



**LATVIJAS
UNIVERSITĀTE**

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE
SOCIĀLO ZINĀTŅU FAKULTĀTE
SOCIOLOĢIJAS NODAĻA**

Miķelis Grīviņš

IZGLĪTĪBAS AĢENTU VIENLĪDZĪBAS INTERPRETĀCIJA

Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts socioloģijas doktora (Dr.sc.soc.) zinātniskā grāda iegūšanai socioloģijas zinātnes nozarē, lietišķās socioloģijas apakšnozarē.

Zinātniskā darba vadītāja: Brigita Zepa, Dr. sc. soc., prof.

RĪGA, 2012



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

EIROPAS SAVIENĪBA

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

Anotācija

Izglītība ir nozīmīga sociāla institūcija, kura tiek saistīta ar indivīda nākotnes iespējām. Promocijas darbs „Izglītības aģentu vienlīdzības interpretācija” aplūko to, kā mācību procesi klasē, mikro līmenī ietekmē skolēna iespējas iegūt zināšanas un izglītību. Darbs ir izstrādāts interpretatīvajā perspektīvā, un tā ietvaros tiek izmantotas jaunās izglītības socioloģijas un birkošanas teorijas. Lai iegūtu informāciju par darbā aplūkotajiem jautājumiem, tika veiktas intervijas ar latviešu valodas un matemātikas skolotājiem, kā arī ar šo skolotāju ieteiktiem skolēniem, kuriem ir dažādi mācību sasniegumi. Intervijās iegūtie rezultāti ir analizēti izmantojot kritisko diskursa analīzi. Pētījums ļauj secināt, ka izglītības ietvaros ir nozīmīgas atšķirības starp dažādiem izglītībā iesaistītiem aģentiem: gan viņu izglītības interpretācijā, gan pieejamajos resursos, identitātēs, gan arī spējā darboties atbilstoši izglītības prasībām.

Atslēgvārdi: izglītība, reprodukcija, birkošana, konstrukcionisms

Annotation

Education is a social institution which is associated with future opportunities of pupils. The thesis „Equality interpretation of education agents” analyzes the influence of the educational processes in the class on pupils’ opportunities to obtain knowledge and education. The thesis is elaborated within an interpretative perspective and educational processes are explained through the theories of labeling and the new sociology of education. To obtain data on research questions the author conducted interviews with Mathematics and Latvian language teachers and pupils recommended by the teachers. The interviewed pupils differ by teacher evaluation of their academic achievement level. The gathered data was analyzed by applying Critical Discourse Analysis. The research allows concluding that the diverse agents involved in education have significant differences in education-pertinent knowledge. These differences include their interpretations on education, on access to resources, on their identities, and these influence the ability of the agents to act according to the expectations of the education system.

Key words: education, reproduction, labeling, constructionism

SATURS

Apzīmējumi un saīsinājumi	1
Attēlu saraksts	1
Tabulu saraksts.....	1
IEVADS	2
Promocijas darba mērķis un uzdevumi	6
Teorētiskā perspektīva	7
Pētījuma mērķa grupas un datu avoti	11
Pētījuma hipotētiskie pieņēmumi.....	13
1.PĒTĪJUMA GALVENIE JĒDZIENI	15
1.1 Izglītība	16
1.1.1 Izglītības sistēma.....	18
1.1.2 Izglītības pedagoģiskie procesi	20
1.2 Reprodukcionisms.....	21
1.2.1 Sociālo struktūru reprodukcija.....	23
1.2.2 Skolēna iespējas	25
1.3 Izsekošana	26
1.3.1 Birkošana izglītībā	28
2.PUBLISKĀS IZGLĪTĪBAS ATTĪSTĪBA	31
2.1 Publiskās izglītības vēsture	32
2.2 Vispārējo izglītību reglamentējoši likumi.....	36
2.2.1 Pamatizglītības struktūras apraksts	39
2.2.2 Izglītības finansējums	41
2.2.3 Izglītības saturs	44
Izglītībā ietvertā satura mērķi	45
Pamatizglītības satura apraksts	48
2.2.4 Pedagogu reglamentējums	49
2.4 Secinājumi.....	52
3.JAUNĀS IZGLĪTĪBAS SOCIOLOĢIJAS TEORĒTISKIE PAMATI.....	54
3.1 Izglītības analīze socioloģijā.....	55
3.2 Izglītība funkcionālisma skatījumā	57
3.3 Konflikta teorija izglītības socioloģijā.....	63
3.4 Konflikta teorija pēc Maksa Vēbera	67
3.4 Secinājumi.....	72
4.JAUNĀ IZGLĪTĪBAS SOCIOLOĢIJA	74
4.1 Jaunās izglītības socioloģijas teorētiskais piensums	75
4.2 P. Burdjē reproducējošā izglītība	78
4.2.1 Strukturālisma un interpretatīvās pieejas robežu pārkāpšana	78
4.2.2 Izglītības interpretācija.....	83
4.2.3 Simboliskā vardarbība un pedagoģiskā autoritāte	86
4.3 B. Bernstaina lingvistiskā pieeja.....	88
4.3.1 Izglītības struktūra	90
4.3.2 Izglītībā lietotie valodas kodi.....	94
4.3.3 Pedagoģiskās prakses.....	98
4.4 P. Burdjē un B. Bernstaina kritika	100
4.5 Secinājumi.....	102
5.IZSEKOŠANA UN BIRKOŠANA SKOLĀS	105
5.1 Izsekošana un birkošana skolās	106
5.2 Terminoloģisks skaidrojums: izsekošana un birkošana.....	108

