

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Ugdymo mokslų institutas

Karolina Macytė

Edukologijos studijų programa
magistro darbas

Alternatyvūs muzikos mokymo būdai: muzikos mokyklos atvejis

Darbo vadovė: doc. dr. Vita Venslovaitė

Vilnius
2025

Turinys

Įvadas.....	4
Muzikinio ugdymo perspektyvos	6
Muzikinio ugdymo transformacijos postmodernioje visuomenėje	6
Postmodernizmo ir poststruktūralizmo idėjos ugdyme: neapibrėžtumas, eksperimentas, rizoma ..	8
<i>Tapsmas</i> muzikiniame ugdyme	10
Muzikos mokykla: tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo	12
Muzikos mokyklos vieta Lietuvos švietimo sistemoje.....	12
Neformaliojo muzikinio ugdymo tikslai ir principai	13
Formaliojo, neformaliojo, savaiminio muzikinio ugdymo dimensijos.....	15
Alternatyvios muzikinio ugdymo prieigos	20
Savaiminio muzikos mokymosi praktikos.....	20
Praktinis muzikos mokymasis	22
Technologijos kaip mokymosi įrankis, medija, muzikos instrumentas.....	25
Žaidimas, improvizacija ir kūrybiškumas muzikiniame ugdyme.....	28
Alternatyvūs muzikos mokymo būdai muzikos mokykloje	35
Tyrimo metodologija ir organizavimas	35
Tyrimo rezultatai	37
„Esame priklausomi“	37
Muzikos mokyklos statusas	45
Santykis – „Mes gi draugai“	47
Ne vienas mokinio kelias muzikos link.....	50
Mokytojo laikysena – „kabliukų“ paieškos	52
Diskusija	60
Išvados	63
Šaltiniai	64
Priedai	68

Santrauka

Postmodernios visuomenės kontekste keičiasi ir ugdymo samprata. Postmodernios idėjos – neapibrėžtumas, tapsmas, rizoma – atveria naujas muzikinio ugdymo perspektyvas, kurios pabrėžia patirties reikšmę, konteksto aktualumą ir orientaciją į besimokančiojo poreikius. Šiame kontekste muzikos mokykla, esanti tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo, atsiduria neapibrėžtoje teritorijoje, kuri kelia mokytojams iššūkių ir skatina ieškoti alternatyvių muzikos mokymo būdų. Tyrimo tikslas – atskleisti alternatyvius muzikos mokymo būdus neapibrėžtame (tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo) muzikos mokyklos kontekste. Atliktas kokybinis tyrimas, remiantis teminės analizės metodologija. Duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu metu su muzikos mokyklose dirbančiais mokytojais. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai veikia neapibrėžtame ir prieštaringai vertinamame muzikos mokyklos ugdymo kontekste. Veikiami sunkiai suderinamų išorinių veiksnių ir siekdami atliepti šiuolaikinio mokinio poreikius, mokytojai susiduria su neišvengiamybe ieškoti alternatyvių muzikos mokymo būdų. Mokytojų pasitelkiami mokymo būdai dažnai peržengia formaliojo ugdymo ribas ir įneša aktualumo, kontekstualumo ir *neformalumo* į ugdymosi procesą. Tyrimas parodo, kad alternatyvūs muzikos mokymo būdai nėra metodų rinkinys – tai mokytojo balansavimas tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo, tarp kryptingo mokymosi ir pramogos, išlaikant esminį siekį – „*nesunaikinti jo meilės muzikai*“.

Alternative Ways of Teaching Music: A Case Study of a Music School

In the context of a postmodern society, the concept of education is also changing. Postmodern ideas – uncertainty, becoming, rhizome – open up new perspectives in music education that emphasise the importance of experience, the relevance of the context and the orientation towards the needs of the learner. In this context, the music school, situated between formal and non-formal education, finds itself in an undefined territory that challenges teachers and encourages the search for alternative ways of teaching music. The aim of the study is to uncover alternative ways of teaching music in the undefined (between formal and non-formal education) context of a music school. A qualitative study was carried out based on thematic analysis methodology. Data were collected through semi-structured interviews with teachers working in music schools. The study revealed that teachers operate in an uncertain and controversial context of music school education. Faced with difficult to reconcile external factors and in order to meet the needs of the modern student, teachers are faced with the inevitability of finding alternative ways of teaching music. Teachers' teaching approaches often go beyond formal education and bring relevance, contextuality and informality to the educational process. The study shows that alternative ways of teaching music are not a set of methods, but a teacher's balancing act between formal and non-formal education, between purposeful learning and entertainment, while maintaining the essential goal of “not destroying his love of music”.

Įvadas

Aktualumas ir naujumas. Gyvename sparčiai kintančioje visuomenėje, kurioje ugdymo laukas neatsilieka nuo kaitos – integruoja naujoves ir ieško būdų, kaip atliepti ugdytinių ir visuomenės poreikius. Muzikinis ugdymas – kaip terpė, talpinanti kultūrinį, socialinį, emocinį ugdymą – šiandien susiduria su iššūkiu persvarstyti iki šiol nusistovėjusį muzikos ugdymo kanoną ir atsigręžti į muzikinio ugdymo pamatus: kas yra muzika? Kas yra muzikantas? Kodėl, ko ir kaip mokyti? Šiandienos muzikos edukologai į šiuos klausimus atsako skirtingai. Vieni tyrėjai stengiasi gražinti muzikavimo patirtį kaip pagrindinį muzikinio ugdymo prioritetą (Elliott, 1993), kiti akcentuoja kūrybiškumo ugdymą (Treß, 2024), dar kiti skatina nukrypti nuo formalių metodų ir atsigręžti į savaiminio (angl. *informal*) muzikos mokymosi praktikas (Green, 2006). Taip pat ieškoma būdų, kaip aktualizuoti muzikinį ugdymą įtraukiant muzikines technologijas (Brown, 2015), žaidimą (Hirsh-Pasek et al., 2009), improvizaciją (Biasutti, 2017). Visa tai rodo virsmą muzikinio ugdymo kontekste, kai nuo linearaus ir techninio požiūrio į muzikinį ugdymą kryptama į įtraukų ir visapusišką ugdymą, kuris neapsiriboja techninių muzikinių įgūdžių įgijimu.

Postmoderni visuomenė ugdymui pasiūlo naujus reiškinius – tapsmas, neapibrėžtumas, eksperimentas, rizoma (Deleuze & Guattari, 1987), su kuriais ir kuriuose gyvena šiandienos žmogus. Visos šios ypatybės – tai priešprieša stabilumui, autoritetams, nuoseklumui, ateities nuspėjamumui. Muzika, kaip integrali meninės raiškos kalba, šiems reiškiniams gali būti labai dėkinga plėtotis. Muzikinio ugdymo lauke posmodernistų idėjos atsiskleidžia per *tapsmo–muzikantu* (angl. *becoming-musician*), *tapsmo–jausmu* (angl. *becoming-feeling*) idėjas, mokymąsi ne *apie muziką*, bet *muzikos* (Elliott, 1993). Savaiminio (angl. *informal*) muzikos mokymosi būdai – tokie kaip grojimas *iš klausos* vietoje grojimo *iš natų*, nenuspėjami mokymosi šuoliai vietoje nuoseklaus tobulėjimo – visa tai suteikia galimybes muzikiniam ugdymui atsiverti netradiciniams muzikos pažinimo būdams.

Problema. XX a. II p. atsiradusi skirtis tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo atvėrė galimybes tyrinėti ugdymo procesą iš skirtingų perspektyvų. Muzikos mokykla, kaip neformaliojo muzikinio ugdymo įstaiga, savo veikloje derina formaliojo ir neformaliojo ugdymo bruožus. Muzikos mokykla skirta nuosekliai tobulinti muzikinius įgūdžius, todėl ugdymas paremtas kelerių metų ugdymo programomis, o jas pabaigę moksleiviai gauna tai patvirtinančius pažymėjimus. Muzikos mokykla tradiciškai turi griežtą ir nusistovėjusią muzikinio ugdymo sistemą (Gabnytė, 2011), kuria remiasi perduodama žinias, suteikdama galimybes ugdytis muzikinius įgūdžius, suteikdama erdvę plėtotis moksleivių saviraiškai. Šiame kontekste tampa įdomu tyrinėti kaip muzikos mokytojai balansuoja tarp formaliojo ir neformaliojo muzikinio ugdymo ribų bei kokius alternatyvius mokymo būdus pasitelkia siekdami atliepti šiuolaikinio mokinio kontekstą.

Darbo tikslas: atskleisti alternatyvius muzikos mokymo būdus neapibrėžtame (tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo) muzikos mokyklos kontekste.

Objektas: Alternatyvūs muzikos mokymo būdai muzikos mokykloje.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti postmodernizmo idėjas švietimo ir muzikinio ugdymo kontekste.
2. Atskleisti muzikos mokyklos vietą formaliojo ir neformaliojo švietimo kontekste ir pristatyti alternatyvias muzikinio ugdymo prieigas.
3. Išanalizuoti muzikos mokyklos statuso neapibrėžtumą mokytojų požiūriu.
4. Išsiaiškinti, kokius alternatyvius muzikos mokymo būdus mokytojai taiko muzikos mokykloje.

Darbo metodai:

1. Mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizė.
2. Kokybinis tyrimas – pusiau struktūruotas interviu su muzikos mokyklose dirbančiais mokytojais, teminė analizė ir interpretacija.

Darbo struktūra: Magistro darbą sudaro: santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, keturi pagrindiniai skyriai. Pirmoje darbo dalyje aptariamos muzikinio ugdymo transformacijos postmodernizmo kontekste. Antroje dalyje – pristatoma muzikos mokyklos padėtis ugdymo lauke ir neformaliojo muzikinio ugdymo neapibrėžtumas. Trečioje dalyje – pristatomos alternatyvios muzikinio ugdymo prieigos. Ketvirtoje darbo dalyje pateikta atlikto tyrimo metodologija ir empirinių duomenų analizė.

Darbo pabaigoje pateikiama diskusija, išvados, naudotų šaltinių sąrašas ir priedai.

Muzikinio ugdymo perspektyvos

Muzikinio ugdymo transformacijos postmodernioje visuomenėje

Postmodernios visuomenės kontekste muzikinis ugdymas įgauna naujas formas, vertybes ir funkcijas, atliepiančias kultūrinį pliuralizmą, technologijų pažangą, individualizuoto mokymosi poreikius. Nuo tradicinio, mokytojo autoritetu grįsto ugdymo, kryptama link lankstesnių, dinamiškesnių ir kontekstui jautrių mokymosi praktikų. Kvestionuojama Vakarų pasaulio muzikos tradicija, kaip vienintelė išsilavinusi ir pažangi, ant kurios pamatų pastatyta muzikinio ugdymo sistema. Globalizacijos kontekste, daugiakultūrinį ugdymą, kaip autentiškų tautinių vertybių puoselėjimą keičia tarpkultūriškumas, skatindamas ieškoti sąsajų, bendražmogiškų vertybių, ryšio ir bendrystės tarp skirtingų tradicijų. Sparčiai besikeičiančiuose kontekstuose muzikinis, kultūrinis, meninis ugdymas tampa šių transformacijų palydovu, nešdamas ant pečių ne tik specializuoto ugdymo žinias, bet ir padėdamas keistis ir bendrai visuomenės kultūrai.

Viena iš ryškiausių transformacijų postmoderniame ugdymo lauke – mokytojo, kaip vienintelio autoriteto ir žinių šaltinio, nukarūnavimas. Mokytojo kontrolę keičia moksleivio autonomija ir savarankiškas mokymasis. P. Freire (1968) kritikuoja „bankinę“ ugdymo sistemą ir kviečia mokytojus ir mokinius keisti rolėmis, pasitelkti bendradarbiavimą ir mokytis vieniems iš kitų. Autorė L. Green (2008) siūlo sudaryti erdvę moksleiviams patiems rinktis, ko mokytis, kaip mokytis, taip mokytoją rolę keisti į fasilitatoriaus. Keičiantis dirigento rolei pamokoje pereinama prie mokymosi paradigmos, kurios ašyje moksleivis, pats nuolat ir aktyviai besimokantis, kaip ir nuolat tobulėjanti visuomenė. Plačiai prieinamame žinių sraute, kurį suteikia technologinė pažanga, mokytojas netenka žinių perdavėjo galios, todėl tenka persvarstyti ir keisti pagrindines mokytojo funkcijas.

Technologinė pažanga plačiai atvėrė informacijos srautus, kurie pasiekiami mums klavišo paspaudimu. Tai lemia pakitusį žinių vartojimą. Anksčiau buvo galima rasti informacijos tik bibliotekose, dabar naujausia informacija talpinama internete, jos yra be galo daug, todėl pagrindinė užduotis tenka ją atsirinkti, o ne ją susirasti. Muzikinio ugdymo kontekste pirmiausia gręžiamės į muzikos kūrinių, garso įrašų išaugusį vartojimą, kūriniai yra plačiai prieinami socialinėse platformose *Youtube*, *Spotify*, *bandcamp*, *Apple music*, *SoundCloud* ir daug kitų vietų. Kasdien į pasaulį paleidžiama virs 100 tūkstančių kūrinių (Luminate, 2023), o *Spotify* platforma naudojasi keli šimtai milijonų žmonių, ir šie skaičiai kasmet auga. Masinis muzikos paplitimas atveria visai kitas muzikinio ugdymosi galimybes ir iššūkius. Geriausių pasaulinio garso atlikėjų įrašai pasiekiami ranka, todėl nelieta išskirtinumo jų klausytis muzikos pamokoje. Atsiradus muzikinėms programoms tapo lengviau kurti muziką, o atsiradus dirbtiniam intelektui iškilo klausimas – ar dar reikia kompozitorių? Technologijų pažanga atvėrė muzikos skrynią, kurioje kiekvienas gali sau rasti vietą, tiek laisvai

kurdamas ir platindamas savo kūrybą, tiek laisvai surasdamas sau patinkančios nišinės muzikos. Muzika tapo lengvai prieinama ir neteko išskirtinės pozicijos. Keičiantis muzikos kūrybos ir vartojimo įpročiams muzikiniame ugdymui tenka vyti technologijas norint atliepti besikeičiančią muzikinę kultūrą.

Dar viena svarbi transformacija – muzika siejama ne tik su estetika, bet su patirtimi bei kontekstu. Ilgą laiką buvo laikomasi dar graikų filosofų iškeltos *absoliutaus grožio* idėjos, kad Grožis yra Tiesa ir Harmonija kylanti iš kosmoso ar dieviškojo prado, bet ne iš žemiškosios kasdienybės. Anot sociologo J. H. Mueller, dar ir šiandien turime daug šios krypties šalininkų kultūroje ir mokyklose. Tačiau XX a. vystantis socialiniams, antropologijos, psichologijos mokslams bei tyrinėjant meno istorijos raidą pastebėta, kad egzistuoja tam tikros estetiškos kryptys, vyraujantys estetiški standartai. Istorijoje pastebima nuolatinė estetikos skonių kaita, kurią inicijuoja nauji kūrėjai vis iš naujo keldami estetinio muzikos grožio suvokimo klausimus ir dažnu atveju prieštaraudami buvusiai estetikai. Postmodernioje visuomenėje idealą ir vieną tiesą, keičia įvairovės ir konteksto svarba. Anot D. Elliott (1993, p. 77) „... muzikiniai kūriniai nėra „estetiniai objektai“ ... Priešingai, muzikiniai kūriniai yra visiškai meninės konstrukcijos. Muzikiniai kūriniai yra fiziniai-laiko įvykiai, kurie visada pateikiami klausytojams per kultūrai ir praktikai specifinius muzikinius atlikimus.“. Pasak Elliott, muzika atsiranda kontekste, todėl tik estetinio ugdymo krypties muzikinis ugdymas turėtų vengti.

Konteksto svarba iškelia muzikiniame ugdyme daugiabalsiškumo ir įvairovės klausimus. Sociologai G. Vulliamy ir J. Shepherd (1968) tyrinėdami muzikos ugdymo programas atkreipė dėmesį į stipriai mokyklose kultivuojamą Vakarų muzikos tradiciją. Rezultate moksleiviai jaučia stiprią atskirtį tarp *jų muzikos* ir *mokyklinės muzikos*. Šią prarają siūlyta užpildyti įtraukiant populiariosios muzikos kūrinius ir kontekstus į muzikinio ugdymo programas. Šalia aktualių muzikinių kontekstų ryškėja socialinių judėjimų temos, kurios veikia ir muzikinį ugdymą. Vis dažniau atkreipiamas dėmesys į muzikos istoriją, kurioje pagrindiniai veikėjai ir kūrėjai vaizduojami vyrai, o moterys vaizduojamos mūzomis. Taip pat keliama socialinio teisingumo klausimai – ar perduodamoje muzikoje ir puoselėjamose vertybėse girdimi visų tautybių, rasų, stilių ir kiti pasaulio muzikos ir kultūrų įvairovės balsai. Muzikinis ugdymas tampa svarbiu ugdant kritinį mąstymą, vertybines nuostatas, socialinį atsakingumą ir empatiją.

Nuolatinė kaita, nuomonių įvairovė, globalizacija, „tiesos“ kvestionavimas – postmodernios visuomenės bruožai, kurie veikia ir muzikinio ugdymo lauką įnešdami lankstesnių, refleksyvių ir įvairialypių mokymo(si) būdų. Visa tai palaipsniui keičia nusistovėjusius muzikinio ugdymo standartus ir skatina atrasti naujus kelius pažinti bei sąveikauti su muzika.

Postmodernizmo ir poststruktūralizmo idėjos ugdyme: neapibrėžtumas, eksperimentas, rizoma

Postmodernizmas ir poststruktūralizmas vedami kritiškos minties į ugdymo lauką įnešė alternatyvų tradiciniam linijiniam švietimo modeliui. Anot L. Duoblienės, „Postmodernizmas gali būti įvardijamas ir kaip naujas mąstymo bei veikimo stilius, maniera, kuri tarsi nieko neįgrindžiama, yra laisva ir sykiu nauja, originali“ (Duoblienė, 2006, p. 52). Poststruktūralistų J.-F. Lyotard, J. Derrida, R. Rorty dėmesio centre – kalba ir žinių, diskursų formavimasis (iš Duoblienės, 2006). Kritikuodami vienos tiesos žinojimą jie siūlo dekonstruoti, narstyti naratyvus ir kritiškai vertinti kuriamus diskursus švietime. J. Derrida naudodamas dekonstrukcijos metodą atskleidžia, kad prasmės priklauso nuo konteksto, informacijos siuntėjo ir gavėjo, todėl žinojimas nėra galutinis, jis nuolat kinta. Poststruktūralistai ieško ne apibendrinimų, o kitoniškumo, vengdami geriausiai matomų požymių jie svarbą suteikia pasislėpusiems naratyvams, tam, „kas į apibendrinimus nepatenka, dažniau lieka užribyje, tačiau atskleidžia reiškinių unikalumą“ (Garbauskaitė-Jakimovska, 2018, p. 144). Postmodernizmo ir poststruktūralizmo prieiga žvelgia į ugdymo procesą, kaip į socialinį reiškinį, praktiką, kurioje gimsta ir yra kuriamos žinios. M. Foucault (1998) kritikuodamas tradicinę švietimo sistemą ją sugretina su kalėjimo sistema, kurioje subjektas disciplinuojamas, to net nepajusdamas, o mokyklų erdvės, griežta ugdymo struktūra, egzaminai kuria panoptikono visa stebinčiai akiai palankias sąlygas klestėti. Kvestionuodami nusistovėjusias normas, stabilumą, aiškias apibrėžtis, postmodernistai įneša eklektikos, pliuralizmo, sutrikdydami linijinio, objektyviomis tiesomis grįsto mąstymo modelį, laisvės, eksperimentų ir netikėtų jungčių principais.

Postmodernistai iškelia **neapibrėžtumo** situaciją, kurioje nuolatinė kaita atveria vis naujas prasmes ir galimybes. Poststruktūralistai akcentuoja atvirumą kaitai, kaip būdą neleisti reikšmėms tapti apibendrintomis ir su teritorizuotomis, o griežtų ribų nebuvimas šioje teorijoje atkreipia dėmesį į judėjimą, kaip pagrindinį būdą egzistuoti. Filosofai G. Deleuze ir F. Guattari (1987) pasitelkdami konceptą *tapsmas* atranda būdą apibūdinti nuolatinį judėjimą, kaip pagrindinį postmodernizmo bruožą. Autorių požiūriu, pasaulis yra gyvas ir kiekvienas iš mūsų gyvename nuolatiniame *tapsme*. Neapibrėžtumas, kaip alternatyva stabilumui, susijusi su nežinomybe, naujais keliais, kontrolės paleidimu. Anot G. Biesta „švietimas visada yra susijęs su rizika, rizika, kad mokiniai nesupras arba neišmoks pakankamai teisingai“ (2020, p. 102). Biesta skatina mokytojus atsiversti netikėtumams ir rizikoms, kurios yra teigiamo ugdymo sąlyga. Rizikos vengimas skatina reprodukciją, kurioje nėra vietos moksleiviui, kaip subjektui. Anot Biestos, „švietime turėtume sudaryti erdvę mokinių suvokimui – ko mokytojai iš tikrųjų negali padaryti už savo mokinius – tyrinėjimui to, kas nežinoma arba dar nežinoma“ (2020, p. 103). Autoriai T. Aoki ir J. Wallen (Duoblienė, 2018) ugdymo lauke kalba apie laisvesnį ugdymo turinio planavimą ir įgyvendinimą – *gyvą* ugdymo turinį (angl. *lived*

curriculum), kuris yra kuriamas gyvai prisitaikant prie sąlygų, adaptuojantis, reaguojant, atliepiant. Remiantis postmodernizmo filosofija ugdymo turinys turi būti gyvas, dinamiškas ir atviras.

Su neapibrėžtumo situacija glaudžiai susijęs **eksperimentas**. Atsidūrę nežinojome erdvėje, nežinomose sąlygose turime du kelius – pasiduoti sąstingui ir baimei arba paleisti kontrolę ir eiti bandymo keliu. Ilgą laiką mokytojas turėjęs didelę kontrolę nešėsi kartu su savimi ir, tam tikra prasme, žiniuonio skrybėlę. Mokytojas buvo laikomas žmogumi, kuris, jeigu ne viską, tai žino labai daug ir gali moksleivius nuvesti šiuo žinių keliu. Postmoderniame pasaulyje šios skrybėlė netenkama, kadangi mokytojas nebeturi pirmenybės prieš kitus, moksleiviui laisva ranka pasiekiamus, šaltinius. Mokytojas susiduria su iššūkiu – ar bandyti išlaikyti kontrolę, autoritetą, pasiduoti baimei, sąstingui, ar paleisti kontrolę ir stebėti, kaip mainosi ir gimsta naujas pasaulis. Nežinoti, kas bus toliau, kokie bus rezultatai, atveria galimybę eksperimento keliui. Anot I. Semetsky (2006, iš Duoblienė, 2018), moksleiviai mokosi nebūtinai racionaliai mums suprantamu būdu, tai – drąsių bandymų, eksperimentavimo ir įgytos patirties pasekmė. Ugdyme neturėtume prisirišti prie žinomų tiesų, turėtume jas kurti, leisti sau klysti, patirti nesėkmes, daryti klaidas, kurios ir kuria naujas reikšmes. Snaza teigia, kad „Tam tikrų aplinkybių kontekste nesėkmė, pralaimėjimas, užmiršimas, išardymas, atsisakymas, tapsmo sustabdymas, nežinojimas gali iš tiesų pasiūlyti kūrybiškesnių, bendradarbiavimu grįstų, netikėtesnių buvimo pasaulyje būdų.“ (Halberstam, J., & Halberstam, J.; 2011). Eksperimento konceptas iš esmės keičia struktūruotą ugdymo sistemą, kurioje vyrauja ugdymo planai su aiškia ir griežta pakopinė tobulėjimo sistema, mokymosi uždaviniai ir vertinimo kriterijai bei iš anksto numatytas ugdymo turinys. Eksperimentas įneša chaoso, sunkiai pamatuojamus rezultatus, kadangi procesas čia tampa svarbesnis už rezultatą.

Susitelkdami į procesą, filosofai G. Deleuze ir F. Guattari įveda **rizomos** konceptą. Pasitelkę iš biologijos lauko pasiskolintu terminu, rizoma jie apibūdina įvairiakryptį judėjimą, kuris skirtingai nuo struktūruotos tvarkos yra begalinis. Anot autorių, rizoma juda horizontaliai, užkariaudama vis naujas teritorijas, dauginasi ir pumpuruojasi, kaip žolė. Guattari ir Deleuze apibūdina taip: „rizoma jungia bet kuriuos taškus bet kuriuo metu ir jos bruožai nebūtinai susiję su tos prigimties bruožais; <...> Rizoma yra sudaryta ne iš vienetų, bet iš dimensių arba judėjimo krypčių. Rizoma neturi nei pradžios, nei pabaigos, bet visada vidurį, iš kurio auga ir kurį užlieja“ (1987, p. 21). Šis nenuoseklus augimas apibūna postmodernų būvį, kuris pasireiškia per netikėtas jungtis bei hierarchijos atsisakymą. Muzikinėje kultūroje tai pasižymi per „aukštosios“ ir „žemosios“ kultūrų dialogus, gražinant muziką į praktinį lygmenį, kaip kalbą, kuria turi teisę kalbėti kiekvienas. XX a. II p.–XXI a. I p. nyksta ribos tarp muzikinių žanrų, stilių, kultūrų, kvestionuojama *teisinga, graži* muzika. Rizomos konceptas persikėlė ir į ugdymo lauką. Rizominis ugdymas trina apibrėžtas mokyklinių dalykų ribas, formalųjį ir neformalųjį švietimą. Praktikoje tai pasireiškia, kaip tarpdalykinis ugdymas, tarpdisciplininiai projektai. Rizoma atveria visai kitokią požiūrį į ugdymo procesą, skatina jį atsiverti

pasauliui. Anot Duoblienės, „Rizominėje plėtroje, kuri atrodytų turėtų būti palaipsnė, nuosekli, lėta, nors ir įvairiakryptė, judėjimo kelyje atsiranda daug peršokimų, transversalumo, sujungimo iš pirmo žvilgsnio nesujungiamų taškų ar elementų įvairovės. Tų susikabinimų niekaip negalima numatyti iš anksto“ (2018, p. 281).

Postmodernizmo ir poststruktūralizmo lauke išryškėjusios idėjos – neapibrėžtumas, eksperimentas, rizoma – persikelia ir į ugdymo sritį. Autoritetų kvestionavimas ir hierarchinių santykių atsisakymas atveda prie nežinomybės būsenos, kurioje tenka pasiduoti eksperimentui, paleisti kontrolę, atsisakyti nuoseklaus linijinio augimo ir pereiti į rizominę plėtrą, kurioje dalyvauja ne tik mokinys, bet ir mokytojas.

Tapsmas muzikiniame ugdyme

Šiuolaikiniame pasaulyje statiką keičia dinamiškumas. Filosofai Guattari ir Deleuze bandydami apibūdinti besikeičiantį pasaulį ir mūsų judėjimą jame, jau minėtus neapibrėžtumo, rizomos konceptus apjungia į tapsmo (angl. *becoming*) idėją. Tapsmu autoriai apibūdina ne kito imitaciją, bet patį veiksmą, panaudodami jį kaip veiksmąžodį (1987). Tapsmas nusako kiekvieno mūsų būvį. Autoriai, kaip pavyzdžius nagrinėja skirtingus tapsmus, pavyzdžiui, *tapsmas-gyvūnu* ar *tapsmas-moterimi* nereiškia perimti fizinės ypatybės. C. Colebrook (2001) *tapsmą-gyvūnu* apibūdina, kaip gyvūno judesį, suvokimo ir jo tapsmo pajautimą, tarsi pasaulio matymą jo akimis. Tapsmo konceptas persikėlė ir ugdymo sritį, kaip *tapsmas-jausmu*, *tapsmas-muzikantu* idėjos. Tapsmo suvokimas suteikia erdvę apibūdinti neapčiuopiamai tėkmei pasižyminčiai lankstumu ir dinamiškumu. Muzikoje tapsmas tyrinėjamas per autentiškos muzikinės patirties prizmę.

Tapsmo idėją muzikinio ugdymo kontekste tyrinėjo L. Richerme. Autorė apjungdama filosofės Langers simbolizmą su Deleuze ir Guattari tapsmu pasiūlo *tapsmas-jausmu* (angl. *becoming-feeling*) konceptą. *Tapsmas-jausmu* – procesas, kai žmogus suvokia pasaulį lyg būdamas tam tikras jausmas. Pasak Richerme, „*tapsmas-jausmu* įvyksta tada, kai individai užmezga ryšius su tam tikrais jausmais, iš dalies suvokdami pasaulį taip, lyg jie būtų tas specifinis jausmas“ (2017, p. 17). Richerme sugretina S. Langer filosofiją, pagal kurią muzika simbolizuoja ir įkūnija tam tikrus jausmus su Deleuze ir Guattari meninės patirties metu atsirandančiu tapsmu, kuris yra dinamiškas ir transformuojantis. Deleuze ir Guattari pabrėžia, kad mene „esminis dalykas nebėra formos, materijos ar temos, bet jėgos, tankiai, intensyvumai“ (1987, p. 343). Richerme (2017) remiasi Deleuze ir Guattari idėjomis, jog meno kūrinys nėra statiškas, jis yra gyvas ir tampantis, visada sąveikaujantis su kontekstais, todėl ir *tapsmas-jausmu*, kaip ir patys jausmai, yra nuolat kintanti kontekstuali patirtis, būdinga kiekvienam individui.

