kalbėjo apie vertybinio pagrindo formavimo didesnę teikiamą svarbą, o ne reikšmę dalyko kompetencijoms: „*Ruošdamiesi mokyklai mes gerokai gal daugiau laiko skiriam eee **bendrosiom kompetencijom** ir mokytojo paveikslui, **mokytojo vertybių ugdymui**, mokytojo vertybių statymui, **negu, pavyzdžiui, dalykiniams dalykams**. Tai dalykiniams dalykams irgi dėmesio yra, tačiau aš iki šiol tikiu, kad ta prasme, kad mokytojas, kad puikus mokytojas ir geras mokytojas, jis visų pirma, turi vertybinį pagrindą.*“ (RM_9). Taigi galima suprasti, jog būsimieji pedagogai suprantami jau kaip ateinantys dalyko specialistai, turintys galimybę konsultuotis ir gauti žinojimą apie dalyko didaktinius principus, tačiau pagrindinė reikšmė teikiama mokinio bendrųjų kompetencijų lavinimui.

Taip pat pažymima, jog programa ruošia būsimus pedagogus psichologiškai, t.y. įspėjant apie galimus bendravimo su tėvais ir kita bendruomenės dalimi sunkumais: „...*ir tuo pačiu jie ruošia ir iš psichologinės pusės, kaip bendrauti su tėvais, kaip ten su vaikais, kokios problemos dažniausiai kyla, kaip ten „nepredegti“ ir tarsi nu tu visą tą informaciją gauni ir tada tiesiog išleidžia į gyvenimą (juokiasi).*“ (RM_3). Kartu mokoma bendrauti ir veikti komandoje, mokytojų bendruomenėje

(RM_5). Taigi esminės kompetencijos, kurias ugdė programa stovyklos metu buvo orientuotos į bendrąsias kompetencijas, darbą su mokiniais, psichologinių žinių bagažą ruošiantis mokyklos darbo aplinkai ne tik turint omenyje mokinius, bet ir kolektyvą, praktinius, administracinius darbo aspektus.

Parengimo metu taip pat suteikiamas **socialinis kapitalas**, kuris išreikštas pažintimis su reikšmingais išorės lauko agentais, kurių santykis vėliau išmainomas į kultūrinį kapitalą. Svarbu paminėti tai, jog programos išskirtinumas RM dalyvių atžvilgiu grindžiamas profesionalų, ekspertų dalyvavimu, kurie išskirtinai telkia savo dėmesį šiai programai, turi specifinį statusą švietimo lauke: „<...>oo, tuo tarpu RM mus apmokė absoliučiai savo srities fanai, specialistai, ee, RM alumnai, mokyklų direktoriai, žodžiu, nu, tokia tai yra, gerąja prasme, **grietinė**.“ (RM_7).

„...bet tu sužinai tą tokį branduoliuką to, kad ateina **dėstytojai lektoriai**, kurie visiškai **atsidavę mūsų programai** ir kurie sako, **aš tik jum ir vedu**, pavyzdžiui, ir tikrai **profesionalūs** visokie tokie ten, aa, kaip ir, uu vasarą net kuri buvo atvažiavusi irgi sako: **šiaip mokytojam nevedu**, bet vat, nuu, renkuosi mokytį visą laiką atvažiuoja...“ (RM_5). Dalykų specialistai, išskirtinai apmokantys tik RM dalyvius suteikia programai išskirtinio prestižo kitų pedagogų rengimo centrų atžvilgiu.

RM bendruomenės „genties“ formavimas. Vienas reikšmingiausių, pokalbių metu, dalyviams aspektų RM programoje yra bendruomenės formavimas, tam tikro tinklo kūrimas, kadangi dalyvavimas ir įsitraukimas jame suteikia specifinę naudą tiek dviejų metų mokykloje išbandymo metu, tiek po programos. Dalyvių bendruomenė informantų atžvilgiu, turi simbolinę vertę dalyvaujant švietimo lauke: „Su renkuosi mokytį momentu, tu gauni iš karto ir tam tikrą vasaros mėnesiui ir visiems dviems metams ir **visam gyvenimui tu gauni bendruomenę**, savo kartos bendruomenę, kurioj tu gali bet kada daryt skambutį ir sakyti, hey, emergency, ta prasme, man reikia pagalbos ir įvairiais atvejais. Arba tu, pavargai ir **nebegali susitvarkyti**, ar tu **nežinai metodo**, ar tu **nori paverkti**, ar tu kaip tik **nori pasidžiaugti** savo nuostabiais pasiekimais vaikų ir panašiai. Tai tiesiog ta bendruomenė, su kuria daliniesi“ (RM_9). Pažymima, jog tik suformuota bendruomenė geriausiai gali suprasti vieni kitus: „Nes nu kam įdomu jei ne tau kaip ten tokiem patiem sekas, **galėdavai su šeimoms nariais kalbėti bet jie nesuprasdavo iki galo**, mes vieni su kitais tada taip. Bendraudavom.“ (RM_5). Bendruomenė dalyviams leidžia identifikuoti analogiškas kylančias problemas bei kartu leisti suprasti, jog problemos, su kuriomis susiduriama mokykloje yra analogiškos: „Užsisuka, užsisuka ir mes tikrai kalbėdavom, kad mes susitinkam su savo vat karta, išsišnekam ir vat taip kaip **akmuo nuo širdies** ir iš tikrųjų tu supranti, kad ir kiti turi tų pačių problemų, kad tai nesi tu kažkoks tai blogas ir visa kita.“ (RM_4). Taigi bendruomenė yra formuojama, kad palaikytų dirbančius pedagogus mokykloje ta prasme, jog jie nepasiduotų per anksti su mokykloje kylančiais sunkumais, jog jaustųsi girdimi ir palaikomi gebant pastebėti, jog jie visi susiduria su tomis pačiomis problemomis. Bendruomenę kaip tinklą dalyviai gali naudoti dalindamiesi informacija, žinojimu apie galimą problemų sprendimą. Nuolatinis buvimas

bendruomenėje neleidžia pasiduoti ir „persiversti“ į mokyklinio švietimo lauko tvarkoms būdingą mokytojo profilį. Parengimo metu suponuojamos teisingo mąstymo apie mokytojo darbą sistemos.

Bendras „Renkuosi Mokyti!“ vertinimas. Vertinant RM programos parengimą, identifikuojamas jos kitoniškumas ir išskirtinumas kitų rengimo centrų atžvilgiu. Informantė iliustruoja savo požiūrį į RM geografiniu aspektu ypač vertindama programos kitokį požiūrį į darbą su mokiniais: „...Sėdi kokia nors ten, nežinau, nu čia visiškai emm asociatyviai, tarkim, Vokietija ir vat jie ten taip daro daro daro. Tada atsiranda, pavadinkim tai švietimo sistema. ir atsiranda tokia Renkuosi mokyti, mažiukas toks visas Liuksemburgas, pavyzdžiui, ir **jisai biški kažkaip kitaip nori prieiti prie tų mokinių. Ir.. galbūt jisai koncentruojasi į vaiką, ne į programą, ne dar kažkur. Tai labai skelbiama yra. Svarbiausia, kad vaikas, bet kuris patirtų bent jau minimalią sėkmę. Ir tai yra atspirties taškas nuo kurio buvo viskas statoma**“ (RM_4).

Pažymėtina, jog tiriamieji tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai linkę programą vertinti su universitetu. Šis aspektas atskleidžia stiprią RM poziciją pedagogų rengimo lauke: „...aš taip ir tikejau, kad taip bus paruošimas mokyklai ir visai ne toks, kurį galbūt tu gauni universitete, nors nenoriu nieko blogo sakyti apie universitetinį paruošimą, bet.. manau, kad eiti per Renkuosi mokyti į mokyklą yra **žymiai paprasčiau, nors nevienareikšmiškai ko gero paprasčiau, bet palaikymas, aa psichologinis, pedagoginis paruošimas yra tikrai stiprus.**“ (RM_2). Per mokytojus pasiekiamas aukštas rengimo statusas, prilyginamas su universiteto teikiamomis žiniomis: „...iš tiesų galėtų tai būti **atskira mokykla vat pedagogikos mokykla vat pavyzdžiui, ruošti eem mokytojus vat, nežinau. kaip Vilniaus universitetas ar ne, ruošia per metus, tai galėtų suteikti ir eremui tokią kategoriją, kad ruošti tuos mokytojus. Aišku, savais būdais ne ne taip, kaip ruošia galbūt kiti universitetai, nes nu manau, paruošia tikrai.. unikalius žmones, kurie kurie **tampa nuostabiais mokytojais.****“ (RM_1). Programa patvirtinama ir pripažįstama kaip autonomiška atskira mokytojų rengimo mokykla.

Taip pat informantai pažymėjo, jog programa suteikia pripažinimo siekiant tolimesnės karjeros švietimo lauke. Kitaip tariant, programa įgalina dalyvius mobilumui švietimo lauke ir už jo ribų: „**taip pat kita vertus, labai daug atsidaro durų. Ir karjeros, nes Renkuosi mokyti yra tarptautinė organizacija „Teach for All“ organizacijos dalis, tai galbūt, kadangi turi ateities planų važiuoti į užsienį mokytojauti, tai.. tas iš dalies irgi prisidėtų ir.. va.**“ (RM_8).

Taigi apibendrinant, labai svarbu pastebėti, jog „Renkuosi mokyti!“, kaip dar vienas švietimo lauke pedagogų rengimo žaidėjas, savaime turi simbolinę besireiškiančią galią. Galią pritraukti, suformuoti įvaizdį, parengti mokytoją suteikiant specifinį profesinį kapitalą per reikšmingus, autoritetingus asmenis, antai prestižiniai mokymų vedėjai. Programos pradžioje vaizduojama mokykla kaip netinkama erdvė, kurią reikia keisti įvedant pokyčius. Formuojasi vizija, kaip turėtų turėtų atrodyti tinkama mokykla ir ugdymas. RM mokytojai pozicionuojami kaip problemų, slypinčių švietimo sistemoje, sprendėjai. Pabrėžiama lyderystės, mokytojo kiekvienam vaikui

(individualistinės idėjos), svarba. Programos metu nauji mokytojai pradeda tikėti, jog įgyja galią keisti lauko taisykles. Šias internalizuotas patirtis ir suformuotus įgūdžius RM dalyviai po vasaros stovyklos nešasi į mokyklinį lauką su lūkesčiu pritaikyti ir keisti švietimo lauko tvarkas. Tačiau kiek naujai internalizuotos struktūros padeda veikti švietimo lauke?

3.2.3. Universiteto kaip pedagogų rengėjo įvertinimas

Dėl politinio galios lauko tvarkų, pedagoginių studijos universitete yra būtinos dirbant švietimo lauke, tad RM dalyviai turi galimybę baigti laipsnio nesuteikiančias, gretutines studijas, arba ateiti iš lygiagrečiųjų studijų neturint darbo mokykloje patirties. Klausiant tiriamųjų apie patirtį universitete, buvo siekiama išsiaiškinti jų santykį su universiteto pedagoginėmis studijomis – ką tiriamieji gauna, laiko kaip vertingus išteklius, gautus universiteto pedagoginėse studijose.

Institucionalizuoto kapitalo vertė. Pagrindinis ir institucionalizacijos skatinamas motyvas RM mokytojų ateiti į universitetą yra pedagoginės kvalifikacijos kredencialo svarba kaip teisės suteikimas dirbti mokyme. Eiti į pedagogikos studijas ne visai savo kaip mokytojo noru, ypač perėjus RM programą suteikiama galimybių atskleisti universiteto ir šių mokytojų santykį: „*tai gal ne žinios, o pats diplomai ar studijos, ane, nes tų žinių gali gaut ir kitais būdais. Tuo labiau, kad tikrai yra daug pavyzdžių, kur žmonės sako mes pedagoginiam visai kitaip mokėmės arba mokėmės atvirkščiai. Arba mes nieko neišmokom. Nu tai čia irgi, tai aš daugiau ne apie žinias, o apie tą tokį tipo diplomą ane, kur turi laipsnį kažkokį*“ (RM_5). RM dalyviai pastebi, jog dalyvavimas programoje suteikia išskirtinių privilegijų ne tik mokykliniame švietimo lauke, bet ir universitete. Dauguma dalykų yra užskaitomi (RM_6), ir informantams kartais sunku identifikuoti, kokią naudą be kredencialo suteikia universitetas: „**Tik kad mokytojo kvalifikaciją suteikia, ir teisę dirbt mokyme.**“ (RM_7).