5.3 Izsekošanas priekšnosacījumi	113
5.4 Izsekošanas sekas	115
5.5 Birku konstruēšana.....	118
5.6 Secinājumi.....	121
6.KONSTRUKCIONISMS IZGLĪTĪBAS SOCIOLOĢIJĀ.....	124
6.1 Sociālā konstrukcionisma epistemoloģija.....	125
6.2 Zināšanu konstruēšana	128
6.3 Indivīds un identitāte.....	132
6.4 Sociālā reproducēšana.....	137
6.5 Secinājumi.....	139
7.SKOLĒNU UN SKOLOTĀJU INTERPRETĀCIJAS ANALĪZES	
METODOLOĢIJA	142
7.1 Diskursa teorijas izvēles argumentācija.....	143
7.1.1 Analīzes teorētiskie pamati	144
7.1.2 Galvenie KDA jēdzieni.....	147
7.1.3 Analīzes struktūra	150
7.1.4 KDA izglītības pētījumos	152
7.2 Empīrisku datu apraksts.....	154
7.2.1 Skolu atlases apraksts	154
7.3 Empīrisku datu analīzes metodika	156
7.3.1 KDA mērķi un jautājumi	157
7.3.2 Diskursīvo prakšu interpretācija	159
7.3.3 Lingvistisko līdzekļu apraksts.....	161
7.3.4 Sociālo prakšu interpretācija.....	162
8.IZGLĪTĪBAS DISKURSA TĒMAS	164
8.1 Izglītības diskursa pamata struktūra.....	164
8.2 Pedagoģijas diskursa tēmas.....	166
8.2.1 Savstarpējās zināšanas	167
8.2.2 Izglītības saturs	171
8.3 Attīstības diskursa tēmas.....	173
8.3.1 Hierarhiska zināšanu attīstība	175
8.3.2 Zināšanu kontinuitāte.....	178
8.3.3 Zināšanu un varas attiecības	180
8.4 Kontroles diskursa tēmas	182
8.4.1 Skolas kontroles struktūras	184
8.4.2 Sasniegumu kontrole.....	186
8.5 Secinājumi.....	189
9.IZGLĪTĪBAS DISKURSA MIKRO STRUKTŪRAS.....	191
9.1 Diskursīvās stratēģijas	191
9.1.1 Objektīvizācijas stratēģija	192
Argumentētā pieeja	193
Personiskās pieredzes pieeja	194
Saikne ar autoritātēm	196
Empātija un iejūtīgums	197
Dramatizēšana un pārspīlējumi.....	199
Acīmredzamās patiesības.....	200
9.1.2 Netiešā nolieguma stratēģija	201
9.1.3 Kopēšanas stratēģija.....	203
9.2 Piešķirtais un pieejamais statuss	205
9.2.1 Pašidentifikācija.....	206

9.2.2 Skolēnu apraksts	206
9.2.3 Vecāku ietekme uz mācību procesu.....	208
9.2.4 Vecāku ietekme - skolotāju bērni	209
9.2.5 Skolēnu grupēšana	210
9.3 Secinājumi.....	211
10.DISKUSIJA. DISKURSĪVĀS PRAKŠU INTERPRETĀCIJA.....	214
10.1 Tehnoloģizācija un izglītības prakses	214
10.2 Tehnoloģizētā diskursa saikne ar kontekstu	216
10.3 Grupas un grupēšana izglītības iestādēs	218
SECINĀJUMI	220
Pateicības	227
Izmantotās literatūras saraksts	228
Pielikumi	240
1.pielikums.....	240
2.pielikums.....	241
3.pielikums.....	243
4.pielikums.....	250
5.pielikums.....	251

Apzīmējumi un saīsinājumi

ANO – Apvienoto Nāciju Organizācija (*United Nations Organization*)

att. - attēls

BISS – Baltijas Sociālo Zinātņu institūts (*Baltic Institute of Social Sciences*)

Bologna – Boloņas deklarācija (*The Bologna Declaration*)

CSP – Centrālā statistikas pārvalde

ES – Eiropas Savienība

EK – Eiropas Komisija

et al. – et alia (no latīņu valodas: un citi)

grām. - grāmata

ibid – ibidem (no latīņu valodas: turpat)

ISCED – Starptautiskās izglītības programmu klasifikācija (*International Standard Classification of Education*)

IZM – Izglītības un zinātnes ministrija

KDA – kritiskā diskursu analīze

LR – Latvijas Republika

LRAP – Latvijas Republikas Augstākā Padome

NAP – Nacionālajā attīstības plānā

MK – Ministru Kabinets

OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)

PB – Pasaules Banka

RAPLM - Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija

red. - redaktors

sk. - skatīt

tab. – tabula

UNESCO – Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Attēlu saraksts

1.1.attēls. Izglītības iespējas skolēniem, kuri neapgūst pamatzglītību pilnā apjomā

2.1.attēls. Veidi, kā uzlūkot izglītības sistēmu

4.1.attēls. P. Burdjē reprodukcijas aplis

4.2.attēls. B. Bernstaina verbālo nozīmju un lomu sistēmu attiecības

7.1.attēls. N. Fērklofa trīs dimensiju diskursu koncepcija

7.2.attēls. Empīrisku datu analīzes struktūra

11.1.attēls. Izglītības diskursa struktūra.

Tabulu saraksts

1.tabula. Pamatizglītības programmas mācību priekšmetu un stundu plāns

Ievads

Šajā darbā es aplūkoju skolēnu un skolotāju vienlīdzības un nevienlīdzības interpretāciju un šīs interpretācijas radītās sekas. Publiskā izglītība, kā sociāls institūts, kopš tās attīstības pirmsākumiem vienmēr ir bijusi pakļauta diskusijām, teoretizēšanai un kritikai: par tās mērķiem, uzdevumiem un nozīmi, par tās saturu un formu, par attiecībām ar citām institūcijām, par tās finansējumu, par izglītības nepieciešamību un tās rezultātiem, iespējām sasniegt kādu rezultātu vispār utt. Oficiālos dokumentos ir pieņemts saistīt indivīda iegūto un pieejamo izglītību ar attīstību un pašrealizācijas iespējām (piem., UNESCO 2008a, 2008b; EK 2008; PB 2002, 2003; ANO 1989). Gan Eiropas Savienības, gan Latvijas politikas dokumentos nereti tiek norādīts, ka indivīds var izglītoties visas dzīves garumā, izglītība tam palīdz piekļūt tādiem dzīves virzieniem un izvēlēties tādas tālākas dzīves stratēģijas, kas vēl pirms dažiem gadu desmitiem būtu nepieejamas vai pat nezināmas (IZM 2007; RAPLM 2006; EK 2008, 2001a, 2001b; PB 2002, 2003); izglītība tiek asociēta gan ar indivīda iespēju un konkurētspējas palielināšanu, gan arī ar socializēšanu (MK 2006a, 2008). Šādas idejas nosaka, ka arī Latvijā politikas dokumentos ir iestrādāts, ka ikvienam ir tiesības un pienākums noteiktā līmenī iegūt izglītību (Satversme 1922; Saeima 1999b).