Richerme *tapsmo-jausmu* esme laiko meninę patirtį. Meninė patirtis yra transformuojantis procesas, kurio metu keičiasi žmogaus savęs ir pasaulio supratimas. Meninė patirtis nėra reakciją į

meno kūrinį, tai aktyvus tapsmas keičiantis žmogų. Pati meninė patirtis skatina žmogų tapti besikeičiančiais jausmais. *Tapsmas-jausmu* nėra emocijos išgyvenimas, tai jausmo perėmimas pačia jos esme, šios jausmu būtis. Meninė patirtis, pasak Richerme, pasižymi laikinumu, unikalumu ir kontekstualumu, todėl *tapsmas-jausmu* atspindi šiuos bruožus.

Richerme kritikuoja kognityvistinį požiūrį į muzikinį ugdymą paskatindama mokytojus suteikti pamokose erdvės jausmui, kuris yra neatsiejamas nuo meninės raiškos. Pasak jos, mokytojo užduotis yra plėtoti moksleivių *tapsmo-jausmu* patirtį, pirmiausia kalbant apie savas patirtis. Sukurti pamokose saugią erdvę, kuri būtų atvira moksleivių jausmams, muzikiniams išgyvenimams ir patirtims. Tapsmo idėja atveria galimybes eksperimentavimui su įvairiomis kūrinio interpretacijomis, skatina alternatyvų paieškas, kartu empatišką ir kritišką požiūrį į muziką, garsus ir perduodamas idėjas. Pasak Richerme, eksperimentuodami su skirtingais *tapsmais-jausmu* mokytojai su moksleiviais giliau supranta save, kitą, muzikinį gyvenimą ir priima savo netobulumą bei tampa empatiškesniais (2017).

Tapsmo konceptą muzikiniame ugdyme tyrinėjo ir E. Gould. Gould (2012) siūlo *tapsmo-muzikantu* (angl. *becoming-musician*) konceptą, kuris kaip alternatyva tradiciniam muzikiniam ugdymui gali pasiūlyti atviresnį ir laisvesnį muzikos mokymosi kelią. *Tapsmas-muzikantu* – nuolat kintantis muzikinis tapsmas, kuriame moksleivis kuria save per muziką. Šis konceptas įkvėptas Deleuze ir Guattari neapibrėžtumo, rizomos idėjomis. *Tapsmas-muzikantu* tai ne fiksuoto ir statiško muzikanto apibrėžimo siekimas ar jo imitacija, bet unikalus, nenuspėjas kūrėjo kelias. Gould kritikuoja standartizuotą ir normatyvinį muzikinį ugdymą, dėl jo uždarumo, statiskumo, bandymo teritorizuoti muzikanto vaidmenį. Pasak Gould, *tapsmas-muzikantu* atveria galimybes moksleivio muzikinės tapatybės, autentiško santykio su muzika kūrimuisi, skatina tapti pačia muzika per meninę patirtį.

Tapsmo idėja muzikiniam ugdymui pasiūlo deteritorizuoti muzikos, muzikanto, atlikėjo, kūrėjo sampratas, taip suteikiant erdvės lankstumui, individualumui, rizomiškumui. Richerme tapsmas akcentuoja muzikinės patirties svarbą ugdyme, kuri transformuoja žmogų per *tapsmą-jausmu*, kuri leidžia į pasaulį pažvelgti per besikeičiančius jausmus, kuriuos pasak Langer įkūnija, o pasak Deleuz ir Guattari iššaukia muzika. Gould *tapsmas-muzikantu* pasiūlo atveresnį požiūrį į muzikinio ugdymo kelią. *Tapsmas-muzikantu* atsisako standartizuoti požiūrio į tai, ką turi mokėti, ką ir kaip groti muzikantas ir akcentuoja muzikinę patirtį, kaip galimybę tapti pačia muzika.

Muzikos mokykla: tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo

Muzikos mokyklos vieta Lietuvos švietimo sistemoje

Muzikinis ugdymas Lietuvoje gali būti organizuojamas formaliojo arba neformaliojo švietimo mokyklose. „Formalusis švietimas – švietimas, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka patvirtintas ir įregistruotas švietimo programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis arba aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija arba pripažįstama kompetencija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijai atlikti“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Formalųjį švietimą vykdo bendrojo ugdymo mokyklos, tad galime laikyti, kad jos ir yra atsakingos už formalųjį muzikinį ugdymą. „Neformalusis švietimas – švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Neformaliojo švietimo mokyklų tarpe yra neformaliojo vaikų švietimo (NVŠ) mokyklos ir formalųjį švietimą papildančio ugdymo mokyklos (FŠPU), kurioms ir priklauso muzikos mokyklos. Muzikos mokykla, nors ir priskiriama neformaliajam švietimui turi išskirtinį bruožą, tai formalųjį švietimą papildantis ugdymas. Formalųjį švietimą papildantis ugdymas „skirtas sistemškai, nuosekliai ir ilgalaikiai plėsti vaiko tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius, ugdyti kompetencijas“ (ŠMSM, 2005). Muzikos mokyklos vykdydamos FŠPU programas tarsi atsiduria tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo apibrėžimų.

Lietuvoje moksleivių muzikinį ugdymą, vertinant pagal profesionalumo lygmenį, galime įsivaizduoti kaip pakopų sistemą: pirmiausia – bendrasis muzikinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje, toliau – muzikinis ugdymas muzikos mokykloje, galiausiai – specializuotas muzikos krypties programos konservatorijoje. Šios muzikinio ugdymo pakopos rodo, jog muzikos mokykla yra laipteliu aukščiau už bendrojo ugdymo mokyklose vykdomą muzikinį ugdymą. Muzikos mokyklos vykdo akredituotas pradinio ir pagrindinio FŠPU programas, kurias baigę moksleiviai gauna tai patvirtinančius pažymėjimus. Mokyklos rengdamos ir įgyvendindamos FŠPU programas vadovaujasi pagrindiniu dokumentu – „Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo“ ir jo 1 ir 2 priedais (ŠMSM, 2015). Visi šie dokumentai apibrėžia programų trukmę, privalomą mokomųjų dalykų branduolį – solfedis, muzikos istorija, muzikavimas (grojimas instrumentu arba dainavimas) ir pasirinktinai choras / ansamblis / antras instrumentas. Natūralu, kad toks išplėstas muzikinis ugdymas suteikia gilesnį muzikinį pažinimą negu bendrojo ugdymo mokyklose.

Siekiant suprasti, kurioje vietoje švietimo lauke yra muzikos mokykla susiduriame su įdomiu reiškiniu. Muzikos mokykla, nors ir priklauso neformaliojo švietimo grupei, yra formalųjį švietimą papildantis ugdymas, turintis daug formaliojo švietimo bruožų, tokių kaip nustatytos ugdymo

programos, įgytos kompetencijas patvirtinantys pažymėjimai, aiškus ugdymo turinio kryptingumas siekiant plėtoti muzikines kompetencijas, nors ir vykdant veiklą už bendrojo ugdymo mokyklos ribų.

Neformaliojo muzikinio ugdymo tikslai ir principai

Ugdymo tikslai ir principai atskleidžia muzikos mokyklos poziciją formuojant muzikinio ugdymo kryptį mokinio atžvilgiu. Norėdami suprasti muzikos mokyklos tikslus turime atsižvelgti į pagrindinius švietimo dokumentus, kuriuose apibrėžiami muzikos mokyklose vykdomų ugdymo programų tikslai ir uždaviniai. Muzikos mokyklos vykdančios FŠPU programas turi vadovautis Rekomendacijomis (ŠMSM, 2015) ir NVŠ koncepcijoje (2005) įvardintais principais. FŠPU programų rekomencijose įvardytas tikslas – „nuosekliai ir sistemingai ugdyti mokinių prigimtinius meninius gebėjimus ir asmenines galias, suteikti muzikos . . . ir bendrųjų kompetencijų, kurių reikia produktyviam dalyvavimui šiuolaikiniame kultūriniame gyvenime ir pasirenkant profesiją“ (ŠMSM, 2015). NVŠ koncepcijoje tikslu įvardyta – „padėti vaikui per pasirinktą veiklą įgyti kompetencijų ir tapti asmenybe, gebančia suprasti, atsakingai vertinti ir kūrybingai spręsti kylančius iššūkius, aktyviai veikti visuomenėje bei prisitaikyti prie kintančios aplinkos.“ (ŠMSM, 2005). Apibendrinant, muzikos mokyklų tikslas pasitelkus nuoseklų ir sistemingą muzikinį ugdymą padėti mokiniui įgyti muzikinių ir bendrųjų kompetencijų reikalingų aktyviai dalyvauti šiuolaikinės visuomenės kultūriniame gyvenime.

Muzikos mokyklose vykdomas muzikinis ugdymas grindžiamas NVŠ principais. Šių principų taikymas muzikos mokykloje formuoja neformaliojo muzikinio ugdymo(si) procesą ir ugdymo(si) aplinką.

9. NVŠ organizuojamas, remiantis šiais principais:

- 9.1. savanoriškumo – vaikai laisvai renkasi švietimo teikėją, siūlomas NVŠ, FŠPU programas, edukacines veiklas;
- 9.2. prieinamumo – veiklos ir metodai yra prieinami visiems vaikams pagal amžių, išsilavinimą, specialiuosius poreikius, patirtį ir socialinę padėtį;
- 9.3. individualizavimo – ugdoma, atsižvelgiant į vaiko galimybes, poreikius ir pasiekimus;
- 9.4. demokratiškumo – mokytojai, tėvai ir vaikai yra aktyvūs ugdymo(si) proceso kūrėjai;
- 9.5. patirties – ugdymas grindžiamas patyrimu ir jo refleksija;
- 9.6. ugdymosi grupėje – mokomasi priimti bendrus sprendimus, dalytis darbais ir atsakomybėmis, spręsti tarpasmeninius santykius.

(ŠMSM, 2005, 9 p.)

Atsižvelgus į NVŠ principus matome, jog muzikos mokyklose organizuojamas ugdymas pasižymi įtraukumu, atvirumu, socialumu ir orientuojasi į besimokančiojo poreikius. Ugdymo(si) procesas – dinamiškas, orientuotas į mokinių saviraišką, o ugdymo(si) aplinka paremta

bendruomeniškumu ir aktyviu dalyvavimu ugdymo(si) procese. Visa tai leidžia teigti, kad neformaliojo muzikinio ugdymo pamatas yra laisvė rinktis turinį, metodus ir mokymosi formas.

Šalia bendrųjų principų, muzikos mokyklos vienas iš tikslų – kompetencijų ugdymas. EBPO (OECD, 2018) brėždama švietimo tendencijas numato XXI a. įgūdžius, kurių reikia dabar ir ateityje reikės šiuolaikiniam žmogui. Sugrupuoti juos galėtume į keturias grupes. Pirma – komunikacijos įgūdžiai, dar kitaip apibrėžiami kaip įvairūs raštingumai. Antra – bendradarbiavimo įgūdžiai, savo stiprybių pažinimas, pagarba kitam, bendrų tikslų siekimas, problemų sprendimas. Trečia – kūrybiškumas ir inovatyvumas plačiaja prasme, gebėjimas pateikti kelis problemos sprendimus, inovatyvus požiūris, gebėjimas generuoti naujas idėjas, spręsti unikalios ir išradingai iškilusius iššūkius. Ketvirta – kritinis mąstymas, nuolat klausti, kvestionuoti autoritetus, kliautis skirtingų šaltinių analize, turėti kritišką požiūrį į faktus ir nuomones, atskirti vieną nuo kito ir sąmoningai suvokti medijas. Muzikos mokyklose šiuolaikiniam žmogui reikalingų įgūdžių lavinimas apima kompetencijų ugdymą, kuris apibrėžiamas NVŠ koncepcijoje. Neformalusis švietimas turi ugdyti šias kompetencijas – pažinimo, komunikavimo, kūrybiškumo, pilietiškumo, socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos, kultūrinę ir skaitmeninę.

Nors ugdymo tikslai ir principai teigia, jog muzikos mokykloje ugdymas yra orientuotas į asmenybės augimą, šiuolaikinių kompetencijų plėtojimą ir besimokančiojo poreikius visgi praktikoje ugdymo pagrindu tampa profesinis muzikinis ugdymas. Formaliojo ir neformaliojo muzikinio ugdymo tyrėja G. Gabnytė (2011) analizuodama pianistų ugdymą atkreipia dėmesį, jog muzikos mokykla vis dar vadovaujasi klasikinio mokymo paradigma, kur mokytojo tikslas yra perduoti žinias ir informaciją, o mokinio – šią informaciją įsisavinti. Gabnytė (2011) taip pat pabrėžia, jog ugdymas muzikos mokykloje dažnai yra idealizuotas, kryptantis perfekcijos link ir orientuotas tik į muziko profesiją pasirenkančiuosius moksleivius, kurie sudaro vos 3 % moksleivių. Tokiu būdu šešėlyje paliekami mėgėjiško muzikavimo, saviraiškos poreikius siekiantys patenkinti moksleiviai. Muzikos mokyklose įtraukties klausimą kelia ir kiti tyrėjai – A. Kriščiūnaitė, D. Strakšienė, R. Bubnys. Pasak jų „ugdymas muzikos mokyklose jau daugelį metų nekinta ir veikia inertiškai, pasižymi ugdymo metodų konservatyvumu, yra atitolęs nuo kūrybinio proceso, o muzikos mokyklose vykdomo ugdymo turinio prasmė suvokiama siaurai, iš esmės orientuojantis tik į aukštus muzikinius gebėjimus turinčius mokinius“ (Kriščiūnaitė at al., 2018).

FŠPU rekomendacijose ir NVŠ koncepcijoje apibrėžti muzikos mokyklos ugdymo tikslai rodo, jog ugdymas muzikos mokykloje yra orientuotas į nuoseklų meninį ugdymą, asmenybės ugdymą ir šiuolaikinių kompetencijų plėtojimą. NVŠ principai formuoja lanksčią bendruomenišką ir į besimokančiojo poreikius orientuotą ugdymo(si) aplinką. Kompetencijų ugdymas remiasi net tik meninių, bet ir bendrųjų kompetencijų reikalingų šiuolaikiniam žmogui plėtojimą. Visgi pastarųjų

metų tyrimai rodo, jog deklaruojami ugdymo tikslai kelia abejonę muzikos mokyklos įtraukia aplinka ir šiuolaikinės visuomenės ir moksleivių poreikių atliepimu.

Formaliojo, neformaliojo, savaiminio muzikinio ugdymo dimensijos

Muzikinis ugdymas vis dažniau tyrinėjamas kaip įvairiose erdvėse vykstantis mokymosi procesas, kuris sulieja formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi formas. Didžioji dalis muzikinių patirčių ir sąlyčio taškų su muzika įvyksta už mokyklos klasės ribų, kurių nesąlygoja mokytojas ar keliami mokymosi tikslai (Folkestad, 2007). Ši perspektyva atveria galimybes tyrinėti ir suprasti muzikinį ugdymą, kaip procesą, kuris vyksta visą gyvenimą. Muzikos mokykloje vykdomas muzikinis ugdymas, pagal anksčiau aptartus švietimo dokumentus, apjungia formalųjį ir neformalųjį švietimą. Norint suprasti muzikos mokyklose vykdomą ugdymo proceso kompleksiskumą tampa svarbu tyrinėti ne tik formaliojo, bet savaiminio muzikos mokymosi ypatumus.

Savaiminis mokymasis – nuolat vykstantis mokymosi procesas, kurio metu įgyjamos žinios, įgūdžiai, nuostatos iš kasdieninės žmogaus veiklos ir aplinkos konteksto poveikio. Savaiminis mokymas yra nesąmoningas mokymasis iš patirties, suvokiamas kaip formaliojo mokymosi priešingybė – neturintis nustatytos erdvės, laiko, nustatytų mokymosi tikslų ar mokytojo (Werquin, 2010). Muzikiniame ugdyme savaiminis mokymasis mokslininkų akiratyje atsидūrė dar visai neseniai, pasikeitus ugdymo lauko sampratai nuo mokymo prie mokymosi, nuo mokytojo prie besimokančiojo. Šį pokytį apibūdina G. Folkestad (1998, iš Folkestad, 2006) teze – muzikos mokymasis kaip kultūros praktika. Šioje praktikoje dalyvaujantys ne tik patiria, bet šalia ir išmoksta pačios praktikos. Folkestad (2006) tyrinėdamas daugiaryšį muzikos mokymąsi apibrėžė formaliojo ir savaiminio mokymosi matmenis: aplinkybės, mokymosi stilius, kontrolė, intencionalumas.

Aplinkybės, kurioje vyksta muzikinis ugdymas gali būti pagrindas atskirti formalųjį ir savaiminį mokymąsi. Formaliojo muzikos mokymosi aplinkybėse veikla yra iš anksto suplanuota, o savaiminio mokymosi atvirkščiai. Savaiminio mokymosi procesas yra paremtas savarankiškai pasirinkta ir savanoriška veikla. Antrasis aspektas, kuriuo gali būti atpažįstamas savaiminis mokymasis – mokymosi stilius. Savaiminis mokymasis siejamas su muzikavimu *iš klausos*, tuo tarpu formalusis mokymasis siejamas su muzikavimu *iš natų*. Tokia skirtis įprastai suprantama Vakarų pasaulio kultūroje, tačiau E. Sæther (2003, iš Folkestad, 2007) tyrinėdama Mandinka genties jali tradiciją Gambijoje atrado, jog muzikavimas *iš klausos* šioje tradicijos yra labai formalizuota žodinė praktika, todėl negalime teigti, jog rašytinė muzika automatiškai yra formaliojo mokymosi pavyzdys, ir atvirkščiai. Folkestad siūlo tai pripažinti kaip galimus raštingumo tipus, kurių kiekvienas yra griežtai apibrėžtas, perduodamas žiniomis ir tai charakterizuoja mokymosi procesą formaliu.

Savaiminio ir formaliojo mokymosi ribas Folkestad siūlo taip pat vertinti pagal kontrolės matmenį. Kas mokymosi procese priima sprendimus? Ar mokymosi procesas pasižymi didaktiniu mokymu ar besimokančiojo savireguliacija? Savaiminis muzikos mokymasis neturi iš anksto užsibrėžtų tikslų, kurie suvaldytų mokymosi proceso tėkmę. Formaliojo mokymosi situacijoje mokytojas (arba mokytojo rolę turintis asmuo) kontroliuoja turinį, metodus, veiklas, veikia su orientacija į rezultatus. Folkestad taip pat svarbiausiu matmeniu, kuris leistų apibrėžti savaiminį ir formalųjį muzikinį ugdymą laiko intencionalumą. Intencionalumas tai mokinio ir mokytojo minčių kryptingumas savaiminio mokymosi atveju į *grojimą* (angl. *playing*), formaliojo mokymosi į tai, *kaip groti* (angl. *how to play*). Šis skirtis parodo, jog pirmu atveju muzika grojama ir koncentruojamasi į pačią muziką, santykį ir muzikinę patirtį, o antruoju – į atlikimo techniką, reikalingą atlikti užduotį.

Pasak Folkestad, šie matmenys leidžia atskleisti formaliojo ir savaiminio muzikos mokymosi amplitudę, kuri praktikoje veikia dinamiškai nepriklausomai nuo turinio ar konkrečios erdvės, mokyklos ar už mokyklos ribų. Šių matmenų analizė gali atskleisti požiūrį, prieigą prie muzikos ir jos mokymosi. Formaliojo ir savaiminio mokymosi polį Folkestad pailiustruoja diskusijos ir interviu metaforomis, kur interviu reiškia formalųjį mokymąsi. Interviu metu, iš anksto interviuotojas turi pasiruošęs klausimus ar temas ir griežtai (arba laisvai) naviguoja pokalbį, tačiau turi savo numatytą planą ir tikslą. Tuo tarpu diskusija – savaiminio mokymosi pavyzdys. Tai pokalbis, kurio eiga nenumatyta iš anksto, dialogas, kuris gali bet kada keisti kryptį, emociją, nutrūkti ar leisti į gylį.

Išsiginčius formaliojo ir savaiminio muzikos mokymosi bruožus, muzikos mokyklos atveju, apibrėžkime neformaliojo muzikinio ugdymo ypatybes. Pagal EBPO dokumentus (Werquin, 2010), neformalusis mokymasis turi daugybę reiškinių, kurias sunku sudėti į vieną apibrėžtį. Tai yra terpė tarp formaliojo ir savaiminio mokymosi. Neformalusis mokymasis gali turėti ir formaliojo ir savaiminio mokymosi bruožų, tačiau, skirtingai nei savaiminio mokymosi atveju, besimokančiojo požiūriu tai yra sąmoningas procesas. G. Storsve (2024) analizuodamas formaliojo, neformaliojo ir savaiminio ugdymo UNESCO apibrėžtis ir jas sugretindamas su Folkestad muzikinio ugdymo matmenimis pateikia šių trijų mokymosi sričių analizę, taip suteikdamas apčiuopiamą pagrindą aiškesniam neformaliojo muzikinio ugdymo diskursui (Lentelė nr. 1). Neformalusis muzikinis ugdymas Storsve apibrėžiamas pagal aplinkybes – vykdomas ne oficialiose švietimo įstaigoje, bet kitose organizuoto ugdymo vietose, pagal mokymosi būdą – mokomasi ir *iš natų*, ir *iš klausos*, pagal kontrolės matmenį – yra valdomas organizacijose už mokyklos ribų, pagal intencionalumą – orientuojamasi ir į *grojimą* (angl. *playing*) ir į mokymąsi *kaip groti* (angl. *how to play*).

Lentelė nr. 1

Storsve (2024) sudaryta muzikinio ugdymo analizės matrica pagal Folkestad (2006) matmenis ir UNESCO apibrėžimus

	Aplinkybės	Mokymosi būdas		Intencionalumas
Formalusis	Oficialios mokyklos erdvės	<i>Iš natų</i>  <i>Iš klausos</i>	Mokytojas, ugdymo programa.	Oficialiai vertinamas muzikos mokymasis
Neformalusis	Kitos organizuotos erdvės		Organizacijos už mokyklos ribų.	Muzikos mokymasis ir grojimas (angl. <i>playing</i>)
Savaiminis	Už mokyklos ribų ir kitos organizuotos erdvės		Mokiniai, bendraamžiai	Grojimas (angl. <i>playing</i>)

Neformalųjį mokymąsi taip pat galime tyrinėti pagal itin išsamų M. Johnson ir D. Majewska (2024) pristatytą 15 mokymosi formalumo dimensijų modelį (Lentelė nr. 2). Autoriai remdamiesi mokslinių straipsnių analize neformaliojo ugdymo srityje ir empiriniais duomenimis išskyrė 15 dimensijų, kurios gali padėti atskirti formalųjį, neformalųjį ir savaiminį mokymąsi. Atpažinti ir apsibrėžti tampa svarbu norint analizuoti ir suteikti formaliajam ugdymui daugiau *neformalumo* ar atvirkščiai. Šios dimensijos: struktūra (mokymasis struktūruotas ar ne), kodifikavimas (ugdymo planavimas), ryšys su ugdymo programa, žinios (deklaruojamo pobūdžio ar kompleksinio), mokymosi akcentas (kognityviniai gebėjimas ar visuminis ugdymas), vertinimas (mokymasis matuojamas ir atpažįstamas įgytomis kvalifikacijomis ar ne), socializacija (mokymosi ryšys su socializacija), motyvacija (išorinė ar vidinė besimokančiojo atžvilgiu), savanoriškumas (savanoriško dalyvavimo ir pareigos, prievartos santykis), intensija (mokymosi intencija kyla iš mokytojo, besimokančiojo ar mokymasis vyksta be intencijos), pripažinimas (mokymosi veikla atpažįstama mokytojo, mokinio ar mokymasis yra nesąmoningas), mokymosi vieta (ugdymo institucija ar gali vykti visur), kryptingumas (aiškus fokusas konkrečias žinias ir įgūdžius ar į besimokantį ir į jo poreikius), mokymo elgesys (tiesioginis ar netiesioginis), mokinio patirties reikšmė mokymosi procese.

Lentelė nr. 2

M. Johnson ir D. Majewska mokymosi formalumo dimensijos (2024)

	Formalusis mokymasis	Neformalusis mokymasis	Savaiminis mokymasis
Struktūra	Mokymasis turi aiškią organizaciją (pvz., linijinius tikslus)	Mokymasis gali turėti aiškią struktūrą	Mokymasis neturi aiškos organizacijos
Kadifikavimas	Mokymo planas yra užrašytas	Mokymo planas gali būti užrašytas	Mokymo planas nėra užrašytas

Santykis su programa	Mokymasis vyksta pagal formaliojo ugdymo programą	Mokymasis gali papildyti formaliojo ugdymo programą	Mokymasis nepriklauso nuo jokios programos
Žinios	Dėmesys sutelkiamas į deklaruojamas (propozicines) žinias	Dėmesys skiriamas ir deklaruojamoms, ir procedūrinėms žinioms	
Akcentas	Dėmesys sutelktas į kognityvinius aspektus	Kognityviniai, emociniai, socialiniai ir elgesio aspektai	
Vertinimas	Mokymasis gali būti įvertintas per kvalifikacijas	Mokymasis gali būti įvertintas	Mokymasis nėra įvertinamas ar sertifikuojamas
Socializacija	Mokymasis nebūtinai susijęs su socializacija	Mokymasis gali būti susijęs su socializacija	Mokymasis dažnai susijęs su socializacija
Motyvacija	Mokymosi motyvacija daugiausia išorinė	Motyvacija gali būti tiek vidinė, tiek išorinė	Motyvacija mokytis kyla iš mokinio vidaus
Savadoriškumas	Mokymasis yra privalomas	Mokymasis yra savadoriškas	
Intencija	Mokymasis yra inicijuojamas mokytojo ir mokinio	Mokymasis inicijuojamas mokinio	Mokymasis gali būti nesąmoningas arba neplanuotas
Pripažinimas	Mokymasis pripažįstamas mokytojo ir mokinio	Mokymasis pripažįstamas mokinio	Mokymasis gali būti nepripažintas nei mokytojo, nei mokinio
Vieta	Mokymasis vyksta švietimo įstaigose	Mokymasis gali vykti bet kur	
Kryptingumas	Mokymasis orientuotas į specifines žinias ir įgūdžius	Mokymasis orientuotas į mokinio poreikius	Mokymasis orientuotas į tai, kas atsitinka mokinio patirtyje
Mokymo elgsena	Mokymasis vyksta per tiesioginį mokymą	Mokymasis vyksta per netiesioginį mokymą	Mokymasis vyksta atsitiktinai, be formalios mokymo elgsenos
Mokinio patirtis	Mokymasis nesiremia mokinio patirtimi	Mokymasis sąmoningai susiejamas su mokinio patirtimi	Mokymasis kyla iš atsitiktinės mokinio patirties

Pasak Johnson ir Majewska (2024), neformalusis ugdymas yra hibridas, tačiau pasižymi ir specifinėmis savybėmis. Jis gali būti struktūruotas ir suplanuotas, tuo tarpu gali atsirasti ir formaliojo ugdymo erdvėje, pasižymi dažniausiai iš pačio mokinio kylančia motyvacija ir intencionalumu mokytis, gali turėti ugdymo programas, būti akredituotas, tačiau gali ir lanksčiai derinti ugdymo turinį pagal mokinio kontekstą, taip pat yra lankstus mokymosi tempui ir mokinio poreikiams, visuminiškai žvelgia į žinias ir patirtis, išskirtinį dėmesį sutelkia į emocinių, socialinių įgūdžių ugdymą, yra suinteresuotas plėtoti bendradarbiavimo, lyderystės, tarpkultūrinių ir kitų kompleksinių ir į patirtį bei asmenybės ugdymą orientuotų kompetencijų ugdymą.

Remiantis aptartais neformaliojo mokymosi ypatumais, matome, jog neformalusis mokymasis suprantamas kaip formaliojo ir savaiminio mokymosi kontinuumas. Pasak Johnson ir Majewska (2024), ši sunkiai apibrėžiama pozicija neigiamai veikia neformaliojo ugdymo kontekstą. Iki šiol moksliniuose tyrimuose vyravo formaliojo arba savaiminio mokymosi tyrimai, todėl stinga įrankių, kurie padėtų pastebėti, atpažinti, įvertinti neformalųjį ugdymą. Aiškesnis neformaliojo mokymosi apsibrėžimas leistų mokytojams pastebėti ir tobulinti mokymo procesą neformaliojo ugdymo įstaigose, mokinius skatinti reflektuoti savo esamą padėtį, o tai yra tobulėjimo pagrindas. Visuomenės požiūriu neformalusis ugdymas stinga aiškumo, todėl dažnai yra nuvertinamas. Johnson ir Majewska siūlo ieškoti bendros kalbos, kuri formuotų mokinių, mokytojų, tėvų ir visuomenės požiūrį į neformalųjį švietimą, tai leistų pripažinti naudą, kurią gali suteikti mažiau formalizuoti mokymosi būdai.