Turėdamas ir disponuodamas turimu kapitalu, sukauptu RM programoje, mokytojas sunkiai identifikuoja kultūrinio kapitalo kokybę ir jo perdavimo grynumą universitete: „*<..> bet vyksta tokios sausos teorinės paskaitos ir nežinau daugelį dalykų aš jaučiausi, kad jau iš „Renkuosi mokytį“ mokymų žinau, kitus dalykus aš žinau jau iš bendro išprusimo, <...> tai aš jaučiausi, kad tos patirties jau turiu daug ir ir man atrodė toks laiko švaistymas kur tiesiog turi atvykt į paskaitą užsidėti varnelę, kad buvai ir tiek.*“ (RM_3). Šiuose pasisakymuose galima pastebėti kultūrinio kapitalo nuvertėjimo universitete apraiškų dėl suteikto vertingesnio kultūrinio kapitalo RM programos metu.

Santykis su kitais naujais pedagogais. Tyrimo metu išryškėjo ir požiūris į kitus naujus pedagogus, ateinančius į švietimo lauką per universitetą, kitų lauke agentų atpažinimą. Kalbant apie parengimą, išryškėja tam tikros įtampos dėl RM pedagogų parengimo trukmės: „*O o kažkaip tos jaunos mokytojos, kurios standartines tas studijas baigė nu jos man tokios atrodo irgi suvaržytos arba susivaržiusios kurios nu aš į savo pusėj girdėdavau tokios kritikos, kad: „nu va aš čia keturis metus mokais mokais o čia atėjo, mėnesį pabuvo nu vat čia vasarą ir jau čia tipo lygiai su manim*

dabar mokytoja“ nu ir tokios, supranti, nu kur **nuvertinimo, nepasitikėjimo** ir kad joms tas vat keturi metai tai jau viskas jau „aš čia dabar esu geriausia“ (RM_3). Atpažįstama, jog pedagogai baigę universitetą turi panašumų su jau švietimo lauke esančiais pedagogais: „Bet nu žinok man buvo netikėta kad jos yra **tarsi pagal tą patį kurpalių**, jeigu galima taip sakyti, kaip seni mokytojai, kad jos irgi yra bambeklės tokios kur ieško labiau kur papykti negu kažkaip įkvėpti.“ (RM_3). Taigi galima suprasti, jog simbolinę vertę turi profesinis kapitalas, referuojantis į sukaupytą praktiką dirbant su vaikais, prisiliečiant prie darbo mokykloje.

Teorinių ir praktinių žinių vertė. Kalbant apie universiteto parengimą mokytojo darbui, atsiskleidžia praktikos ir teorijos skirtis. Tyrimo informantai teigė, jog teorinės žinios programoje ir universitete ryškiai nesiskyrė, tačiau skiriasi pateikimo būdas, teigiama, jog universitetinis žinojimas reikšmingas ne praktiniam parengimui, tačiau platesniam suvokimui apie švietimo lauką: „Akademinu rakusu, amm, bet na aš norėčiau gal išskirti tai, kad tada tu gali gilintis į **pedagogiką kaip mokslą** kažkokį tai, o ne, **o ne, kaip būti juo**, ar ne, **o ne kaip būti mokytoju**, bet apskritai, **teorija labai atitolusi nuo praktikos iš tikrųjų**, na, dėstytojai dažnai patys mokykloj nedirbė, jie duoda grįžtamąjį ryšį, nors nelabai turi tų patirtinių ryšių dažnai“ (RM_8).

Pažymėtina, jog ypatingai vertinami dėstytojai, atitinkantys RM programos kultūrinį kapitalą, išreikštą tyrimo dalyvių minimomis vertybėmis, kitaip tariant atpažįstamus, kaip turinčius analogiškas dispozicijas: „Norėčiau pasidžiaugt, iš tikrųjų, VDU tose studijose tikrai buvo **dėstytojų tokių švyturių, kurie šneka, kalba ir skleidžia „Renkuosi mokyti“ tokias vat.. atitinkančias mintis apie pokytį, apie ten..**“ (RM_2). Svarbu paminėti, jog universitete stipriai atsiskleidžia RM dalyvio lojalumas programai, kadangi jis programos kriterijus taiko ir universitetui.

Galima pastebėti, jog praktikai mokytojo darbe suteikiama ypatinga reikšmė. Kai kurie informantai abejoja, jog pedagoginės studijos juos parengė gerai, neretai užsimenama apie praktikos, gyvenimiškos patirties svarbą mokytojo darbe: „Tai nu tokio labai nu susikirdavo tikrai jau tokių pozicijų, kad kažkaip va nu man ir **galbūt tiem „Renkuosi mokyti“ žmonėm tas tos studijos ir tas sausas kažko kalimas nėra vertybė.**“ (RM_3). Universitetinės pedagoginės studijos kritikuojamos dėl dėstytojų, nutolusių nuo praktikos mokykloje, abejojama jų autoritetu: „eee, ir tenai iš esmės pasakojau dėstytojams, kas vyksta mokykloje, kaip turėtų vykti, nu žodžiu, dėstytojai buvo, <...> **labai silpni, absoliučiai nutolę nuo dalyko**, eee, su didžiausiu pranašumu pripažindavo kad mokykloj paskutinį kartą buvau per savo paskutinį skambutį, tai iš esmės **ką toks dėstytojas gali man pasakyti?..**“ (RM_7). Taip pat teigiama, jog būsimiems mokytojams, nesusidūrusiems su praktika, vienerių metų studijos laipsnio nesuteikiančiose studijų programoje yra per trumpos, siekiant perprasti darbo mokykloje procesus. Taigi, rengiant pedagogą yra be galo reikšmingas profesinis kapitalas, sukaupiamas per praktiką, kadangi RM mokytojai, ypatingai turintys sukaupę patirtį anksčiau dirbant su vaikais tarsi turintys pranašumą dėstytojų atžvilgiu. Žinojimo sociologijos

vykdytame tyrime apie gamtamokslių studentų pedagoginėse studijose patirtį taip pat išryškėjo dėstytojų praktikų vertė, įvardinto kaip neformalaus, praktinio žinojimo vertė būsimam pedagogui.

Kritika pedagogų atrankos kokybei. Taip pat universitetinių studijų kokybė kritikuojama dėl silpnos pedagogų atrankos į studijų programą „...o universitete, universitete daug žmonių, kai per studijas reikėjo eiti atlikinėti praktiką, aaa, daug kam ne tik, kad kilo mintys kad man mokytojavimas tikrai ne vieta, **bet buvo tokių kurie, nu kuriem iš viso nereikėtų eiti tikrai į mokyklą. Tiesiog gal ir patys dar jie to nelabai suprato, bet iš šono matėsi, tai vat tas vat nu..**“ (RM_7). Pastebima etikos universitete laikymosi stoka iš studentų pusės, kas įvardijama kaip silpnos atrankos pasekmė: „*nes jeigu tu sėdi pedagogo kvalifikacijos kursuose, ir aamm nusirašinėji egzamine apie ten.. kažkokį vaikų psichologijos kursą, vaikų raidos etapus, mano manymu, tu nesi pasiruošęs būt mokytoju. Tu nesi.. negali būt mokytoju – ne ne ne. Tiesiog tu nesi dabar pasiruošęs, kadangi tu pats negali mokytis. ir mano manymu, tas žmogus, kuris nemoka, negali mokytis arba daro tokius dalykus, šiuo metu nėra pasiruošęs mokytis kitus.*“ (RM_9). Tačiau kartu identifikuojama švietimo lauko padėtis mokytojų stygiaus atžvilgiu ir dalyviai suvokia, jog pedagogų rengimo centrai neturi galimybės vykdyti stiprios atrankos. Taigi pedagogų rengimo programoms suteikiama didesnė vertė esant stipresnei pedagogų atrankai, kadangi tokiu būdu išgryninama, kas gali patekti į švietimo lauką. Tiriamieji tarsi suvokia, kas turi teisę, galimybę patekti į švietimo lauką ir kas ne.

Dėl ypatingos praktikai suteikiamos reikšmės, tiriamieji teigia, jog studijų kokybė priklauso nuo jų pačių gebėjimo įsitraukti į studijų procesą, dalinantis savo patirtimi: „...ir galbūt gali būti dėl to, kad ir aš pati aktyviai prisidedu prie studijų proceso, tai jeigu yra diskusija, tai aš **tiesiog aktyviai diskutuoju** ir skatinu kitus diskutuoti, mąstyti, kalbėti, bendrauti. tai gali būti tiesiog.. **gal atsinešiau renkuosi mokytis dvasią į paskaitas** ir tiesiog man buvo taip paprasčiau (juokiasi)...“ (RM_9). Kartu atsiskleidžia ir tai, jog sukaupta patirtis programoje, mokykloje bei už jos ribų atsinešama ir įtvirtinama universitete. Galima teigti jog RM pedagogai, atsinešantys patirtį ir vertinantys universiteto kaip pedagogų rengėjo padėtį, taip pat tvirtina programos tvarkas. Galų gale kartais pajuntama galios persvara su dėstytojais dėl gilesnio artimesnio ryšio su praktika mokykliniame švietimo lauke.

Apibendrinant, paklausti apie universiteto svarbą pedagogų rengime, informantai vis lygino savo patirtį su „Renkuosi Mokytis“. Šis aspektas tarsi dar kartą patvirtina RM programos priskyrimą kaip lygiaverčio socialinio agento pedagogų rengimo lauke, o stiprios atrankos, parengimo motyvai suteikia programai didesnę vertę pedagogų rengimo lauke. Kartu atsiskleidžia ir lojalumas pedagogų parengusiai programai, galbūt neįvardintos pastangos įvesti, socializuoti universiteto aplinką pagal RM taisykles. Pastebimas savęs ir kitų – dėstytojų, kitų naujų pedagogų pozicija erdvėje. Universitete, formalus žinių bagažas gali persidengti su RM programos žinojimo pagrindais. Tačiau neišvengiamai universiteto reikšmė sustiprinama, kuomet reikalingas kredencialas dirbti švietimo lauke.

3.2.4. Du metai išbandymo ir švietimo lauko tvarkų vertinimas.

Vasaros stovykloje socializuoti ir programos parengti dalyviai įtvirtina patirtį dviejų metų trukmės išbandyme mokyklose. Šiame tyrime buvo ypač aktualu pažvelgti, kaip RM programoje socializuotas kūnas veikia mokykliniame švietimo lauke susidurdamas su jame esančiomis tvarkomis. Informantai vasaros stovyklos metu informuojami apie mokyklinį švietimo lauką, diegiama ir stiprinama pokyčio poreikio idėja, kurią, manoma, gali įgyvendinti RM dalyvis. Tad dalyvis kelia lūkesčius įgyvendinti švietimo lauko pertvarką. Visi informantai, neturėję mokyklinės patirties, pažymėjo, jog atėjimas į mokyklinį švietimo lauką buvo sudėtingas atskleidžiami konfliktai kvestionuojant ir mėginant keisti vyraujančią sistemą. Teigiama, jog dalyvavimo programos metu vaizduojamas idealistinis darbas mokykloje nupiešia darbo aspektus ne visai tiksliai, kaip susiduriama realybėje.