Nacionālās izglītības sistēmas parasti raksturo nostāja, ka indivīdam ir nepieciešams mācīties, mācīšanās visefektīvāk var norisināties noteikti strukturētās attiecībās, ka noteiktas zināšanas vislabāk ir apgūt noteiktā vecumā un, ka izglītība ir meritokrātiska – smags darbs un sasniegumi izglītību iegūstot tiks atalgoti ar labākām iespējām pēc izglītības iegūšanas. No tiesiskā skatu punkta izglītības sistēmu parasti arī raksturo iekšēja hierarhija un pieņēmums par kādu iekšēju zināšanu attīstības loģiku, vērtība, kāda tiek piešķirta iegūtajam rezultātam, specifisks statuss, kas tiek piešķirts izglītības institūcijai un zināšanu ieguvējam un virkne citu faktoru.

Izglītības nozīmi sabiedrībā veido pret to vērstās ekspektācijas, kas ir saistāmas gan ar individuālu, gan sabiedrības kopējā dzīves līmeņa paaugstināšanos. Ar individuālo ieguvumu tiek saprasti tādi faktori kā (1) izglītības funkcija nodrošināt nepieciešamās iemaņas (gan zināšanas, gan prakses), kas indivīdam ļauj sekmīgi funkcionēt sabiedrībā, (2) spēja veicināt indivīda personības attīstību un (3) reproducēt vispārpieņemto vērtīborientāciju, (4) veicināt indivīda iespējas ar darba tirgū, (5) kas var nodrošināt horizontālu un vertikālu mobilitāti (piem., IZM 2007; MK 2008, 2006a; Bologna 1999; EK 2009, 2010). Vienlaikus parasti tiek pieņemts, ka izglītība arī veicina izmaiņas sabiedrībā kopumā: palielinoties sabiedrības izglītības līmenim tiek sagaidīts, ka palielināsies arī labklājības līmenis, veidosies plašākas nākotnes iespējas, sabiedrība kļūs vienlīdzīgāka utt. (piem., PB 2003; EK 2009, 2010).

Arī Latvijas politikas dokumentu autori iezīmē, ka izglītība un izglītots indivīds ir individuālas un kopējas attīstības pamatā (RAPLM 2006; Saeima 2010a, 2005). Lai nodrošinātu Latvijas attīstību un konkurētspēju, šajos dokumentos autori norāda uz nepieciešamību veicināt iedzīvotāju izglītošanos mūža garumā, vienlīdzīgu izglītības pieejamību un nepieciešamību uzlabot izglītības kvalitāti visos līmeņos (piem., RAPLM 2006; MK 2006b).

Tomēr vērsot uzmanību uz Latvijas izglītību raksturojošo statistiku, var novērot virkni rādītāju, kuri neatbilst šādiem mērķiem. Pamatizglītības līmenī daļa no visiem mācības uzsākušajiem skolēniem mācību procesa laikā atbirst¹. No pamatskolu beigušajiem 2009./2010. mācību gadu gandrīz 3% skolēnu beidza iegūstot liecību nevis apliecību (IZM nepublicēti dati). Šādi rezultāti nozīmīgi ierobežo šo skolēnu turpmākās iespējas izglītības sistēmā. Sekojot tālākajām skolēnu gaitām, Latvijas statistika rāda, ka ap 5% no skolēniem, kuri ir ieguvuši pamatizglītību, mācības izvēlas neturpināt². No tiem, kuri iegūst vidējo izglītību, pēdējos gados mācības neturpina jau vairāk nekā 30% (LR CSP)³.

Atsevišķi ir jāmin skolēni, kuri ir atbiršanas riska grupās. Pētījuma „Skolēnu atbiršana pamatskolās. Problēmas risinājumi” autore norāda, ka par atbiršanas iemeslu var būt tādi faktori, kā klases vai skolas maiņa (Zepa et al. 2007). Pamatskolas līmenī vien vairāk nekā 5 000 skolēnu katru gadu netiek pārcelti uz nākamo klasi⁴. Tas nozīmē, ka šiem skolēniem ir jāmaina klases kolektīvu un jāiekļaujas jaunā, jau vienotā grupā. Jānorāda arī, ka no 2008./2009. mācību gada Latvijā ir likvidētas vairāk nekā 100 pamatskolas (LR IZM dati). Vismaz daļa skolēnu no šīm skolām ir bijuši spiesti mainīt izglītības iestādi un arī var tikt uzskatīti par riska grupu zemām sekmēm un nākotnē – atbiršanai. Atsevišķas skolēnu grupas ar šādām problēmām saskaras daudz biežāk (Zepa et al. 2007; Zepa & Bebris 2007).

Aprakstītā situācija acīm redzami neatbilst tiem mērķiem, kuri ir minēti politikas dokumentos un var apgrūtināt šo mērķu sasniegšanu. Jautājums, kas ir jāuzlūko ar īpašu uzmanību ir – kāpēc izglītības sistēmā, kurā pamatizglītība ir obligāta un kurā nākotnes iespējas izglītoties ir pieejamas tikai pēc pamatskolas izglītības sekmīgas iegūšanas, daļa skolēnu to iegūst nepilnīgi vai vispār neiegūst.

Izglītības socioloģijā autori bieži norāda, ka skolēnu sasniegumus un izglītības rezultātus var izskaidrot plašāki sabiedrību raksturojoši procesi. Tomēr šāds skaidrojums būtu pietiekams, ja runa būtu par skolēniem, kuri līdz izglītības institūcijai nebūtu nokļuvuši. Šajā gadījumā, runājot par skolēniem, kuru sasniegumi neatbilst izglītības prasībām, skaidrojums ir jāmeklē izglītības iegūšanas procesā – uzmanība ir jāvērs uz izglītības iestādi. Pat gadījumos, ja nav iespējams uzreiz noteikt veidus, kādos skola vai klase var ietekmēt skolēna atbiršanu, situācija, kurā institūcija, kas ir veidota, lai veicinātu visu sociālo grupu iespējas un

vienlīdzību, nespēj iekļaut visu mērķa grupu, liek domāt par problēmām, kas ir meklējamas pašas institūcijas iekšienē. To, ka procesi klasē var neatbilst aprakstam, kādu sniedz izglītības reglamentējums un, ka problēmas, kuras klases iekšienē ikdienā tiek risinātas, nereti ir attālinātas no akadēmiskās izglītības dienas kārtības, iezīmē arī vairāki Latvijā veikti pētījumi. Aivars Tabuns ilustrē, kā vardarbība klasē traucē skolēnam sekmīgi apgūt mācību vielu (Tabuns 2001); Indra Dedze skaidro, kādēļ skolotāji, nonākot klasē, nespēj veikt savus pienākumus (Dedze et al. 2004a); Ivars Austers apraksta, kā veidojas un vēlāk mācību procesu ietekmē skolotāju tolerances trūkums pret jebkādam iepriekš nedefinētām skolēnu izpausmēm (Austers et al. 2007).