Apžvelgtas platus muzikinio ugdymo spektras leidžia teigti, jog muzikos mokyklose vykdomą muzikinį ugdymą sunku apibrėžti viena samprata. Tokia situacija atspindi postmodernios visuomenės pobūdį, nykstančios ribos sukuria atviresnį dimensijomis ir kontinuumu paremtą neformaliojo muzikinio ugdymosi paveikslą. Matmenys, kuriais galime atpažinti neformaliojo muzikinio ugdymo apraiškas suteikia pagrindą tyrinėti muzikos mokyklose vykdomą ugdymą *neformalumo* aspektu. Tuo tarpu Folkestad (2007) skatina muzikinio ugdymo tyrėjus išplėsti savo tyrimų lauką į *čia*, *ten* ir *visur*. *Čia* – atlikti tyrimus įvairiose mokymo įstaigose, *ten* – tyrinėti muzikinį mokymąsi įvairiomis formomis už mokyklos ribų, ir *visur* – muzikinį mokymąsi tyrinėti ne tik Vakarų visuomenėse ir kultūrose, bet ir viso pasaulio kultūrų kontekste.

Alternatyvios muzikinio ugdymo prieigos

Savaiminio muzikos mokymosi praktikos

Muzika – kultūros dalis, natūrali žmogaus meninė išraiška, kuri yra neatsiejama nuo žmogaus istorijos. Muzika lydi žmogaus gyvenimą nuo gimimo, pirmosios lopšinės, todėl jo kuriamas santykis su muzika yra kuriamas visą laiką mums sąmoningu ar nesąmoningu būdu. Muzika talpina istoriją, papročius, tradicijas, kalbą, nuostatas, pasaulėžiūrą ir kitus kultūros artefaktus. Pasak L. Green (2006), muzikos „autonomija“, suvokimas, kad muzikos „tikroji“ prasmė ir vertė išskyla virš kasdienių socialinių ir politinių sumetimų, šiais laikais yra atmesta daugeliu autorių tyrimų. Turint tai omenyje, muzikinį ugdymą turėtume suvokti ne kaip izoliuotą veiklą, kurį mokomės tik mokyklos aplinkoje. Muzikinis ugdymas vyksta nuolat savaiminiu būdu. Kiekvienas mokinys atėjęs pirmą kartą į mokyklą nėra *tabula rasa*, jis atsineša jau savo santykį su muzika, savo autentišką muzikinių patirčių rinkinį. Pasak L. Green (2008), muzika yra kiekvieno žmogaus gyvenimo dalis, todėl turėtų taip ir būti traktuojama.

Muzikologė, edukologė Lucy Green teigia (2006), kad muzikos prasmė apima du aspektus – prigimtine reikšmę ir įgytą reikšmę. Prigimtine – tai logiška, teoretiškai pagrįsta dalis apie garsų, kaip medžiagos, manipuliavimą. Ši reikšmė tarsi yra „įkūnyta“ pačiame kūrinyje. Įgyta reikšmė – visos su šia muzika atsineštos konotacijos – politinės, socialinės, kultūrinės, religinės asociacijos. Visa muzika yra įtakojama ne tik kūrėjo intencijos, tačiau ir šio kūrinio sklaidos konteksto. Ugdymo klausimu, Green sako, kad puoselėdami pozityvų prigimtines reikšmės supratimą galime sukurti naujas žmogaus asmenines prielaidas ar keisti jo nuostatas. Muzikiniame ugdyme tai reiškia, jog gilindami žinias ir sukurdami pozityvias muzikines patirtis mes galime formuoti santykį su muziką.

XX a. II p. sociologai J. Shepherd ir G. Valliamy (1994), išanalizavę bendrojo ugdymo muzikos dalyko programas aiškinosi, kodėl mokyklas baigę moksleiviai muzikos pamokas vertina neigiamai. Jie atrado, kad muzikos pamokose yra smarkiai kultivuojama Vakarų muzikos tradicija. Mokiniai savo klausomą muziką už mokyklos ribų laiko *sava, jų* muzika, o mokykloje mokomą muziką laiko *ne jų, svetima* muzika. Su mokykline muzika jie nesusitapatina, jos nelaiko kasdienio gyvenimo dalimi. Be to, iš mokyklos dažnai išsinešama nuostata, jog klasikinė muzika yra *tikrasis* menas, o populiarioji muzika – ta muzika, kuri yra artima moksleivių socialiniam kontekstui, yra prasta ir nevertinga net aptarinėti. Šie tyrimai paskatino nacionalines programas įtraukti pasaulio muzikos, populiariosios muzikos ir atverti platesnį muzikinio pasaulio paveikslą. Pasak Green (2006), nors ugdymo programose ir ugdymo turinyje atsirado įvairesnės muzikos spektrą, tai iš esmės nepadarė didelę pokyčio siekiant sujungti mokyklinę muziką su moksleivių muzika. Kaip autorė teigia, mokyklose vis dar vadovaujamasi tradiciniais mokymo metodais atmetant natūralius,

savaiminius, neformalius būdus sąveikauti su muzika, iš kurių ir yra kilusi pasaulio, liaudies, populiarioji muzika.

L. Green teigia (2014), kad greta formaliojo muzikinio švietimo visada egzistavo ir netradiciniai, natūralūs ir savaiminiai muzikinių įgūdžių įgyjimo, žinių perdavimo ir įgyjimo būdai, kuriuos autorė apibrėžia, kaip savaiminio (angl. *informal*) muzikos mokymosi praktikas. Jas galime traktuoti kaip priešingas tradiciniam muzikiniam švietimui. Green (2014) savaiminio muzikos mokymosi praktikas apibūdina kaip nepriklausomas nuo ugdymo įstaigų, ugdymo programų, mokymo(si) tradicijų, kvalifikuotų mokytojų, nustatytų vertinimo kriterijų, egzaminų, pažymėjimų. Taip pat šios praktikos skiria mažai dėmesio notacijai bei akademinei literatūrai. Dažnai šios praktikos siejamas su populiariąja muzika, todėl autorė atliko tyrimą ir apklausė džiaz, roko, populiariosios, teatro muzikos atlikėjus norėdama išsiaiškinti, kaip jie mokosi muzikos, kuria, sąveikauja su muzika. Tyrimo rezultatus autorė išbandė atlikusis tyrimą su moksleiviais (2006) ir jiems pasiteisinus apibendrino apibrėždama pagrindinius penkis savaiminio muzikos mokymosi praktikų principus.

Pirmas principas – **besimokančiajam artimas repertuaras**. Kaip atskleidė Shepherd tyrimas ir Valliamy tyrimai (1994), mokiniai mokykloje klausomą ir studijuojamą muziką laiko svetima. Aktualumas tampa svarbiu įrankiu siekiant aktyvaus moksleivių dalyvavimo ugdymo procese. Mokinių jau pažįstamų muzikos kūrinių, artimų melodijų ir kontekstų studijavimas, pasak Green, gali padėti muzikinio ugdymosi procesą padaryti įtraukų ir mokinius įgalinantį. Muzikiniame ugdyme pagrindinė mokymosi medžiaga ir mokymosi turinys yra repertuaras – kūriniai kuriuos moksleiviai mokosi groti, dainuoti ar klausyti muzikos istorijos pamokose. Muzikos kūriniai sudaro pamokos ašį, šių kūrinių mokomasi ne vieną pamoką, o pusmetį ar net visus mokslo metus. Suteikti galimybę moksleiviui studijuoti artimą jam repertuarą, tai suteikti erdvę jo sprendimams, pripažinti *jo muziką*.

Antrasis – **mokymasis klausant ir kopijuojant įrašus**. Formaliajame muzikiniame ugdyme didelis dėmesys skiriamas notacijai – muzikiniam raštui. Jau nuo pirmųjų pamokų mokomasi skaityti natas ir pagal jas muzikuoti. Notacija yra kultūros produktas, kuris padeda užfiksuoti muzikos garsą juodai ant balto. Muzika egzistuoja anksčiau negu notacija, todėl natūralus jos pažinimas yra klausymas ir atkartojimas „paukščio metodu“. Tyrinėjant populiariosios muzikos atlikėjus Green pastebėjo, kad dažniausia jų praktika – atidus klausymas, bandymas atkartoti garso įrašus, muzikavimas *iš klausos*. Grojimas *iš klausos* priešingai grojimui *iš natų* lavina kitus įgūdžius – muzikos garsų aukščių, tembrų atpažinimą, ritminį pojūčio lavinimą ir kitus svarbius muzikos faktorius.

Trečiasis principas – **mokymasis grupėje su minimalia mokytojo pagalba**. Populiariosios muzikos grupių atlikėjai pastebi Green, linkę muzikuoti kartu neturint vedlio ar vadovo. Dažniausiai

į grupę susirenka panašaus lygio muzikantai, kurie kuria ir dalijasi žiniomis vienas iš kito. Šis procesas kiekvieną dalyvį įgalina priimti sprendimus, skatina tolygiai įsitraukti į kūrybinį procesą. Green skatina muzikos mokytojams pabandyti atsitraukti ir duoti erdvės mokiniams patiems organizuoti mokymosi procesą. Atlikus tyrimą su moksleiviais muzikos mokykloje, tokiu būdu buvo pastebėta, jog moksleiviai įgavo daugiau motyvacijos, realios muzikinės praktikos ir itin pozityviai vertino tokią pamoką.

Ketvirtasis principas – **mokymasis individualiais, dažnai atsitiktiniais būdais**. Anot Green (2006), savaiminis muzikos mokymasis dažnai atsispiria nuo realaus turinio, besimokančiajam aktualių muzikos kūrinių, todėl ir pats mokymasis pasižymi atsitiktinumu, galbūt ir chaotiškumu, prisimenant postmodernų būvį – neapibrėžtumu. Pasak Green (2006), savaiminis muzikos mokymasis skiriasi nuo formaliojo tuo, jog mokymosi procesas yra nelinearus ir judantis kompleksiško link, bet mokomasi mokiniui priimtinu, artimu būdu – taip sukurama autentiška prieiga prie muzikos.

Penktasis principas – **kompleksiškas muzikos mokymosi procesas apimantis klausymą, grojimą, dainavimą, improvizaciją ir kūrybą**. Mokantis savaiminiu būdu, ugdymosi procesas yra integralus, integruojantis įvairias muzikines veiklas. Besimokantieji pasitelkia visas savo žinias, patirtis ir sąveikauja su muzika su tokiomis žiniomis, kurias turi šį momentą. Muzikos mokyklose tuo tarpu, muzikos mokymasis yra išskaidytas į atskirus muzikinius dalykus: muzikos istorija, grojimas, dainavimas, solfedis, ansamblis ir t.t. Green savo tyrimuose pastebėjo, kad savaiminio muzikos mokymosi procese skiriamas didelis dėmesys kūrybiškumui, o formaliajame muzikiniame ugdyme dažnai dėmesys nukreiptas į muzikinę reprodukciją.

Savaiminio muzikos mokymosi praktikos, pagal Green, yra dažnai pamirštos pedagogų, tačiau jų įgalinimas padarytų muzikos mokymosi procesą įtraukų ir aktualų, o moksleivius labiau motyvuotus. Savaiminio muzikos mokymosi praktikų bruožai dažnai laikomi formaliojo muzikinio atžvilgiu silpnybė, nors realiaame gyvenime – tai yra natūrali žmogaus ir muzikos sąveika, iš kurios ir kilo didžioji dalis muzikos istorijos.

Praktinis muzikos mokymasis

Postmodernios visuomenės akivaizdoje persvarstomi muzikinio ugdymo tikslai ir būdai, kaip juos galėtume pasiekti. Viena iš ryškiausia tokių filosofijų – praktinė muzikinio ugdymo filosofija. Praktinės muzikos filosofijos pradininkas yra amerikiečių mokslininkas D. Elliott, kuris kritikuodamas estetinį muzikinį ugdymą pasiūlo praktinį požiūrį į muziką. Elliott atmeta estetinį, idealistinį požiūrį į muziką, kuriame iškeliamą muzikos nežemiškoji prasmė. Jo požiūriu, muzika pirmiausia yra praktinė žmonių veikla, o pati muzika talpina daugialypes prasmes, kurios priklauso nuo individo, aplinkos, laiko, socialinio konteksto. Pasak Elliott (1993), muzikos ir muzikinio

ugdymo pagrindinės vertybės – asmeninis augimas, savęs pažinimas, unikali emocinė muzikinio džiaugsmo patirtis, muzikinė išraiška, šalia to – kultūrų, tradicijų pažinimas, bendruomeniškumo, tapatybės puoselėjimas. Praktinis muzikinis ugdymas – alternatyva klasikinei ugdymo paradigmai, kuris pasak Gabnytės (2011), muzikos mokyklose yra vis dar stipriai veikiamas idealizmo, materializmo, realizmo bruožų, todėl praktinis požiūris suteiktų galimybes jam keistis ir prisitaikyti prie visuomenės ir ugdytinių poreikių.

Elliott (2005) atskleisdamas muzikos multidimensiškumą siūlo per šią prizmę formuoti muzikinį ugdymą. Muzikavimo kompetencijos (angl. *musicianship*) ugdymas, anot Elliott, turėtų būti muzikinio ugdymo pamatas. Daugialypis muzikos supratimas apima ne tik muzikavimą, bet ir muzikos klausymosi kompetenciją (angl. *listenership*). Klausymosi kompetencija, pasak Elliott, apima tokius pat muzikos pažinimo ir suvokimo konstravimo aspektus, kaip ir muzikavimo kompetencija, todėl mokėti klausytis reikalauja tokių pat įgūdžių, kaip ir gebėjimas, pavyzdžiui, atlikti muzikos kūrinį. Ugdyti šias kompetencijas autorius siūlo per skirtingas muzikines veiklas: atlikimą, improvizavimą, aranžavimą, komponavimą, dirigavimą, garso įrašų ir gyvų koncertų klausymąsi.

Praktinėje muzikos filosofijoje Elliott išskiria penkias muzikinio žinojimo formas: procedūrinį, formalų, savaiminį, impresionistinį muzikinį žinojimą ir metažinojimą. Tradiciniame muzikiniame ugdyme, didžiąją laiko dalį skiriant muzikos įrašų analizei, epitetų ir apibrėžčių paieškoms, praktinėje muzikinio ugdymo filosofijoje teigiama, kad tikrasis muzikos pažinimas ir supratimas vyksta tada, kai muzika patiriama „iš vidaus“ – tai vadinama **procedūriniu žinojimu**. Pasak Elliott, muzika yra veiksmas arba mąstymas veiksmu, todėl muzikavimo kompetencija, klausymosi kompetencija turi būti lavinama pasitelkus praktinį veiksmą ir pats „muzikalumas atsiskleidžia per veiksmus, o ne žodžius“ (Elliott, 1993, p. 68).

Autoriaus teigimu, **formalios žinios** nėra būtina išankstinė sąlyga muzikavimui, tai turi būti antraeilis muzikinio ugdymo tikslas, tačiau ne pirmasis. Torinės žinios apie muziką ar atlikimą turi būti muzikos pamokose transformuojamas, taikomos praktiškai tai stiprinant procedūrinį žinojimą. Pailiustruojant Elliott pateikia pavyzdį apie gebėjimą važiuoti dviračiu. Nebūtina tiksliai žinoti pusiausvyros ar kitų fizinius niuansų, kad galėtum važiuoti dviračiu, ir tuo pačiu žinojimas teoriniame lygmenyje nesuteikia tikrojo supratimo, kaip reikia važiuoti dviračiu.

Praktinėje filosofijoje svarbus dėmesys skiriamas kūrybiškumo ugdymui. Elliott pabrėžia, kad labai svarbu suteikti mokiniams galimybę priimti kūrybinius sprendimus. Kūrybiniam sprendimui erdvę suteikia praktinis santykis su muzika. Muzikuojant plačiąja prasme (atliekant, kuriant, diriguojant, dainuojant) mokiniai susiduria su iššūkiais, turi priimti sprendimus situatyviai, interpretuoti kūrinį pagal jo kilmės kontekstą: stilių, kultūrinės, muzikavimo tradicijas. Elliott tai įvardina kaip **savaiminį (angl. *informal*) muzikinį žinojimą**, arba kitaip, kritišką refleksiją veiksmu

(1993). Šis žinojimas nėra jau žinomų metodų ar principų atkartojimas, tai gebėjimas atlikti sprendimą veiksmo metu, vertinti muziką, kaip žmogaus muzikinius sprendimus vienu ar kitu būdu kurti ar atlikti muziką.

Kitas svarbus muzikavimo kompetencijos komponentas yra **impresionistinis muzikinis žinojimas**. Elliott tai vadina intuicija, kuri padeda muzikantams priimti muzikavimo momentu tam tikrus sprendimus, kaip užbaigti frazę, koks turėtų būti sekantis garsas ar kokia išraiška tai atliekama. Šis neverbalinis žinojimas susijęs su giliu pajautimu, kas tinkama, kas ne tam tikrose muzikinėse situacijose. Šis žinojimas kyla iš praktinės patirties, muzikinių praktikų, tradicijų, stilių, kultūrų pažinimo. Prie visų šių muzikos žinojimo formų Elliott prideda ir **metažinojimą – prižiūrimą, stebimąjį (angl. *supervisory*) žinojimą**, kuris koordinuoja visas kitas žinojimo rūšis ir apima asmeninį muzikos vertinimą, supratimą ir laikymąsi tam tikrų muzikinės praktikos taisyklių, bei vaizduotę, kurioje projektuojamas muzikinis paveikslas. Visos šios muzikinio žinojimo formos, pagal Elliott, ugdo muzikinį supratimą, muzikavimo ir klausymosi kompetenciją.

Praktinė muzikos filosofijos prieiga skatina aktyvų ugdytinių dalyvavimą mokymosi procese. Aktyvus įsitraukimas leidžia atsirasti autentiškoms moksleivių muzikines patirtims, kurios yra muzikavimo kompetencijos (angl. *musicianship*) pamatas. Pasak Elliott, patys kurdami, atlikdami bendraamžių sukurtus kūrinius, aranžuodami ar kitaip aktyviai dalyvaudami kūrybiniuose muzikiniuose sprendimuose, „mokiniai sužino, kaip skirtingi muzikavimo ir klausymosi aspektai yra susiję vienas su kitu priežasties ir pasekmės, visumos ir dalies, formos ir funkcijos, palyginimo ir kontrasto bei kūrybos ir interpretacijos santykių požiūriu.“ (Elliott, 1993, p.80).

Praktiniame lygmenyje, Elliott (2009) siūlo muzikos mokytojams organizuoti pamokas sudarant galimybę atsirasti praktinėms mokymo(si) situacijoms. Tokią mokymo(si) programą pavadina praktine ugdymo programa (angl. *curriculum-as-practicum*). Tokia programa padėtų ugdyti muzikavimo ir klausymosi kompetencijas, kontekstualizuoti ugdymo turinį, muzikos klausymą padaryti aktyviu tyrinėjimu, jį traktuoti, kaip priemonę suprasti, kaip atliekamas ar sukurtas kūrinys, siekiant tai praktiškai išbandyti. Pagrindinis pokytis, kurį siūlo Elliott – muzikinis ugdymas turėtų būti ne *apie muziką*, o mokymasis *muzikos*. Mokymasis *apie* muziką, kuris vis dar dažnai sutinkamas muzikinio ugdymo praktikoje, pasak Elliott, yra ydingas ir skatina ugdytinius tapti pasyviais vartotojais, klausytojais, o ne aktyviais kūrėjais.

Šį esminį, praktinės muzikos filosofijos idėjų persmelktą muzikinio ugdymo lauko pokytį galime pamatyti ir atnaujintoje Lietuvos bendrojo muzikos dalyko ugdymo programoje. „Atnaujinta muzikos dalyko bendroji programa yra orientuota į praktiniu patyrimu grįstą muzikinio ugdymo filosofiją, kuri postuluoja, kad visavertis muzikinis ugdymas turi apimti ir *muzikos mokymąsi*, o ne vien *mokymąsi apie muziką*.“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022, p. 3). Atnaujintoje ugdymo programoje matome didelį dėmesį praktiniam įvairių muzikinių veiklų išbandymui ir įgūdžių

ugdymui, „mokinys turi galimybę visus šiuos dalyvavimo muzikinėje veikloje būdus patirti betarpiškai, iš pirmojo asmens pozicijos.“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022).

Technologijos kaip mokymosi įrankis, medija, muzikos instrumentas

Muzika yra glaudžiai susijusi su technologijų vystymusi. **Technologija** – „žmogaus fizinių ir protinių pastangų, jo turimų žinių, sukurtų darbo įrankių ir gamtinių šaltinių visuma“ (Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, n.d.). Muzikos kontekste technologija apimtų įgūdžius, muzikos instrumentus, teorines žinias. Visi šie aspektai nuolat keičiasi, kūrėjai nuolat ieško būdų kaip patobulinti, atnaujinti, atrasti naujų būdų sąveikauti su muzika, persvarsto teorinį muzikinį pagrindą, atranda naujas muzikos formas. Nuolat išrandami nauji muzikos instrumentai, ar sugalvojama būdų, kaip mums puikiai žinomų instrumentų garsą panaudoti vis kitaip. Tai rodo, kad muzika yra nuolat veikiama technologinės kaitos.

Skaitmeninėms technologijų atsiradimas XX a. stipriai paveikė muzikinę kultūrą. **Skaitmeninės technologijos** – „1. Mokslinių ir inžinerinių žinių sritis, susijusi su skaitmeninių (arba kompiuterinių) įrenginių, metodų, sistemų kūrimu. 2. Skaitmeniniai įrenginiai, metodai, sistemos, sukurti taikant šios srities žinias“ (Vilniaus universitetas, n.d.). Galimybė įrašyti, kurti, dalintis muzika kompiuterinių technologijų pagalba pakeitė muzikos vartojimo kultūrą. Šiandien muzikos kūriniai mums visiems pasiekiami mygtuko paspaudimu, kompiuteris pasiūlo naujų muzikos instrumentų bei atveria naujas muzikos suvokimo erdves. Šis besikeičiantis technologijų pasaulis neišvengiamai liečia ir muzikinį ugdymą, kadangi technologijos keičia moksleivių santykį su muzika.

M. Prensky, pastebėdamas ugdymo lauke sunkiai integruojamas technologijas, atkreipė dėmesį į pagrindinį su tuo susijusį aspektą – kartų skirtumą. Prensky (2001) apibūdino ugdytojus skaitmeniniais imigrantais, o mokinius skaitmeniniais čiabuviais. Pagrindinis skirtumas tarp šių kartų yra tai, jog **skaitmeniniai čiabuviai** yra gimę su skaitmeninėmis technologijomis, o skaitmeniniai imigrantai į šį technologijų pasaulį sąmoningai atkeliavo, po truputį priimdami ir adaptuodamiesi prie atsiradusių naujų technologijų. Šis skirtumas atsispindi požiūryje bei santykiyje su technologijomis. Skaitmeniniams čiabuviams technologijos yra gimtoji kalba, tuo tarpu skaitmeniniams imigrantams – užsienio kalba, kuri nėra natūrali, ją reikia nuolat tobulinti ir praktikuoti.

Prensky pastebi, kad skaitmeninių čiabuvių ir imigrantų informacijos gavimo bei mokymosi metodai smarkiai skiriasi. Skaitmeniniams čiabuviams yra artima daugiaveika, įprastas greitas informacijos gavimas, jie teikia pirmenybę vaizdui, o ne tekstui, yra įpratę prie greitų apdovanojimų ir pirmenybę teikia žaidimui bei geriausia veikia tinkle (Prensky, 2001). Tuo tarpu imigrantams tai yra svetima, kadangi jie yra įpratę veikti lėtai, nuosekliai, individualiai bei „rimtai“. Šie skirtumas atsispindi mokinių ir mokytojų sąveikoje – moksleiviai linkę mokytis greitai, dinamiškai, jiems nepatinka instrukcijos ar testai prašantys atkartoti informaciją, o mokytojai linkę lėtai, struktūruotai,

vadovaudamiesi autoritetu. Pasak Prensky, siekiant veiksmingo mokymosi proceso, mokytojai turėtų atsižvelgti į mokinių natūraliai priimtinus mokymosi būdus ir atsisakyti požiūrio, jog tradicinis, jų puikiai įvaldytas ir suprantamas, mokymasis yra vienintelis ar net geresnis būdas mokytis.

Muzika, kurios pagrindas yra muzikos kūriniai, yra priklausoma nuo dviejų faktorių: kūrėjo, atlikėjo intencijos, požiūrio bei pasitelktos įrangos (Brown, 2017). Įranga, tai priemonės, instrumentai, kurie šiai dienai gali būti ne tik akustiniai, bet ir skaitmeniniai, muzikinės programos ir daugybė kitų muzikinių technologijų, kurias šiai dienai galima pasitelkti kuriant ar atliekant muziką. Pasak Brown (2017), muzikinės technologijos gali padėti lavinti muzikinius įgūdžius, kūrybiškumą, muzikalumą bei sustiprinti muzikinę išraišką. Tuo tarpu, muzikinis ugdymas įtraukdamas muzikines technologijas gali sulaukti didesnio moksleivių įsitraukimo bei motyvacijos. Anot Brown, skaitmeninių technologijų įtraukimas į ugdymo procesą prasideda nuo požiūrio pokyčio į muziką ir muzikinę veiklą. Autorius skatina muzikos pedagogus pripažinti šiuolaikines muzikines praktikas, naujas muzikines profesijas, kaip diskžokėjas ar garso režisierius, suteikti galimybę moksleiviams pažinti ir įvaldyti technologijas taip atveriant galimybes platesnei jų kūrybinei raiškai. Brown siūlo į technologijas žiūrėti iš trijų skirtingų perspektyvų: technologija kaip įrankis, technologija kaip medija, technologija kaip muzikos instrumentas. Skaitmeninės technologijos vienu metu gali sutalpinti visas šias tris perspektyvas, todėl tai gali atverti dar platesnį muzikinių galimybių lauką. Aptarkime kiekvieną jų.

Technologija, kaip įrankis. Traktuodami technologiją, kaip įrankį, mes siekiame praplėsti savo galimybes. Medijas tyrinėjantis teoretikas M. McLuhan (2003) tokį santykį, technologijas apibūdina žmogaus *tęsiniais*. *Tęsiniai* mums padeda efektyviau, našiau, greičiau pasiekti norimą rezultatą. *Tęsiniais* galime laikyti fizinius, skaitmeninius ar intelektualius objektus. Muzikiniame kontekste tai būtų, pavyzdžiui, kamertonas, natų rašymo programa ar muzikos teorijos žinios. Visas šias technologijas, mes pasitelkiame norėdami įgyvendinti savo užmanymą. Brown pailiustruoja pavyzdžiu. Anksčiau kompozitoriai kūrė atsisėdę prie pianino su tikslu pagroti tai ką sukūrė, turėdami baltą popieriaus lapą ir pieštuką. Dabar kompozitoriai vietoje pianino pasitelkia MIDI klaviatūrą, vietoje popieriaus lapo – *Sibelius* programą, vietoje pieštuko – kompiuterio pelę. Negana to, skaitmeninės technologijos praplečia galimybes pagroti nebūtinai tai, ką tu parašei rankraštyje, galima modifikuoti, čia ir dabar išgirsti kaip skamba visas kūrinys, jį kardinaliai keisti, ar praturtinti kūrinį sintetiniais garsais. Pasitelkiant požiūrį į technologiją, kaip įrankį kūrėjas turi išmanyti pačią technologiją, jos galimybes ir žinoti savo norus.

Technologija, kaip medija. Traktuodami technologiją, kaip mediją turėtume žiūrėti į technologiją, kaip išraiškos priemonę ar terpę. „Medija – komunikacijos priemonė arba kanalas, informacijos siuntėjo ir gavėjo tarpininkas, turintis savo informacijos kodavimo ir sklaidos sistemą“ (Tartautinių žodžių žodynas, 2013). Muzikoje tai susiję su garsu, judesiu, notacija, pasitelkus šias

priemonės atsiranda muzika. Pavyzdžiui, akustiniai instrumentai yra priemonė judesį keisti į garsą, notacija yra priemonė simbolių keisti į garsą. Pasitelktos priemonės pasirinkimas mums nurodo, kokios yra mūsų galimybės ir galutinis rezultatas. Pavyzdžiui, pasirinkus groti fortepijonu mes turime vienas galimybės, pasirinkus groti sintezatoriumi turime kitas. Medijos taip pat yra, pasak McLuhan (2003), yra pranešimai. Šie pranešimai nėra neutralūs, jie formuoja mūsų galutinį rezultatą. Pavyzdžiui, užrašant muziką negalime perteikti visų muzikai būdingų savybių, todėl muziką redukuojame pasitelkiant technologiją, muzikos teorinį pamatą. Garsus priskiriame tam tikroms natoms, dinamiką priskiriame tam tikriems nusistovėjusiems dinamikos apibrėžimams, kaip *mezzo forte*. Kompiuterinės technologijos, skiriasi nuo įprastų muzikinių technologijų, kadangi jos talpina ir simbolines ir garsines reikšmes. Muzika skaitmeniniame pavidale tampa skaičiais 1 ir 0, kurie keičiami į garso pavidalą. Skaitmeniniame pavidale muzika tampa stabili ir lanksti įvairiausioms modifikacijoms. Pasak Brown (2015), muzikantas pasitelkdamas skaitmenines technologijas kaip muzikinę mediją, tampa tyrinėtoju, kuriam atsiveria didelės muzikinė ir garsinė transformacijos galimybės.