Įsitvirtinimui mokykloje svarbų vaidmenį atlieka administracija. Tyrimo dalyviai pastebi, jog administracija RM dalyviams suteikia ypatingai didelę reikšmę, RM dalyvius identifikuoja kaip vertingus: „*pati administracija jaučia, kad tuos mokytojus, kurie ateina galbūt, **deda kažkokias viltis**, nu nežinau, žino, kad.. nu tiesiog deda viltis, vertina, **pagarbą rodo** kažkokią tai.*“ (RM_5). Tikima, jog RM mokytoju administracija pasitiki žinodama, jog mokytoją prižiūri programa: „*Šiaip tai **man pasisekė**, kad aš renkuosi mokyti mokytoja, nes natūraliai kažkaip **davė man daugiau laisvės**, daugiau to **pasitikėjimo**, žinojo, kad aš nesu viena, **mane prižiūri** ir nežinau. Aš su direktore gerai sutariau, tai man davė tos laisvės šiek tiek daugiau*“ (RM_1). Siekdama išlaikyti mokytoją, administracija gali suteikti išimtį išlikti mokykloje neturint universiteto kredencialo: „*nu kadangi tu jau kai pirmus metus įpusėjai jau tu tampi ne tik renkuosi mokyti bet ir savo mokyklos bendruomenės dalimi, o mokykla labai dažniausiai **nori mus išlaikyti***“ (RM_5).

Paskutiniaisiais metais projektas įgyvendina ir projektus „Mokyklų kaitai“ organizuodamas mokyklių atrankas, kurioms reikia programos pagalbos. Tačiau informantai pastebi, jog kai kurios mokyklos per programą siekia gauti mokytoją, bet ne įgyvendinti programos taisykles, dėl kurio mokytojas ir ateina į mokyklą per RM programą: „*Bet emm po metų ar dviejų tą pats direktorius garsiai pripažino, nors aš jau tą įtariau seniai, bet nu žinok, sako, **mes čia atėjom tik dėl to, kad tave gautume**, nes.. <...> Ir jie vat tokiu būdu ėjo į renkuosi mokyti, kad **galėtų mane prisikviesti**.*“ (RM_2). Manoma, kad ne vien programos išskirtinumas turi įtakos mokyklai pasirinkti naują mokytoją, tačiau ir amžius: „*Jis labai vertina, jis labai nori, kad kolektyvas būtų kuo jaunesnis ir maniau, kad esu jam svarbi...*“ (RM_2). Pastebima, jog įgytos žinios programos metu pozicionuoja RM dalyvius kaip išskirinius profesionalus, iš anksto suvokiant, jog šie turėtų pasižymėti ypatingu savybių ir įgūdžių rinkiniu. Pagal Larson (1977) galima manyti, jog tai sėkmingai įgyvendinamas profesinis projektas, monopolizuojant specifinius įgūdžius, kuriems kiti lauko agentai suteikia ypatingą reikšmę, ir juos išmainant į profesinę galią lauke.

3.2.4.1. Lūkesčių neišsipildymas

Ateidamas ir atsinešdamas internalizuotą programoje žinojimą į švietimo lauką, būsimas mokytojas tikisi įgyvendinti programos idėjas per pokyčio projektus, jaučiasi laisvas ir nevaržomas įgyvendinti jas dėl neįpareigoto atėjimo į lauką. Tačiau atėjus į mokyklą susiduriama su lūkesčių neišsipildymu: „*absoliučiai krito visi rožiniai akiniai, nes, aišku, tu ten visas užsikaifavęs po tos vasaros stovyklos, emm esi, nežinau, kažkokioj euforijoje, nes tikrai toks vos ne ir sielos toks apšivalymas ten tos refleksijos labai labai em taip kažkaip išgrynina ir tavo vertybes ir apskritai, koks tu galėtum būti mokytojas ir kitiem perduoti.*“ (RM_4). Neišpildomi dalyvio lūkesčiai įvairiose srityse. Tikimasi sėkmingai įgyvendinti pasiruoštą pamokos planą, taikyti išmokus metodus, tikimasi konstruoti sėkmingus santykius su kitais: „*Toks kiekvieno pradedančiojo mokytojo lūkestis, kad emm, kad padarysiu kažkokį ten stebuklą atėjęs pamokoj, mokykloj, žodžiu, būsiu labai fainas visiems, draugiškas ir.. žodžiu turėsiu kažkokią tai sau patinkančią strategiją, kaip aš mokau ir.. taip toliau. Tai realybė aišku parodo ką kitą, nes nelabai viskas išeina kaip įsivaizduoji.*“ (RM_6). Tačiau suprantama, jog lūkesčių neišsipildymas vyksta dėl ne nuo mokytojo nepriklausančių aplinkybių: „*O ir atėjus į mokyklą, nu aišku, realybė yra visiškai kitokia. Nors, kaip pasakyt, ruošia tokiam.. tobulai situacijai, o mokykla, jinai vis tiek yra tam tikra sistema, kuri pradeda tave valgyti tam tikrą laiką. Tai arba tu pabūsi duobėj ir išsikapstysi, pakilsi atgal į viršų arba tu žodžiu atsisakysi to ir suprasi, kad vis dėlto tai yra ne tau.*“ (RM_4).

Atėjimas vaizduojamas kaip apsinkintas, ne tik dėl skirtingo įsivaizdavimo apie ugdymo procesą, bet ir dėl keblios pažinties su mokyklinio švietimo lauko tvarkomis. Nauji mokytojai identifikuoja organizacinių aspektų žinojimo stoką: „*Pasako, kad eem skaitykit tamo, elektroninį dienyną ir taip toliau ir panašiai, ten visą informaciją turi būti atsiųsta. <...> Nu absoliutus chaosas ta prasme. Ir aš ant tiek pykau, žiauriai, kad taip yra. Paskui ateina kokia pavaduotoja, ant tavęs pradeda rėkti, kodėl aš neatėjau į susirinkimą, nors aš į jį dar net nevēluoju, nieks man apie jį nepasakė ir aš dar taip kaip tokia atrodau, kaip nu jaunesnė mano ta išvaizda, tai išvis mane visi priima kaip kokią snarglę.*“ (RM_4). Informantai identifikuoja pagalbos stoką darbo pradžioje mokyklos atžvilgiu. Manoma, jog visų mokytojų pradžia analogiška pradedant darbą mokykloje, tarsi pagalbos stoka naujam mokytojui yra legitimuojama.

Galima manyti, jog atsiranda tinkamos sąlygos, neišsipildžius lūkesčiams, atsitraukti nuo švietimo lauko. Svarbu pažymėti, jog dirbant mokykloje, naujų pedagogų išlaikymas lauke, tačiau kartu ir priklausymas RM programai, yra palaikomas mėnesio susitikimų ir jų metu vykdomų refleksijų: „*Lyg ir į mokymus, bet tuo pačiu.. ten tie mokymai mūsų būdavo vis tiek pusė dienos refleksija, kaip mums sekasi ir tai suteikdavo labai daug jėgų, nes pirmieji metai buvo tikrai labai sudėtingi.*“ (RM_2). Refleksijos yra viena iš priemonių, kurią neretai pažymėdavo informantai.

Refleksijos, savianalizė tiriamiesiems neleidžia pasiduoti sudėtingoms mokykloje sąlygoms ir „įmirkti“ mokyklos tvarkose, taip palaikant simbolinį programos dominavimą dalyvių atžvilgiu.

3.2.4.2. Mentorius vaidmuo

Atėjusiems naujiems pagal programą mokytojams mokykloje parenkamas dirbantis mokytojas – mentorius. Mentoriumi keliami lūkesčiai organizaciniais įvedimo į mokyklinio švietimo tvarkas, kritinio vertinimo, žinių įgūdžių lavinimo ir darbo kokybės patvirtinimo klausimais. Tikimasi, jog mentorius turėtų būti „vartininkas“ (angl. *gatekeeper*), atvedantis ir supažindinantis su mokyklinio švietimo lauko tvarkomis: „*Ir.. jinai ko manęs išmokė, tiesiog pagrindinių gal tokių techninių dalykų, kaip kur ką naudotis, į ką kreiptis, jeigu ką. Pas ką eiti. Ir tokią bazę jinai man tikrai suteikė. Ir užbėgdavo, paklausdavo, kaip man sekasi, kai stebėdavo pamokas, tai jinai geras ir pastabas ir kritiką sakydavo. Ir aš pas ją ateidavau stebėt pamokų, pas ją tokių įdomių metodų būdavo. Tai tikrai nesistebėjau, dėl ko parinko ją būt mentore“ (RM_2). Svarbus mokykloje esančio mentorius palaikymas, jo patvirtinimas, kad veiklos, kurias atlieka naujas mokytojas yra teisingos: „*bet iš mentorius, susiaurinant, tai gavau palaikymą, eemm tam tikrose situacijose, galimybę nuoširdžiai bendrauti, eee nuoširdžiai dalintis, išminties, patarimų, platesnio suvokimo.. tam tikrų metodų, kaip reaguoti į situacijas Tai va.*“ (RM_9)*

Mentorius įtraukia į bendruomenę, skatina kurti santykį su kolegomis, gali subtiliai naujokui priminti, kokios yra darbovietės tvarkos, jei jaučiama, jog RM dalyvis per stipriai bando keisti tvarkas: „*...jinai buvo nuoširdi su manimi ir iššūkiams, kurie kyla. ir galėjo nuleisti mane ant žemės. Kažkada prisiminiau, gimtadienio proga gavau iš jos, nuu niekad nepamiršiu, tokį ten lapelį su žinute apie ten kažkaip.. nu su prasme, kad reikia mokėt atsigręžti atgal ir neišsišokti į tokį, į tą nu, kad aukščiau esi“ (RM_9). Mentorius ne tik supažindina su mokyklos tvarkomis, tačiau gali suteikti papildomo profesinio kapitalo – metodų dirbant su mokiniais: „*mokytoja, kurią aš gavau mokykloje jinai tikrai buvo nuostabi, labai faina, labai tokia... nu jinai tokia bachurska, kas man labai patiko, kad ne iš tų nupezusių tetulyčių, kuri ten ateis ir pasibėdavo, kaip čia viskas sunku, jinai labai veikli, labai daug metodų turėjo ir nu tokia žemiška.*“ (RM_2). Vertindami mentorius, RM dalyviai aiškiai identifikuoja, kokiomis savybėmis turi pasižymėti mentorius, kokias funkcijas turėtų atlikti ir iš dalies diskredituoja tam tikras mokytojų grupes, identifiкуotas kaip „atgyvenusias“.*

Tačiau neigiamos patirtys su mentoriumis, anot tiriamųjų, dažnai iškyla, kadangi mentorius paskyrimas vykdomas nesavanorišku būdu: „*Tai mentorius atrinkimui, atrankai kažkokiai, motyvacijai sužinoti, kiek tas žmogus realiai nori būti tuo mentorium. Nes daug yra pavyzdžių, kurie tiesiog žmonės įrašyti. <...> nes tu esi su tuo žmogum ten kiekvieną dieną ir arba jis tau gali labai padėt, arba pakenkt arba išvis ten nieko, žinai. <...> Bet dauguma buvo tiesiog niekinis buvimas dėl buvimo, nes tas žmogus irgi: nu ką aš čia prirašytas, aš net nenorėjau, žinai.*“ (RM_5). Mentorius

gali ir supriešinti su kolektyvu: „*nu tu ateini naujas, ane, ir tu nieko nežinai. Ir tau žmogus kažką pasakoja, tu juo pasitiki, nes jis yra tavo mentorius, žinai, ir tu gali tada tiesiog susidaryti klaidingą įspūdį į, pavyzdžiui, kolektyvą, į kitus mokytojus, klaidingą įspūdį apie sistemą, mokykloj veikiančią ir panašiai.*“ (RM_5). Tikimasi ir mentoriaus patarimų ir pagalbos, tad geriausia, jei mentorius atitinka mokomąjį dalyką (RM_6) bei suteiktą pagalbą „neatsikratydamas“ atsakomybės. Tačiau pastebimas ir mentorių atsitraukimas nuo programos dalyvių: „...*jinai šiaip tokia bendraujanti, komunikabili, viską, bet kai kalbėdavom apie dalykus, apie profesinius dalykus, jinai nu.. tokia: nežinau nežinau nežinau. Lygtais gal nenori ir atsakomybės prisiimt...*“ (RM_2)

3.2.4.3. Naujo mokytojo stigma kolektyve.

Klausiant informantų apie darbo pradžią mokykloje, atsiskleidė tam tikros įtampų su mokytojais apraiškos, komplikotas santykis su mokytojais. RM dalyvis, mokytojų atžvilgiu, buvo identifikuojamas kaip svetimas asmuo: „...*kolegos vyresnio amžiaus, nelabai norėjo pripažinti jauną mokytoją, nes aš buvau jauniausia visame kolektyve ir aa, aš jiems atrodžiau kaip kažkokia ateivė, invazorė, kuri čia viską keičia ir kenkia visiems. Ir aš gavau tokių knygų dovanų, kur maždaug labai buvo.. (juokiasi) įdomia potekste. tiai kažkaip aš stengiausi ignoruoti daug ką ir..*“ (RM_1). Mokytojų pastangos parodyti naujo mokytojo vietą reiškiamos subtiliais simboliais: knygomis, dovanomis (RM_1, RM_2, RM_9). RM dalyvių neįsipareigojimas laukui skatina drąsiai elgtis, nebijant pralošti. Taip siūlomos savos idėjos ir projektai, „keliantys grėsmę“ nusistovėjusioms lauko tvarkoms. Mokyklos tvarkų kaita mokytojų gali būti vertinama tiek teigiamai, tiek neigiamai, tačiau vienareikšmiškai, šios tvarkos sukvestionuojamos, jų kvestionavimas gali priešaukti kolektyvo susipriešinimo pasekmes (RM_9).