Izglītības socioloģijas teorētiķi rosina aplūkot izglītības funkcijas plašāk un iezīmē, ka vienlaicīgi ar zināšanu sniegšanu publiskā izglītība veicina tādu procesu veidošanos, kuri ierobežo tās rezultāta pielietojamību. Pētnieki pārmet, ka esošā izglītības struktūra reproducē nevienlīdzību (Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 2003a), atražo ekonomiskās attiecības (Bowles et al. 1999), nostiprina esošo ekonomisko attiecību leģitimitāti (Althusser 1993) vai veicina iespēju augstāko sociālo slāņu pārstāvjiem nostiprināt savu statusu (Collins 2007; Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 2003a). Teorētiķi arī pārmet, ka izglītības saturs ir ierobežojošs un ideoloģisks (Freire 2000; Giroux 2001, Apple 2006), nav skaidri iemesli izglītības izplatībai (Meyer 1977), nav iemeslu domāt, ka sabiedrībā ir nepieciešama šāda zināšanu noraides struktūra (Illich 1983). Šī ir tikai neliela daļa no pārmetumiem, kurus pētnieki izglītības sistēmai izsaka.

Šāds, kritisks skatījums, no vienas puses, rada nepieciešamību pārskatīt visas funkcijas, kas tiek izglītībai izvirzītas, bet, no otras puses, liek izglītību uzlūkot gan kā politisku, gan kā varas (Bourdieu & Passeron 1990, Fuko 2001), gan arī kā ideoloģisku instrumentu (Althusser 1993:17). Reizē oficiālās interpretācijas un minēto teorētiķu kritikas redzējumu atšķirības liek domāt, ka konflikts starp šiem viedokļiem veidojas procesos, ko izglītību reglamentējoši dokumenti spēj ietekmēt tikai virspusēji: attiecībās starp skolēnu, skolotāju un klasi.

Izglītības mikro līmenis – interakcija klasē un katra iesaistītā aģenta zināšanas par tās norisi – sevī ietver mehānismus, kuriem būtu jāspēj realizēt visas izglītības funkcijas. Attiecīgi izglītības procesi veidojas attiecībās starp skolēnu un izglītības iestādi un, aprakstot precīzāk, starp skolēnu, klasi un skolotāju. Savukārt, izglītības rezultāts ir saistāms ar skolēna un skolotāja interpretāciju par izglītības funkcijām un izglītības procesu. Virkne pētnieku uzskata, ka tieši šajā līmenī norisinās procesi, kas veicina skolēnu nespēju apgūt mācību vielu (piem., Oakes 2002; Rist 2007; Bourdieu & Passeron 1990), skolēnu atbiršanu (Hallinan & Sørensen 1986, 1985a; Hallinan & Teixeira 1987), ierobežo skolēnu iespēju piekļūt noteiktām

zināšanās (Oakes 2002; Hallinan & Sørensen 1986) vai citādi mazina skolēnu iespējas izmantot izglītības sniegtās iespējas. Skaidrojot klases procesu atšķirības, šie autori parasti nevaino skolēnu spējas apgūt komplicētas zināšanas (piem., Oakes 2002:15-39), bet meklē skaidrojumus sociālajā vidē, piemēram, saistot sasniegumus ar to piederību noteiktai ekonomiskai (Bowles et al. 1999) vai kultūras (Bernstein 2003; Bourdieu & Passeron 1990) grupai, ar pret tiem vērstām ekspektācijām (Rist 2007) un pieeju dažādiem resursiem (Oakes 2002; Hallinan 1996), gan arī ar apkārtējo indivīdu izdarīto spiedienu (Hallinan & Sørensen 1985b; Archer et al. 2007; Stoudt 2006).

No pētījumiem, konceptualizējot to secinājumus, var konstatēt, ka izglītošanās procesus ietekmē skolēna attiecības, kādas ir izveidotas ar skolu, bet tās ne vienmēr ir tieši saistītas ar pašu izglītības procesu (Zepa et al. 2007). Klase ir sociāla vide, kurā jau iepriekš ir noteiktas konkrētas lomas un prakses (Hargreaves 1975; Gracey 2012) un kurā ienāk ietekme no ārpus skolas vides (piem., MacLeod 1987; Willis 1981). Atkarībā no skolēna sociāldemogrāfiskām vai kādām citām pazīmēm, var veidoties noteiktas interakcijas formas (Lotz & Lee 1999; Johnson et al. 2004; Crosnoe 2002), kas ietekmē skolotāja/ skolas ekspektācijas par skolēna akadēmisko sniegumu (Muller et al. 1999; Yogan 2000; Jussim & Kent 2005). Atsevišķi pētnieki norāda, kā skolotāja/ skolas ekspektācijas noved pie skolotāja skolēna attiecību konstrukcijām, kas skolēna sasniegumus pielāgo sagaidītajam rezultātam (piem., Oakes 2002; Rist 2007; Rosenthal & Jacobson 1992) – skolotāja zināšanas var ietekmēt skolēna izglītības rezultātu un kļūt par viņa sasniegumu galveno iemeslu (Muller et al. 1999; Rist 2007; Yogan 2000; Jussim & Kent 2005). Tieši balstoties uz šādiem secinājumiem ir aktualizējusies birku teorija, kas nosaka, ka skolotājs ar savām zināšanām par skolēnu var provocēt noteiktu skolēnu snieguma līmeni (Rist 2007; Rosenthal & Jacobson 1992): balstoties uz nozīmīgām izmaiņām mijiedarbībā, kas veidojas no skolotāja ekspektācijām, skolēna akadēmiskie sasniegumi var uzlaboties vai, tieši otrādi, pazemināties.