Technologija, kaip muzikos instrumentas. Muzikiniai instrumentai gali būti traktuojamai ir kaip įrankiai ir kaip medija, skirta muzikinei išraiškai pasiekti. Muzikinis instrumentas, ar tai jis būtų akustinis ar skaitmeninis, išplečia žmogaus muzikines galimybes. Norint išnaudoti šias galimybes pirmiausia reikia instrumentą įvaldyti. A. Brown (2015), pedagogams siūlo į technologijas žiūrėti taip pat, kaip į muzikos instrumentą ir tokiu požiūriu sukurti aplinką, kurioje lavinami įgūdžiai groti instrumentu. Pagrindinis skirtumas tai, kad skaitmeninės technologijos „veikia kaip idėjų, o ne gestų, stiprintuvai“ (Brown, 2015, p.11), nors ir tai galėtų vertinti ne taip kritiškai, kadangi skaitmeninių technologijų naudojimas taip pat judesį, ne fortepijono, o kompiuterio klaviatūros paspaudim keičia į garsą ar garso modifikaciją. Požiūris į technologijas iš instrumento perspektyvos įneša aiškumo, konkrečių techninių tikslų, kurie padėtų įvaldyti instrumentą, tačiau tuo pačiu ir sukuria santykį tarp kūrėjo ir muzikos instrumento, kadangi kiekvienas jų neša savo žinutę ir nėra neutralus.

Muzika yra nuolat veikiame technologijų kaitos. Kiekviena technologija paverčia garsus muziką jos galimybėmis priimtiniu būdu. Skaitmeninės technologijos atveria naujas muzikos sklaidos, pažinimo, muzikavimo ir kūrybos galimybes, kurias muzikos pedagogai turėtų išnaudoti siekdami atliepti *skaitmeninių čiabuvių* mokymosi būdus ir patirtį. Muzikos pedagogai priimdami savo partneriu muzikines technologijas, gali jas traktuoti kaip įrankį, mediją ar instrumentą. Kiekviena šių perspektyvų praplečia muzikos ir muzikinės veiklos, muzikalumo, kaip kompetencijos, supratimą. Muzikinis ugdymas turi puikias galimybes pasitelkdamas skaitmenines technologijas ugdyti mokinių technologinį raštingumą, kūrybiškumą ir muzikalumas, tačiau tam būtinas atviras ir lankstus ugdytojų požiūris į technologinius ir muzikinės kultūros pokyčius visuomenėje.

Žaidimas, improvizacija ir kūrybiškumas muzikiniame ugdyme

Šiuolaikiniame ugdyme didelis dėmesys skiriamas aktyviam moksleivių dalyvavimui ugdymo procese. Muzikiniame ugdyme aktyvus dalyvavimas susijęs su moksleivių įsitraukimu į mokymosi procesą, sprendimų priėmimą, kūrybinių idėjų įgyvendinimą. Kaip alternatyva, tradiciniam *rimtam* muzikinio ugdymo procesui, šiandien vis didesnis dėmesys skiriamas žaidimu, kūrybiškumo ugdymo ir moksleivių įgalinimu grįstoms ugdymo formoms. Pereinama nuo pasyvaus dalyvio, muzikos vartotojo ar atlikėjo prie aktyvaus dalyvio, sprendimų priėmėjo – *kūrėjo* sampratos. Šiuolaikinėje visuomenėje vertinamos idėjos, o ne autoritetai, todėl kūrybiškumo ugdymas, kritinio mąstymo ugdymas tampa ugdymo siekiu. Tai atveria galimybes ugdymo procese taikyti žaislingumą, tyrinėjimu, kūrybine išraiška paremtus mokymosi metodus.

Žaidimas. Žaidimas, kaip bendravimo forma, gyvuoja nuo seniausių laikų, o žaidimo reikšmė žmogaus ugdymo kontekste tyrinėta daugybės autorių. Aristotelis žaidimą laikė kaip moralinio auklėjimo priemone, I. Kantas – malonių laisvalaikio, kuris priešingas mokymuisi, J.-J. Rousseau, J. Lock'as – mokymusi iš patirties, F. Schilleris – kūrybinės laisvės išraiška, J. Huizinga – kultūriniu reiškiniu, o postmodernios filosofijos kontekste žaidimas dažnai siejamas su J.-F. Lyotard kalbiniais žaidimais (Duoblienė, 2006). Žaidimui būdingas gilus įsitraukimas į procesą, srauto būsena, netikėtumas, bendradarbiavimas, laisvė priimti sprendimus, tačiau ir aiškos rolės ir taisyklės. Žaidimas yra žmogaus natūrali pažinimo veikla, kuri gali būti tikslingai panaudojama mokymosi tikslais, siekiant moksleivius sudominti bei įtraukti.

Muzikavimas ir žaidimas yra gan glaudžiai susijusios veiklos, net anglų kalboje groti ir žaisti apima tą pačią *play* sąvoką, o šių dienų kontekste *play* turi reikšmę ir *leisti*, groti muzikos įrašą. Technologinė pažanga atvėrė dar kitą žaidimo realybę. Kompiuteriniai žaidimai yra daugelio moksleivių kasdienybė, todėl norint atliepti moksleivių poreikius ir ugdymą padaryti kultūriškai artimesniu bei įtraukesniu autorė K. Hirsh-Pasek (Hirsh-Pasek et al., 2009) siūlo žaidimu grįstą pedagogiką. K. Hirsh-Pasek remdamasi atliktais tyrimais, apibrėžė pagrindinius žaidimu grįstos pedagogikos principus: žaidimas turi teikti malonumą, neturėti išorinių tikslų, būti spontaniškas, paremtas aktyviu įsitraukimu, giliai įtraukiantis, dažnai turintis susikurtą realybę, būti metaforinis bei gali turėti išgalvotų elementų. Pasak Hirsh-Pasek, žaidimu ugdymas gali atverti galimybes formaliajam ugdymui suteikti daugiau spontaniškumo skatinant moksleivių akademinį tyrinėjimą ir mokymąsi. Žaidimas muzikiniame ugdyme tampa pagrindine veikla, kuri skatina savarankišką tyrinėjimą, skatina rizikuoti, tyrinėti, improvizuoti ir kurti.

Muzikiniame ugdyme žaidimo forma gali taip pat naudinga savikorekcijai. Anot J. Huizinga, „Visoms labiau išsivysčiusioms žaidimo formoms būdingi pakartojimo, refreno, tam tikros sekos elementai“ (1981, iš Duoblienė, 2006, p.152). Muzikinis ugdymas muzikos mokyklose yra neatsiejamas nuo muzikinių kūrinių kartojimo pamokose. Kartojimas reikalingas tam, kad būtų

lavinami muzikavimo įgūdžiai bei tobulinama muzikos kūrinio interpretacija. Šioje ugdymo vietoje palanku pasitelkti žaidimo formą, ir į kiekvieną kartotę įnešti netikėtumo, spontaniškumo, kitokios nei įprasta prieigos. Taip pat žaidimas susijęs su nuolatiniu judėjimu pirmyn, kurį nuolat kursto džiuginanti ir maloni patirtis. M. Teh (2023) tyrimas su moksleiviai atskleidė, kad žaidimu grįstas muzikinis ugdymas pamokose gali būti taikomas kaip cikliškas procesas, įtraukiantis kūrimą, peržiūrą, kartojimą, pasirodymą. Žaidimu grįsta mokymosi aplinka padidino moksleivių motyvaciją, skatino juos priimti sprendimus, skatino savistabos ir savikorekcijos praktikas atnešančias mokymosi pasiekimus. Šalia to mokymasis buvo orientuotas į socialinių santykių kūrimą, tarpusavio bendradarbiavimą, moksleiviai jautė priklausymą grupei bei puoselėjo ne tik muzikinę, bet ir socialinę-kultūrinę tapatybę.

Improvizacija. Improvizacija, kaip daugialypė veikla yra paremta spontaniškai realiu laiku kuriamu ir atliekamu muzikos kūriniu. „Improvizuojantis muzikantas susiduria su unikaliu iššūkiu – valdyti kelis vienu metu vykstančius procesus realiuoju laiku – generuoti ir vertinti melodines ir ritmines sekas, koordinuoti atlikimą su kitais ansamblio muzikantais ir atlikti sudėtingus smulkiosios motorikos judesius – visa tai siekiant bendro tikslo – sukurti estetiškai patrauklią muziką“ (Beaty 2015, cit. iš Biasutti, 2017). Muzikinė improvizacija lavina įvairius įgūdžius, kaip sensorinį kodavimą, atmintį, motorikos valdymą, veiklos stebėjimą (Biasutti, 2017). Improvizacija yra socialinė praktika, dažnai siejama su ansambliniu muzikavimu. Improvizuodami muzikantai išmoka komunikuoti neverbaliniu būdu, bendradarbiauti spontaniškai kuriant muzikinį kūrinį. Improvizacija dažnai siejama su džiaz muzikos tradicija, profesionalių atlikėjų muzikavimu, tačiau M. Biasutti siūlo improvizaciją taikyti muzikiniame ugdyme, kaip mokymo metodą, kuris gali pasiūlyti naują požiūrį į ugdymą. Pasak autoriaus, improvizacija gali pasitarnauti net tik kaip muzikos įgūdžius lavinantis metodas, bet ir kaip priemonė moksleiviams konstruoti savo žinojimą pagal savo interesus bei mokytis savarankiškai naudotis medžiaga (Biasutti, 2017).

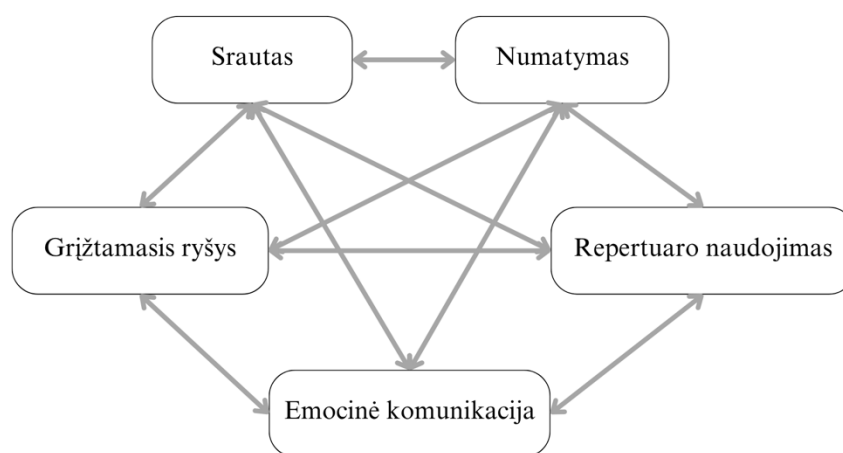
Pasak Biasutti, improvizacija gali pasiūlyti atviresnį ir sąmoningesnį požiūrį į mokymosi procesą, ko negali pasiūlyti tradicinis didaktinis mokymas. Grojimas iš natų gali būti pasyvus veiksmas, kai moksleivis nekreipia dėmesio į komunikaciją su kitais atlikėjais ar su publika. Improvizacija tuo tarpu skatina atlikėjų tarpusavio muzikinį dialogą, skatina aktyviai dalyvauti ir įsitraukti į muzikos kūrimo ir atlikimo procesą. Improvizacijoje svarbią vietą užima muzikinė išraiška, kuri gali pasiūlyti moksleiviams vietą jų asmeninių kūrybinių idėjų raiškai bei rasti autentiškoms muzikinėms patirtims. Improvizacijos praktika siejama su atradimo džiaugsmu, skatinama atrasti naujus garsų derinius, melodijų vingius ar net atlikimo technikas, kas mokymosi procesą padaro labiau atvirą ir įtraukų moksleiviams.

Biassuti pasiūlo taikyti improvizacijos metodą paremtą penkiomis dimensijomis: numatymu, repertuaro naudojimu, emocine komunikacija, grįžtamuju ryšiu ir srautu (Pav.3)

Numatymas reiškia įgūdį iš anksto numatyti melodinius, ritminius, harmoninius elementus improvizacijos metu. Numatymas padeda kurti idėjas ir priimti sprendimus improvizacijos metu. Lavinant numatymą Biasutti siūlo tokias praktikas, kaip detalus improvizacijos susiplanavimas, gilus kontekstinis supratimas, prašymas moksleivių aprašyti ar papasakoti planuojamos improvizacijos atlikti vystymosi eigą, formą ar planuojamą struktūrą, visa tai padeda ugdyti įgūdžius numatyti sekantį žingsnį ir generuoti idėjas improvizacijos metu.

Paveikslas nr. 1

Muzikinės improvizacijos dimensijos (Biasutti, 2015)



Repertuaro naudojimas – tai trumpų muzikinių motyvų panaudojimas muzikinėje improvizacijoje. Šis įgūdis susijęs su trumpalaikė ir ilgalaikė atmintimi, realiu laiku improvizuojamo kūrinio muzikinių detalių bei žymių muzikantų improvizacijų motyvų įsiminimu ir panaudojimu tam tikroje vietoje improvizacijos metu. Ugdyti šį įgūdį Biasutti siūlo per kūrinių studijavimą, atlikėjų solo vietų analizę bei mokymasi, taip plečiant muzikinių motyvų archyvą. Šalia to skatinti moksleivius reflektuoti, kritiškai mąstyti bei plėtoti kūrybiškumą skatinant varijuoti muzikinėmis temomis bei perkurti idėjas kuriant savo muzikinę žinutę.

Emocinė komunikacija – emocijų perdavimas improvizacijos metu. Emocinė komunikacija apima muzikinės komunikacijos elementų, tokių kaip melodijų, ritmas, harmonija, tembras, dinamika, panaudojimą vidinei emocijai perteikti. Šį įgūdį Biasutti siūlo lavinti per improvizaciją konkrečioje emocinėje būsenoje. Autorius siūlo skatinti moksleivius ieškoti jų jausmus atitinkančių garsų, analizuoti muziką per emocinę prizmę, skatinti apmąstyti muzikinių elementų sąsają su emocijomis. „Emocinio komunikavimo veiklos reiškia dėmesio perkėlimą nuo formalių aspektų prie muzikos dinamikos ir išraiškingumo, suteikiant mokiniams motyvuojančios ir reikšmingesnės mokymosi srities nei taikant tradicinius metodus (Biasutti, 2017, p. 5).

Grįžtamasis ryšys susijęs su įgūdžiais reaguoti į įvykius improvizacijoje ir realiu laiku adaptuotis. Grįžtamasis ryšys gali būti išorinis ir vidinis. Išorinis, kai muzikantai reaguoja į vienas

kito veiksmus bei publiką, o vidinis, kaip muzikantas reguliuoja savo elgesį ir apmąsto savo pasirinkimus. Pasak Biassuti, grįžtamojo ryšio įgūdžiai padeda moksleiviams išmokti lengviau reaguoti į netikėtas situacijas improvizacijos metu. Tokias situacijas galima sukurti sąmoningai, pavyzdžiui, improvizacijos metu pasiūlant naują muzikinę temą, keičiant tempą, ritmą, dinamiką ar kitą muzikinį aspektą kurį moksleiviui siūloma reaguoti realiu laiku. Taip pat autorius siūlo išnaudoti naudoti klausymu-atsakymu paremtus muzikines užduotis, kuriose moksleiviai galėtų vienas kitam iškelti muzikinius iššūkius.

Srautas – optimali būseną, kurioje muzikantas improvizacijai atiduoda visa tai, ką turi geriausio. Tai intensyvus įsitraukimas į procesą, kurio metu natūraliai gimsta spontaniškos naujos idėjos, todėl ši būseną yra natūrali improvizacijos praktikai. Pasak Biasutti (2017), srautas apima devynis aspektus: susitelkimą ties užduotimi, aiškius tikslus, kontrolės jausmą, iššūkių ir įgūdžių balansą, veiksmo ir sąmoningumo susiliejimą, kontekstinį grįžtamąjį ryšį, laiko pojūčio praradimą, savimonės praradimą, autotelinę patirtį, kurią norisi pakartoti. Praktiškai šią būseną panaudoti muzikiniame ugdyme galima atkreipiant dėmesį į iškeltus mokymosi tikslus, jog jie atitiktų moksleivių lygį, tuo pačiu ir keltų malonų iššūkį. Taip pat Biasutti siūlo atkreipti dėmesį į mokinių motyvaciją, sukurti saugią ir malonią muzikavimo patirtį ar net vengti pertraukų leidžiant moksleiviams įsijausti.

Visos šios Biassuti pristatytos improvizacijos metodo dimensijos gali būti panaudotos muzikiniame ugdyme, kuriame būtų orientuojamasi į procesą, o ne rezultatą. Pasitelkę improvizacijos metodą mokytojai gali suteikti moksleiviams įgūdžių reikalingų ne tik muzikinėje srityje. Mokinių muzikinių įgūdžių lavinimas per improvizaciją veda prie kritinio mąstymo, kūrybiško mąstymo ugdymo, patirtimi grįsto ugdymo (Biassuti, 2017). Be to, mokydami improvizacijos moksleiviai mokosi savireguliacijos bei išsineša mokymosi visą gyvenimą nuostatą. Improvizacija skatina bendradarbiavimą, skatina rizikuoti, adaptuotis, reaguoti į išorinius veiksmus, konstruoti žinojimą ir veikti kūrybiškai, kas yra dabartinės visuomenės esminiai gebėjimai, padedantys sėkmingai veikti sparčiai kintančioje ir kompleksiškoje aplinkoje.

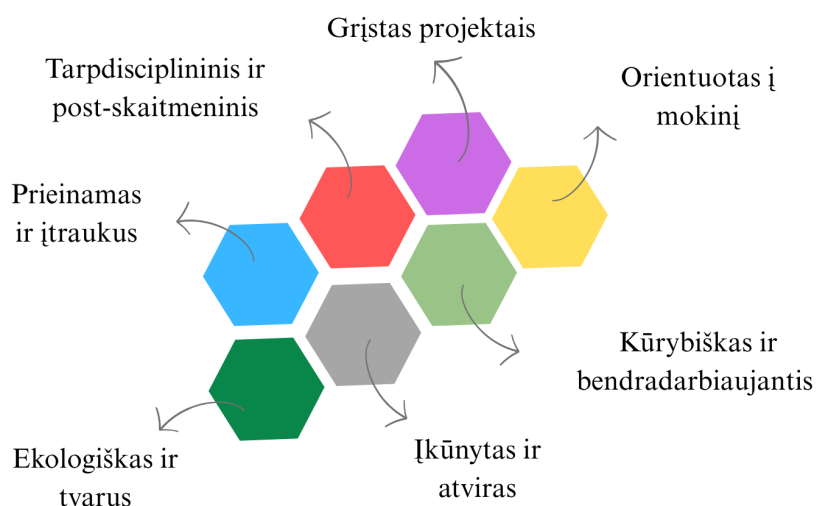
Kūrybiškumas. Muzika yra žmogaus kūrybinė, meninė išraiška bei komunikacijos priemonė padedanti idėjoms ir emocijoms suteikti garsinį pavidalą. Šiuolaikinio ugdymo kontekste kūrybiškumas yra viena iš pagrindinių XXI a. kompetencijų, kurią siekia suteikti švietimas. „Kūrybiškumo kompetencija – tai sau ir kitiems reikšmingų idėjų, produktų, problemų sprendimų tyrinėjimas, generavimas, kūrimas, vertinimas, išlaikant darnų santykį su savimi ir aplinka“ (ŠMSM, 2022). Pasak Girdzijauskienės (2016), kūrybiškumas muzikinėje veikloje turi dvi sampratas, pirmoji – muzika yra kūrybinė veikla, todėl muzikuojantys savaime tampa kūrybiški, antroji – muzika gali padėti ugdyti kūrybiškumui, tačiau tai nėra savaiminis procesas. Laikantis antrosios sampratos, norint ugdyti kūrybišką žmogų reikia suteikti tinkamas sąlygas kūrybiškumui skleisti. Kūrybiškos

aplinkos sąlygos charakterizuojamos, kaip pozityvus požiūris į pokyčius, veikimo laisvė ir savarankiškumas, bendradarbiavimas, pasitikėjimas ir pagarba grįsti tarpasmeniniai santykiai (Girdzijauskienė & Jautakytė, 2016). Kūrybiškumo ugdymui reikalinga ugdymosi saviraiškai ir kūrybiniam bendradarbiavimui tinkama aplinka, kurią sunku įgyvendinti laikantis tradicinio muzikinio ugdymo orientuoto į rezultatus bei reprodukciją.

Viena iš alternatyvių ugdymosi prieigų paremtų kūrybiškumo ugdymu yra kūrėjų ugdymas (angl. *maker education*). Kūrėjų ugdymas siejamas su praktine veikla ir patirtiniu ugdymu kuriant fizinius ar skaitmeninius objektus (Treß, 2024). Kūrėjų ugdymas gimęs iš kūrėjų judėjimo (angl. *maker movement*), siejamas su inovacijomis, technologijomis, formaliojo ir neformaliojo švietimo ugdymo projektais. Pasak J. Treß, kūrėjų ugdymo koncepcija gali būti kelias link post-skaitmeninio, aktyviu dalyvavimu grįsto ir įgalinančio ugdymo. Kūrėjų ugdymas taip pat siejamas su šiuolaikiniu gamtos mokslus, technologijas, inžineriją, meną ir matematiką integruojančiu STEAM ugdymu, tačiau STEAM veikloje menai dažnai atlieka pagalbinę, o ne pagrindinę rolę. Į tai atsižvelgdamas bei muzikinio ugdymo specifikai pritaikymas, Treß siūlo kūrėjų muzikinį ugdymą (angl. *maker music education*), kurį apibrėžė septyniais principais: grįstas projektais; tarpdisciplininis ir post-skaitmeninis, ekologiškai sąmoningas ir tvarus, orientuotas į mokinį, įkūnytas ir atviras, prieinamas ir įtraukus, kūrybiškas ir bendradarbiaujantis (Paveikslas nr. 2). Pasak Treß (2024), kūrėjų muzikinis ugdymas galėtų įgalinti moksleivius kurti individualius ir autentiškus muzikos atlikimo būdus, muzikos instrumentus, garso instaliacijas, garso meną. Šis požiūris padėtų sustiprinti mokinio norą klausytis, skatinti kūrybinių idėjų įvairovę ir įgyvendinimą susijusį su garsu, triukšmu ir muzikos technologijomis.

Paveikslas nr. 2

Septyni kūrėjų muzikinio ugdymo principai (Treß, 2024)



Kūrėjų ugdymas veikia projektais grįsto metodo mokymo(si) aplinkoje. Projektų metodo pagrindas problemų sprendimas, kas reikalauja ne tik teorinių, bet ir kompleksinių žinių, praktinės patirties. Moksleiviai mokydami projektiniu būdu įgyja ne tik specifinių dalyko žinių, tačiau ugdo ir universalius gebėjimus: bendradarbiavimą, atsakomybę, kūrybiškumą, iniciatyvumą, savarankiškumą (Pocevičienė, 2017). Projektinis metodas veda prie tarpdiscipliniškos aplinkos, kuri reikalauja į problemą ar idėją pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, integruoti ir atrasti sąsajas tarp skirtingų disciplinų taip atrandant naują sprendimą ar sukuriant autentišką kūrinį.

Treš siūlo muzikiniame ugdyme suteikti erdvės tarpdiscipliniškiems ryšiams bei post-skaitmeniniam požiūriui į technologijas. Post-skaitmeninis požiūris į technologijas, tai požiūrio nuo technologijos kaip priemonės suvokimo prie žmogaus įsitraukusio į skaitmeninį pasaulį ir veikiančiu *su* technologijomis. Muzikiniame ugdyme kūrėjų ugdymas skatina įtraukti skaitmenines muzikines technologijas į mokymosi aplinką. Šalia to, Treš siūlo tvarų bei sąmoningą požiūrį į priemonių ir technologijų naudojimą. Šiandien muzikos industrija kūrėjui gali pasiūlyti plačią pasiūlą muzikos instrumentų, programinės įrangos, technologijų, tačiau perteklinis viso to vartojimas gali būti vertinimas kaip neekologiškas ir net žalingas elgesys.

Muzikinis kūrėjų ugdymas paremtas aktyviu moksleivių įsitraukimu, kurį skatina moksleiviams artimi kontekstai. Šio ugdymo centre moksleivio poreikiai ir interesai, o mokymosi turinys grindžiamas moksleivio patirtimis ir aktualių pasaulio kontekstu. Aktyvus moksleivių įsitraukimas skatinamas per patirtinį ugdymą, kuriame moksleiviai patys praktiškai išbando, atlieka, kuria bei susitelkia į patį kūrimo ir mokymosi procesą. Treš pabrėžia, kad ši ugdymo prieiga skatina atvirą požiūrį į muziką, kurios neriboja muzikiniai žanrai, stiliai ar kultūriniai apribojimai bei skatina aktyvų klausymąsi.

Muzikinis ugdymas šiandien, pasak Treš, turi būti įtraukus ir prieinamas visiems moksleiviams nepriklausomai nuo jų gebėjimų, talento, socialinio ar kultūrinio konteksto. Taip pat mokymosi procesas turi būti atviras moksleivių skirtingoms patirtims ir idėjoms, kurios leidžia lavinti kūrybiškumą. Kūrėjų muzikinio ugdymo ašyje įgalinantis kūrybiškas mokymosi procesas, kuris skatina įsitraukimą, aktyvų dalyvavimą, bendradarbiavimą tarpusavyje bei remiasi kūrybinėmis muzikos veiklomis: improvizacija ir kūryba.

Žaidimas, improvizacija ir kūryba yra aktualūs muzikinio ugdymo komponentai, kurie gali pasiūlyti atviresnę, lankstesnę ir kūrybiškesnę mokymosi aplinką šiandienos moksleiviui. Autorė Hirsh-Pasek siūlo žaidimu grįstą pedagogiką, kuri įneštų spontaniškumo ir tyrinėjančio žvilgsnio į muzikinį ugdymą. Teh atkreipė dėmesį, kad žaidimu grįsta pedagogika gali paskatinti savikorekcinį elgesį, kuris naudingas muzikos įgūdžių lavinimui. Biasutti siūlo pasitelkti improvizaciją, kaip naują požiūrį į ugdymą, kuris skatintų susitelkti į mokymosi procesą, ugdytų kritinį mąstymą, skatintų rizikuoti, adaptuotis bei kūrybiškai veikti. Treš pasiūlo kūrėjų muzikinio ugdymo modelį, paremtą

moksleivių įgalinimu, kūrybiškumo ugdymu bei tvaria technologijų integracija, kuri gali būti palanki erdvės kūrybiškumui skleisti. Visos šios ugdymo kryptys skatina aktyvų moksleivių dalyvavimą, susitelkia į mokymosi procesą, moksleivių interesus ir jiems aktualaus konteksto svarbą.

Apibendrinant, muzika, kaip neatsiejama kultūros dalis, veikiama postmodernios visuomenės diktuojamų pokyčių. Postmodernus būvis atspindi neapibrėžtumo, eksperimento, tapsmo, rizomos konceptus, kurie pasireiškia per autoritetų kvestionavimą, hierarchinių struktūrų nykimą, pliuralizmą. Šie bruožai muzikinėje kultūroje iškelia esminius klausimus: *kas yra muzika? Kas yra muzikantas, kompozitorius, kūrėjas?* Deteritorizacija, neapibrėžtumas veikia ir muzikinio ugdymo lauko dinamiką, nyksta ribos tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo, akcentu tampa kontekstas ir besimokančiojo poreikiai, interesai. Muzikinis ugdymas vykdomas muzikos mokykloje atsiduria sunkiai apibrėžiamoje ugdymo teritorijoje, kurioje laviruojama tarp formaliojo, specializuoto muzikinio ugdymo, ir neformaliojo ugdymo aspektų – asmenybės ugdymo, bendrųjų kompetencijų plėtojimo. Ši neapibrėžtumo situacija plečia muzikinio ugdymo supratimą skatindama ieškoti naujų mokymosi formų ir būdų. Rizominiais keliais judama link atviresnio muzikinio ugdymo sampratos, kurioje rastų vietos siūlomos savaiminio muzikos mokymosi praktikos, praktinis žvilgsnis į muziką, muzikinės technologijos, žaidimas, improvizacija. Tokie alternatyvūs muzikos mokymosi keliai tampa svarbia muzikinio ugdymo tapsmo dalimi – bandymai eksperimentuoti, kurti naujas prieigas prie muzikos ir muzikos mokymo esant neapibrėžtoje situacijoje.

Alternatyvūs muzikos mokymo būdai muzikos mokykloje

Tyrimo metodologija ir organizavimas

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kokius alternatyvius muzikos mokymo būdus mokytojai taiko muzikos mokykloje.