Vienas kertinių mokytojų su RM mokytojais santykių aspektų yra tai, jog per šį santykį atsiskleidžia ilgamečių pedagogų požiūris į mokytojo darbą, mokytojo profesinio lauko ribų nykimą, arba deprofesionalizacijos baimę atėjus socialiniams agentams ne iš pedagogikos studijų: „...*o kaip įdomu, teisę baigėi, kaip čia staiga vat po mėnesio mokymų pasimokei ir jau čia gali mokyti dabar vaikus? Nu vat tai tada ir tai gal aš irgi sugalvosiu vat pasimokysiu dvi savaites ir eisiu teist žmones*“ . Ir panašių tokių replikų tarytum.. tai vat nežinau, ar tarytum čia iš tokio.. sunku pasakyti, kodėl čia tas mitas toks gajus.. gal dėl to, kad dar reikia laiko priprasti prie to, kad taip gali būti, kad galima į mokyklą taip ateiti...“ (RM_6). RM dalyviai legitimuoja požiūrį apie mokytojo darbą kaip ne amžiną veiklą, kuria gali užsiimti įvairių sričių atstovai.

Kitas aspektas, rodantis profesinio kapitalo kaip patirties svarbą ir potencialų pasikėsinimą į mokytojo profesiją, kuomet RM mokytojai siūlo savas idėjas ir patarimus daugelį metų dirbantiems pedagogams, skatindami imtis refleksijų, keisti požiūrį į mokytoją (RM_2). Šios idėjos ilgamečiams pedagogams yra ganėtinai kvestionuojama praktika: „*ta mokykla kurioj dirbau su renkuosi mokyti,*

tai.. toli buvo nuo mano įsitikinimų ir dažnai manęs nesuprasdavo dėl to, kad jeigu kas paklausia mano nuomonės, tai aš ir sakau tai, ką aš galvoju ir tie žmonės tiesiog nesuprasdavo manęs ir aa gal šiek tiek ir laikydavo nenormalia ar dar kas nors. nu nežinau. pavyzdžiui: kam ta refleksija? nu čia nesąmonė visiška ta refleksija. ir kam reflektuoti saviem pamokas reikia?“ (RM_1).

RM dalyviai įsitikinę, kad yra kokybiškai parengti ir gali pasidalinti savo nauju žinojimu su pedagogais, tačiau jų atėjimo būdas ir trukmė mokykloje atstumia: „**pas mane neidavo ir tas šiaip keista iš tikrųjų, nes aš jaučiausi, kad galiu labai daug duoti, bet iš tos pusės manau, kad tikrai buvo tokio nuvertinimo kad ne nu: „ką ta pirmus metus čia dabar gali mane pamokinti“ tai kad mokytojai turi labai to tokio nu... nežinau, ar tai pasipūtimas, bet to tokio, kad jiems svarbus yra statusas, pripažinimas ir kad nu jo... tokio tiesioginio gal nuvertinimo nu nėra, kad jų tikslas nėra nuvertinti kitą, bet jų tikslas, kad jie būtų įvertinti ir tarsi eiti prašyti pagalbos, kad mažiau patyrusį, tai nu nelygis aš gal taip sakyčiau.“ (RM_3). Kitaip tariant, mokyklos mokytojai atpažįsta RM dalyvį kaip kitkokį ir deda pastangas nesureikšminti jo turimo profesinio kapitalo.**

Taigi naujieji mokytojai per laiką išmoksta nereikšti savo nuomonės per greitai ir pasilaikyti ją sau. Tai buvo viena dažniausiai pasikartojančių informantų pasisakymuose „pamokų“: „Nu taip tiesiog kažką sakai, tai prieš tai pagalvoji. Arba ne, tiesiog patyli, nekalbini žmogaus, nors gal visai norėtum kokią lietuvių kalbos mokytoją pakalbinti, bet jau prieš tai buvusios patirtys taip atrodo įkalina ir pats nebegali būt toks, koks esi iš tikrųjų, nes nu tiesiog nujauti, kad ar ten būsi atstumtas, arba nesusišnekėsi, arba tau taip dirbtinai pasišypso į veidą.“ (RM_2). Tačiau net ir per daug nedominuojant lauke, mokytojai visvien susilaukia apkalbų dėl savo kitoniškumo „...aš niekur nelindau, jokių ten kažkokių aa savo nuomonių ir ir ir ir siūlymų kažkokių ten drastiškų, kad ir darom tą darom aną ar kažką, aš nieko to nedariau, aš tiesiog įsiliejau į kolektyvą, ir dirbau su.. iš esmės ėjau dirbti su vaikais, iir iš kolektyvo po to per aplinkui girdėdavau po to daug kalbų apie save, kad aš esu vienokia, antroka, ir, kai į akis, man niekas nieko nesakė“ (RM_7).

Apibendrinant, galima pastebėti, jog naujo RM pedagogo socialinis kapitalas, t.y. statusas prieš mokytojus yra žemas, tačiau pakankamai aukštas prieš administraciją. Iš mokyklos kolektyvo jaučiamas nerimas dėl pokyčių, naujo žmogaus, atėjusio ne iš pedagogikos studijų, įsitraukimas mokykloje. Būtų netikslu teigti, jog pedagogams nerūpi pripažinimas kolektyve: jie nuolat pabrėžia bendrystės stoką vertindami kolektyvą RM programos tvarkomis, tačiau kaip įveikos strategiją pasirenka nukreipti dėmesį į mokinius ir į savo RM suformuotą „gentį“.

3.2.4.4. Švietimo lauko tvarkų kvestionavimas.

Parengti ir socializuoti programos dalyviai nuolat kvestionuoja mokyklinio švietimo lauko tvarkas ir jame vyraujančias, Bourdieu terminais kalbant, nuostatas – *doxa*. Pagrindinės išryškėjusios sferos, kuriose abejojama susiklosčiusia tvarka, tai mokytojų kolektyvo tvarkos, kvestionuojami

ugdymo aspektai, susiformavęs požiūris į mokinius. Pažymėtina, jog RM programos dalyvio įsitraukimas gali aiškiai parodyti tvarkų išsidėstymą ir kvestionuotinas praktikas. Taip pat naujo mokytojo įsitraukimas parodo besislepiančių už šių konstruktų ideologines priešpriešas.

Mokytojų kolektyvas. Prašant informantų papasakoti apie mokytojų kolektyvą, RM mokytojai pastebi, jog jis priklauso nuo mokykloje esančios kultūros, kurioje slypi mokytojų grupių įvairovių. Teigiama, jog darbo aplinkybės uždaro kolektyvą: „*Bet mokykloj daug kas ir sako, kad sulindę į tuos savo kabinetus ir mažai tu susitinki ten su tais kitais mokytojais, jeigu ten net kavutės nelabai.. nu yra kas kažkur geria, bet vėlgi tu ateini pirmais metais, kas ten tave kavutės kvies, žinai...*“ (RM_5). Jaučiama stipri bendrystės stoka: „*Labiausiai mokykloje ko gero pritrūko **bendruomenės**, nes atėjau iš renkuosi mokytį, kur nu tikrai ten labai puoselėja tą bendrystę, o į mokyklą atėjus aa pamačiau, kad ten **tos bendrystės visiškai nėra**. Tas labai labai buvo sunku, nes matyt taip buvo.. aš visur kur anksčiau dirbau, tai visur yra kolektyvai, jie vis tiek sutaria, nesutaria, intrigos, bet vis tiek kažkas vyksta.*“ (RM_2). Galima identifikuoti RM patirties, įtraukiojo ugdymo darbotvarkės taikymą mokyklos tvarkoms, neišpildytus darbo erdvei lūkesčius, kuomet tuo tarpu RM dalyviai išmokyti dalintis patirtimis sukurtoje kartos bendruomenėje.

Pastebima, jog mokytojai yra uždari ir nerodo mokiniams savo asmenybių, taip nesukurdami artimesnio ryšio, kuris, anot informantų, galėtų pasitarnauti ugdyme: „*Vaikai jie.. jie labai daug laiko praleidžia mokykloj, tai kai jie yra tiesiog apsupti istorijos mokytojo, matematikos mokytojo, nu tokių **kažkokių negyvų, negyvų.. žmonių**, tu viską slepi apie save. Dažnai aš pastebiu, kad **mokytojai daug ką slepia apie save**. Ir taip, jie dalinasi, jie, ten galbūt kažkaip išlaikytai dalinasi, labiau aš tai galbūt suprasiu vėliau, kai turėsiu daugiau praktikos.*“ (RM_9).

Pamokų stebėjimas. Pamokų stebėjimas – reikšminga veikla pradedančiojo mokytojo darbui. Per pamokų stebėjimą naujas mokytojas kitų pagalba identifikuoja savo darbo su mokiniais privalumus bei trūkumus, yra įvertinamas, tvirtina, Bourdieu terminais kalbant, savo *praxis*. Tačiau pamokų stebėjimo praktika kvestionuojama, kuomet ją mėginama sukurti dirbtinai, tarsi suvaidinant arba nenuoširdžiai vertinant būsimo mokytojo darbą. Tuomet pamoką stebinčiųjų prašymu siekiama pakartoti: „*Tai tas atėjimas į pamokas nu jautėsi kaip jai tas.. : nu čia aš ateisiu, tu čia pasigalvok, tu čia pasidėliok.. o man taip galvoju: nu tu ateik, **tu pamatyk mano kasdienybę**, pamatyk mano **iššūkius**, pamatyk, kaip man čia **sunku** kartais būna ir.. labai dažnai toks tarp mokytojų būdavo gyvas, kad: pasiruošiu čia **spektaklį**. Net esu girdėjęs iki tokių, kad ten surepetuoja su vaikais, kuris kada ranką pakels, eem.. nu čia jeigu stebi kažkas pamoką.*“ (RM_2). Dėl to svarbų, vertinamą vaidmenį RM dalyviai suteikia RM konsultantams, atvykstantiems stebėti pamokų, kurių funkcija – užtikrinti mokytojų monitoringą ir dalyvių išlaikymą programos rėmuose.