Konceptualizējot procesus, ar kuriem mikro līmenī izglītībā iesaistītie aģenti saskaras, kļūst skaidrs, ka koncentrēšanās tikai uz izglītības „dienas kārtību” vai kopējiem, deskriptīviem izglītības rādītājiem var būt neproduktīva. Procesi klasē un skolotāja spējas, iespējas un interpretācija ievieš korekcijas izglītības politikā paredzētajos rezultātos. Savukārt, gala rezultāts, uz kuru tiek vērstas izmaiņas un mērījumi, kas nosaka izglītības kvalitāti, ir skolēns, kas var atrasties vēl tālāk no izglītības procesiem nekā skolotāji. Virkne dažādo socializācijas aģentu, kuru centrā skolēns atrodas, klasesbiedru un vienaudžu izvirzītās prasības un nepieciešamība atrast savu pozīciju sociālajā vidē var mazināt skolēna piešķirto nozīmi izglītībai. Šāda skolēna izglītības interpretācija, konstrukcijas par tās nozīmi un sevi

šajos procesos ietekmē skolēna vēlmi iesaistīties izglītības procesos, izglītības rezultātu un skolēna dzīves virzienus, kurus tas izvēlēsies vai varēs izvēlēties pēc izglītības iegūšanas. Attiecīgi, lai rastu atbildes uz jautājumiem, kā veidojas novirzes starp izglītības politikā iestrādātajiem mērķiem un iegūtajiem rezultātiem, ir jāvērs uzmanība uz praksēm, kas šāda procesa ietvaros veidojas.

Šis darbs, balsoties uz jaunajai izglītības socioloģijai pieskaitīto reprodukcionisma teoriju, koncentrējas uz skolēnu un skolotāju taisnīguma interpretācijas analīzi. Darbā es saistu konstrukcionistu piedāvātus realitātes skaidrojumus ar Bezila Bernstaina (*Basil Bernstein, 1924-2000*) un Pjēra Burdjē (*Pierre Bourdieu, 1930-2002*) reprodukcionisma teorijām, kuras es papildīnu ar izsekošanas jēdzienu un birkošanas teoriju. Nevienlīdzību un interaktīvos procesus izglītības iestādēs es interpretēju abstrahējoties no pozitīvistu skaidri definētajām kategorijām, kurās nevienlīdzība pamatā ir skaidrota caur kādu labumu neviendabīgu sadali starp iesaistītajiem. Tas nozīmē, ka interakciju skolās es uzlūkoju izmantojot konstrukcionistu skatu punktu, kurā vienlīdzība tiek analizēta caur procesā iesaistīto aģentu interpretāciju par vienlīdzīgu pieeju izglītības procesos izmantojamajiem resursiem.

Promocijas darba ietvaros es analizēju pamatskolas skolēnu un skolotāju interpretāciju par mācību procesu un vienlīdzību/ nevienlīdzību tajā un tās ietekmi uz procesiem klasē, sniedzu skaidrojumu par skolēna kā aktīva un izglītībā iesaistīta aģenta ietekmi uz izglītības procesiem un skolotāja – skolēna interpretāciju atšķirību sekām. Attiecīgi skolēnu es uzlūkoju kā aktīvu aģentu, kurš ar savu interpretāciju par notiekošo spēj ietekmēt mācību procesa gaitu un kura interpretācija nav skaidrojama ar pozitīvisma socioloģijas ietvaros nomērāmām kategorijām.

Promocijas darba mērķis un uzdevumi

Promocijas darba mērķis ir analizēt skolēnu un skolotāju interpretāciju par vienlīdzību/nevienlīdzību izglītības procesā. Sniegt analītisku skatījumu, kā skolēni un skolotāji šādu interpretāciju (a) konstruē; (b) kā skolēnu klases notikumu interpretācija korelē ar skolotāju interpretāciju; (c) kā abu aģentu interpretācija ietekmē dažādus izglītības rezultātus. Izglītības rezultātus raksturo rādītāji, kas kvantitatīvi apraksta izglītības procesus: skolēnu atbiršana, skolas maiņa, mācību stundu neapmeklēšana, individuālā mācību laika samazināšana, motivācijas mazināšanās utt., kā arī iespējamās pozitīvas sekas. Analizēt un interpretēt skolēnu uzvestās⁵ identitātes un to saistību ar izglītības procesiem, skolotāju interpretāciju un ekspektācijām.

Darba apakšmērķi ir, pirmkārt, iezīmēt un aprakstīt publiskās izglītības attīstību, vēsturisko un sociālo nozīmi gan Latvijā, gan pasaulē (tādējādi sniedzot ieskatu par dažādu procesu nozīmi un izglītības sakarībām). Otrkārt, aprakstīt izglītības socioloģijas attīstību un padziļināti analizēt jaunās izglītības socioloģijas nozīmi šīs apakšnozares attīstībā, aprakstīt kā konstrukcionisms kā teorētisks skatījums var tikt izmantots, lai analizētu izglītības procesus. Treškārt, sniegt Latvijas izglītības politikas un normatīvo dokumentu analīzi, novērtējot to ietekmi uz mācību procesu klasē un skolā. Ceturtkārt, izvērtēt, kā skolas iekšējā kultūra, reglamentējošie dokumenti un informācijas aprīte var ietekmēt gan skolotāju, gan skolēnu savstarpējo attiecību veidošanos.

Lai realizētu konkrētos mērķus, darbam tiek izvirzīti uzdevumi: pirmkārt, iezīmējot izglītības institūcijas kontekstu, raksturot publiskās izglītības vēsturisko attīstību. Otrkārt, aprakstīt izglītību reglamentējošos dokumentus un to saturu. Treškārt, veidot epistemoloģiski hronoloģisku izglītības socioloģijas teorijas izklāstu, īpašu uzmanību vēršot teorijām, kas ir šī darba izglītības interpretācijas pamatā. Ceturtkārt, aprakstīt šo teoriju saikni ar sociālo konstrukcionismu. Piektkārt, izstrādāt datu analīzes metodoloģiju. Sestkārt, veikt pētījumu un sniegt secinājumus par pētījuma rezultātiem.

Teorētiskā perspektīva

Izglītības socioloģija, kā vairums socioloģijas apakšnozaru 20.gs. 60.-70. gados, piedzīvo spēcīgu teorētiskas izpētes uzplaukumu, kura pamatā ir poststrukturālistu un kritiskās teorijas autoru idejas. Teorētiskais virziens, kas izglītības socioloģijā dominē pēc šī pavērsiena tiek dēvēta par jauno izglītības socioloģiju. Pamatā, interpretējot jauno izglītības socioloģiju plaši, šī teoriju kopa mēģina sintezēt šajā laukā esošās teorijas un Kārļa Marksa (*Karl Marx, 1818 – 1883*), Maksa Vēbera (*Max Weber, 1864 – 1920*) idejas (Sadovnik 2007; Stevens 2008), tās papildinot ar ietekmi no simboliskā interakcionisma un zināšanu socioloģijas. Kaut arī funkcionālisms, kas bija nozīmīgākā izglītības socioloģijas teorētiskais virziens pirms jaunās izglītības socioloģijas straujās attīstības, pēc šī pavērsiena zaudē savas pozīcijas, tas tomēr vēl joprojām darbojas kā galvenais tās kritikas virziens..