Tyrimo metodologija. Empirinio tyrimo duomenys buvo renkami pusiau struktūruoto interviu metodu. Empiriniams duomenims analizuoti pasirinktas teminės analizės metodas. Teminė analizė „įgalina tyrėją atskleisti subtilius tiriamo reiškinių bruožus ir išsamiai juos paaiškinti, parodyti tyrimo duomenų gylį“ (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017, p. 208). Teminės analizės metodologija remiasi kontekstualistiniu požiūriu. „Kontekstualia nuostata besivadovaujantis tyrėjas, analizuodamas žmonių patirtis, dėmesį sutelkia į tai, kokį poveikį joms daro socialinis kontekstas, realybės aspektai ir apribojimai“ (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017, p. 208). Empiriniai duomenys analizuojami taikant indukcinį požiūrį, kuris leidžia temoms kilti iš duomenų. Tyrimas paremtas latentine duomenų analize, kuri leidžia tyrėjui interpretuoti ir suteikti duomenims prasmes.

Tyrimo instrumentas. Empirinio tyrimo metu, remiantis pusiau struktūruotu klausimynu (1 priedas), buvo atliekami individualūs interviu su muzikos mokyklų mokytojais. Pusiau struktūruoto interviu klausimai sudaryti remiantis teorinės darbo dalies temomis.

Tyrimo etapų charakteristika.

Tyrimas atliktas keliais etapais:

1. Atlikus literatūrinę analizę išsikelta tyrimo problema ir uždaviniai.
2. Atlikus literatūrinę analizę vyko pasiruošimus tyrimui:
 - Apsibrėžtas tyrimo tikslas;
 - Parengtas interviu klausimynas;
 - Planuojamas tyrimas ir ieškomi informantai.
3. Atlikus interviu, empiriniai duomenys buvo apdorojami ir interpretuojami.

Tyrimo duomenų apdorojimo žingsniai:

1. Susipažinimas su tyrimo duomenimis. Duomenys buvo transkribuojami. Tekstas daug kartų skaitomas išskiriant prasmes, sudarant prasminių vienetų žemėlapi (2 priedas).
2. Duomenų kodavimas. Prasminiams tekstų vienetams apibūdinti suteikti pavadinimai (kodai), atrinktos teksto ištraukos.
3. Temų paieška. Kodai jungiami į susijusias grupes – subtemas. Subtemos jungiamos į temas.
4. Sudaromas temų ir subtemų žemėlapis.

5. Tikslinami kiekvienos temos ir subtemos aspektai ir reikšmės siejant su tyrimo problema.
 6. Rezultatų aprašymas atrenkant iliustruojančias citatas.
4. Parengtos atlikto tyrimo išvados.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo aštuoni informantai: mokytojai dirbantys muzikos mokyklose. Siekiant atskleisti atvejo unikalumą išskirtinai atrinkti muzikos mokytojai dirbantys valstybinėse muzikos mokyklose, atsisakant įtraukti privačiose muzikos mokyklose dirbančius mokytojus, kurių patirtis gali būti skirtinga.

Interviu didžiąja dalimi buvo vykdomi nuotoliniu būdu, per „Google Meet“ programą. Vienas interviu atliktas gyvo susitikimo metu. Interviu buvo įrašinėjami telefonu. Prieš interviu informantas buvo supažindintas su tema, tačiau vengiama detalizuoti tyrimo problemas. Tokiu būdu buvo siekiama išlaikyti atvirą ir nešališką erdvę informanto požiūriui, sulaukti natūralios jo reakcijos ir minties į pateiktus tyrėjos klausimus. Interviu vyko individualiai suderintu laiku. Kiekvienam informantui buvo skirta 60 minučių.

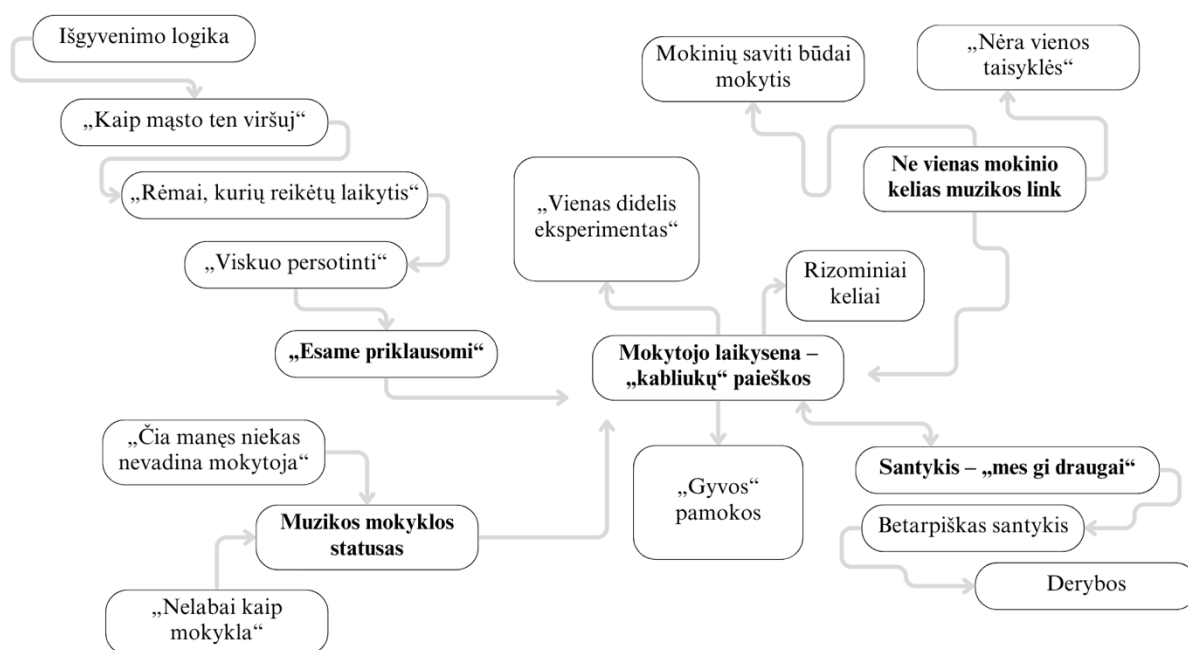
Tyrimo etika. Tyrimas atliktas kovo – balandžio mėnesiais. Vykdam tyrimą ir atliekant interviu buvo laikomasi etikos principų. Informantai dalyvavo tyrime savo noru, buvo informuoti apie tyrimo temą, tikslą, atlikimo būdą. Informantai supažindinti su galimybe atsisakyti dalyvauti tyrime. Atliekant tyrimą buvo saugomas dalyvių anonimiškumas, konfidencialumas ir privatumas, todėl tiriamieji rezultatuose pateikiami nuasmenintais kodais (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8).

Tyrimo rezultatai

Tyrinėjant muzikos mokyklų mokytojų patirtį, alternatyvių muzikos mokymo metodų priežastis ir raišką buvo išskirtos 5 temos su joms priklausančiomis subtemomis. Kiekviena tema detaliai aprašyta su tyrimo dalyvių interviu iškarpomis.

Paveikslas nr. 3

Temų ir subtemų žemėlapis



„Esame priklausomi“

Temoje „Esame priklausomi“ aprašomi muzikos mokytojų darbą įtakojančios išoriniai veiksniai. Veiksniai atkleidžia ekonominės, galios pozicijos, emocinės priklausomybės foną su kuriuo susiduria mokytojas. Ši tema suskirstyta į subtemas: *Išgyvenimo logika*, *„Kaip mąsto ten viršuj“*, *„Rėmai, kurių reikėtų laikytis“*, *Mokyklos kultūra ir rutina*, *„Viskuo persotinti“*.

Išgyvenimo logika

Daugelio tyrimo dalyvių interviu atsiskleidė muzikos mokyklos, kaip ugdymo institucijos, keblią finansinę padėtį, kurioje muzikos mokyklos priverstos remtis **išgyvenimo logika**. Mokytojų žodžiais: „savivaldybių požiūris, švietimo sporto ministerijos požiūris į tokias meno muzikos mokyklas yra pakankamai atsainus, kad mums nereikia papildomų lėšų“ (I2). Mokytojai įvardina problemas su kuriomis susiduria dėl **finansų trūkumo**: „daug patiriam tokių finansinių dalykų – instrumentų derinimo, mes turim labai karštas patalpas <...> Ir labai turime mažą salę <...> Aišku norime naujo mušamųjų instrumento <...>, bet ar čia turėsime galimybę įvesti tą specialybę ne nuo mūsų priklauso, nes esame biudžetinė įstaiga“ (I4); „Pas mus vaikai važinėja autobusiukais, po

*mokyklų ir jie daug kas negali lankyti meno mokyklos, nes jie tiesiog jie neturi kuo grįžti namo <...> “ (I1). Maži finansai lemia ir mokytojų **sudėtingą darbo pobūdį**: „muzikos mokytojo karjera, <...> nėra tas darbas iš kurio būtų lengva pragyventi, ypač dirbant vienoje įstaigoje. Šiuo klausimu šitas darbas keliantis pakankamai daug streso ir įtampos, nes jei apsiriboti tik muzikos mokytojo pozicija, darbu, tai tu esi įpareigotas dirbti arba per keletą skirtingų įstaigų, kad išgyventum arba tavo poreikiai yra labai maži“ (I2).*

Finansų trūkumas lemia muzikos mokyklų konkurencingumą, kuris veikia pedagogus praktiškai: „<...> kokie įsakymai yra iš ten, tai tokie įsakymai ir pas mus <...> yra tos muzikos **mokyklų lenktynės**, kaip sakiau, muzikos mokyklos stengiasi būti matomos. Kad savivaldybė jas matytų, tada automatiškai mokykla gautų <...> finansavimo daugiau, tiek instrumentų įsigijimui <...> Dėl ko yra visi šitie didžiuliai renginiai, <...> kad matytų, kad mes labai stengiamės ir labai, labai darom“ (I7). Šalia to, muzikos mokyklos susiduria su **statuso išlaikymo** klausimu: „Kultūros centras daro vos ne tą patį tik nemokamai. Tai mums striokas. Kuo mes galime laimėti, tai tik tuo, kad čia vaikas gauna pažymėjimą, kas yra jau rimta <...> gal tai išlaikytų meno mokyklos statusą, ta vertė būtų“ (I1).

Tiriamieji atskleidžia, jog išgyvenimo logika veikia iš muzikos mokyklų **mokinių atranką**: „Norėčiau pakeisti, tai tikrai, kad mokyklai nereikėtų imti visų vaikų, tiesiog be atrankos praktiškai. Nes, aišku, čia yra finansiniai dalykai“ (I8). Finansinių išteklių trūkumas mokykloje **riboja tiriamųjų iniciatyvas**, todėl jiems tenka investuoti patiems: „pinigėlių visada mažai, juos labai taupo mokykla ir dabar, nes tų konkursų pilna, bet ir man buvo pasakyta, kad reikia ir kitiems palikt <...> žinau, kad mokykla nepirks man vienai, nes žinau, kad ir 1,2 % nuimtas ir tų pinigėlių visur reikia, tai aš pati iš savo namų nuotraukas kabinu, vaikams dovanuju, vėl spausdinu, dabar diplomus, padėkas, rėmelius perku, visi bendrom jėgom į tą mokyklą“ (I1).

Apibendrinant mokytojai veikia išgyvenimo sąlygomis: nepritaikyta mokymosi aplinka, trūksta instrumentų, finansų iniciatyvoms, maži atlyginimai. Pasak tiriamųjų, išgyvenimo sąlygomis veikiančios muzikos mokyklos dalyvauja *mokyklų lenktynėse*, koreguoja mokinių atrankos procesus ir ieško būdų, kaip išlaikyti statusą ir vertę visuomenės akyse.

„Kaip mąsto ten viršuj“

Mokytojų interviu metu atsiskleidė kompliktuotas santykis su muzikos mokyklos administracija, kur laviruojama **tarp visiškos laisvės iki kontrolės**. Pasak tiriamosios: „Su administracija tai iš vienos pusės yra gerai, kad per daug nesikiša į mokymo procesą patį <...> bet kartais tokių neprofesionalių dalykų daro, kaip pradeda truputėlį kištis į kažkurio dalyko specifiką <...> Ir sako, tiesiog savivaldybėje pasakė, kad ten galėtų būti kažkoks kitas ir taip reikia daryti kažkokį kitą <...> kai kurių dalykų praktikoje tai, neįmanoma pritaikyti, kuriuos, pavyzdžiui, mums

nurodo administracija. Ir tada gaunasi tokie <...> nesutarimai, <...> nesupratimas“ (I8). Tuo tarpu kita mokytoja atskleidžia „turiu visiškai pilną, pilną absoliučiai laisvę, kadangi ten niekada nebuvo šios specialybės <...> Dėl to visiškai taip jaučiasi iš valdžios, tas toksai, kad tu šimtų procentų ten gali, kaip tu įsivaizduoji, taip ir daryk“ (I5), bet ir priduria „pas mus mokykloje pakankamai dažnai tiesiog ateina stebėti pamokų ten, tai viena pavaduotoja, tai kita. Ir irgi ten žiūri į tą planą, sakykime, ar ne, ir kartais ten gauni tokių priekaištų, kad čia, nežinau, biški nukrypta nuo plano. Bet ir tada tu bandai pasakyti <...>, kad ne visada tas planas yra gerai“ (I5). Pastebima, kad santykiai su administracija tiriamųjų įstaigose skiriasi, kadangi kitos mokytojos žodžiais: „Nėra pas mus taip, žinai, kažkaip taip, kad bijotum kažką, <...> gal čia man nebūdinga, aš, jei man širdis taip rodo, aš nueinu ir pasakau“ (I6).

Interviu metu atsiskleidė pedagogams keliama **aukšti reikalavimai** kylantys iš mokyklos administracijos pusės, kurie kelia tiriamiesiems ir mokiniams įtampą bei stresą: „pas mus yra dideli reikalavimai, tiek vaikams, tiek atitinkamai mokytojams <...> dabar tai yra dar tas toks nuolatos stresas, kad reikia greičiau, greičiau, greičiau <...> bus atsiskaitymas ir bus šakės ne tik vaikui, bet bus šakės ir man“ (I7). Mokykloje, administracija yra galios pozicijoje, nuo kurios mokytojai yra priklausomi: „**Kaip mąsto ten viršuj**, kaip sakant, tai mes **esame priklausomi** nuo to, nes po to atitinkamai ir mes gauname priekaištų kodėl kažkas yra kitaip“ (I7). Viena tiriamoji plačiai atskleidė muzikos mokyklos, administracijos poziciją mokinių atžvilgiu: „<...> vyrauja mokykloje tas toks, kad mes vos ne kaip kokia **konservatorija**, nuolatos yra pasakoma, kad **nemaitinkim vaikų gerais pažymiais** <...> dažnai būna, tie vadinami, **dvigubi standartai** <...> reikalaujama lyg tokio kaip konservatorijos lygio <...> ne visada supranta, kad ten groja vaikai, ne kažkokie studentai <...> gali būti, kad tau net neleis paskutinę akimirką groti tam koncerte, nes nepraėjai perklausos <...> vis dar išlenda tokie, kad ir **palyginimai** tų vaikų per atsiskaitymus, man labai nepatinka. <...> Ir jie yra, nu, tokiam strese, baimėje, deja, yra vis dar yra toks, kad statuso ir galios parodymas vis dar egzistuoja. Ir tie vaikai dažnai būna **įbauginți**, tai irgi liūdna, gal irgi jų motyvacija šita visą mažina“ (I7).

Daugelis mokytojų išskyrė muzikos mokyklos **biurokratijos aspektą**, kuris tiriamuosius slegia ir atskleidžia absurdiškumo prieskonį. Mokytojos žodžiais: „ne pedagoginis darbas, mane pribaigs, bet būtent tie visi popieriai <...> atradau jau sistemą <...> galima kažką biški ir copypaste <...> dabar toks pora žodžių pakeiti, esmė nesikeičia – mokomės groti“ (I5). Interviu metu atsiskleidė, jog visos tiriamųjų įstaigos naudoja elektroninius dienynus, tačiau jie dažnai tampa ne priemone komunikuoti, bet mokytojo prievole, reguliuojama administracijos. Tiriamoji apibūdina šią įtampą ir absurdą: „Dienynas <...> toks asmeninis, ką turiu padaryt <...> mums nei savaitės neleidžia jame nebūti <...> visą laiką gausi priminimą, raginimą ten iš pavaduotojos. O jeigu ir vis tiek nereaguoji, tai tikrai skambutis ir, nu, kaip pasakyt, nu, mums čia toksai **šventas dalykas** <...> Dauguma [mokinių], kaip suprantu, tai ir net neskaito <...> prisijungę prieš keturis mėnesius <...>

Tai dėl to visą laiką prašo atskirai užrašyti į sąsiuvinį, ką ten reikia išmokyti, nes sako, mes tikrai neskaitym. Tai toks irgi, kai tu pildai, toks jausmas, kad pildai, nu, niekam, bet vis tiek pildai“ (I5). Biurokratiniai aspektai sudaro didelę darbo dalį, todėl mokytojai norėtų pokyčio: *„Kad muzikos mokytojas tiek muzikos mokykloje <...> būtų kuo mažiau apkrautas visokiais dokumentais ir biurokratiniais dalykais, nuo ko mes esame neišvengiamai priklausomi. Tai riboja ir atima laiko, nes tas laikas galėtų būti skirtas idėjų paieškom“ (I2).*

Remiantis tiriamųjų išsakytomis mintimis, muzikos mokykloje daugiau vyrauja hierarchiniai santykiai tarp administracijos ir tiriamųjų. Mokytojai daugeliu atveju atsiduria ne visai apibrėžtose situacijose, tarp visiškos laisvės ir kontrolės, priklausymo nuo to *„kaip mąsto ten viršuj“*.

„Rėmai kurių reikėtų laikytis“

Mokytojai, tyrimo metu, atskleidė ugdymo programų situaciją muzikos mokyklose. Pasak tiriamųjų muzikos mokykloje: *„yra tam tikros ugdymo programos **už kurių ribų išeiti negalima** jau taip dažnai <...> Yra tam tikri rėmai kurių reikėtų laikytis, tam tikri nurodymai, kokio stiliaus kūrinius per metus mokinyt turėtų peržvelgti“ (I2); „yra egzaminai, yra atsiskaitymai <...> tai turi vis tiek derinti su programa“ (I4).* Pastebimas ugdymo programų **neatitikimas tiriamųjų ir mokinių poreikiams**: *„Muzikavimo mokytojai labai dažnai sako, kad mums reikia iš solfedžio to, to, to, o mokosi, tai ne tą, tą, tą. <...> iš esmės tai gal daugiau programų sujungimo ir mažiau, daugiau siaurinant tas daugiau teorinės žinias <...> Nors yra egzaminas, egzaminų reikalavimai <...> Kažkiek pakoreguoji <...> Norisi, kad vienas iš kito išplauktų“ (I4).* Ši situacija lemia, kad: *„Kiekvienas mokytojas **rašo tą programą pats**. Nėra taip spaudžiama, <...> yra rekomendacinio pobūdžio, kaip programos formalųjį švietimą papildančio ugdymo <...>“ (I4); „Yra gairės, bet kokį kūrinių jau tu turi laisvę“ (I1); „Yra tik gairės tokios, kad mes turime atsiskaitymus“ (I3).* Dar viena tiriamoji atskleidė iliustratyvų požiūrį į ugdymo programos **reikšmę muzikos mokykloje**: *„Nustatyta yra tos ugdymo programos, pagal kurias turėtume ir dirbti, nors aš manau, kad apskritai pusė mokyklos turbūt net nėra jų skaitę ir gal net nežino, kur jas rasti.“ (I7).*

Ugdymo programų neapibrėžtumas lemia tiriamųjų laisvę organizuoti ugdymą pagal save: *„Aš turiu visišką laisvę. <...> labiau iš manęs pačios kyla pasidaryti kažkokius koncertus <...>. Programa tokia, kad mes turime tokį mokytojų būrelį, skyrių tai susitariam“ (I3); „nėra taisyklių, kaip aš turiu dirbti su vaikais. Kaip aš įsivaizduoju ir taip aš ir dirbu“ (I6).* Tačiau visiška laisvė tiriamiesiems kelia ir diskomfortą: *„net kartais <...> klausiu [administracijos], kokius čia maždaug rėmus, kaip čia ką. Tai tiesiog viskas, kaip tu įsivaizduoji. Tai kaip ir yra plusai ir minusai tame, dėl to, kad nu atrodo, kad būtų daug lengviau, kada tave bent nukreiptų kažkokia linkme, bent kažką įvardintų, ką galėtum apčiuopti, už ko kabintis. O kai reikia visiškai taip nuo nulio <...>“ (I5).*

Daugelio tiriamųjų išsakytose mintyse atskleidžia, jog ugdymo programos rašomos remiantis gairėmis pačių mokytojų. Šioje vietoje atsiveria skirtingi požiūriai – vieni programų stengiasi laikytis, kiti jas koreguojasi, dar kiti net nėra jų skaitę, tačiau visus vienija neišvengiami egzaminai ir vertinimas.

Mokyklos kultūra ir rutina

Interviu metu, mokytojai atskleidė mokyklos kultūrą, kaip išorinį nuo jų nepriklausantį veiksnį. Mokytojai muzikos mokyklose, vienu tiriamųjų požiūriu, **susiskirstę į grupes**: „*Būna kartas nuo karto kažkokių projektų, bet gal labiau kiekvienas savo skyriuje. <...> kadangi mūsų tikrai labai daug mokytojų <...> su kitais apskritai, tik per posėdį pasimatom <...>*“ (I8); „*tokios yra grupelės, žinai, va, čia pianistai yra, <...> čia ir mes taip pat*“ (I7). Kiti tiriamieji pabrėžė stiprų kolegų **bendradarbiavimą ir iniciatyvumą**: „*Kolegos vyresni, ypač, draugiškai palaiko, tikrai ir padeda, ir padiskutuot galima ir pasidalint <...>*“ (I8); „*kolektyvas labai fainas, labai kūrybiškas, labai daug visko prisigalvoja, kiekvieną dieną vyksta daug įvairiausių renginių ir tikrai ne tik tokių, kurie ten apsiriboja, nežinau, Lietuvos valstybinėmis šventėmis, bet ir šiaip įvairiausių <...> visokių tokių teatriškų, kūrybiškų dalykų tikrai <...> labai daug*“ (I5); „*mokytojų kolektyvas yra pakankamai jaunas <...> tai labai aktyvus, labai daug darantis*“ (I4); „*Kolektyvas nuostabus ir dabar neatsistebiu ir dabar pradėjom ir „Erasmus“ projektus važinėti*“ (I1).

Šalia bendradarbiaujančių ir iniciatyvių mokytojų, tiriamieji atskleidė ir vyresniųjų, į konservatyvumą linkusių, mokytojų grupės problematiką: „*pas mane yra labai vyresnio amžiaus kolektyvas, kurie yra neperkalbami*“ (I3); „*Mokytojai labai santūrūs, labai nelinkę išeiti iš komforto zonos*“ (I2); „*<...> yra tokių mokytojų, kurios yra jau užsisėdėję <...> nelabai stengiasi*“ (I1). Ši mokytojų grupė **sunkiai priima naujoves ir nelinkę bendradarbiauti**. Pasak tiriamosios: „*toks užsisėdėjimas mokytojų tai labai pykdo, nes aš norėčiau ateiti pas tave tiesiog pažiūrėti, kaip tu sprendi problemas, o jos tai žinai, o ko čia dabar, ko čia pas mane eiti, užsiraukę, o aš tik noriu pasimokyt iš tavęs, kaip tu sprendi, ką tu darai*“ (I1).

Mokykloje „*<...> mikroklimatas nėra pats šilčiausias. Ir tuose susirinkimuose, kartais būna ir balsų pakeltų ir nesupratimų, kas ten vyksta ir kompetencijų kvestionavimo ir visko.*“ (I3). Kita tyrėja teigia, kad „*mokyklos atmosfera didžiaja dalimi priklausoma manyčiau nuo administracijos. Kadangi administracija jau ilgą laiką nėra pakitusi, tai atmosfera išlieka tokia pati <...> Formali, o jėzau, ekstra formali, labai stipriai, formali*“ (I7). Tačiau kitoje įstaigoje, viena tyrėja pastebi, „*situacija yra gerėjanti, nes kai tik pradėjau dirbti tai buvo gan stipriai formalu <...> reikia atstovėti labai formalų požiūrį esant nelabai formalium žmogumi, tai ir pasiekiami tie rezultatai kažkokie*“ (I2). Keli tiriamieji mokyklos atmosferą apibūdino, kaip labiau **neformalią** – „*<...> labiau neformali*“ (I5), „*žiūrint <...> bendravimą tai labiau neformali*“ (I4). Tuo tarpu kita

mokytoja subtiliai atskleidė šio supratimo dvilypumą, sakydama: „*Jis pats sako man, tu darai tą atmosferą pati*“ (I1), taip pabrėždama, kad mokyklos atmosfera priklauso nuo paties mokytojo kuriamų santykių.

Taip pat analizuojant mokytojų interviu duomenis atsiskleidė mokyklos renginių **rutiniškumas**: „*Per tuos aštuonis metus <...> Nes, nu, realiai nelabai, kas čia ir keičiasi <...>, kai atėjau dirbti, buvo <...> metiniai, kažkokie renginiai, kuriems tu privalai paruošti vaikus. Na, ir dabar, po aštuonių metų, tu žinai tuos, praktiškai tuos pačius renginius, kur tu turi paruošti vaikus*“ (I6). Pasikartojantys renginiai daro įtaką ir mokymosi procesui – „*<...> toks pastovus ruošimasis koncertams*“ (I1). Tiriamoji pastebi pokyčio būtinybę: „*<...> ruošiamės pagal koncertus, kad šiek tiek einant eilei metų pasidaro irgi nebeįdomu. <...> persirita metai ir žiūrėk, sausio 13, vasario 15, kovo 11, eilę metų visada taip pat žinom, gimnazijoje du koncertai, **visada tas pats**. <...> jei būna pirmųjų koncertas, pirmas žingsnis visada turi tas pats mokytojas atsakingas vesti, įsivaizduok 10 metų tą patį <...> mokytojai ir tuos scenarijus metai iš metų vos pakeičia. Ir aš sakau: tai mes galim pasikeisti tai renginiais, kitas žmogus, kitos idėjos. Ir kitos: Ne, ne...*“ (I1).

Analizuojant mokytojų patirtis, matyti, kad muzikos mokyklose kultūra vaidina svarbų vaidmenį mokytojo darbe. Pastebimi mokytojų skirtumai, vieni bendradarbiauja, kiti „užsisėdėję“ ir sunkiai pasiduoda iniciatyvoms bei kaitai. Mokyklos mikroklimatas mokyklose, vertinant tiriamųjų išsakytas mintis, linkęs į formalią pusę iš administracijos pusės ir neformalią iš artimai bendraujančių mokytojų. Mokyklos atmosferą veikia ir inertiška koncertų rutina, kuri tiriamuosius skatina ieškoti pokyčių.

„Viskuo persotinti“

Empirinių duomenų analizėje atsiskleidė muzikos mokyklą lankančio **mokinio paveikslas**. Mokytojai apibrėžia mokinio charakteristiką ir iš to išplaukiančius iššūkius ugdymo procese: „*Vaikai yra **viskuo persotinti** <...> Persotinti visko nuo daiktų iki pramogų <...> tampa viskas neįdomu, tai čia yra didžioji bėda, kad sunku juos sudominti ir sužadinti jų smalsumą ir norą, energiją kažkokią*“ (I2).

Pagrindinis pasikartojantis mokinių bruožas – mokiniai dažnai ateina į pamokas **pervargę**: „*tu matai, kad šiandien jis visiškai be gyvybės ženklų atėjo pas tave septintą vakarą*“ (I7); „*sudėtinga vaikams, jeigu jie nuo ryto 8 iki, va mūsų pamokos iki 8. Ir jeigu jie tiek išbūna tai yra didvyriška*“ (I4); „*visada pavargę ir visada nelaimingi, kuriems niekas negerai ir kartais net nelauki pamokų*“ (I2); „*jie būna pavargę, ypač muzikos mokyklose. Tas konceptas, jog vaikai ateina po pamokų, jų mokslo darbo diena išsitęsia labai ilgai, jie grįžta vėlai vakare namo. Tai reikia suprasti, kad <...> ateidami į muzikos mokyklas jie jau būna gerokai pavargę <...> tas irgi mums kelia pakankamai daug sunkumų.*“ (I2). Kaip pagrindinę priežastį tiriamieji įvardina didelį užimtumą: „*jie yra labiau*

užsiėmę negu mes būdavome <...> yra vaikų, kurie dar dešimt būrelių lanko <...> būna labai pavargusių vaikų <...> labai daug visur juos tėvai tempia <...> ne visada vaikai nori <...> vaikai būna labai užimti. Ir taip būna baigias pamoka: Viskas, aš jau po penkių minučių turiu būti kitur. Net negaliu jo pakalbinti.“ (I6); „vaikams yra labai **didelis krūvis** yra ir jie nelabai nori tų papildomų pamokų“ (I3); „vaikai, turi ganėtinai didžiulį krūvį ir muzikos mokykloje, plius prie <...> formalaus švietimo dar didelį kiekį gauna neformalaus švietimo užduočių ir tikrai manyčiau, kad gal netgi daugiau negu anksčiau“ (I7); „jų krūvis labai didelis, tai kartais tiesiog su vaikais, jeigu aš matau miręs tas vaikas, nes būna tokių, kur užtinusiom akim, paklausiu: Kiek miegojai? Tai penkias valandas, nes turėjau kontrolinių dešimt ir panašia. Tai mes tiesiog pasileidžiam muzikos ir sėdim, nes aš naudos kažkokios, kad ten kankintis ten tikrai nematau. <...> savaitgalių jie irgi neturi, nes vis koncertai, repeticijos, filmavimai. <...> Ateina ir dabar pradeda kalbėti, kada mes čia baigsim, gal galima anksčiau atsiskaityti ir tada tu niekaip nemotyvuosi, kai tie vaikai jau pervargę – toks didžiausias iššūkis“ (I3). Nuovargis, mokytojos nuomone, priveda prie to, kad mokiniai nesiruošia pamokoms: „jie nelinkę namuose mokytis muzikos. Jie man atrodo tiek daug tų chorų būna, ir daug tos muzikinės veiklos, kad jie namie tiesiog nori pailsėti“ (I3).