Požiūris į ugdymą. Tyrimo metu atsiskleidė mokyklinių mokomųjų dalykų hierarchija, tačiau keliamos pastangos ją sukvestionuoti, kelia kartais neišsprendžiamus konfliktus su kolegomis: „*Tai*

tas man šiek tiek tiesiog buvo ten atvirais žodžiais pasakyta: **negi tau sunku dešimt išvest iš dailės dvyliktokams?** <...> nu tai man tiesiog buvo sunku priimti, kad emm.. aš esu mokytoja, esu skatinama dirbt su vaikais, mokyti kažko, bet pažymys dailės nieko nereikia, nes tai yra dvylikta klasė ir tiesiog reikia visiems gražiai atrodyti, kad būtų daugiau dešimtukų.“ (RM_9).

Kvestionuojamas mokslas dėl pažymių ypač tuomet, kai demonstruojama ne tik mokinių, bet ir mokytojų rezultatų statistika: „labai tas elitizmas yra gajus, kad egzaminai, kaip egzaminai išlaikyti. Kuris mokinys gerai išlaikė. Ir.. kas įdomu, tai, kad elitizmas ne tik tarp mokinių, bet ir tarp mokytojų. Sakym, susirinkime rodomos diagramos, **kiekvienos mokytojos, kuri ruošia egzaminam, koku vidurkiu išlaikė jos mokiniai.** Ir aš žiūriu tam susirinkime į tą diagramą ir galvoju: o ką tai keičia? Jūs patys suskirstot mokinius pagal lygius ir paskui dedat visiems prieš akis, kad tos mokytojos mokiniai gal ten prasčiausiai išlaiko.“ (RM_2). Informantai pastebi, jog vienas pagrindinių mokyklų siekių sau bei išorės lauko agentams sukurti teigiamos, prestižinės mokyklos vaizdinį ir jį nuolat tvirtinti per įvairias praktikas.

RM dalyviai kvestionuoja, kaip turėtų būti organizuojamas ugdymas ir kur turėtų būti ugdymo orientacija: „Tai am.. ir kad šiaip mokinių ir mokytojų gyvenimas vyksta ir be mokyklos. Kad mokykla galėtų emm.. truputį labiau **būti orientuota į gyvenimą, o ne į egzaminus,** o į nežinau galbūt netgi į kažkokį karjeros buvimą, kažkokį darbą, kažkokią specialybę, karjeros kelią...“ (RM_6). Pastebima, jog dėl egzaminų rezultatų simbolinę prievartą patiria ne tik mokiniai, bet ir mokytojai. Ieškoma šios problemos sprendimų taikant individualistinį vertinimą: „Yra tokių vaikų, dėl kurių tiesiog.. kurie yra laužomi kiekvienais metais, jie pasidaro skolingi kažkokiu tai būdu, kažkokį dalyką su neigiamais pažymiais ir tada kankini tu juos dar kartą, dar kartą.. Tai man tokių kažkaip tai gaila. Ir galų gale **ne tik mokinių, bet ir mokytojų, kurie turi tą daryt.** Dėl kažkoko tai standarto. Tai jo, aš turbūt būčiau už individualizavimą, kiek tai yra įmanoma. Nors tai yra sudėtingas klausimas, kaip padaryt, bet yra yra variantų.“ (RM_6).

Pastebimos nesėkmingos RM mokytojų pastangos įtvirtinti savo profesinį kapitalą nusistovėjusiose mokyklos tvarkose, „...savo kitom anglistėm pasakodavau, kaip man sekdavosi su tuo mokymu bendradarbiaujant, bet **nu jos viską priimdavo:** aii, čia žaidimai, tai nerimta ir.. o man didžiausias džiaugsmas, kai aš matau, kad ten pamoka vyksta, nors aš net nieko nereikia man nieko sakyti, aš tiesiog vaikštau tarp grupelių, jiems patariu, sprendžiam konfliktus kažkokius, bet man nereikia **dėstyt priešais klasę ir...**“ (RM_2)

Požiūrį į darbą. RM dalyviai identifikuoja, jog mokytojai patys nesuprasti, neįvertinti kitų lauko agentų. Renkuosi mokyti mokytojai pastebi, jog situacija keistusi, jei būtų domimasi ilgamečiu darbuotojų savijauta. Programos dalyviai ir patys skatina kvestionuoti supratimą apie mokytojo mobilumą profesinių veiklų lauke: „tai kodėl jūs mokytoja tebesat? Nes jinai tiek bambėjo, ten viskas negerai, viskas čia taip atlyginimai, čia grafikas.. mokiniai kokie baisūs ir.. tai **kodėl mokytoja vis**

dar esat, kodėl neinat kažkur kitur? Tai sako: aš nieko kito daryt nebemoku. Tai nu.. tai toks vat atsakymas. Tik tai temoku daryt, tai dirbu.“ (RM_2). Taigi RM dalyvių atėjimas į švietimo lauką demaskuoja ir jame esančių mokytojų užstrigimo lauke problemą, kaip darbinės veiklos spąstus.

RM dalyviai kaip mokytojo specifinių savybių išskiria viso gyvenimo mokymąsi. Tad atėję į mokyklą kvestionuoja mokytojų požiūrį į profesinį tobulėjimą, žinių kaupimą: „*Ir buvo ne kartą tokių gyvų pavyzdžių, kai mes darom kažkokį bendrą darbą ir man mokytoja sukryžiuavusi rankas sako: mane taip mokė prieš trisdešimt metų universitete ir viskas. ir nėra tokio įsivaizdavimo, kad žinios sensta, atgyvena ir nebeaktualios pasidaro tai jo. Ko gero išskirčiau tą norėjimą mokytis, nes nu kaip tu gali vaiką mokyt, kai jau pats nebesimokai?“* (RM_2). Identifikuojamas statiškumas, patikrinto, tačiau užsitęsusio žinojimo vertė mokytojų atžvilgiu. RM dalyviai teigia, jog žinojimą svarbu nuolat persvarstyti ir gilinti.

Požiūris į mokinį. Teigiama, jog formalaus santykio išlaikymas tarp mokinio ir mokytojo yra apibrėžtas taisyklių palaikant galią prieš mokinius, tačiau naujiems mokytojams sudėtinga laikytis šių tvarkų: „*Tampa sudėtinga išlaviruoti tarp viso šito labirinto, nes reikia mąstyti, kaip elgtis nuoširdžiausiai sau, bet kartu ir sugebėti.. nenoriu sakyti įtikti, bet, nu atitikti tam tikrus dalykus, kurie galbūt ten jau yra apibrėžti standartų arba taisyklių netgi. Netgi apibrėžti taisyklių. Tai čia nuo tokių paprastų dalykų, pavyzdžiui, kaip manęs vadinimas vardu, ne pavarde“* (RM_9). RM informantai jaučia poreikį konstruoti santykį su mokiniais, tad kvestionuojamas mokyklos kultūros požiūris į mokinius: „*...tam tikras kalbėjimas su vaikais, su mokiniais ir požiūris į juos toks truputį.. truputį iš aukšto. Tai man nelabai tikdavo. Nu toks mokinių sustatymas pagal taisykles į vietas nepaliekant daug vietos jų nuomonei, arba jau vaikai yra išmokę atsakymus. Jeigu ir klausai jų nuomonės, tai kai kurie vaikai tiesiog išmokę atsakymus, kad greičiau ee čia pasibaigtų reikalas, diskusija ir jie galėtų eit namo.“* (RM_6). Paradoksalu, jog viena vertus su mokiniais kalbama iš aukšto, tačiau jų įvertinimas be galo svarbus tvirtinant pedagoginį profesionalumą.

Kaip kapitalo formą, galima išskirti vertybinį požiūrį į mokinius, nepriklausomai nuo to, kokias pozicijas užima vaikai. RM mokytojų tikima, jog sėkmę gali patirti kiekvienas vaikas netgi tuomet, kuriam nuolat kartojama, jog šis delinkventiškas. Kitaip tariant, prieiti prie mokinių, nepriklausomai nuo likusio mokyklos kultūrai priskirtino selektyvumo pagal binarizmus gera/bloga klasė. RM mokytojai pastebi mokytojų kultūrinio šališkumo apraiškas, klasifikuojant mokinius į geruosius bei bloguosius: „*...gal iki tokių sudėtingų dalykų, kad aš manau, kad ta klasė, blogesnė aštunta klasė ta jau BLOGOJI, nes yra geroji ir blogoji, tai labai matosi ir tai labai formuojama. Tai čia mano kertinė nuostata, nu kertinė, kertinę nuostatą pažeidžia, kertinį lygiavertiškumo sudrebina. <...>Arba aš galiu išsivežti blogiausią elgesį rodantį vaiką į ekskursiją, kad galbūt jisai pamatytų, jog hey, tai čia ne.. nu ta prasme, aš.. blogai elgiuosi, tai negaunu nė vieno pluso. Ne! Kažkas gali susitvarkyt susikalbėt su manim“* (RM_9). RM dalyviai teigia, jog svarbu išlaikyti lygiavertiškumo principą

bendraujant su mokiniais, kartu sukritikuojant nusistovėjusius pagarbos mokytojai naratyvus: „bet iš savęs ką turiu ir kas mano prioritetai, tai yra **lygiavertiškumas ir pagalba**. ta prasme aš su vaiku šneku taip pat kaip su visais, aš nei jie yra aukščiau nei aš esu aukščiau, tai aš taip bendrauju su visais vaikais. Nesvarbu, kiek būtų metų. Ir su savo vaiku ir su paaugliais. Manau, kad jiems tai yra svarbu, nes ypač paauglystėj. Esam **lygiavertiški**, ir ne visą laiką tu galbūt vadovaujasi mokytojai visi, galbūt jie turi kitą nuomonę ir nu savo kažkokius pagrindimus, **kodėl ten tarkim pagarba mokytojai, nes jisai ten žinių šaltinis ar ką.**“ (RM_5). Šios mintys atskleidžia dalyko žinių likvidumą ir nepastovumą, kartu ir dalyko žinių nuvertėjimą.

Taigi apibendrinant, atejus RM dalyviams į mokyklą, įvyksta skirtingo požiūrio susikirtimas. Socializuotas kituose laukuose kūnas atpažįsta ir kvestionuoja esančias tvarkas, tačiau kartu ir pats atpažįstamas kaip nebūdingas ir netipinis socialinis agentas švietimo lauke. Tvarų kvestionavimo procese išsiskiria dviejų idėjų susidūrimas: įtraukiojo požiūrio, visiems prieinamo ir įmanomo švietimo, bei neoliberalistinio – mokymosi dėl egzaminų, konkurencijos ne tik tarp mokinių, bet ir mokytojų. Pastebimos mokyklos kultūros bei mokomųjų dalykų hierarchija, kvestionuojamas tradicinio mokytojo autoriteto konstravimas, jam priskiriamų dalykinių žinių, kurios per ilgą laiką nusistovėjusios, nuvertėjimas.

3.2.5. Laimėjimai lauke

3.2.5.1. Praktinis patirties pritaikymas. RM mokytojo kapitalai.

Šioje dalyje aktualizuojama, kaip sukauptas kapitalas iki programos, programoje bei universitete pasitelkiamas dirbant su mokiniais bei kokia jo reikšmė. Jau ankstesnėse dalyse po truputį atskleidžiamas svarbos suteikimas tik specifiniam kultūriniam kapitalui. Tačiau šioje dalyje svarbu, kaip profesinio kapitalo kaupimas kituose laukuose atneša naujam mokytojai laimėjimus mokinių atžvilgiu.

Ikimokyklinė patirtis. Pastebima, jog naujo mokytojo kultūrinis kapitalas, sukauptas ankstesnėmis patirtimis kituose profesinės veiklos laukuose tampa reikšmingu ir įvertintu dirbant su mokiniais: „Kad nelabai kažkaip tai, nes aš programuotoja buvau, tai man. Nebuvo jokio kažkokio tai... Tiesiog, vaikam, matėsi, kad **vaikam labai įdomu būti su žmogum, kuris... nu, matęs to tokio gyvenimo, ne vien mokyklos.**“ (RM_7). Sukaupta ikimokyklinės patirties svarba dirbant su mokiniais taip pat išryškėjo ir žinojimo sociologijos tyrime kalbinant pedagoginių profesinių studijų studentus. Įgytos papildomos, nesusijusios su ugdymu, kompetencijos didina mokytojo galimybes geriau perteikti žinias ir suteikti platesnę žinojimą mokiniams: „<...>mokytojai yra geri tie, kurie turėjo **įvairios patirties, kurie dirbo ir privačiame versle ir kitur, ne vien visą gyvenimą buvo**

mokytojai, bet turėjo ir kitokių patirčių, kad tiesiog perteikti ne tik mokomąsias žinias, bet ir mokyti ir gyvenimo kaip sako.“ (Gr. 1, Inf. 2).