Lai iezīmētu un precizētu šī darba virzienu, ir jānorāda, ka es pētījumā izmantoju tikai tās teorijas, kuras varētu pieskaitīt Eiropas izglītības socioloģijai. Nozīmīgi teorētiski darbi, kurus mēdz apzīmēt pieskaitīt jaunajai izglītības socioloģijai, laika posmā no 20.gs. 50.-70. gadiem izglītības socioloģijā attīstījās arī ārpus Eiropas. Tos raksturo lielāka M. Vēbera un K. Marksa teorētiskā ietekme un abstrahēšanās no mikro līmeņa. Šādu teoriju izmantošana šajā gadījumā kavētu darba gaitā sasniegt darbam izvirzītos mērķus, jo tās: (1) mazāku uzsvāru liek uz izglītības procesu, bet vairāk uzmanības vērš uz rezultāta interpretāciju; (2) apraksta

izglītību mezo un makro līmenī; (3) vērš uzmanību uz ekonomiskajām attiecībām, statusa nostiprināšanu, izglītības funkcijām (Sadovnik 2007).

Izglītības socioloģijai attīstoties, arvien biežāk un skaidrāk pētnieki norāda, ka neatņemama jaunās izglītības socioloģijas teoriju sastāvdaļa, lai šis skatījums varētu tikt izmantots, lai skaidrotu mikro līmeņa procesus, ir simboliskā interakcionisma un konstrukcionisma ideju pieņemšana. Tanī pašā laikā šīs izmaiņas ir tikai ar secinošu raksturu, jo abi skatījumi ir visu jaunās izglītības socioloģijā rakstīto darbu elements. Tomēr šī darba ietvaros konstrukcionisms ir jāizdala atsevišķi, jo darba izpētes mērķa grupa – skolēni un to interpretācija par procesiem skolā, nosaka, ka uz šo sociālo procesu skaidrojumu ir jāvērs īpaša uzmanība. Konstrukcionisms nosaka gan šī darba skatu punktu uz minētajiem procesiem, gan arī rezultātu analīzes metožu izvēli. Pirmkārt, jau darba mērķis nosaka, ka uzmanība ir jāvērs uz skolēna ne/vienlīdzīguma interpretāciju un attiecīgi, zināšanu konstrukcijām par vienlīdzību un šādu konstrukciju radītajām sekām. Otrkārt, jāņem vērā, ka darbi, kas aplūko izglītību mikro līmenī, biežāk koncentrējas uz skolotāju, ekspertu vai lēmuma pieņēmēju interpretāciju, tanī pat laikā skolēnus aplūkojot ņem vērā tikai viņu sasniegtos rezultātus.

Promocijas darbā es izmantoju P. Burdjē un B. Bernstaina reprodukcionalisma teorijas. Lai gan abas teorijas izvēlas līdzīgu skatījumu uz izglītības procesiem, starp tām ir arī nozīmīgas atšķirības. Abas teorijas darbojas ar mikro un makro līmeni, tiecoties ilustrēt, kā procesi izglītības iestādē, izmantojot indivīdam pieejamo kultūras kapitālu, veicina makro procesus un sociālās struktūras reprodukciju (Young 1971:8). Abas teorijas arī norāda, ka publiskā izglītība ir vidusslāņa radīta institūcija un attiecīgi, savā darbībā izmanto šīs grupas akceptētas zināšanas, kas nodrošina, ka vislielākos ieguvumus no publiskās izglītības saņems tieši šīs grupas pārstāvji (Bernstein 2003a; Bourdieu & Passeron 1990).

P. Burdjē lieto virkni jēdzienu, kas parāda, kā skolas nodrošina vienas sabiedrības grupas ekspektāciju par izglītības vēlamo rezultātu piepildīšanos. Teorijas pamatā ir nošķirums starp dažādām sociālajām grupām, katrai no tām ir pieejamas noteiktas kapitāla formas (Bourdieu 1984). P. Burdjē nodala kultūras, sociālo un ekonomisko kapitālu, kas summējas simboliskajā kapitālā, kura izmantojums nosaka varas attiecības sabiedrībā (Bourdieu 2007).

Saskaņā ar P. Burdjē darbiem, ekonomiskais kapitāls ir attiecināms uz indivīdam pieejamajiem ekonomiskajiem resursiem, sociālais kapitāls ir attiecināms uz pieejamajiem sociālajiem kontaktiem un spēju tos mobilizēt, lai sasniegtu sev vēlamo rezultātu, bet kultūras kapitāls, šobrīd šo jēdzienu definējot tikai virspusēji, ir zināšanas par sabiedrībā akceptēto

kultūru. Visas kapitāla formas ir savstarpēji konvertējamas un var nodrošināt pieeju simboliskajam kapitālam (Bourdieu 1991).

Izglītība darbojas varas turētāju noteiktā kultūras kapitāla ietvaros, kas sniedz mazākas iespējas indivīdiem, kuri ikdienā darbojas ar citu kultūras kapitālu. Reizē, neņemot vērā ierobežojošās iespējas, ko izglītība sniedz majoritātei, izglītības reproducējošā funkcija nodrošina sabiedrības atbalstu esošajai izglītības struktūrai. Izglītības institūcija, savukārt, uzvest izglītības procesus ir pilnvarojusi skolotājus, gan sniedzot viņiem pedagoģisko autoritāti, gan arī mehānismus kā sasniegt vēlamu rezultātu (piem., simbolisko vardarbību, ko skolotājs var vērst pret skolēniem, kā rezultātā skolēniem būtu jāpieņem noteikto, akceptēto kultūras kapitāla formu, kuru skolēni paši nespēs realizēt, bet spēs identificēt un novērtēt). Šādu procesu mērķis ir nodrošināt, ka indivīds turpmāk atzīst, atražo un uzskata par nozīmīgu varas grupu akceptēto kultūras kapitālu (Bourdieu & Passeron 1990).