Pedagogai pabrėžia mokinių motyvacijos problemas, mokinių pasyvumą, trumpą dėmesio išlaikymą: „labai dažnas dalykas, kad aš tiesiog kalbuos per pamoką su savim, nes žmonės tiesiog sėdi ir tyli“ (I8); „Stinga tų idėjų iš jų pusės, plaukia pasroviui, gal tokia karta, gal pas mane, toks laikas“ (I1); „yra tokių, kur tėvai ten verčia“ (I6). Dažnas tiriamasis pastebi technologijų įtaką mokinių pasyvumui, dėmesio stokai, kas sukelia problemas išmokti tekstą mintinai: „pastebim <...> tos technologijos ir socialiniai tinklai nieko gero nepadare jiems <...> teksto yra **sunkiau mintinai išmokti** <...> Ankščiau neturėjau tikrai tokių mokinių kurie ateina ir sako, negaliu mintinai išmokti. Dabar, pavyzdžiui, jis iš natų puikiai groja, o mintiniai, niekaip neįmanoma. Tai tie vaikai tokie yra pasyvesini <...> mažiau jiems yra viskas įdomu, <...> prieš tuos aštuonis metus, jie tokie buvo šiek tiek labiau dar šiame pasaulyje, o ne tame **ekraniniame pasaulyje**“ (I7); „Telefonai yra mūsų dižioji bėda ir sunkumas, kaip suvaldyti didelę grupę vaikų, kad jų dėmesys būtų sutelktas pamokos metu ne į savo telefonus mobiliuosius, o į mokytoją, į pastabas kažkokias, visą mokymosi procesą“ (I2); „vaikai telefonuose, bet tai yra taip baisiai telefonuose, kad tu išeini į koridorių, sėdi dešimt vaikų ir jie akių nepakels nei pasisveikinti. Tai mes su taryba ir pasisveikinimo savaitę, dėkojimo savaitę išgalvojom, kad grįžti prie tų vertybių, pačių paprasčiausių – kaip pasisveikinti, kaip padėkoti, kaip atsiprašyti“ (I1).

Šalia motyvacijos ir dėmesio stokos tiriamieji pabrėžia mokinių nekantrumą: „Žinau, kad tie vaikai visai kitokai, jiems **atsibosta greitai**, jie pavargsta, ypač kai tu turi išgroti pusantros valandos, tai jau ir apie mokyklą vaikštom, aš ir pati pavargstu su vienu vaiku groti“ (I1); „Yra tokių, kuriems nepasisėkė padainuoti pamoką, po pamokos nuėjo pas direktorę, kad išeinu iš dainavimo

pasakė“ (I1); „**stokojantis motivacijos**, stokojantis labai, labai kantrybės <...> nesupranta, kad muzikoje, tai toks, kur tu gal mėnesį ir du užtruksi ir to rezultato greito tokio negausi, o jie įpratę gauti viską čia ir dabar. <...> neišeina viską čia ir dabar, tai nebėra nuotaikos, <...> vaikai turėtų šiek tiek būti, gal gyvesni, nežinau, guvesni, o jie tokie **priblėsę**“ (I7); „vaikams vis sunkiau išlaikyti dėmesį ilgesnį laiko tarpą“ (2).

Tiriamieji pastebi, kad šiandieniniai mokiniai yra **drąsesni** ir atviresni: „Esminis dalykas, kad jie nebijo savo nuomonės išreikšti, jie yra drąsūs, jie yra labiau atsipalaidavę“ (I6); „ateina paaugliukas ir sako: Man reikia kūrinio su prasme, minorinės tonacijos ir, kad ne posminės struktūros būtų“ (I3); „visus juos vienija, mane žavi jų tą drąsą. <...> jie drąsūs, jie pasitikintys, jie, pavyzdžiui, net nemoka normaliai, ar ne, 50 procentų ten kokį moka, ir vis tiek eina užtikrinti, varo pro šono, bet taip užtikrintai. <...> jie tikrai **laisvi**, nežinau, laisvi reikšti savo nuomonės, savo norus, <...> geba įvardinti savo jausmą, kaip aš dabar jaučiuosi <...> jie išsako, išsako ir viskas, ir jiems gerai, ir toliau galim mokintis“ (I5).

Nors mokiniai atvirumu ir pasižymi, tačiau **motyvuoti mokiniai yra retenybė**: „labai retas atvejis, kada ateina mokinyš ir sako, mokytoja, noriu groti šitą kūrinį arba mokytoja gal galite surasti šio kūrinio natas“ (I2); „motyvuotų super duper 10 % , kad jie būtų užsidegę, dirba“ (I3); „Tai vienintelė, gal mergaitė yra, kuri labai stebina tuo tokiu, kad ji padaro viską, ką užduodi. <...> O daugiau tai ir nelabai“ (I5). Mokytojai pastebi, kad dalis mokinių vengia pasirodymų: „muzika kažkodėl, pasirodymas scenoje vyresniesiems tapo gėdingu reiškiniu, gėdingu prieš draugus.<...> Tas gėdos jausmas, tarsi jie būtų prastesni, nes jie muzikuoja“ (I2); „Vaikai labai bijo, sunkiai juos ir į sceną ištrauksi. Tas gerai, kad aš pati dainuoju, tai aš pati einu į sceną su jais ir dainuoju, dviem balsais ar vienu. Man atrodo, jau geriau taip, nei visai slėpti arba visai pro šoną“ (I1); „yra ir tokių, kurie **nenori nieko** ir maldauja, kad tik neverskit, aš padarysiu viską, bet tik neverskit manęs tam koncerte groti, ir tai nėra toks kuris nepasiruošęs ar nemoka“ (I7).

Iš tiriamųjų minčių sudarytas mokinio poveikslas atskleidžia iššūkius su kuriais susiduria muzikos mokykloje dirbantis mokytojas: mokinių nuovargis, motivacijos stoka, nekantrumas, pasyvumas. Galime pastebėti sąsają tarp Prenskey apibūdinamo skaitmeninių čiabuvių apibrėžimo. Mokytojai pastebi, kad šiandienos moksleiviai yra pasikeitę, jiems reikia visko *čia ir dabar*, tampa sunku įsisavinti informaciją ir nuosekliai siekti rezultato.

Apibendrinant „Esame priklausomi“ temoje išryškėjo išoriniai veiksniai keliantys įtampą mokytojo darbe. Muzikos mokyklos konkuruodamas bando įrodyti savo pranašumą ir mokykloje viduje kelia aukštus reikalavimus mokytojams ir mokiniams. Tuo tarpu mokytojai organizuodami ugdymą susiduria su neapibrėžtumu ugdymo programose, kas lemia nesusikalbėjimą ir įtampą su administracija ir jos keliamais reikalavimais. Mokyklose neretai juntamas vyresniųjų kolegų konservatyvumas, koncertų rutiniškumas ir emocinės įtampos fonas. Visame šiame fone mokytojas

klasėje susiduria su šiandienos moksleiviu, kuris, dažnu atveju, yra stokojantis motyvacijos, kantrybės, pavargęs ir *persotintas* informacijos. Visi šie išoriniai veiksmai prisideda prie mokytojo juntamos būtinybės ieškoti pokyčio.

Muzikos mokyklos statusas

Šioje temoje atskleidžiama, kaip keičiasi požiūris į muzikos mokyklą, į muzikos mokytoją. Šios kaitos akivaizdoje muzikos mokykla išgyvena tapatybės krizę. Mokytojų patirtyse išryškėja besikeičiantys tėvų ir vaikų poreikiai, kuriuos mokytojas siekia atliepti. Tema suskirstyta į dvi subtemas: „*Nelabai kaip mokykla*“ ir „*Čia manęs niekas nevadina muzikos mokytoja*“.

„*Nelabai kaip mokykla*“

Muzikos mokyklos paveikslas šiandienos visuomenės kontekste keičiasi. Anksčiau aptartoje temoje išryškėję keliama aukšti reikalavimai mokytojams ir mokiniams duoda pagrindą manyti, kad mokyklos administracija muzikos mokyklą lygiuoja į konservatorijos lygmenį. Analizuojant tiriamųjų patirtis, pastebimos ir kitos muzikos mokyklos tapatybės, kurios iškyla iš tėvų ir vaikų požiūrio. Kaip pastebi mokytoja, tėvų ir vaikų „<...> požiūris nėra jis rimtas“ (I5). Daugelis mokytojų išryškino tendenciją muzikos mokyklą laikyti būreliu: „<...> **nelabai kaip mokykla, o kaip būrelis**“ (I8); „*nesvarbu, kad mes visur akcentuojam, kad mes esame mokykla, bet jie tai suvokia kaip būrelį*“ (I7); „*požiūris į muzikos mokyklą <...> yra **kaip į būrelį***“ (I5). Šis požiūris tiriamuosius glumina, dažnas siekia atsisakyti šios pozicijos: „*bandai pasakyti <...> čia yra mokykla, tokia pati mokykla, taip, kad jūs savo vaikus vedate ir mokotės lietuvių <...> Čia irgi yra mokykla, <...> labai norėtusi, kad tas požiūris pasikeistų. <...> bandai aiškinti, kad čia truputėlį į kitą pusę, į klasikinę pusę, mes orientuojamės*“ (I5); „*Dažniausiai tėvai į muzikos mokyklas vaikų atveda galvodami, kad tai yra būrelis, tai mes nuolatos jiems kartojam, kad būrelis muzikos mokykla nėra. Muzikos mokykla yra mokykla*“ (I2). Tiriamoji atskleidžia natūraliai išryškėjusi tėvų požiūrį per pavyzdį: „<...> tėvai, kurių vaiko lanko šią mokyklą, jie susipainioja. Rašo, sakykim, prašymą išbraukti mano vaiką iš būrelio, o vaikas lanko meno mokyklą“ (I4).

Iš tiriamųjų minčių pastebima, kad tėvai ir vaikai į muzikos mokyklą žiūri, kaip į laisvalaikio formą: „<...> atėjau gerai praleisti laiko ir netgi tėvų <...> požiūris, kad, nu, atidaviau vaiką ir jūs ten kažką su juo paveikit, kaip mes sakom, **užimtumo tarnyba** kartais esam“ (I7). Šią tendenciją tiriamoji apibrėžia taip: „*vaikų, tėvų požiūris į muzikinį ugdymą ilgainiui jis irgi keičiasi ir būtent besikeičiant kartoms <...> Muzikinis kultūrinis vaikų ugdymas nebetampa prioritetiniu ugdymu mokyklose, muzikos mokyklose <...> Požiūris į muzikinį ugdymą yra prastėjantis*“ (I2). Greta to, iškyla muzikinio ugdymo svarbos klausimas: „*dažnai toks požiūris, <...> kam man čia dabar mokytis*

tos muzikos istorijos, jeigu aš gyvenime nieko neveiksiu. Ai, kam to muzikos mokykla geriau būtų dar viena lietuvių, kažkokia tai pamoka, kad daug kas to nesuvokia, kaip kažkokio svarbaus dalyko“ (I7).

Muzikos mokyklos, kaip konservatorijos, būrelio, užimtumo tarnybos, laisvalaikio formos kontekste ir pačių tiriamųjų suvokimai išsiskiria. Vieni jų muzikos mokyklą laiko formaliojo ugdymo įstaiga: „mes esam, sakau, tas viduriukas, **tarp formaliojo ir neformaliojo**. Nesam nei tas, nei tas, tai toks. Nelabai stipriai. <...> Labiau mes orientuoti į vis dėlto orientuoti į formalųjį, nes visa dokumentacija praktiškai yra ta pati <...> Viskas kaip ir bendro ugdymo mokykloje, tvarkos, derinam programos, bendradarbiavimas su tėvais, susirinkimai ir atviros durų dienos“ (I4). Viena mokytoja atskleidžia, kodėl svarbu suprasti problemą, kai muzikos mokykla laikoma būreliu: „jie [tėvai] labai dažnai klausia: o kodėl, na, vaikai nekoncertuoja? Kodėl pas jus ta mergaitė jau groja konkurse, o jis dar negroja? Ir tada bandai pasakyti, tai, kad jūs paskutinį kartą buvot prieš tris savaites, kad mes vis dar mokomės vieną do natelę“ (I5). Kitų tiriamųjų mintyse muzikos mokykla atsiskleidžia, kaip neformaliojo ugdymo įstaiga: „Muzikos mokykla ir yra neformali muzikos įstaiga <...> **neturėtų būti formali** (I3); „dažnai žvelgiam ne į ugdymo kokybę <...>, bet smagų ir fainą laiko praleidimo būdą“ (I2).

Apibendrinant matome, jog muzikos mokyklos tapatybė yra nevienodai suprantama skirtingų šalių. Mokytojas atsiduria įtampos ir prieštaravimų pilnoje pozicijoje. Vienoje pusėje formaliojo švietimo, konservatorijos lygio reikalaujanti administracija, kitoje – atsainus tėvų ir vaikų požiūris į muzikos mokyklą, kaip užimtumo tarnybą.

„Čia manęs niekas nevadina muzikos mokytoja“

Kita išryškėjusi potėmė, muzikos mokykloje dirbančio **mokytojo paveikslas**. Dažnas tiriamasis muzikos mokyklos mokytojo darbinę poziciją laiko aukštesniu lygmeniu, nei bendrojo ugdymo muzikos mokytojas: „muzikos mokykloje, <...> truputėlį kažkaip specifiškiau vertinami negu <...> progimnazijoje muzikos mokytoja, to nekartočiau.“ (I8); „Muzikos mokykloje niekada nesijaučia, kad aš čia tik muzikos mokytoja. <...> **čia manęs niekas nevadina muzikos mokytoja**, aš čia esu choro vadovė. <...> turiu tą svorį“ (I6); „požiūris man atrodo skiriais, kur mokytojas dirba ne bendrojo lavinimo mokykloje ir kur mokytojas dirba muzikos mokykloje iš aplinkinių žmonių yra visiškai kitoks. <...> tu jautiesi stipresnis <...>“ (I3). Šios mintys atskleidžia, jog mokytojai aplinkinių vertinami, kaip aukštesnio lygio muzikinio ugdymo specialistai.

Greta anksčiau aptarto tėvų ir vaikų požiūrio prastėjimo muzikos mokyklos atžvilgiu, mokytojas dažnai jaučia tapatybės virsmą: „<...> mes ilgainiui tampame ne muzikos mokytojais, o **šou darytojais, linksmintojais, publikos artistais**. Mes nuolatos turime galvoti, kaip padaryti, kad vaikams būtų linksma ir smagu, bet ne kaip efektyviau perteikti žinias, nes tarsi tik jei tu tik pradėsi imtis griežtesnės tvarkos, disciplinos, tu neteksi savo mokinių ir tai irgi atsiliepia tavo finansams, tai

atsiliepia mokyklos biudžetui“ (I2). Ši situacija atskleidžia pasikeitusius mokinių ir tėvų lūkesčius muzikiniam ugdymui.

Lengvabūdiškas požiūris, tiriamųjų požiūrių, ateina ir iš populiariosios kultūros: *„įsivaizduoja, matyt mato per televizorių <...> kokį nors pop saksofonistą ir galvoja, kad čia dabar paimsim, nežinau, valtorną, tromboną, fleitą, tūbą ir visi galės čia taip groti visokius coverius“ (I5). Reaguojant į mokykloje moksleivių atrankos nebūvimą, administracijos, tėvų spaudimą mokytojai jaučiasi sunkiai suderinamoje pozicijoje, kurią puikiai pailiustruoja tyrimo dalyvė: „Aš ne **burtininkas**, aš nepadarysiu, kad jie man ten visi intonuotų“ (I8).*

Taip pat tiriamųjų interviu pastebima, kad keičiasi lūkesčiai mokytojui. Tėvai dažnai reikalauja daugiau nei pareigybių aprašyme: *„<...> kartais reikia būti ir psichologu <...>“ (I6); „čia dar turi būti ir pedagogas, ir **psichologas**“ (I4). Taip pat, kaip pastebi viena tiriamoji, mokytojas norintis išlaikyti mokinius turi keisti savo mokymo modelį: „Jeigu iš vaiko reikalavimai tapti profesionalu <...> yra nelabai teigiama savybė [mokytojo], nes mes patys muzikantai kaip buvome ugdomi. Turėjome vieną mokytoją specialybės ir jis iš mūsų darė profesionalą ir va čia to modelio atsisakyti, ir meno mokyklose, dalis mokytojų nelabai geba. <...> Sako: o kaip padaryti? Sakau: Tai paprastai. Turi būti malonu“ (I4). Šalia visų lūkesčių tikimasi, kad muzikos mokytojas būtų iš pašaukimo: „Muzikos mokytojas <...> jis turi būti mokytojas iš pašaukimo“ (I4).*

Ši potėmė atskleidžia muzikos mokytojo tapatybės transformaciją ir įtampas su kuriomis jis susiduria šiandieninėje muzikos mokykloje. Mokytojai jaučia turinys aukštesnį profesinį statusą negu bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai, tačiau patiria išorinį spaudimą iš tėvų ir vaikų atliepti populiariosios kultūros formuojamus muzikanto vaidmenis, iš neįmanomo padaryti įmanoma. Lūkesčiai mokytojui tampa sunkiai suderinami, mokytojui tenka laviruoti tarp profesionalumo iki pramogos, tarp *tikro* muzikos mokytojo ir *visų galų meistro* rolės.

Apibendrinat temą „Muzikos mokyklos statusas“ atsiskleidžia prieštaringos muzikos mokyklos ir muzikos mokytojo tapatybės. Besikeičiantis požiūris į muzikinį ugdymą, muzikos mokyklą, mokytoją diktuoja būtinybę pokyčiams, kurie sumažintų nesusipratimus tarp lūkesčių ir realybės. Muzikos mokytojas tokių išorinių nuomonių lauke bando surasti sau vietą, kad atlieptų ir mokyklos diktuojamus ir tėvų, vaikų lūkesčius.

Santykis – „Mes gi draugai“

Analizuojant empirinius duomenys išryškėjo mokytojo ir mokinio santykis. Pedagogai pastebi santykio kaitą, kuri mokinį ir mokytoją daro lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais. Akcentuodami supratingumą ir empatiją moksleivių atžvilgiu, tiriamieji bando užmegzti ryšį su moksleiviais. Tema suskirstyta į subtemas: „*Betarpiškas santykis*“, „*Derybos*“.

Betarpiškas santykis

Keičiantis tėvų ir mokinių požiūriui, mokytojai mato ir tarpusavio santykių kaitą. Tiriamoji pastebi: „Mokytoja išvis būdavo kažkas ten aukščiau <...> o dabar labai tie santykiai yra pasikeitę. Aš labai artimai su tais vaikais ir su tėvais bendrauju. Mes visokius chat'us messenger'y, facebook'e, anksčiau irgi to nebūdavo <...> iš karto įkeli, parodai“ (I6). Mokytojui tampa sunku išlaikyti autoritetą: „jei tik čiut čiut mokytojas pasimeta savo žinių ir išmonės sraute, vaikas, ypač vyresnio amžiaus, tą pajunta ir tada nebetampa mokytojas autoritetu.“ (I2). Rezultate atsispindi mokytojų siekis išlaikyti autoritetą ir draugystę su moksleiviais: „Tapti vaikams labai artimu žmogumi, bet tuo pačiu išlaikyti ir autoritetą ir pagarbą. Dažnai į mane nesikreipia mokytoja, dažnai vadina vardu ir man tai labai faina, man patinka, kad vaikai taip myli, bet tuo pačiu ir gerbia, nes pagarba vistiek jaučiasi. Santykis, kaip išlaikyti pagarbą ir draugystę su vaikais, yra didžioji mano misija atrodo“ (I2): „Draugiški santykiai, nenusileidžiant visiškai iki jų, bet tokia **draugystė**, kur jie gali pasakyt, <...> panašiai, kad artimas žmogus“ (I4). Kita mokytoja pasitelkia atvirumą siekdama sumažinti mokytojo ir mokinio iš anksto suponuojamą atskirtį: „buvo keletą kartų, kaip užklausė ir, nu, nežinau sakau, sėdam ir žiūrim. Ir tada kaip smagu kartu atrasti tą atsakymą. Ir tada jie tokie irgi pasijaučia **lygiaverčiai**, kad nėra čia tokio mokytojas ir mokinyš kažkur ten apačioje, kad <...> mokytoja irgi kažko nežino, geras“ (I5).

„**Šiltas ir betarpiškas** su vaikais ryšys“ (I2) kuriamas daugelio tiriamųjų išsakytose mintyse: „kad ir tos motyvacijos trūksta, tai aš ten irgi bandau neskaityti tų moralų ir neskundžiu tėvams, net jeigu ten ir nevyksta jau procesas taip, kaip turėtų vykti. Bandom išspręsti tarpusavyje, aš jiems netgi taip ir pasakau, kad ar mums čia labai jau reikia tų tavo tėvų įsikišimo, **mes gi draugai**, mes galim savo problemą išspręsti“ (I7). Mokytojų žodžiuose atsiskleidžia siekis sumažinti atskirtį tarp mokytojo ir mokinio, tad tarpusavio ryšį kurti padeda: „**Bendravimas jų kalba**. Nesi tiesiog mokytoja, nes tu tada jau esi kažkokia atskirta, skirtinga būtybė, juos išklausai“ (I4), **individualus dėmesys**: „pamokoj ir pajuokaujam ir pabendraujam, ir netgi kiti vaikai išsipasakoja kas nutinka“ (I3). Ryšio kūrimas kyla ne tik iš mokytojo iniciatyvos, bet ir iš mokinio poreikių atliepimo: „tu turi susipažinti su vaiku, išsiaiškinti kokie jo poreikiai, lūkesčiai. Dažnai vaikai į individualias pamokas atsineša krūva savo asmeninių problemų, tai tu tampi tarsi psichologas <...> individualus dėmesys ypatingai šiais laikais vaikams labai svarbus, nes ir šeimose to vis mažiau patiria“ (I2); „jiems reikia labai išsikalbėti <...> visą laiką jie nori savo problemas pasipasakoti <...> jiems labai reikia gal šito“ (I7).

Mokytojų patirtyse atsispindi didelė **empatiją** mokiniams, kuri gelbsti siekiant užmegzti santykį: „kai mokiniai negroja, tai aš irgi vis galvoju, tu irgi negrojai, <...> ko čia pyksti“ (I7); „Aš galvoju, kaip sudėtinga vaikams <...> įsijauti į jų būdą kažkokį gyvenimo ir galvoji, kad jiems yra labai sudėtinga“ (I4); „Jiems sudėtinga ir tam pačiam pasaulėlyje gyvent“ (I3): „labai padeda tą

ryšį <...> kurti, tai nuoširdumas“. Tiriemieji dažnai **pasitelkia pokalbio formą**, kuri peržengia formalaus santykio ribas: „Aš tai su jais labai daug kalbu, sakyčiau, nežinau, gal ir per daug, <...> ir apie muziką, ir ne apie muziką. Ir tada jie gal mato, kad aš bandau juos suprasti ir išklausti jų problemas“ (I7); „Kartais mes tiesiog pabūnam, padarom pasisėdėjimą, diskusiją. Pamatai, kuo jie gyvena ir kai pamatai, tada stengiesi ta linkme šiek tiek juos nukreipti į geresnę pusę“ (I4); „jeigu tyli klasė <...> problema yra juos prakalbinti, tai tada gal kažką aš pati bandau papasakoti, ar mes kažką šiaip paanalizuojam, pakalbam <...> „stengiuosi šiaip daugiau pasikalbėti su jais, paklausti ten, kaip jiems sekasi, ką jie ten veikia. Jie labai visada su mielu noru, aišku, papasakoja“ (I8); „Aš stengiuosi, kad vaikams ta mano klasė būtų **saugi erdvė**. Kad tas dainavimas ir būtų visada neformalus. Ir kad tie patys vaikai jaustų, kad čia nėra labai formaliai“ (I3).

Tiriemieji pastebi, kad dėmesys tarpusavio ryšiui kuria pasitikėjimą ir atsiperka: „tu juos supranti, kad tau rūpi jų nuomonė ir kas jiems yra įdomu, <...> tada jie bando, <...> atsidėkoti, <...> jie <...> parodo, kad jie <...> stengiasi. Ten būna, kad nu gerai, ten nėra nuotaikos, šiandien negrojam, bet kitą pamoką nu jau ten stipriau grosim. Tai ir ateina tą kitą pamoką, dūsauja, bet bent jau bando, stengiasi“ (I7); „kai blogiau dainuoja, tai sakau: tai kaip jūs čia tam koncerte sudainuosit? Nebijok sudainuosim gerai. Sudainuoja gerai“ (I4). **Betarpiškas santykis atsiperka** ir kitais būdais: „ateina mokinys iš mano ir padovanoja va savo darbelį, iš širdelės padaro smuiko raktą ir toks pats išdykiausias“ (I4).

Apibendrinant, mokytojai stengiasi sumažinti atskirtį tarp mokinio ir mokytojo statuso, matydami to poreikį ir iš pačių moksleivių. Pasitelkdami pokalbį ir atvirumą jie kuria tarpusavio pasitikėjimu grįstą santykį, kuris skatina pozityvų grįžtamąjį ryšį iš moksleivių.

Derybos

Pasikeitęs mokytojų santykis su mokiniais, balansavimas tarp autoriteto ir draugo, dažnai pasireiškia per **derybines situacijas renkantis repertuarą**: „Aš labai dažnai su jais tariausi, pavyzdžiui, kokią jūs norėtumėte <...> dainą, leidžiu jiems kažkokią, balsuojam“ (I6); „mokytojai iš tikrųjų <...> kalbasi su mokiniais prieš repertuarą paringdami metinį, ką jie nori, jie parenka pagal jų skonį“ (I4). Tiriemieji dažnai derisi su mokiniais, kad atlieptų ir jų poreikius ir keliamus reikalavimus mokykloje: „Tai ten kažkaip priverti vokalizių. Niekas jų nemėgsta dainuoti, bet susitari, kad <...> čia gerai mūsų balsui, bet va pasiimsim pavyzdžiui iš kokio kino filmo kokią dainą, nu kur nežinau ten, mane užmėtytų akmenim, kad mes per atsiskaitymą“ (I3); „būna, kad pasipykstam, kad aš ne, ne aš dabar to negrosiu, dabar man čia nepatinka šitas <...> ten tada, be abejo, vėl reikia kažkokį ten duoti argumentą, kodėl galėtų tas mano variantas būti gražesnis negu jo“ (I7); „orientuojusi į juos į jų skonį, bet tą skonį išversti į tą pusę, kad tas kūrinys juos pačius augintų“ (I4); „Sakau va, pagrokim, esi išmokęs gražiai čia groji šitą kūrinį. Ne, aš labai labai

prašau“ (I7); „kartais jiems gal ir nelabai kūrinys patinka, bet nu, va, tu pasakai, kad su tuo kūrinium, va, jūs išmoksite labiau, žinai, legato dainuoti“ (I6). Kaip viena mokytoja atskleidžia situaciją: „Turbūt vienintelis būdas yra įtikti jų skoniu ir **ieškoti kompromisų**, labai laviruoti tarp skirtingų tų kraštutinių“ (I2).

Tiriamųjų patirtyse matosi, jog mokytojo santykis į moksleivį lemia ir derybines situacijas, kuriose jie tampa lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais. Tiriamiesiems dažnai tenka laviruoti tarp reikalavimų ir auginančio repertuaro, ir mokinių skonio ir poreikių.

Apibendrinant temą „Santykis – ,mes gi draugai“ išryškėja mokytojo pozicija mokinio atžvilgiu. Požiūris į moksleivį, kaip į lygiavertį asmenį su savo patirtimis, poreikiais ir preferencijomis sukuria poreikį neformalaus santykio kūrimuisi. Viena vertus muzikos mokykloje vyrauja anksčiau aptarta į formalumą linkusi atmosfera, tačiau klasės viduje mokytojas siekia tarpusavio santykį grįsti betarpiškumu, atvirumu ir supratingumu.