Dalykinės kompetencijos. Dalykinės kompetencijos svarbios, kadangi šios suteikia didesnę pasitikėjimą savimi dėstant dalyką. Tačiau renkantis ne visai savo srities šaką, mokymas gali būti kiek apsunkintas, arba renkantis savo – gilesnę žinojimą tenka supaprastinti, suredukuoti iki paprastesnių kategorijų, jog jį būtų galima perduoti mokiniams (RM_6). Nepedagoginių dalykinių žinių bagažas gali kaip tik labiau sudominti mokinius: „*ai kodėl ne, tuo labiau, kad ypač tokie dalykai, kurie bent jau.. aš nesakau, kad humanitariniai ar kažkokie tikslieji, bet man atrodo, ypač meno dalykai, jie.. nu gal net ir galima sakyti, kad.. žmogus, kuris ateina iš kitos, ne iš pedagoginio, bet turėjęs kitą studijų kryptį, jis gal net gali ir visai kitokį prieskonį atnešti tam pačiam meno dalykui.*“ (RM_5). Teigiama, jog dirbant su mokiniais tenka riboti save dalykiniame žinojime: „*Būdama vertėja tai aš ją visai kitaip naudoju, o čia reikėjo save susprausti į tam tikrą siaurą taką ir vaikam sakyti, kad žinai, yra tik taip ir ne kitaip, nors žinau tikrai, kad visaip gali būti, bet žinau, kad vaikui dar negaliu viso to supasakoti, nes jam tiesiog bus per daug*“ (RM_2). Taigi dalykinės žinios suvokiamos kaip nuolat kintančios, tad jų savinimasis nėra toks reikšmingas, labiau orientuojamasi į bendrąsias kompetencijas.

Bendrosios kompetencijos. Mokytojai tiki, jog žinojimą reikia perteikti įdomiai ir įtraukiai, tačiau tai reikalauja specialaus žinojimo ir įgūdžių. Joms daugiau dėmesio skiriama programos stovykloje metu. RM dalyviai teigia, jog žinių perdavimui reikia kūrybiškumo tobulinant pamokas: „*Tai kažkokį projektą, tai aną, trečią tai penktą. Nors aš pagaliau pagalvoju, kad ateis antri metai, kai aš čia mokau ir aš susikoncentruosiu į pamokų tobulinimą, ar į veiklą kažkokį kitokį paskirstymą, kad tiem vaikam būtų įdomiau ir man būtų įdomiau. Nes man atrodo tai yra pagrindinis dalykas.*“ (RM_4) Jaučiama svarba mokiniams perteikti žinojimą kuo arčiau praktinio pritaikymo: „*Bet tiek, kiek penktokams jos reikia, tuos dalykus parodyti, nu kaip jie praktiškai, kaip žemės trauka ar kažkas tokio kaip praktiškai gyvenime pasireiškia ir atrasti tuos tokius dalykus, kur iš esmės nu net kartais sunku pastebėti daiktuose, ten tam tikras jėgas, nematomus dalykus, kurie kažkaip tai staiga turi patapti tamprumo jėga ar trinties jėga.. galvoje.*“ (RM_6). Darbas mokykloje reikalauja ir socialinių emocinių kompetencijų: „*bet aaa manau, kad emociškai yra sunkiausia, kad tu ten, tie metodai metodais, bet sukurti ryšį, sukurti santykį pirmiausia su vaikais tu pirmiausia turi sukurti su tėvais, pažinti, kokia yra situacija, susidraugauti arba bent jau perprasti ir ir bandyti per tą šeimos situaciją suprasti ko tam vaikui gali reikėti klasėje aaa irrr nu tiesiog tokio pažinimo labai daug reikia irrr tos empatijos ir ir kiek.*“ (RM_3). Taigi bendrosioms kompetencijoms teikiamas pagrindinis dėmesys. Per bendrąsias kompetencijas, gebėjimą prieiti prie mokinio, reiškiasi mokytojo profesionalumas, kadangi dalyko žinių mokytojai negamina, jos tik perduodamos.

Raiškos galimybių ribos. Raiškos galimybes gali apriboti sudėtinga mokinių klasės situacija, griežti administracijos bei tėvų nustatymai, kaip dirbti su mokiniais, galios persvara: „...*jinai (pavaduotoja) man labai griežtai nubrėžė ribas kad: „nedaryk tu čia savo kažkokių įmantrių metodų, yra nupirkti pratybų sąsiuviniai, imi ir tipo darai pratybų sąsiuvinių užduotis kiekvieną pamoką ir taškas ir tu čia nieko neprisigalvok, nešvaistik laiko, jiem reikia disciplinos griežtai“*. Ir tas labai kažkaip numušė man pačiai motyvaciją nors kažkaip aš atėjau su labai daug idėjų ir norėjau kažkaip kad tie vaikai patirtų tą mokymosi džiaugsmą...“ (RM_3). Mokytojo raiškos ribas gali apriboti ir administraciniai instrumentai: „*Bet realiai tai viską vis tiek apriboja dokumentacija, kuri nuolatos spaudžia, kai atrodo, kad tiesiog galėtum skirti tą laiką svarbesniems dalykams ar ten konsultacijai kokiai, o ten turi sėdėti dar po darbo ir dokumentus kokius pildyti ar velniai žino ką ten daryti.*“ (RM_1). Galiausiai, raiškos galimybes gali apriboti egzaminai ir dalyko, kurio mokoma, programa: „*Kalbant apie mano konkrečiai specializaciją, istoriją, kad tai tampa tiesiog tokiu sudėliotu, labai tiksliau dalyku, kur negali skirti vietos interpretacijoms. ir ten, pavyzdžiui, pasižaidimams, nes anksčiau ar vėliau vis tiek ateis dvyliktos klasės egzaminai ir aš labai pergyvenu, kaip aš tuos devintokus dešimtokus paruošiu, nes jeigu jie sugalvos laikyti egzaminą, o per mane jie bus na jie turės kažkokių spragų ir kaip tada bus. Ir vat čia turbūt buvo pats sunkiausias dalykas: kaip padaryti, kad istorija būtų įdomi, bet išmokyti to, ko reikalauja programa?*“ (RM_1).

Apibendrinant, RM mokytojai leidžia suprasti, jog nereikia mokytojo kaip funkcijos, reikia kaip asmenybės. Taigi nauji mokytojai ateina su idėja, kad ne žinių perdavimas yra svarbiausia. Dalykinės žinios nuolat kvestionuojamos, jos reikalauja atnaujinimo, tuo tarpu bendrosioms kompetencijoms, darbui su mokiniu, suteikiama didesnė reikšmė.

3.2.5.2. Ypatingas ryšys su mokiniais

Ši dalis yra skirta pristatyti, kaip interiorizuotos patirtys RM programoje skatina naujuosius mokytojus veikti lauke ir parodo jų pozicijas per santykį su mokiniais. Mokinių įvertinimas mokytojo darbo yra arbitralus, tvirtinantis sėkmingą mokytojo veikimą mokykliniame švietimo lauke. Kalbant apie mokytojo ir mokinio tarpusavio santykius, pastebėtina, jog mokiniai iš karto identifikuoja RM mokytoją kaip kitokį: „<...> *ir aš labiausiai kaifuodavau, atleisk už žodį, bet labiausiai džiaugdavaus tada, kai aš jaučiaus šiek tiek kitokia ir jaučiau, kai vaikai, man ko gero didžiausias komplimentas būdavo, kai vaikai sakydavo: nu jūs tai kažkokia kitokia, ne tokia kaip visi.*“ (RM_2). Teigiama, jog esant naujas mokytojas randama lengvesnę prieigą prie mokinių: „*nu aišku, gal kai ypač ir pirmuosiuose mokymo metuose ir nesi mokytojas, turi tokį puikų dalyką, kad tu esi toks ee.. jaunas, gyvas, nemokytojas ir turi kažkokias savo vertybes. nu žodžiu, tiesiog gal lengviau prieiti prie tų mokinių*“ (RM_9). Buvimas išskirtiniu atveria galimybes lengvesnei prieigai prie mokinių.

Nors iš pirmo žvilgsnio mokiniai subordinuoti, tačiau turi galią spręsti ir tarsi suteikdami pirmenybes, preferencijas mokytojams, suteikti jiems pripažinimą. Geriausiai identifikuojami konfliktai tarp RM mokytojo ir kitų mokytojų švietimo lauke, kuomet mokiniai teikia pirmenybę ir pripažinimą RM mokytojui dviejų metų trukmės veikimo metu: „*Aš antrais metais gavau metų mokytojos titulą ir mačiau kaip kai kurios mokytojos SPROGSTA, sprogsta, nes jos galvoja: nu čia pusantrų metų dirbi ir čia gauni mokytojos titulą už tai, kad čia nu..*“ (RM_9). Galios perdavimas RM mokytojams iš jau esančių mokytojų kelia konfliktus. Taigi mokykloje dirbantys mokytojai jaučia, jog RM mokytojai atima jų kaip mokytojo pripažinimą, jiems priklausančius įvertinimus.

Vaikams RM mokytojai reikalingi ir jų reikšmę suteikia vaikų netiesioginis mokytojų lyginimas tarpusavyje, manymai, jog kiti mokytojai turėtų perimti RM mokytojo profilį: „*nežinau, ar nebandau jų traukti, ar iš dalies galbūt galvoju, kad jie galėjo jausti, kad yra vyksta priešinimasis tarp manęs ir.. aš ir vaikai ir jie ir vaikai, kad vaikai priešina mokytojus ir sako, kad visi turėtų galbūt labiau būt panašūs į mane ir panašiai*“ (RM_9).

Pastangos išlaikyti (ne)dalykišką santykį su mokiniais. Tyrimo metu klausiant apie pradedančiojo mokytojo iššūkius mokykloje pastebėta, jog tyrimo dalyviai išskiria savo kaip mokytojo vaizdinio konstravimo problemas ir priėjimą prie mokinių. Mokiniais sudėtinga interpretuoti naują mokytoją kaip mokytoją, tad išryškėja balanso tarp draugo ir mokytojo vaidmenų paieškos: „*Nu aš noriu, kad jis būtų atviras, demokratiškas, nuoširdus, gyvas.. <...> Neužsidedu kažkokios konkrečios nu kaukės arba taško mokytoja. Ir tada visi iššūkliai, kurie kyla su tuo. EMM.. Mokiniai man nuėmė skrybėlę pirmą pusmetį tiesiog nuo galvos*“ (RM_9). Taigi RM mokytojas turi balansuoti tarp savo vaidmenų – draugo ir mokytojo.

Pažymima, jog programos, bei turintieji didesnę žinojimą apie lauką siūlo tiriamiesiems prisiiinti griežtus vaidmenis, nustatyti aiškų galios santykį kaip sprendimą valdant klasę: „*...renkuosi mokyti tai taip nesakė, bet, kad nu klasę suvaldyti tu nuo pat pradžių turi parodyti am.. galbūt, kad esi griežtas ir nustatyti ribas, tam tikras taisykles ir panašiai. tai am.. aš labai vienu metu aš ateidamas nelabai tikėjau šituo dalyku ir iš karto konstravau draugišką santykį, aš aišku dėl too.. turbūt neišlaikiau kai kurių ribų ir man tas draugiškas santykis turbūt pradėjo trukdyti*“ <...> *Tai tu negali savęs versti daryti kažkaip kitaip kaip tu netiki, kaip tu nenori, nes tai niekur neveda.*“ (RM_6). Tačiau tokį veiksmą, radikaliai keisti savo dispozicijas, tiriamieji laiko kaip neįmanomą.