P. Burdjē teorija paredz, ka izglītības ietvaros pret skolēnu tiek vērsta simboliskā vardarbība dažādās formās, kā rezultātā skolēnam būtu jāpieņem noteiktu zināšanu dominance. Šī procesa ietvaros darbojas skolēni, kuri konstruē savas zināšanas par izglītības procesiem, veidu, kā starp skolotājiem un skolēniem veidojas interakcija, un zināšanām, kuras izglītībā iesaistītie aģenti tiem nodod, kas būtiski ietekmē izglītības rezultātu. Attiecīgi, skolēna sociālās zināšanu konstrukcijas, paturot prātā, ka piederība noteiktai grupai nosaka, kas konkrētajā grupā ir patiens (Berger & Luckmann 1991), rada refleksijas un ietekmē aprakstīto procesu un rezultātu.

B. Bernstains nevienlīdzību izglītībā skaidro izmantojot lingvistiskos kodus, kuri, savā vienkāršākajā skaidrojumā, ir simbolu un nozīmju ietekmes uz reprodukciju skaidrojums, un pedagoģiskos procesus. Abu jēdzienu attiecības nosaka skolēna iespējas iegūt izglītību (Bernstein 2003a). Kodi ir B. Bernstaina teorijas centrālais elements (Weis et al. 2009). Tiek nodalīti divi kodu veidi – slēgtais un izstrādātais. Kodu pielietojums un pārzināšana ir atkarīgi no ģimenes sociālā statusa (Bernstein 1960). Zemākos sabiedrības slāņus pārstāvošie bērni ģimenē ir apguvuši slēgto kodu, kas ir komunikācijas instruments vienas grupas ietvaros. Šī koda raksturīga iezīme ir šauru specifisku apzīmēju lietojums, apzīmētāju iztrūkums, teksta daļu izlaišana, utt. Slēgtais kods ir izveidots, lai komunicētu vienas grupas ietvaros, kuru raksturo viena nodarbošanās, dzīves vieta, mērķi un intereses un attiecīgi tas ir atvasinājies no ikdienas nodarbēm. Tanī pat laikā šis kods nedod iespēju reflektēt par aktualitātēm un procesiem, kas ir ārpus grupas redzesloka (Bernstein 1971).

Izstrādātais kods ir raksturīgs sabiedrības vidējā vai augstākā slāņa pārstāvjiem. Tas rodas, kad indivīdam ir pieejama komunikācija starp dažādām sociālām grupām, kuras nav ar vienotu kultūras fonu; tās nespēj savstarpējā komunikācijā izmantot slēgto kodu un ir spiestas

izmantot komunikācijas kodu sistēmu, kas būtu plašāka un vispār saprotama. Šo grupu pārstāvji daudz biežāk savā ikdienā komunicē ar cilvēkiem, kuri nepārstāv vienotu grupu un tādēļ ikdienā lietoto valodu izstrādā tā, lai viegli to varētu pielāgot dažādām vajadzībām. Citiem vārdiem, šī grupa lieto izstrādāto kodu (Bernstein 1960). B. Bernstains norāda, ka šīs zināšanas par kodu sistēmām ir nozīmīgas, kad tiek raksturotas atšķirības starp zemāko sabiedrības slāņu un vidusslāņa jauniešu akadēmiskajiem sasniegumiem, jo skola pamatā balstās uz izstrādātā koda vai specifiska izglītības slēgtā koda izmantojumu (Bernstein 2003a).

Paralēli B. Bernstains sniedz pedagoģisko procesu teorētisku skatījumu, aprakstot, kā noteikti interakcijas veidi klasē ietekmē skolēna spēju apgūt noteiktas zināšanas un pieeju dažādiem izglītības līmeņiem (Bernstein 2007). Pedagoģiskie procesi, tos plaši interpretējot, ir atvasinājums no izglītības mērķiem, skolotājam pieejamajiem resursiem un skolēnu lietotā koda.

Abas teorijas iezīmē skolotāju un skolas kā varas turētājus, kuri, balstoties uz skolēnu pieredzi un sociālās izcelsmes noteikto kultūru, ar sev pieejamajiem resursiem strukturē skolēnu iespējas. Abu teoriju vienojošais faktors ir arī skolēnu zināšanu konstrukcijas par procesiem un uz šīm konstrukcijām būvētās atbildes reakcijas, kas noved pie noteiktas interakcijas starp skolēnu un skolotāju/ izglītības iestādi.

Lai papildinātu iespējas skaidrot dažādus izglītības iestādei pieejamos mehānismus, kā tā var veicināt atšķirības skolēnu sasniegumos, šajā darbā es izmantoju arī izsekošanas jēdzienu un birku teoriju, kura izglītības socioloģijā ir ienākusi pateicoties Rejam Ristam (*Ray C. Rist, 1944*) (Rist 2007).

Izsekošanas jēdziens parasti tiek lietots, lai apzīmētu situāciju, kurā skolēni tiek grupēti pēc kādas skaidri noteiktas (un bieži arī aprakstītas) pazīmes, par kuru skolotāji pieņem, ka tā ietekmē skolēna sekmes un zināšanas. Skolas izmanto dažādus mehānismus, lai veidotu dažādus izsekošanas mehānismus, kuru īpašības un izmantošanas argumentācija praktiski neatšķiras – uzlabot pedagoģisko procesu efektivitāti (Oakes 2002). Reizē šāda prakse var būt par pamatu birkošanai.

Birku teorija, izmantojot pašpiepildošā pareģojuma jēdzienu, sniedz iespēju izskaidrot skolotāja ietekmi uz procesiem klasē. Šādi teorija, protams, neizskaidro visus nevienlīdzības gadījumus, bet akcentē uzmanību uz atsevišķiem tās aspektiem, kas atklāj zināmas kauzālas likumsakarības, skaidrojot nevienlīdzības rašanos attiecībā pret skolēniem un skolotāja interpretāciju par skolēna spējām. Proti, nevienlīdzību šajā teorijā pētnieki uzlūko kā skolotāja uzvestu specifisku interakciju, kas veidojas balstoties uz skolotāja interpretāciju par skolēna spējām un kas veicina noteiktas skolēna atbildes reakcijas.