Ne vienas mokinio kelias muzikos link

Analizuojant empirinius duomenis išryškėjo mokytojų individualių mokymo prieigų paieškos ir besimokančiojo unikalūs pažinimo keliai. Iš tiriamųjų patirčių matyti, kad muzikos mokymasis turi daug neapibrėžtumo ir autentiškumo. Tema suskirstyta į dvi subtemas: „*Nėra vienos taisyklės*“, „*Mokinių saviti būdai mokytis*“.

„*Nėra vienos taisyklės*“

Dirbdami su mokiniais daugelis tiriamųjų pastebi svarbų ir visa keičiantį ugdymo aspektą – visi mokiniai skirtingi: „***nėra vienos taisyklės, kurią galėčiau taikyti visiems savo <...> mokiniams***“ (I5). Neišvengiamai mokytojui tenka pasinerti į tinkamos prieigos paieškas: „*Prie kiekvieno vaiko reikia rasti priėjimą asmeninį*“ (I7); „*man atrodė, kad visi vienodai, juk visiems vienodai viską sakau, tai kaip čia progresas vienam vyksta greičiau, kitam lėčiau. Bet čia irgi į tą viską susiveda, kad netinka tavo, tamsta mokytoja, tas vienas pasakymas. <...> tada prasidėjo tokios naujos dar paieškos, kad prie kiekvieno reikia labai stipriai kažkaip **atrasti tą būdą, kaip prieiti***“ (I5). Mokytojai pastebi, kad: „*Su kiekvienu mokiniu atskirai, reikia aišku, dorotis. Vienam reikia, griežčiau pasakyti, kad jis kažką suprastų. Kitam, kaip tik reikia labai švelniai ir gražiai pasakyti kažką. Čia nuo charakterio priklausomai*“ (I8); „*vieniems tinka tokie metodai, kitiems netinka. Kitiems reikia griežtos rankos, disciplinos <...> labai skirtingai pagal kiekvieną vaiką*“ (I3); „*vienas mėgsta, sakykime, truputėlį grubiau, ar ne, taip staigiau, taip viskas energingiau*“ (I5). **Bandymo būdu** mokytojai ieško tinkamiausio kelio link mokinio: „*po truputėlį bandai rasti priėjimą prie kiekvieno to vaiko. Jau žinai, ką tu ką gali sakyti, kam ko negali sakyti. Žinai, kaip su kurio vaiku kalbėti, tai tu tada <...> bandai bendrauti su juo pagal jo supratimą*“ (I7). Tiriamųjų atsakymuose

matosi, kad tinkamos prieigos paieškos yra ilgas procesas: „Kadangi kiekvienais metais vis naujų mokinių gaunu, tai jau metų gale esu susikūrus jau tokius modelius, kur kokiam mokiniui veikia“ (I3); „po pusmečio jau visiškai taip atlaikė ramybė, galbūt žinojimas, kada aš atradau, sakau, prie kiekvieno vaiko tą tokį kelią“ (I5).

Mokant muzikos mokytoja atkreipia dėmesį jog: „Tokio vieno recepto, kaip daryti jo nėra, todėl, kad muzika labai platus dalykas, jis apimantis labai daug skirtingų šakų, sričių ir panašiai.“ (I2). Muzikavimas remiasi asmeniniu moksleivio pajautimu, o ne žinių atkartojimu, todėl tiriamieji atskleidžia **skirtingų prieigų ieškojimo būtinybę**: „turiu ieškoti priėjimo, ir skirtingų metodų, ir skirtingų kažkokių pasaulio mokyklų su kuriomis, kurių pagalba galėčiau kiekvienam vaikui parduoti žinias. Kaip ir tas pačias, ar ne, nes vistiek tikslas vienas ir tas pats, išmokinti groti valtorna, bet atrodo kitais būdais.“ <...> nėra to vieno kažkokio pasakymo <...> kaip tu turi laikyti pūstuką. Kokį tu turi garsą išleisti“ (I5); „balso aparatai yra visiškai skirtingi ir jeigu tu nebandysi skirtingų dainavimo pratimų, išsižiojimų, judesį pridėti, gal ten padės tam vaikui, taip ir nesužinosi to vaiko potencialo“ (I3).

Apibendrinant, matome, kad tiriamieji mato būtinybę surasti autentišką būdą prieiti prie moksleivio, norint pasiekti mokymosi rezultatų. Nebetinka vienas pasakymas, vienas metodas ar tam tikras santykis. Į kiekvieną vaiką mokytojas žiūri individualiai, kas skatina ieškoti alternatyvių būdų tiek prieiti prie pačio vaiko, tiek prie jo autentiško supratimo, kaip muzikuoti.

Mokinių saviti būdai mokytis

Be mokytojo iniciatyvos ir tinkamiausio priėjimo paieškų, egzistuoja ir mokinio autentiški muzikos mokymosi būdai, kuriuos pastebi tiriamieji. Dalis mokinių groti mokosi ne, kaip įprasta iš natų, bet iš klausos: „Yra porą vaikų, kurie apskritai viską **iš klausos** mokinasi. Natos jų gali nebūti“ (I1); „Dainavimo atžvilgiu, didžiausias jų mokymosi metodas, tai **kopijavimas** <...> ateina į pamoką ir aišku, kad jie yra klausę. Ir tada klausi, kaip čia dabar, kam. Nu aš klausiau tą kūrinį, ten taip dainavo, ir aš taip dabar dainuosiu, nes man patiko“ (I3). Kitas mokiniui labiau patinka **kurti pačiam**, nei groti iš natų: „jam ir patinka <...> iš klausos bando pagroti, pakurti, paimprovizuoti. Ir jam tai patinka labiau netgi negu groti iš natų“ (I7). Daugelis tiriamųjų atskleidė ir skirtingus moksleivių būdus atsiminti kūrinius: „ateina vieną kartą natose jisai ten prisibraizęs kažkokių ten trikampiukų, kažkokių kvadratėlių, kažkokių ten brūkšnelių. Sakau, kas čia yra? Tai sako aš čia mintinai mokiausi <...> pas jį kažkokia sistema buvo, kur jam veika, bet aš tik ten taip ir nesupratau, koku būdu veikia“ (I7); „kitam kūrinyje tai paveikslėlių prisipiešęs <...> Jam padėjo tie vaizdiniai, sakykime, nusipiešė sau muzikinį vaizdinį, kaip įsivaizdavo“ (I7); „per muzikos istorijose egzaminą <...> prie kiekvieno kūrinio galima pasirašyti iki keturių žodžių, kažkokių raktinių žodžių <...> O... ten visokių įdomių dalykų būna prirašyta. Yra buvę, kad viena sako, ar aš galiu užrašyti <...>

*kažkokiais savo ženklais“ (I8); „Per solfedžio <...> sakau, tai kvintų ratą reikia išmokti mintinai. <...> aš pasiūliau kelis variantus, kaip galima tai padaryti, <...>, bet susikūrė savo kažkokią schemą, kaip atsimins tą kvintų ratą. <...> arba melodiją ten su kažkokiom kreivėm pasižymi, kaip jie tą, pavyzdžiui, liaudies dainą mintinai išmoks. Visokių įdomių dalykų būna“ (I8). Kita tiriamoji taip pat stebisi mokinių savitais būdais mokytis groti fortepijonu: „Tiesiog kartais aš pati nesuprantu, kaip tas vaikas išmoksta, nes atrodo, jei jis remtųsi mano metodika, jis dar tikrai nemokėtų to kūrinio mintinai, bet, pavyzdžiui, jis **iš karto mokosi mintinai** groti <...> Arba, pavyzdžiui, visiškai nepažįsta natų, bet staiga sugroja. <...> muziką apskritai vaikai labai skirtingai mokosi, nes kiekvieno vaiko protelis dirba skirtingai ir aš, pavyzdžiui, sudėliojau pirštuotę, kuri atrodo man patogi ant instrumento, bet aš žiūriu į jo ranką, kad ji visai kitaip eina ir jam taip yra patogiau. <...> Yra daug vaikų, kurie iš savęs geba prisitaikyti ir mokytis taip kaip jiems išeina“ (I2). Muzikos raštas tiriamųjų buvo paminėtas, kaip sunkumų mokytis muzikos keliantis aspektas, pavyzdžiui, viena mokytoja sako: „susiduriu su didele problema <...>, kad ne natas groja, o **groja pirštus**. Būna rodai, sakau, kokia čia nata? Sako, tai ketvirta. Tai kokia ketvirta? <...> būna, kad pradėdų netgi dengti tuos pirštus, kad jie skaitytų natas <...> iš pat pradžių jiems ten nesueina galai su tom natom“ (I7).*

Remiantis tiriamųjų mintimis, moksleiviai linkę susikurti savitus būdus mokytis muzikos. Daliai mokinių didelis iššūkis natų raštas, todėl mokiniai dažnai renkasi groti ir mokytis iš karto mintinai, susikuria sau paprastesnes pirštų, ženklų ar kitas sistemas. Šie būdai gali būti gretinami su Green aptarta savaiminio muzikos mokymosi praktika – mokymasis ne *iš natų*, bet *iš klausos*, mokymasis individualiais ir natūraliai prieinamais būdais, kaip bandymas atkartoti.

Apibendrinant, temoje „Ne vienas mokinio kelias muzikos link“ išryškėjo, jog kiekvienas mokinyas mokosi skirtingu, autentišku keliu. Muzikos mokytojo kasdienybė – surasti tinkamą būdą, tinkamą žodį, kuris tiktų mokiniui ir jo situacijai. Greta to, mokytojai pastebi, kad mokiniai patys linkę savitai mokytis ir ieškoti savo kelio link muzikos.

Mokytojo laikysena – „kabliukų“ paieškos

Temoje atsiskleidžia mokytojo alternatyvių mokymo formų, būdų paieškos bei eksperimentai. Norėdami pritraukti moksleivių dėmesį ir išlaikyti motyvaciją mokytojai pasitelkia netradicinius kelius ugdymo procese. Motyvacinių „kabliukų“ paieškos ir susidūrimas su mokinių realybe suponuoja terpę adaptacija ir spontaniškumu grįstam ugdymu turiniui. Tema suskirstyta į subtemas: „*Vienas didelis eksperimentas*“, „*Rizominiai keliai*“, „*Gyvos pamokos*“.

„Vienas didelis eksperimentas“

Mokytojai pastebi, kad muzikos mokyklose judama „*link tų kitokių metodų, neformalesnių, nes tiesiog su formaliu, senoviniu, griežtu, posovietiniu įsivaizdavimu apie mokymą rezultatų*

nepasieksime labai gerų“ (I2). Susiduriantys su anksčiau aptartais išoriniais veiksniais ir pokyčių ieškančios aplinkos kontekstu, mokytojai dažnai pasitelkia **eksperimento** būdą, kuris leidžia bandyti ir atrasti alternatyvius mokymo būdus. Tiriamieji teigia, kad eksperimentas yra muzikinio ugdymo pagrindas: „Eksperimentas yra pagrindinis ugdymo komponentas“ (I2). „Nuolat vyksta eksperimentas, o vaikams tai labai patinka, nes jiems nenuobodu“ (I5); „tas mokymasis groti pučiamuoju, valtorna jau vienas didelis eksperimentas. Nes kiekvieną dieną kaip iš naujo“ (I5).

Mokytojų eksperimentai atspindi per **netradicinio būdo** panaudojimą: „metus laiko vienaip vaikas dėjo pūstuką ir staiga jis pajuto, kad <...> man tas dantis lygtais <...> kažkaip kitoje vietoj išaugo ir aš dabar čia negaliu dėti. Ir tada eksperimentuoji. Žiūri, galbūt į dešinę, galbūt biški į kairę, tai gal aukščiau, gal žemiau“ (I5); „jeigu mes įpratę mokytis dainą, taip ir ten grojant, kažkokių kitų būdu pabandyti mokytis ten, gal iš karto a cappella, tai <...> kažkoks **kitas bandymas**, kitas būdas mokymosi“ (I6); „Vokalinei pedagogikoj be galo daug yra eksperimentų. <...> Nebūna nė vienos pamokos, kad **kažko naujo**, pavyzdžiui, išsižiot, vaikstant dainuoti ar dar kažko. Tai visada būna netikėta pamoka <...> tai yra procesas“ (I3); „turi eksperimentuoti ir galvoti kaip iki jų smegenų dalies prieiti, kad jie išgirstų iš viso, kad ta muzika tokia yra <...> tada jau **ieškai tos išeities**.“ (I4).

Dažnai eksperimentas atsiranda per **kitokios patirties išbandymą**, kuris skatina mokinių smalsumą: „vaikam labai patinka tamsoj groti, klasėj kalėdinės lemputės aš pakabinu šventiniu laikotarpiu <...> Ir daugeliui labai patiko, ir prašydavo, ar galim groti tamsoje. <...> jie tada, tai grojam, grojam. Išjungi tą šviesą <...> Arba groti su pirštinėmis ir net ne su pirštuotom, bet su kumštinėmis pirštinėmis. Jie tada bent jau bando apskritai, nori pabandyti, nori, kad išeitų dar gerai <...> uždedi, tas pištines, sakykime, tai jiems tikrai tada būna įdomu ir būna dar tas toks įsijungia azartas, kad tai aš jau dabar jau turiu pagroti <...> bandai, kažką sugraibyti, tai jiems smagu“ (I7). Tiriamoji eksperimentuoja siekdama atrasti mokinių motyvaciją paskatinančius būdus: „Visokių tokių **kabliukų** galima rasti. Vienas ten groja, kad giminei ten reikia pagroti, kiekvienas kalėdas atvažiuoja ten šeima ir jo motyvacija va yra tokia, kad jam reikia gerai pasirodyti prieš giminaičius. Kitam, irgi nudžiugint mamą, labai asmeniškai“ (I7).

Eksperimentai pamokoje leidžia suprasti ir tobulėti: „Aš visada sakau, tai gerai, dabar pabandom, dabar pažiūrime tavo variantą, sakau, <...> pagrok, kaip tau čia atrodo, kad bus gerai. Sakau, dabar pagrokim, kaip man atrodo bus gerai, tai ten mes paanalizuojam“ (I7). „Per solfedį <...> esu pasakius, kad atsineštų savo kūrinių specialybės, ar ten kokius groja <...> ir kad kiekvienas nustatytų to savo kūrinio tonaciją. Tai nežinau, mano patirtyje tokio dalyko nebuvo <...> Tiesiog tokia mintis šovė <...> ir labai patiko jiems. <...> jiems labai sunku yra dalykus **sujungti, tarpdisciplininius mokykloje**. Jeigu jie groja fortepijonu, tai jie nepagalvos, kad ten yra kažkokia tonacija <...> tai, kai šitą pabandėm, tai jie suprato, kad ai, čia tas pats dalykas. Čia ta pati muzika“

(I8). Štai viena mokytojai pastebi, kad eksperimentai kyla iš poreikio suteikti mokiniui galimybę tyrinėti: „*kitam reikia šito pažaidimo kažkokio, nežinau, instrumento pasiimti atvirkščiai ir pabandyti ten pagroti*“ (I7).

Eksperimentavimas, mokytojų teigimu, pagrindinis muzikinio ugdymo elementas, kuris atskleidžia ir mokytojo pagrindinį veikimo būdą ugdymo procese. Mokytojas dažnai eksperimentuoja ir ieško tam tikro recepto, „kabiliuko“, kuris patrauktų dėmesį, motyvuotų ir sužadintų smalsumą muzikai.

Rizominiai keliai

Analizuojant duomenis pastebima, kaip mokytojai eksperimentuodami, ieškodami naujų kelių juda įvairiausiomis kryptimis – tarsi **rizoma** plečiasi ir pumpuruojasi. Vieni stengiasi įtraukti kitus mokytojus į procesą: „*kalėdinį koncertą mes darom su mokytoja kita fortepijono dalyko, pas mane choras. Jos pagroja, mano padainuoja. Tada kūrinuose per keturis kūrinus aš galiu, pavyzdžiui, su šešiais mokytojais bendradarbiauti, nes vienam kūrinyje man, pavyzdžiui, koks būgnas groja vieno mokytojo mokiny, kitas ten smuikas. Žinai, trečias fleita ir aš su jais bendradarbiauju, tiesiog įtraukiu juos su savo tais mokiniiais, įtraukiu juos į savo tas dainas*“ (I6). Kiti mokytojai bando **praplėsti** tam tikro muzikos dalyko programą: „*tokių naujovę įvedžiau, nes mokykloje vaikas lanko dainavimą ir antras jo instrumentas yra gitara arba pianinas. <...> dabar aš atėjus pas gitaros mokytoją, pavyzdžiui, sakau, mes išsirinkom šitą dainą, ar jūs galit pamokyt šitą dainą. Mes pasimokysim pas save ir jis atsiskaityme galės groti ir padainuoti, ir tam ir tam užsiskaitys*“ (I1); „*pas mane, kadangi jie instrumentalistai, jie groja kažkokiais instrumentais, <...> Nenori jis dainuoti, bet mama verčia, <...> tu eik į tą chorą. <...> matau, kad jis ten varnas gaudo <...>. Tai tada aš jį, pavyzdžiui, paprašau atsinešti savo instrumentą ir mes kažkokiai dainai pridedam jo instrumentą. Ir jis groja. Ir tada vaikas ir chore, bet jis ir groja <...> Tai tada jis jau laukia, aš jau grosiu solo*“ (I6). Kiti tiriamieji pasitelkia turimą meno mokyklos privalumą: „*pas mus ypatingai yra gerai, kad yra dailė ir muzika <...> mūsų konkursai, festivaliai yra **susiję** ir su daile, ir su muzika*“ (I4). Keletas tiriamųjų atskleidė pasitelkiantys išorinius mokytojus, kurie skatina mokinių įsitraukimą bei padeda ir jiems patiems tobulėti: „*esu suorganizavus tokių, kaip meistriškumo kursai. <...> mokiniai pragroja ten po kūrinį, po du ir su jais tiesiog tie mokytojai padirba. Tai jiems, pakolkas, man atrodo, čia yra numeris vienas <...> Tie mokytojai, kurie atvažiuoja, irgi pasako tą patį, bet, sakykime, **iš kitos pusės**, kitais žodžiais, ir vėlgi, galbūt vaikas pasigauna, kas jam labiau tinka, kokiais žodžiais <...>*“ (I5); „*kiekvienais metais pasikviečiam po kažkokį chorinio dirigentą, kas dirba su vaikais ir tiesiog parodo savo atviras pamokas, semiamės patirties iš to žmogaus*“ (I6). Kaip tiriamoji pabrėžia tikslas: „*kad jiems nepabostų viena mokytoja <...> kuo daugiau atvažiuotų ir kuo daugiau pamatytų tų mokytojų, jų taikomų mokymo būdų*“ (I5).

Kita mokytojų rizominė kryptis – **neformalių erdvių ir kontekstų išnaudojimas** siekiant sustiprinti ryšį su moksleiviais: „<...> aš labai stengiuosi organizuoti vaikams išvykų visokių, kur mes panaudojame įvairias kitas technikas, mes grojame su gamtos radiniais, dainuojame pajūryje išsitraukę gitaras ir t.t. Taip tu vaikams gali perteikti dalykus, kurie net nekenčia, kaip jie mano“ (I2); „<...> išeini, kur nors į lauką, galvojam <...> mums reikia padainuoti lauko erdvėse. Dažnai tokie prieš vasarą, kai atšyla, tai darom tuos eksperimentus. <...> Sudominimui tas būtina“ (I4); „jie [ansamblis] eina groti į gatves, miesto erdves <...> eina prie savivaldybės langų pagroti arba prie fontano. <...> dar kokį įrašą padaro <...> tada tie berniukai eina su mokytoju pasportuoja, nes šalia mes čia turime tokį stadioną, ir raumenis išsilavina ir grojimas kitoks“ (I4); „susiorganizuoju pikniką, turi gatvės muzikos dienas, kur ir padainuoji, bet ir kartu praleidi smagiai laiką <...> Mūsų yra tradicija, kad kasmet išvykti prie jūros ir mes ten turim visokių muzikinių žaidimų ir visko <...>“ (I2). Viena mokytoja išskiria, kad svarbu ugdyti: „Eiti daug į sceną, nesvarbu kaip mums pavyksta, ir labiau mokytis, stengtis mokytis **kuo daugiau ne tik keturių sienų aplinkoje**“ (I2).

Taip pat keletas tiriamųjų pasitelkia sąmoningumo, savianalizės praktikas ir priemones: „mes su vaikais ir **medituojam** ir kvėpuojam ir bandom visaip nusiraminti, tai tą aš labai stengiuosi įkomponuoti į savo mokymą“ (I3); „Tokį plakatėlį pasikabinau ‚Kaip įveikti scenos baime‘ <...> Prieš koncertą mes užsirašome įveikos būdus, ko mes bijome, o paskui mes jau rašome, kas mums pavyko toje dainoje“ (I1); „Daugiau **kritinio mąstymo** naudoju. <...> dažnai jiems nuorodą kokią pametę ir prašau įsiklausyti <...>, kad jie išklaustų ir įvertintų kas geriau atlieka, kaip atlieka, kokia jų nuomonė“. Viena iš mokytojų pasitelkia pamokose koncertų žiūrėjimą: „mes ten sėdam, **žiūrim koncertus** <...> kai tu kartu darai, tai <...> įgauna visai kitą prasmę“ (I5). Mokytojos požiūriu: „kuo daugiau, man atrodo, jiems rodyti, ar ne, ne pačiai ten kažką groti, bet rodyti, **kaip pasaulyje** žmonės, kaip vaikai jau jų metų ten koncertuoja. Ir tada jiems vėl kažkoks atrodo iš naujo tas noras užsidega ten viduje. A., jis taip groja, tai aš irgi taip galiu“ (I5). Savianalizei mokytojai dažnai pasitelkia technologijas, kaip įrankį: „Dainavime save įsirašome. <...> save peržiūrime“ (I1); „įrašinėju vaikus ir sakau, va šitaip jis turi pagroti kitą pamoką, tegul tėvai žiūri, klauso, kaip jie ten groja. <...> mes to rezultato pasiekėm per tris pamokas“ (I1); „naudojame mes labai recorder'į, įrašymus. Pirmas dalykas tam, kad jeigu kažkokių melodijų prigalvojame <...> tai iš karto **įsirašome** <...> Antras dalykas šiaip labai sveika save išgirsti, jie labai nemėgsta to dalyko, bet mes kartas nuo karto tiesiog kaip dainuoja, kai ateina koncertmeisteris, mes įsirašome ir tada paanalizuojame“ (I3). Viena mokytoja teigia neįsivaizduojanti pamokos be technologijų: „net neįsivaizduoju, kaip čia būtų ta pamokėlė, <...> nes visą laiką naudojame su visais vaikais vieną programėlę per telefoną, kur naudojames ir metronomu ir tuneriu vienu metu. Tai reiškia, kad vaikas gauna ir ritmą, ir jis iš karto mato, ar jam uždegė žalia lemputė, kaip jis intonuoja. Ir dar prie viso to programėlė tuo pačiu ir

įrašo tai, kas mums yra be galo naudinga, kad tu pagroji, įsirašai ir tada sakau, tai gerai, dabar paklausom“ (I5).

Populiariosios muzikos įtraukimas, kaip rizominė turinio plėtra, labai dažna tiriamųjų praktika: „*Pianistai visada turi koncertų muziką iš kino filmų, tai ten pasirenkam kokį kūrinuką*“ (I1); „*pianino mokiniams duodu kūrinų tokių popsinių pagroti <...> Dainavimo, chorinuko mokiniams <...> bandau įterpti tą muziką, kad jie suprastų, kad aš irgi esu iš jų pasaulio, o ne svetimšalė, kuri klauso tik simfonijos*“ (I2). Tiriamoji atskleidžia, kad „*vaikams apskritai labai smagu groti tai, kas jiems girdėta <...> ką jie žino, tai ypatingai labai patinka visokie kūrinukai, visokie iš animacinių filmų. Oi, tai tada jie kažkaip nori labai ir namuose ruošiasi*“ (I5); „*Labai skatinu atsinešti savo kūrinų arba bent jau pasakyti, parodyti ką jie klauso, ką mėgsta*“ (I2); „*daug dėmesio skiriu repertuaro parinkimui*“ (I3). Moksleiviai „*labai reaguoja į pasirinktas dainas, jei kažkuri daina jei jau tikrai tinka*“ (I4), todėl mokytojai „*labai svarbu suprasti jų domėjimosi lauką*“ (I3). Laisvė pasirinkti repertuarą, mokytojų teigimu, skatina mokinių motyvaciją: „*su vaikais renkamės ir, kad jiems patiems būtų įdomu. <...> mes dabar su vienu berniuku dainuojam iš Eurovizijos kažkokią ten prancūzišką dainą, <...> aš matau, kad jam pačiam įdomu*“ (I3); „*Esame per muzikos istoriją Eurovizijos klausę, vertinę Eurovizijos kažkokias dainas. <...> Tai jiems buvo wow tiesiog <...> mes ne šiaip klausėm, mes paanalizavom, kaip ritmas, koks charakteris muzikos ir panašiai*“ (I8). **Iniciatyvą kartai rodo patys mokiniai**: „*būna taip, kad pats vaikas atsineša <...> šitą noriu išmokti. Pakankamai sunkus kūrinys <...> ir išmoko tas mokinytis, ir jam patinka, ir ten gana sudėtinga*“ (I4); „*Aš labai dažnai su jais tariausi, <...> Jų prašymu mes dabar dainuojam į 'Yellow Submarine' bitlų*“ (I6); „*Mokytoja, sako, čia būtų juokinga jeigu mes išmoktume. Sakau, o kodėl mes neišmokstam? Sako, o tai mes galim? Taip tai be abejo galim*“ (I3). Besimokančiajam artimas repertuaras svarbus Green savaiminio muzikos mokymosi praktikos aspektas, kuris kaip pastebima ir iš tiriamųjų patirčių, suteikia erdvės jų muzikai, skatina motyvaciją ir mokymosi rezultatus.

Tiriamieji pastebi, kad mokiniams labai svarbus **muzikavimas grupėje**, todėl dažnai pasitelkia tai, kaip motyvacijos priemonę: „*ir aš jiems sakau, tu pažiūrėk, čia ateisi, grosi gerai, tada mes tave ten paimsime į stovyklą, ten orkestro, grosi orkestre ir žiūrėk, kokioj ten salėje grosi <...> Ir iš tikrųjų tas kolektyvinis grojimas jiems veikia. <...> jie tada šiek tiek pagauna gal tos motyvacijos labiau. <...> aš, ir kolegos, bandomė per tą grojimą kolektyve <...> prizme eiti ir juos ten visaip jau užkurti*“ (I7); „*labai, labai noriai eina į orkestrą. Manau, kad kai kurie vaikai ir mokosi tik dėl to, kad galėtų patekti į orkestrą*“ (I5). Ansamblinį grojimą **inicijuoja ir patys mokiniai**: „*ateina, ar mes galim čia kartu groti. Tai irgi labai smagu, nesvarbu kas, svarbu, kad jie tik nori tuo užsiimti, nori tą daryti, tai daro savo noru, nereikia tau ten nieko kovoti su jais, tai tik už mes tokias iniciatyvas*“ (I7). Šios patirtys atliepia Green savaiminio muzikos mokymosi praktiką, kurioje mokiniai skatinami muzikuoti grupėje.

Mokytojai dažnai **pasitelkia ir judesį**, kaip muzikos tęsinį ir priemonę išlaikyti moksleivių dėmesį ir net paskatinti kūrybiškumą: „*ruošmės atsiskaitymui ir vienam vyresniam vaikui, turime kažkokią melodiją ir sugalvojau, kad su kūno perkusija padarome kažkokius ritmus. Tai atsiverė, kaip iš pandoros skrynios jam. Ir vienaip, ir kitaip, ir gal mes čia kitą pamoką būgnelį galim, tai gal barškaliuką atsinešti*“ (I3), „*vaikam labai patinka ritmuoti, tai mes, ritmuojam, naudojame visą kūną, visą kūno perkusiją, kad ne tik rankos <...> mes kūno labai daug naudojame perkusijos. Tada skatinu juos pačius [kurti], dabar sakau, jeigu nedaug vaikų, sugalvojam. Vienas sugalvoja, visi pakartoja, kitas sugalvoja*“ (I6). Štai kitos tiriamosios patirtyse judesys atsiskleidžia, kaip laisvės išraiška, tam tikras neformalumas klasėje: „*Per pamoką <...> tai leidžiu vaikščioti klasėje. Neturi jie pas mane būti pririšti prie kėdės, ypač berniukai, nes jiems sunku yra sėdėti. <...> Tai visą laiką jie man patys turi atnešti, jie pasivaikšto, pasiima kažką*“ (I8).

Apibendrinus mokytojų naudojamus metodus, matosi platus įvairiausių būdų pasitelkimas siekiant sudominti ir įtraukti moksleivį į mokymosi procesą. Chaotiškumas ir vienos krypties nebūvimas siejasi su postmoderniu rizominio judėjimo apibūdinimu. Mokytojai ir patys inicijuoja, ir patys pasiduoda mokinio išreikštai iniciatyvai ar išryškėjusiam poreikiui.