Taigi apibendrinant, pateikti konfliktai ir įtampos imponuoja RM mokytojų kitoniškumo, priešingų pozicijų ir dispozicijų visumą mokykliniame švietimo lauke. Gebėjimas prieiti prie mokinių varomas reikšmingo kultūrinio kapitalo, kuris išreiškiamas vertybiniu pagrindu atsineštu asmeninės ir RM patirties. Vienas pagrindinių laimėjimų – mokinių pripažinimas. Sureikšmintas kapitalas, šiuo atveju, įtraukiojo ugdymo darbotvarkės kapitalas.

3.2.6. Programos pabaiga. Kas toliau?

Klausiant informantų, ar jie ateityje save mato ir toliau kaip mokytoją, išryškėjo keli esminiai aspektai. Visų pirma, nenorima apsiriboti vien mokytojo profesija dėl jaučiamo socialinio mobilumo, įgalinto ankstesnio su pedagogika nesusijusio išsilavinimo: (vertėja) „*Taii nes pagalvojau, kad man geriausia būtų, aš vis tiek noriu mokykloje dirbti, tai va taip išsigrynino. Bet galbūt ne pilnu etatu, o dabar kadangi studijuojau taikomąją lingvistiką, tai **norėčiau būti vertėja**, tai.. susikoncentravau labiau, nei mokykloj, o į save, ko aš pati noriu, dabar tai kažkaip ir badau įgyvendint. Matyt vėliau taip ir bus, tikiuosi, kad pavyks suderinti tas dvi veiklas. Viena ramesnė, šiek tiek pasyvesnė ir gilesnė, tai vat tuos vertimus, o visa kita tą tokį bendravimą su mokiniais.*“ (RM_4). Turimas papildomas kultūrinis kapitalas neapriboja likti vien švietimo lauke, todėl atsiranda galimybių keliauti per darbinės veiklos laukus. Mokytojo darbas rodosi vis labiau suderinamas su kitomis veiklomis. Kita vertus, atsiranda poreikis likti švietimo lauke, tačiau suvokiant, jog mikro lygmeniu nepavyksta įgyvendinti realių pokyčių, tad būsima karjera įsivaizduojama aukštesnėse valdymo ir vadybos pozicijose: „...įsivaizduoju. gal nebūtinai mokytojo darbe, bet mokykloje. Įsivaizduoju likimą mokykloje, nebūtinai mokytojo darbe arba **nebūtinai tik mokytojo darbe**.“ <...> „manau, kad.. nors galima eiti į daugybę sričių, kaip **švietimo vadybos ir politikos sričių**.“ (RM_9).

Darbas su mokiniais ir noras grįžti į mokyklą skatinamas jau tvirtintų ir pasisėkusių laimėjimų mokinių atžvilgiu: „*taip aš turbūt įsivaizduoju, kad aš noriu dar **daugiau truputį santykio su vaikais**, su mokiniais, nes **pasiūlgstu to pamokų vedimo daugiau**. Tai jo, aš įsivaizduoju, kad dar tikrai manau, kad čia nesibaigs iššūkiai ir nesibaigs galimybės tobulėti šitam darbe. Tai dėl to ganėtinai smagu ir įkvepia toliau keliauti.*“ (RM_6). Nors įvertinamos mokytojo darbo sąlygos, tačiau laimėjimai – sėkmingas santykis su mokiniais, nustelbia neigiamus darbo aspektus: „*Ir atrodo, **gavau jau ir kitų pasiūlymų nuo rugsėjo dirbt**, bet aš vis laikiu, kada ta mokykla man parašys ir.. kažkokia tai.. vis tiek mane ten traukia, nors negaliu sau atsakyti, kodėl, gal tie vaikai, nes **vaikai yra ta dalis, kurią su ašarom palikau**, nes vaikai atsisveikino nuoširdžiai ir su ašarom ir suprato, kodėl aš išeinu. Vienai klasei paaiškinau visiškai atvirai. Bet ta **mokykla mane vis tiek traukia**, nežinau, gal mazochistė kažkokia tai esu, **noriu eit toliau ten kankintis** (juokiasi)“ (RM_2).*

Atsitraukimas. Dar vienas labai svarbus aspektas, išryškėjęs dalyvių pasisakymuose buvo nu(si)vylimo jausmas, stiprus **įsipareigojimas programai**. Nenoras nuvilti programos, net ir pagrįstai atsitraukiant nuo švietimo lauko: „...aš jau dabar alumnė esu, nes dabar treči metai eina nuo mano starto tai ne, **aš neplanuoju grįžti šiaip liūdna bendrai turbūt ir programos organizatoriams ir mokyklai**, bet bar supranti, tiesiog jaučiu, kad pers... apsikėitė mano vertybės, kai atsirado sūnus ir kai aš prisimenu, kad nu realiai aš ruošdavausi...“ (RM_3).

Nesavanoriškas atsitraukimas įvyksta dėl mokyklos dėl susipriešinusio kolektyvo: „*Ir galiausiai, ir **išėjimas buvo ne mano noru**. Ee paskatinta buvau švelniai išeiti iš mokyklos dėl to, jog*

mokytojų kolektyvo susipriešinimas labai buvo. Ir.. Jo ir gal.. Atrodo, susipriešinę jie, nes emm.. ir man atrodo, kad ir aš truputėlį forsavau ir ir mokytojai tą matė, kad.. man atrodė, kad su „Renkuosi mokyti“ kai atėjau į mokyklą tai galiu bet ką daryt. Nes aš su renkuosi mokyti atėjau. M.. nu ta prasme, kad galiu sau leisti kažkaip bendrauti, kažkaip kažką, nes ateinu tiesiog su renkuosi mokyti“ (RM_9). Kitaip tariant, sudrebtos mokyklinio švietimo lauko tvarkos skatina mokyklos administraciją nebetęsti bendradarbiavimo su RM dalyviu.

Apibendrinant, informantai, pajutę laimėjimus su mokiniais, teigia linkstantys grįžti į mokyklą dėl gero santykio su mokiniais ir jiems jaučiamo poveikio. Tačiau kartu ir tikintys, jog gali judėti švietimo lauke, turintys galimybių dirbti aukštesnėse pozicijose, kuriose galimas stipresnis poveikis švietimo sistemai. Nelikti švietimo lauke apriboja ankstesnės patirtys ir asmeninės aplinkybės, tačiau didelis įsipareigojimas programai skatina norą sugrįžti. Suteikta RM programos simbolinė vertė mokytojus įgalina net tik vertikalią, bet ir horizontalią mobilumą švietimo lauke.

3.3. Tyrimo refleksija

Viso tyrimo metu buvo laikomasi tyrėjo etikos principų: užtikrinamas informantų konfidencialumas ir anonimiškumas. Prieš kiekvieną pokalbį gautas informanto sutikimas savanoriškai dalyvauti tyrime. Tiriamieji buvo supažindinami su tyrimu, jo tikslais, įsipareigojimu užtikrinti duomenų konfidencialumą. Siekiant išlaikyti duomenų autentiškumą, pokalbis buvo įrašomas, tačiau dėl ypatingai jautrių detalių ir lengvo informantų pasiekiamumo, detalės, neturinčios įtakos pagrindinėms tyrimo mintims buvo užmaskuotos taip, jog tyrimo dalyvių nebūtų galima atpažinti.

Tyrime pagal lytį dalyvavo neproporcingai daugiau moterų nei vyrų. Tyrimo platumą ir gylį galimai apribojo tai, jog neapklaustas nė vienas lietuvių, matematikos ar gamtos mokslų mokytojas – asmenys neatsakė į kvietimą dalyvauti tyrime. Kai kurie interviu apsunkinti interneto ryšio trikdžiais. Taip pat kai kurie mokytojai buvo interviuojami jiems būnant darbo vietoje, kuri apribojo gilesnę minčių sklaidą, jautrūs duomenys buvo tyrėjai neatskleisti. Bendresniam vaizdui susidaryti būtų buvę naudinga atlikti interviu su RM programos įgyvendintojais.

IŠVADOS

Šiame darbe nagrinėjamas tapsmo mokytoju, institucionalizuojamomis profesinėmis trajektorijomis, procesas ir šiomis trajektorijomis ateinančių mokytojų patirčių internalizavimo – naujo mokytojo profilio radimosi ypatumai. Darbo tikslui įgyvendinti, kaip viena iš trajektorijų, darbe buvo pasirinkta „Renkuosi mokytį!“ programos atvejo analizė. Tyrimo metu išryškėja pagrindiniai argumentai, pagrindžiantys tyrimo tikslą ir uždavinius:

Programa į švietimo lauką įleidžia asmenis, interpretuojančius švietimo lauką kaip sudėtingą, iššūkių keliančią erdvę. Programa atrenka aukštą kultūrinį kapitalą turinčius socializuotus kūnus, galinčius demaskuoti esančias mokykloje neoliberalios ideologijos sukonstruotas tvarkas ir norinčius jas keisti – įtvirtinti savąją įtraukiojo ugdymo darbotvarkę. Kadangi programa yra pirminis parengimo taškas būsimiems dalyviams, jų dispozicijos internalizuoja specifinę patirtį programoje. Parengimo metu ugdomos pedagogų vertybės, suteikiamas specifinis žinojimas apie švietimo lauką, darbo su mokiniais įgūdžiai pagal įtraukiojo ugdymo darbotvarkę. Programos metu dalyviai taip pat įgyja kompetencijų – profesinio kapitalo, leidžiančio sėkmingai veikti lauke. Kartu suteikiamas socialinis kapitalas, svarbūs ryšiai: prestižiniai dėstytojai, lektoriai, mokyklų direktoriai, kurių pažintys mainomos į profesinį kapitalą. RM programos žinojimo rinkinys įgalina pedagogo mobilumą švietimo lauke ir už jo ribų. Suteikiamos mobilumo galimybės judėti lauke tiek vertikaliai, tiek horizontaliai.

Universitetai turi simbolinę vertę švietimo lauke dėl suteikiamo pripažįstamo kredencialo, leidžiančio dirbti švietimo lauke. Pastebimas universiteto studentų lengvesnis prisitaikymas prie švietimo lauko, taigi, tai suponuoja sėkmingesnę mokytojų socialinę reprodukciją per aukštąją mokyklą. Per aukštųjų universitetinių pedagogų rengimo programas reprodukuojasi mokytojas, atitinkantis bendrą mokyklos klimata – jam paprasčiau prisitaikyti mokykloje nei RM mokytojui, kurio vertybes ir požiūrį į darbą suformuoja programa. RM mokytojų dalyvavimas universitete taip pat atskleidžia universiteto kaip mokytojų rengimo lauko socialinio agento poziciją dėl silpnos pedagogų atrankos; praktinės dėstytojų patirties stokos švietimo lauke, teorinių žinių nuvertėjimo. Universitetų vertinimas RM programos kriterijais rodo programos įgytą simbolinę galią kitų universitetų atžvilgiu.

Patekę į mokyklos erdvę RM dalyviai jaučiasi neįpareigoti likti lauke, jų atėjimas rodo simbolinę programos vertę kitų – mokyklos administracijos ir mokinių atžvilgiu. Per programą atėjusiems mokytojams sudėtinga pritapti dėl pastangų atnešti į mokyklos erdvę pokyčių – tvirtinti naują mokytojo profilį; jų dispozicijos, tiksliau suvokimas apie tikrovę priešpasatomas kitiems mokytojams. Programos dalyvių atėjimas į švietimo išryškina pedagogų rengimo lauke egzistuojančias neoliberalios ideologijos sukonstruotas tvarkas. Ideologijų sankirta reiškiasi tada, kai

dalyviai kvestionuoja darbo su mokiniu, ugdymo turinį, organizacijos kultūrą. Taip pat išryškėja kovos dėl profesinio kapitalo legitimumo. Naujo mokytojo profilis reiškiasi dalykinių žinių likvidumo, bendradarbiavimo, refleksyvumo, lygiavertiškumo tarp mokinio ir mokytojo svarbos konstatavimu. Naujo mokytojo profilio laimėjimus lauke konstatuoja mokinių pripažinimas. Mokiniai vertina RM mokytojo kultūrinį kapitalą, sukauptą iki programos. Mokiniai atpažįsta naujo mokytojo profilį, vertina šio mokytojo santykį su mokiniais, gebėjimą prieiti prie jų „kitaip“. Dalyvių išlikimas mokykloje motyvuojamas laimėjimų – mokinių pripažinimo.

Apibendrinant galima teigti, jog institucionalizuojamų profesinių trajektorijų radimasis Lietuvos švietimo lauke kuria naujo mokytojų profilį ir įtvirtina naujo mokytojo profesionalizaciją. Ateinančių RM mokytojų pasekmė švietimo laukui – mokytojo profesinis laukas išplėčiamas, jo ribos tampa vis blankesnės ir atviresnės prieigai kitų laukų agentams, ypač kitų darbinių veiklų atstovams. Tuo tarpu, mokytojo profesijos atstovai jaučia įtampas, susidūrę su šiuo lauko ribų nykimo procesu. Supratimą apie mokytojo profesinę veiklą keičia požiūris, jog mokytojas nėra visam gyvenimui, jo karjerą galima derinti su kitomis. Programos dalyviai pasižymi specifiniu monopolizuojančiu, išskirtinio žinojimo rinkiniu, kuriam suteikiama ypatinga reikšmė tiek mokyklos administracijos, tiek mokinių atžvilgiu. Per specifinio žinojimo ir jam suteikiamos galios tvirtinimą paneigiamas tradiciniu laikomas mokytojo profesionalumas.

Tyrimo rezultatai skatina toliau nagrinėti pedagogų rengimo politikos įgyvendinimo per mokytojų rengimo procesus, naujų politikos iniciatyvų įgyvendinimo per švietimo sistemą, mokytojų emanacijos švietimo lauke ir jų profesionalizacijos tyrinėjimus.

LITERATŪRA

1. Abbott, A. 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
2. Addi–Raccach, A.; Arviv–Elyashiv, R. 2008. Parent Empowerment and Teacher Professionalism. Teachers' Perspective, *Urban Education*, 43(3): 394–415.
3. Apple, M. W. 2019. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
4. Artaraz, K. 2006: The wrong person for the job? Professional habitus and working cultures in Connexions. *Critical Social Policy*, 26(4), 910–931.
5. Atkinson, P.; Delamont, S. 1985. Socialisation into Teaching: The Research Which Lost Its Way, *British Journal of Sociology of Education*, 6(3): 307–322.
6. Bair, M. A. 2014. Teacher Professionalism: What Educators can Learn from Social Workers. *Peer Reviewed Articles*, 26 (2): 27–57.
7. Beck, J. 2009. Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession, *British Journal of Sociology of Education*, 30(1): 3–14.
8. Becker, H. S. 1952a. Social–Class Variations in the Teacher–Pupil Relationship, *The Journal of Educational Sociology*, 25(8): 451–465.
9. Becker, H. S. 1952b. The Career of the Chicago Public School teacher, *American Journal of Sociology*, 57(5): 470–477.
10. Becker, H. S. 1960. Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66: 32 – 40.
11. Becker, H. S.; Carper, J. W. 1956. The development of identification with an occupation. *American Journal of Sociology*, 61(4): 289–298.
12. Becker, H. S.; Carper, J. W. 1956. The development of identification with an occupation. *American Journal of Sociology*, 61(4): 289–298.
13. Berkovich I.; Benoliel, P. 2020. Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS, *Critical studies in education*, 61(4): 496–511.
14. Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
15. Bourdieu, P. 1989. „Social Space and Symbolic Power“, *Sociological Theory*, 7(1): 14–25.
16. Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1990. *Reproduction: in Education, Society and Culture*. Sage Publications: London.
17. Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. D. 2003. *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.

18. Braun, A. 2012. „Trainee teachers, gender and becoming the ‘right’ person for the job: care and authority in the vocational habitus of teaching“, *Oxford Review of Education*, 38(2): 231–246.
19. Bryman, A. 2016. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
20. Brissett, N.; Mitter, R. 2017. For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1): 181–204.
21. Carr–Saunders, A. M.; Wilson, P. A. 1933. *The professions*. London: Frank Cass.
22. Carr-Saunders, A. M.; Wilson, P. A. 1944. *Professions. Encyclopedia of the social sciences*. New York: MacMillan.
23. Etzioni, A. (ed). 1969. *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
24. Etzioni, A. 1969. *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
25. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (ESUPA). 2012. Inkluzinio švietimo mokytojo profilis, Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf [žiūrėta: 2021 03 08]
26. Evetts, J. 2003. The Sociological Analysis of Professionalism, *International Sociology*, 18(2): 395–415.
27. Evetts, J. 2013. Professionalism: Value and ideology, *Current Sociology Review*, 61(5–6):778–796.
28. Freidson, E. 1970. *Profession of medicine: A study of the sociology of applied knowledge*. New York: Dodd, Mead.
29. Freidson, E. 1983. The Reorganization of the Professions by Regulation, *Law and Human Behavior*, 7. 2/3
30. Freidson, E. 2001. *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
31. Geer, B. 1966. Occupational Commitment and the Teaching Profession, *The School Review*, 74(1), pp. 31–47
32. Generalinė Asamblėja. 2015 09 25–27, Rezoliucija. Prieiga per internetą: <https://am.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/es-ir-tarptautinis-bendradarbiavimas/darnus-vystymasis/darnus-vystymasis-ir-lietuva/jt-darbotvarke-2030-darnaus-vystymosi-tikslai-ir-kiti-tarptautiniai-susitarimai> [Žiūrėta 2021 03 20]
33. Gentile, P. 2016. The Professional Status Of Public Service Interpreters. A Comparison With Nurses, *FITISPOS International Journal*, 3:174–183.

34. Gerring, J. 2006. *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Hourigan, M.; Leavy, A. M. 2019. The influence of entry route to teaching on Irish pre-service primary teachers' attitudes towards mathematics, *Journal of Further and Higher Education*, 43(7): 869–883.
36. Hughes, Evereth C. 1964 [1958]: *Men and Their Work*, London, Toronto: The Free Press of Glencoe, Collier–Macmillan Limited.
37. Hughes, Everett C. 1952. The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword. *American Journal of Sociology* 57(5), 423–426.
38. Johnson, James A.; Musial, Diann L.; Hall, Gene E.; Gollnick, Donna M.; Dupuis, Victor L. 2011. *Foundations of American Education: Perspectives on Education in a Changing World*. 15th Edition, Prentice Hall.
39. Kirkby, Jane; Moss, Julianne; Godinho, Sally. 2017. " The devil is in the detail: Bourdieu and teachers' early career learning ", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 6: 1, 28 p.
40. Kuckartz U., Rädiker S. 2019. *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. Springer, Cham.
41. Larson, M. S. 1977. *The Rise of Professionalism: a Sociological Analysis*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
42. Latour, B. 2004. *Mes niekada nebuvo modernūs*. Vilnius: Homo Liber.
43. LEU ir VDU mokslininkų grupė. 2016. Lietuvos pedagogų rengimo koncepcijos projektas ir jo pagrindimas (PRKP). Prieiga per internetą:
<https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PEDAGOG%C5%B2%20RENGIMO%20KONCEPCIJA-LEU-VDU.pdf> [žiūrėta: 2021 02 05]
44. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. 2018. Pedagogų rengimo reglamentas. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PRR%202018-05-29%20patvirtintas.pdf> [žiūrėta 2021 01 07]
45. Lingard, B.; Rawolle, S.; Taylor, S. 2005. Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu, *Journal of Education Policy*, 20(6): 759–777
46. Luke, A. 2006. Teaching after the Market. From Commodity to Cosmopolitan. *Sociology of Education*. Revisiting the Work of Michael Apple. New York: Routledge Taylor & Francis Group. 116 – 138.
47. Macdonald, K. M. 1995. *The Sociology of the Professions*. London: Sage.
48. Marom, L. 2019. „From experienced teachers to newcomers to the profession: The capital conversion of internationally educated teachers in Canada“, *Teaching and Teacher Education*, 78: 85–96.

49. Millerson, G. 1964. *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*, London: Routledge & Kegan Paul.
50. Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras (MOSTA). 2020. Pedagogų darbo jėgos prognozavimas Lietuvoje. Galutinė projekto ataskaita. Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/images/pedagogai/Pedagogu-darbo-jegos-prognozavimas-Lietuvoje-v1.pdf> [žiūrėta: 2021 04 13]
51. MRU, VK, VU mokslininkų grupė. 2016. Pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo Sistemos modelis (PRKTSM). Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Pedagog%C5%B3%20rengimo%20modelis_VU_MRU%20ir%20VK.pdf [žiūrėta: 2021 02 08]
52. Murphy, M. 2013. *Social Theory and Education Research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London: Routledge.
53. Musset, P. 2010, "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in EBPO Countries and a Literature Review on Potential Effects", *EBPO Education Working Papers*, No. 48, 51 p.
54. OECD. 2018. TALIS 2018 data. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm> [žiūrėta: 2021 05 18]
55. OECD. 2019. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing: Paris, 220 p.
56. OECD. 2020. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing: Paris, 250 p.
57. Olmedo, A; Bailey, P. L. J.; Ball, S. J. 2013. „To Infinity and Beyond...: heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the making of profits and minds“, *European Educational Research Journal*, 12(4): 492–512.
58. Parsons, T. „*The Professions and Social Structure*“. *Essays in Sociological Theory*. New York: Free Press, 1954.
59. Parsons, T. 1939. The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
60. Parsons, T. 1964. The Professions and Social Structure. *Essays in sociological theory*. T. Parsons (ed.), New York: The Free Press, London: Collier– Macmillan, 34–49.
61. Parsons, T. 1968. Professions. D. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* 12, New York: Macmillan, 536–547.
62. Poviliūnas, A. 2011. Profesinės veiklos lauko tyrimo ypatumai, *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2(29): 16–34.
63. Poviliūnas, A. 2020. Apie mokytojų rengimo būdus ir jų institucionalizavimą, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, pp. 164–170.

64. Poviliūnas, A.; Žiliukaitė, R.; Beresnevičiūtė, V. 2012. *Profesinės veiklos lauko tyrimas*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
65. Raggl, A.; Troman, G. 2008. Turning to teaching: gender and career choice, *British Journal of Sociology of Education*, 29(6): 581–595.
66. Reid, J. A.; Mitchell, D. M. 2015. Inhabiting a teacher body: Portraits of teaching. Green, B.; Hopwood, N. 2015. *The Body in Professional Practice, Learning and Education, Professional and Practice-based Learning 11*: Springer International Publishing, XVI, 265.
67. Renkuosi mokyti (RM). 2021. Apie mus. Prieiga per internetą: <https://www.renkuosimokyti.lt/apie-mus/programa-igyvendina/> [žiūrėta 2021 02 05]
68. Sakadolskienė, E. 2017. Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą, *Acta paedagogica Vilnensia*, 38:42–57.
69. TFA (Teach For All). 2021. „About“. Prieiga per internetą: <https://teachforall.org/about#27091> [žiūrėta: 2021 03 12]
70. Thomas, M. A. M.; Lefebvre, E. E. 2017. The dangers of relentless pursuit: teaching, personal health, and the symbolic/real violence of Teach For America, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6): 856–867.
71. Toshalis, E. 2010. „From disciplined to disciplinarian: the reproduction of symbolic violence in pre-service teacher education“, *Journal of Curriculum Studies*, 42:2, 183–213.
72. Webb, J.; Schirato, T.; Danaher, G. 2002. „*Understanding Bourdieu*.“ Australia: Allen&Unwin.
73. Zuzovsky, R.; Donitsa-Schmidt, S. 2017. Comparing the effectiveness of two models of initial teacher education programmes in Israel: concurrent vs. consecutive, *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 413–431.