„Gyvos“ pamokos

Veikdami eksperimentavimo būdu ir atvirai ugdymo procesui leisdami rizomiškai plėstis, tiriamieji atvirauja, kad pamokos nėra planuojamos iš anksto. Mokytojui dažnai tenka adaptuotis, o pamokos planas dažnai priklauso nuo moksleivio nuotaikos ar pasiruošimo pamokai: „*prisipažinsiu gal blogai, bet aš neplanuoju <...> jos visada yra gyvos, nes daug kas priklauso, žinoma, nuo to, ką atneš pats vaikas. <...> jeigu, sakykime, jis ateina, ir nepagrojęs vėl namie, tai ta pamoka realiai ir bus tokia, kad tu bandysi išmokyti tą, ką tu bandei išmokyti prieš dvi savaites*“ (I7). „**Spontaniškai** būna, sugalvoji veiksi vieną, bet veiki visai kitą pamokoje, nes pagal situaciją, nes jei vaikas blogai jaučiasi. Viena mergaitė visada negatyviai, niūri, <...> Sakau, ką tu mėgsti klausyti, kas tave įkvepia? Sako: tai beiber baby. Nu tai beiber baby pabaigsime pamokas. Tai įsijungėme ekraną ir abi dainuojame. Svarbu, kad tas vaikas jau išeitų geresnės nuotaikos negu buvo bent jau.“ (I1); „**Eksperimentuoti** tai vos ne kiekvieną pamoką, nes ateini, kad ir pamokai pasiruošęs, bet vis tiek pamatai vaikus ir žinai, kad reikia keisti“ (I4). Kitų tiriamųjų praktikoje iš anksto suplanuotas turinys sudaro tik dalį pamokos veiklų: „*plano, aš taip sakyčiau, koks 30–40 procentų plano, kurio mes tikrai laikomės. Tai čia yra tiesiog rutina, kur nuo ko prasideda pamoka ir kuo baigėsi. <...> visada bus mankšta, tikrai visada bus <...> prasigrojimas <...>, o toliau jau pagal tai, kaip tas vaikas tą dieną nusiteikęs <...> galbūt ten <...> lūpa kažkoks šašas, tada mes <...> sėdam prie pianino ir tiesiog solfedžiuojamės. <...> begalės būdų, ką mes dar galime padaryti*“ (I5); „*Aš niekada nesiruošiu pamokom. <...> viskas pas mane pagal vaikų nuotaikas. Aš turiu tuos bazinius dalykus, ten, ką aš*

turiu <...> Aš matau, <..> ta grupė gal nelabai to dainos, tai aš pradėdau nuo tos linksmesnės, tai jie iš karto prabunda, o ten, kokią jau ramesnę, kur ten jiems nelabai gal patinka palieku vėliau. Nes tada motyvuojau, kad penkios minutės liko iki pamokos, tai dar šitą pakartojam“ (I6). Pasak kitos tiriamosios mokytojo spontaniškumas atveria galimybes mokiniui kontroliuoti mokymosi situaciją: „labai mėgstu pamokas, kur aš tiesiog ateinu ir pasakau: **dabar tu būsi mokytojas**. <...> tokios pamokos būna naudingiausios, nes tada aš galiu pamatyti, kas jiems yra tikrai įdomu ir ko jie tikrai nepamiršta. Nu ten iš pradžių būna, mes visada pradedame įsidainavimu. Nu tai koks pirmas pratimas? <...> Tai tada mes prisimenam, ką mes pradžioje visada darome. Tai toks suvaldytas gaunasi eksperimentas <...> pats vaikas renkasi tuos elementus kokius jis nori. <...> man atrodo, kad iš to ir atsiranda kai tu nelabai planuoji, <...> jiems tas **noras muzikuoti ir valdyti tą situaciją**. Kai jie valdo situaciją, tai jie jaučiasi patogiai, maloniai“ (I3).

Analizuojant duomenis, pastebima, kad mokytojas susidurdamas su mokinių motyvacijos ir pasiruošimo pamokoms iššūkiu dažnai turi rinktis: arba prisitaikyti prie mokinio nuotaikos, laisvai ir neįpareigojančiai bandyti išlaikyti motyvaciją, arba bandyti pamoką išnaudoti maksimaliai siekiant mokymosi rezultatų: „ta pamoka gali būti, kad tai bus, tas vienintelis kartas kai jie tą savaitę gros. <..> visi, <...>, kolegos, bando iš tos pamokos išlaužti ir **išsunkti ją iki paskutinio lašelio**“ (I7); „turiu nedidelę dalį susitikimams su jais, tai man tos dvi pamokos būna auksinės, kai nuvažiuoji į miestelį“ (I4); „Tu džiaugiesi, kad tas vaikas atėjo, kad jis neserga. Tu ruošiesi koncertui, tu nedarai, nei tos temos pamokos, įsidainuoji ir tas dainas kartoji, žodžius mokais ir visa kita“ (I1). Tiriamųjų mintys atskleidžia, kad nors ir turi daug laisvės muzikos mokykloje organizuojant veiklas klasėje, tačiau šalia to, jie turi pasiruošti koncertams ir parodyti rezultatą.

Žvelgiant į tiriamųjų interviu matome laisvo turinio planavimo ir įgyvenimo pavyzdį – Aoki ir Wallen apibrėžtą gyvą ugdymo turinį (ang. *lived curriculum*). Mokytojai reaguodami į mokinių nusiteikimą adaptuoja ugdymo turinį ir veiklas, siekdami balansuoti tarp siekiamo progreso ir realybės su kuria susitinka pamatydami tą dieną mokini.

Apibendrinant temą „Mokytojo laikysena – ‚kabliukų‘ paieškose“ išryškėjo mokytojo požiūris į ugdymo procesą, kaip į eksperimentinę aikštelę, kurioje žaidžia mokytojas ir mokinys ieškodami tinkamiausios prieigos prie muzikos. Mokytojo pasitelkti būdai dažnai yra neformalūs, išplaukiantys iš situacijos, orientuoti į artimesnio ryšio kūrimą ir aktualumą moksleiviui.

Apibendrinant empirinio tyrimo rezultatus, išryškėjo veiksniai, kurie lemia mokytojo darbo ypatumus muzikos mokykloje. Tiriamieji atskleidė įtampą, kurią kelia sudėtingos muzikos mokyklos finansinės situacijos pasekmės: „Mokyklų lenktynės“, konkurencija dėl mokinių, mokyklų siekis būti *matomomis* savivaldybių lygmeniu. Aukšti reikalavimai sukuria įtampą tarp administracijos ir mokytojo. Ugdymo programų neapibrėžtumas tampa puikia terpe muzikos mokykloje klestėti fikcinei, priklausomai nuo administracijos požiūrio, mokytojo laisvei. Ši įtampa dažnu atveju

persikelia ir į mokyklos mikroklimatą pasireiškdamą per dalies mokytojų konservatyvumą, koncertų rutiniškumą ir formalų santykį. Šalia mokyklos konteksto, mokytojai jaučia prastėjantį visuomenės požiūrį į muzikos mokyklą. Tiriamieji atskleidė gyvenantys muzikos mokyklos tapatybės neapibrėžtume. Skirtingų šalių muzikos mokykla vertinamas skirtingai – kaip konservatorija, būrelis, užimtumo tarnyba. Iš tiriamųjų duomenų matyti, kad mokytojas susiduria su ugdymo programų neatitikimu realybei. Reikalavimai iš administracijos neatitinka moksleivių poreikių, todėl mokytojas dažnai balansuoja tarp pramogos ir rezultatų siekimo, tarp „šou darytojo“ ir muzikos mokytojo tapatybės. Tiriamieji pastebi, kad mokymo praktikoje nebepasiteisina metodai, kuriais jie buvo mokomi patys. Šiandienos mokiniai pasižymi pasyvumu, nekantrumu, motyvacijos, dėmesio stoka ir dažnu atveju ateina į pamokas pervargę. Tiriamieji mato poreikį kurti betarpišką santykį su moksleiviu, įgalinti moksleivį koordinuoti ugdymosi procesą. Mokytojas susiduria su nežinomybe, kaip elgtis, kad atlieptum administracijos, tėvų ir mokinių poreikius. Tiriamieji pastebi, kad „nėra vienos taisyklės“ ar „vieno recepto“, kuriuo jie galėtų remtis mokydami muzikos, todėl susiduria su būtinybe kasdien ieškoti „išeities“. Veikiami išorinių veiksnių, balansuodami tarp skirtingų lūkesčių, mokytojai atsiduri nežinomybės situacijoje, kurioje renkamasi eksperimentuoti, rizikuoti ieškant tinkamiausios mokymo prieigos. Eksperimentuodami mokytojai dažnai juda nenuspėjamai, nelineariai, pasiduodami savo intuicijai, mokinio iniciatyvos akimirkomis. Tiriamųjų veikimo būdas pasižymi rizomiškumu ir nenuspejamumu, adaptacija ir prisitaikymu, bandymu suderinti neįmanomus ieškant alternatyvių muzikos mokymo kelių.

Diskusija

Teorinės literatūros analizės ir empirinio tyrimo rezultatai atskleidė daugialypį muzikos mokyklos kaip ugdymo įstaigos atvejį, kuriame mokytojai veikia neapibrėžto ugdymo sąlygomis. Tyrimo rezultatai patvirtino, kad postmodernios visuomenės diktuojami pokyčiai keičia net tik muzikos sampratą, muzikos mokymo(si) procesą, bet ir muzikos mokytojo tapatybę. Muzikos mokykla, veikianti administracinių, finansinių, socialinių, kultūrinių veiksnių tampa hibridine ugdymo aplinka, kurioje mokytojui tenka laviruoti tarp dažnai prieštaraujančių vienas kitam lūkesčių, tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo. Šioje komplikuotoje situacijoje atsiskleidžia mokytojo jaučiamas poreikis ieškoti alternatyvių mokymo būdų, kuriuos būtų galima apibūdinti kitokiais, netradiciškais, kontekstualiais ir judančiais rizomiškai. Alternatyvūs mokymo būdai gimsta, kaip atsakas į stabilumo stokojančią muzikos mokyklos aplinką ir siekį atliepti šiuolaikinio mokinio poreikius. Diskusijos dalyje atskleidžiamos šio reiškinio neaptartos sąsajos su teoriniais aspektais, identifikuoti tyrimo ribotumai, galimos kryptys tolimesniems tyrimams.

Mokymo aplinka mokykloje dažnai peržengia formaliojo ugdymo ribas. Analizuojant tyrimo duomenis pagal Johnson ir Majewska mokymosi dimensijas (2024), galime tam tikru būdu pamatuoti muzikos mokyklose esantį *formalumo* aspektą. Muzikos mokyklos vykdomas ugdymas pasižymi tam tikra struktūra ir *kodifikavimu*, kadangi ugdymas organizuojamas ugdymo įstaigos ir turi ugdymo programas. Visgi ugdymo programa mokytojų dažniau jaučiama kaip spaudimas, o ne pagalba organizuojant mokymo procesą, todėl dalis jų nesilaiko ar adaptuojasi pagal moksleivių galimybes. *Formalumo-neformalumo* įtampa atsiranda, kai žvelgiame į ugdymo tikslus. Daugelis mokytojų išryškina proceso svarbą, tačiau iš kitos pusės jaučia rezultatų siekti skatinančią įtampą iš administracijos ar tėvų. Išryškėjo ir vertinimo dvilypumas, viena vertus mokykla turi egzaminus ir atsiskaitymus kuriuose mokiniai yra tarpusavyje vertinami, tačiau mokytojų patirtyse atsiskleidžia, jog jie patys vertinimo prioritetu nelaiko: „*aš saviškiu sakau, kad nesvarbu, kiek tu gausi iš atsiskaitymo, tu žinai, kaip tu pagrojai, tu žinai, ką tu išmokai, tu žinai, ko tu neišmokai, tu žinai, kiek tu įdėjai į darbo*“ (I7). Nors muzikos mokykla yra savanoriškai pasirenkamas ugdymas, tačiau matoma, kad mokiniai nebūtinai ją lanko savo noru. Tai atveda prie mokinių vidinės motyvacijos stokos, kuri siejama su *formalumu*. Stiprų *neformalumo* siekį atskleidžia mokytojų noras išeiti iš keturių klasės sienų su mokiniais į neformalias erdves, suteikti jiems netradicines muzikines patirtis gamtoje ar gatvėje. *Neformalumo* aspektą atskleidžia ir mokytojo orientacija į mokinio poreikius ir siekį aktualizuoti ugdymo turinį. Apibendrinant, muzikos mokyklose vykdamas ugdymas susiduria su neapibrėžta ugdymo situacija, kurioje kartais linkstama prie formaliojo, kartais prie formaliojo ugdymo bruožų. Tyrimo rezultatai patvirtina teorinėje dalyje aptarto neformaliojo ugdymo sampratos problemškumą.

Teorinėje dalyje tyrinėjant alternatyvias muzikinio ugdymo prieigas šiuolaikinio muzikinio ugdymo kontekste buvo tikimasi atskleisti technologijų įtaką ugdymui muzikos mokykloje. Vykdamas tyrimą paaiškėjo, kad technologijos muzikos mokykloje vertinamos gana kritiškai ir ribotai. Praktiškai visi mokytojai technologijas pasitelkia kaip darbo įrankį, o ne kūrybiškumą skatinančią ugdymo priemonę (Treß, 2024). Viena mokytoja savo požiūrį į technologijas apibūdina taip: „*Muzika galima išmokyti ne per žiūrėjimą ar įsivaizdavimą, o tiesiog per muzikavimą. Mes mokom ne apie muziką, bet muzikos. Čia ir yra skirtingas dalykas <...> kai mes mokom muzikos vaikui reikia liesti instrumentą, jam reikia lavinti savo balsą, jis klausydamas, Youtube‘ arba žaisdamas su interaktyvia lenta jis nepadainuos, nepramankštins savo stygų, tai didžiulis skirtumas, arba neišmoks groti fortepijonu, jeigu tik žiūrės kaip kažkas juo groja.*“ (I2). Šis požiūris nors ir yra gana uždaras vertinant muzikines technologijų galimybes, tačiau jis atskleidžia kitą teorinėje darbo dalyje atskleistą kryptį – praktinis muzikos mokymasis (Elliott, 1993). Technologijos mokytojų veikloje naudojamos dažnai apsiribojant vaizdo ir garso priemone, o ne įrankiais įgalinti kūrybiškumą. Muzikinės technologijos yra sparčiai besivystanti rinka, kuri gali pasiūlyti įvairiausių galimybių kūrybiškumui skleisti. Visgi galime pastebėti, kad muzikos mokyklose vykdomas ugdymas yra gana izoliuotas ir gana specifinis. Mokiniai pamokose skiria pagrindinį dėmesį konkretaus įgūdžio lavinimui, todėl muzikinės technologijos čia pasitelkiamos, kaip pagalbinis įrankis, o ne pagrindinė muzikavimo veikla.

Vienas iš atlikto tyrimo ribotumų – mokymo proceso vertinimas tik mokytojo akimis. Šiuolaikinėje ugdymo paradigmoje išryškinama besimokančiojo pozicija ir svarbus jo indėlis į ugdymo procesą. Tolimesniuose tyrimuose būtų įdomu tyrinėti mokinio poziciją muzikinio ugdymo atžvilgiu: kaip jis suvokia muziką? Kokį vaidmenį muzikos suvokimui, svarbą jo gyvenimui vaidina skaitmeninės technologijos? Kas jam atrodo svarbiausia ir ko jis siekia išmokti? Panašius klausimus kėliau mokiniams studijų metu vykusioje praktikoje muzikos mokykloje. Atliktame nedideliame tyrime, apklausus dešimt mokinių, kas jiems yra muzika ir kodėl jiems ji svarbi, sulaukiau tokių pasidalinimų: „*Muzika yra man visas gyvenimas, ji mane motyvuoja*“; „*Muzika man yra savęs išreiškimas per įvairius garsus ir melodijas*“; „*Grožis muzikoje yra tai, kad aš ir kiti gali ją kurti kaip kas nori*“. Pasiteiravus, ko jie norėtų išmokti neretas paminėjo kūrybos poreikį, pavyzdžiui, „*Norėčiau išmokti daugiau atlikėjų ir naujų stilių, norėčiau daugiau jos kurti*“, „*Sukurti 10 dainų*“. Gilesnis tyrinėjimas besimokančiųjų lūkesčių, jų muzikos pasaulio ir suvokimo, galėtų padėti mokytojams organizuojant ugdymą, o muzikos mokykloms formuojant ugdymo programas.

Analizuojant tyrimo duomenis pastebime išryškėjusi tarsi išsiblaškiusį ir pasimetusį mokytojo paveikslą. Siekdamas atliepti mokinių, tėvų, administracijos lūkesčius ir poreikius jis nuolat ieško tinkamiausio būdo, kaip sužadinti mokinių smalsumą, kaip sukurti tarpusavio ryšį, kaip suderinti ugdymo programų reikalavimus arba jų neapibrėžtumą su mokinių realybe. Gali susidaryti įspūdis, kad pametamas muzikinio ugdymo tikslas. Tačiau šalia išorinių veiksnių, kurie skatina

mokytoją ieškoti alternatyvių formų ne ką mažiau svarbios ir pamatinės mokytojo vertybės, vidinė motyvacija vedama aukštesnio tikslo. Paklausus mokytojų, kas jiems yra svarbiausia mokant muzikos, jie įvardino: „įskiepyti kiekvienam vaikai tyrą meilę muzikai <...> kad pabaigę muzikos mokyklą, išeitų ir sakytų, kad myli muziką.“ (I5); „norėčiau, kad vaikai baigę muzikos mokyklą mane minėtų geru žodžiu ir sakytų šita mokytoja buvo labai faina. Mano misija yra <...>, kad vaikai muziką įsimylėtų. Ne tai, kad jie taptų profesionalais <...>, bet kad tai taptų jų laisvalaikio, jų pomėgiu.“ (I2); „svarbiausia, kad jis išsineštų gerą patirtį, gerus prisiminimus, <...> Kad jis minėtų geruoju, tiek tą mokyklą, tiek savo mokytoją, kad jis tobulėtų ir dvasiškai <..>, aš tave mokau mokytis, kaip gauti viską, ką tu gali geriausio iš tos muzikos.“ (I7). Mokytojų mintys, tari veidrodis, atspindi muzikos mokyklos problematiką ir atskleidžia pamatinę priežastį vedančią prie alternatyvių ugdymo formų paieškų: „Kad jam tai nebūtų kažkokia kančia. Kur ten kai kurie pasako: O, Jazau, muzikos mokykla...“ (I7); „kad tai nebūtų per prievartą, kad aš jo neišgąsdinčiau“ (I3). Svarbiausia muzikos mokyklos misija tampa „nesunaikinti jo meilės muzikai <...> Neišmokyti jų nekęsti muzikos.“ (I4).

Išvados

- Muzika, kaip kultūros dalis, yra veikiamą postmodernios visuomenės diktuojamų pokyčių. Postmodernizmo idėjos, tokios kaip tapsmas, neapibrėžtumas, rizoma, eksperimentas, muzikinėje kultūroje kvestionuoja nusistovėjusias normas ir skatina kelti pamatinius muzikos suvokimo bei muzikinio ugdymo tikslo klausimus. Postmodernios idėjos atveria naujas muzikinio ugdymo perspektyvas, kurios pabrėžia patirties, konteksto ir besimokančiojo poreikių svarbą ugdymo procese.
- Remiantis švietimo dokumentais, muzikos mokykla priklauso neformaliajam švietimui, tačiau vykdo formalųjį švietimą papildantį ugdymą. Šioje neapibrėžtojo ugdymo teritorijoje muzikos mokyklai tenka laviruoti tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo, specializuoto muzikinio ugdymo ir neformaliojo ugdymo aspektų.
- Besikeičiančios visuomenės bruožų ir nykstančių ribų, tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo, kontekste išryškėja naujos muzikinio ugdymo prieigos skatinančios atviresnė muzikinio ugdymo samprata: praktinio muzikinio ugdymo filosofija, savaiminio (angl. *informal*) muzikos mokymosi praktikos, technologijų įtraukimas, žaidimu, improvizacija ir kūryba paremtas muzikinis ugdymas.
- Mokytojų požiūriu muzikos mokyklos statusas yra neapibrėžtas ir prieštaringai vertinamas. Viena vertus, muzikos mokykla laikoma formaliojo ugdymo įstaiga turinti ugdymo programas, egzaminus, vertinimo sistemą. Kita vertus, tėvų ir vaikų požiūriu, muzikos mokykla yra „būrelis“, „užimtumo tarnyba“. Mokyklos administracijos keliama aukšti reikalavimai, skirtingų tėvų ir vaikų lūkesčių suderinimas kelia įtampą mokytojo darbe ir atskleidžia prieštaringą muzikos mokyklos, kaip *nei formaliojo, nei neformaliojo* ugdymo institucijos, įvaizdį.
- Mokytojas atsideręs neapibrėžto ir prieštaringai suprantamo ugdymo kontekste, veikiamas sisteminių, kultūrinių, socialinių veiksnių bei pasikeitusio mokinio paveikslo, priverstas ieškoti alternatyvių muzikos mokymo būdų. Siekdamas surasti tinkamą prieigą mokytojas eksperimentuoja, ugdymo formas ir turinį plėsdamas rizomiškai, nenuspėjamomis kryptimis. Alternatyvūs mokymo būdai dažnai perlipa formaliojo ugdymo ribas: adaptuojamos ugdymo programos, pasitelkiamas atviro ir betarpiško santykio kūrimas, pasitelkiamos neformalios erdvės, netradiciniai mokymo metodai, savaiminio (angl. *informal*) muzikos mokymosi praktikos, technologijos, eksperimentai. Alternatyvų paieškose mokytojas veikia spontaniškai, ieškodamas mokinius pritraukiančių „kabliukų“, lanksčiai prisitaikydamas prie išorinio konteksto ir bandymo būdu ieškodamas tinkamiausio kelio mokinio link, siekdamas „*nesunaikinti jo meilės muzikai*“.

Šaltiniai

- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes: Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70, 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Brown, A. (2015). *Music technology and education: Amplifying musicality* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315857862>
- Colebrook, C. (2001). *Gilles Deleuze* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029923>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/a-thousand-plateaus-2n379/>
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: Refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas: dekoduoti*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Elliott, D. J. (1993). Musicing, listening, and musical understanding. *Contributions to Music Education*, 20, 64–83. <http://www.jstor.org/stable/24127332>
- Elliott, D. J. (2005). Introduction. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 3–18). Oxford University Press. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Elliott-Praxial_music_education.pdf
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Folkestad, G. (Ed.). (2007). *A decade of research in music education* (Vol. 9). Malmö Academy of Music, Lund University.
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Baltos lankos.
- Freire, P. (1968). *Engiamųjų pedagogika*.
- Gabnytė, G. (2011). Edukacinių pokyčių vaikų muzikos mokykloje galimybės laisvojo ugdymo paradigmos kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(33), 21–28.
- Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2018). Neformaliojo ugdymo ribos: poststruktūralizmo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 142–154. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11893>
- Girdzijauskienė, R., & Jautakytė, Ž. (2016). *Kūrybiškas mokytojas – kūrybiški mokiniai*. Klaipėda.

- Gould, E. (2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 75–86. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.632168>
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Green, L. (2014). Music educators learn from popular musicians. In *Music education as critical theory and practice: Selected essays* (pp. 197–211). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315090887-12>
- Halberstam, J., & Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11sn283>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2020). *A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in school and beyond* (Big Ideas Policy Report). Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/10/Big-Ideas_Hirsh-Pasek_PlayfulLearning.pdf
- Johnson, M., & Majewska, D. (2024). What is non-formal learning (and how do we know it when we see it)? A pilot study report. *Discover Education*, 3, Article 148. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00255-y>
- Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D., & Bubnys, R. (2018). Neformalusis muzikinis švietimas vaikų patirčių kontekste: įtraukusis ar ribojantis? *Pedagogika*, 129(1), 126–141. <https://doi.org/10.15823/p.2018.09>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489. (1991). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
- Luminate. (2023). *Luminate Midyear Music Record 2023*. https://luminatedata.com/wp-content/uploads/2023/07/Luminate_Midyear_Report_2023.pdf
- Mueller, J. H. (2015). Musical taste and how it is formed. In J. Shepherd & K. Devine (Eds.), *The Routledge reader on the sociology of music* (pp. 49–57). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203736319>
- McLuhan, M. (2003). *Kaip suprasti medijas: Žmogaus tęsiniai* (D. Valentinavičienė, Vert.). Baltos lankos.

- Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras. (n.d.). Technologija. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. Žiūrėta 2025 m. balandžio 15 d., <https://www.vle.lt/straipsnis/technologija/>
- Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Pagrindinio ugdymo muzikos bendrosios programos įgyvendinimo rekomendacijos*. <https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-06-10/Muzikos-pagrindinio-ugdymo-IR-2022-06-30.pdf>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Pocevičienė, R. (2017). *Projektais grįsto mokymosi samprata ir reikšmė*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/projektais_gristo_mokymo_si_samprat_a_ir_reiksme.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Shepherd, J., & Vulliamy, G. (1994). The struggle for culture: A sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 27–40. <http://www.jstor.org/stable/1393347>
- Storsve, G. (2024). Formal, informal, and non-formal learning as analytic categories for research in music education. *International Journal of Music Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02557614241250035>
- ŠMSM. (2005). *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.269178/asr>
- ŠMSM. (2015). *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo* (1 ir 2 priedai). <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-neformalusis/rekomendacijos-del-meningio-formaluji-svietima-papildancio-ugdymo-programu-rengimo-ir-igyvendinimo/>
- Tartautinių žodžių žodynas. (2013). Medija. Iš *Vilniaus universiteto žodinėlis*. Žiūrėta 2025 m. balandžio 29 d. <https://atviri.emokymai.vu.lt/mod/glossary/showentry.php?eid=15>
- Teh, M. (2023). Reimagining the music classroom: Student engagement with learning and self-corrective strategies through play-based music education. *Nota Bene: Canadian Undergraduate Journal of Musicology*, 16(1), 93–114. <https://doi.org/10.5206/notabene.v16i1.16615>
- Treß, J. (2024). Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614241259755>

Vilniaus universitetas. (n.d.). Skaitmeninės technologijos. Iš *Pagrindinis informacijos terminų žodynas mokytojams*. Žiūrėta 2025 m. balandžio 29 d.
<https://atviri.emokymai.vu.lt/mod/glossary/showentry.php?eid=293&displayformat=dictionary>

Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Šv. Ignaco Lojolos kolegija

Priedai

1 priedas

Klausimynas mokytojams

1. Papasakokite, kokį dalyką dėstote muzikos mokykloje.
2. Kiek metų jau dirbate šioje mokykloje? Kaip per tą laiką keitėsi jūsų darbas?
3. Kaip jaučiatės būdama(s) muzikos mokytoja(s) šiandien? Kas džiugina, kas kelia rūpesčių?
4. Apibūdinkite dabartinius mokinius. Kokie jie?
5. Kas jums padeda užmegzti ryšį su vaikais, įtraukti juos, sužadinti smalsumą muzikai? Gal galėtumėte pasidalinti pavyzdžiu?
6. Su kokiais iššūkiais susiduriate dirbdama(s) su vaikais? Kaip stengiatės juos spręsti?
7. Kas jums pačiai(-iam) svarbiausia mokant muzikos? Kas jums atrodo esminis dalykas pamokoje?
8. Ar turite savo asmeninių būdų, kaip mokote muzikos? Kaip jie atsirado?
9. Kiek/ar galite eksperimentuoti pamokoje? O ar leidžiate eksperimentuoti mokiniams?
10. Ar bandėte kažką visiškai naujo savo pamokose, pvz.: metodus, priemones, veiklas? Pasidalinkite savo patirtimi. (Jei atsakytų, kad nebandė, tada klausimas *kodėl?*)
11. Ar pamokose naudojate technologijas? Pvz. muzikinės programos, mobiliosios programėlės ar kitokios skaitmeninės priemonės. Kokiai būdais jas įtraukiate?
12. Ar pastebite mokinių savitus būdus pažinti muziką, kurti, mokytis jos savaip?
13. Ar mokiniai siūlo savo idėjas, pasiūlymus pamokose? Kaip į tai reaguojate?
14. Ar naudojate pamokose neformalius būdus mokytis muzikos? Pavyzdžiui, improvizaciją, grojimą iš klausos, pop muziką ar kitokius netradicinius būdus.
15. Ką jums reiškia *neformalumas* muzikiniame ugdyme? Kaip tai atsispindi jūsų darbe?
16. Kiek laisvės turite muzikos mokykloje planuojant mokymą – nuo repertuaro iki veiklų? Ar turite erdvės savo sprendimams, sumanymams?
17. Kaip apibūdintumėte atmosferą mokykloje – ar ji labiau formali, ar atvira kūrybai, laisvei, bendradarbiavimui?
18. Jeigu galėtumėte, ką norėtumėte keisti muzikos mokymo, muzikinio ugdymo sistemoje? Kas, jūsų manymu, galėtų padaryti ją artimesnę vaikams, laikmečiui?

2 priedas

Prasminių vienetų žemėlapis