Šādas interakcijas rezultātā skolotājs ģenerē skolēna akadēmiskos sasniegumus, kas atbilst viņa ekspektācijām, interpretācijai par skolēna spējām. Skaidrojumi par to, kas izraisa šādas sekas ir dažādi, bet starp biežākajiem var minēt skolotāju vērtējums, skolotāju velītais laiks dažādiem skolēniem vai arī izdarītais spiediens uz skolēnu paveikt vai nepaveikt kādu uzdevumu. Attiecīgi, skolotāja spriedums par skolēna spējām un to, kādus rezultātus skolēns sasniegs, liek tam izvēlēties veidus, kā darboties ar konkrēto skolēnu. Rezultātā skolēna akadēmiskie sasniegumi atbilst nevis viņa akadēmiskajām spējām, bet skolotāja ekspektācijām par šādām spējām.

Visas šīs teorijas es uzlūkoju par pamata skatu punktu izvēloties sociālo konstrukcionismu. Raksturīgi, ka biežāk izglītības socioloģija analizē citu aģentu ietekmi uz izglītības procesiem, bet skolēna interpretācija par procesiem tiek aplūkota tikai kvantitatīvos rādītājos, kas var raksturot skolēna sasniegumus, bet nevar paskaidrot skolēna paša šādu sasniegumu interpretāciju. Šajā darbā izmantojot sociālo konstrukcionismu es iegūstu iespēju aplūkot skolēnus kā aktīvu aģentu, kurš konstruē zināšanas un viedokļus par izglītību un balstoties uz izstrādātajām zināšanu konstrukcijām veido refleksiju un interakciju.

Pētījuma mērķa grupas un datu avoti

Pētījuma mērķa grupas ir pamatskolu skolēni, kuri mācās vispārīzglītojošo skolu dienas nodaļas 8. vai 9. klasē un šo skolēnu skolotāji. Pētījuma objekts ir skolotāju un skolēnu savstarpējā klases prakšu interpretācija. Šo aģentu izmantotās prakses kā reakcija, kas ir veidota balstoties uz interpretāciju/ konstrukcijām par procesu norisi, labumu sadali, spējām, tiesībām, utt. Pētījuma objekts ir arī izglītības sistēma, vērsot padziļinātu uzmanību uz pamatizglītību.

Izglītība ir ilgstošs process, kurā iegūtās un pieejamās zināšanas var raksturot kā hierarhiskas. Pieeja katram nākamajam līmenim ir atkarīga no sekmīgas darbības iepriekšējā līmenī. Izglītību arī raksturo horizontāla diferenciācija, kas ietver identiskas iegūtās izglītības līmeni, bet dažādas prasības, lai iestātos konkrētajā izglītības iestādē. Tāpat, atkarībā no tā, kādu izglītību indivīds iegūst vienā līmenī, veidojas viņa iespējas apgūt noteiktu izglītības programmu nākamajā līmenī (skat. Saeima 1999b).

No skolēna (kā norāda oficiālie plānošanas dokumenti (piem., MK 2006b; RAPLM 2006; EK 2000)) tiek sagaidīts, ka tas sekmīgi pabeigs pamatizglītību un turpinās izglītoties arī pēc pamatskolas beigšanas. Ja ņem vērā visu augstāk teikto, var secināt, ka skolēna iespējas izvēlēties tālākos izglītības virzienus veidojas jau pamatskolas līmenī (gan ar viņa saņemtajiem novērtējumiem, gan arī interpretāciju par dažādiem mācību priekšmetiem un savu spēju tos apgūt). Tas nozīmē, ka pievērsšanās periodam, kas paša skolēna dzīvē aptver

minētos divus gadus, var runāt arī par skolēna iecerētajām izglītības iegūšanas stratēģijām turpmākajai dzīvei, kuras lielā mērā ietekmē līdzšinējās zināšanas par izglītības sistēmu, procesiem, indivīda vietu šajā sistēmā un iespējām vai ierobežojumiem, ko iegūtā izglītība var sniegt. Tanī pat laikā, darbā netiek analizētas mazākumtautību skolas, jo šo skolu darbību, izglītības procesus un interakciju starp skolēniem un skolotājiem ietekmē virkne faktoru, kas neļautu skaidri analizēt pētījumā uzdotos jautājumus.

Promocijas darba izvēlētais teorētiskais sociālo procesu skaidrojums paredz, ka skola, izglītības sistēma, ģimene, draugu loks un indivīda sociālie tīkli kopumā ir kultūras kapitāla lauks, kas veido skolēna interpretāciju par izglītības procesiem. Tanī pat laikā skolu un izglītības sistēmu šajā pētījumā es interpretēju kā kontekstu, kas Ērvinga Gofmana (*Erving Goffman, 1922 – 1982*) socioloģijas ietvaros var tikt skaidrota kā skatuve – ietvars notikumiem, kas norisinās klasē. Tāpat, konteksts šajā gadījumā var nodrošināt iesaistītos aģentus ar virkni mehānismu, ko izmantot dažādu situāciju risināšanai. Tādēļ pētījumā tiek vērsta uzmanība arī uz izglītības tiesisko regulējumu un skolas iekšējo kārtību, aplūkojot to gan kā mehānismu, kas sniedz pašregulācijas iespējas, gan arī attēlojot kopējo situāciju, kas pieļauj konkrēto procesu norisi.

Lai arī Latvijā izglītības socioloģijas joma ir plaši pētīta⁶, pētnieki tomēr līdz šim ir aplūkojuši tikai šauru problēmu loku, nereti pašu izglītību uztverot kā marginālu elementu, tādā veidā neveidojot vienotu skatījumu par procesiem, kas raksturo izglītību kopumā (Grīviņš 2011). Kā tika minēts, šī pētījuma ietvaros viens no pētījuma objektiem ir pati izglītības sistēma, vēršot padziļinātu uzmanību uz pamatizglītību.

Pētot skolēnu interpretāciju, es veicu padziļinātās intervijas Latvijas skolās. Katrā skolā, kura ir atlasīta pētījuma lauka darba norisei, ir veiktas intervijas ar vienu latviešu valodas vai matemātikas skolotāju un skolēniem, kuri mācās vienā klasē un kuriem intervētais skolotājs pasniedz kādu mācību priekšmetu. Skolu atlase promocijas darbam ir veikta, lai maksimāli nodrošinātu to dažādību, ņemot vērā skolēnu skaitu skolā, skolā apgūstamo izglītību, teritoriju, kurā konkrētā skola atrodas u.c. pazīmes. Skolotāju atlasē tika ņemts vērā mācību priekšmets, ko skolotājs pasniedz, un proporciju, cik mācību stundas nedēļā minētais skolotājs izvēlētajai klasei pasniedz. Balstoties uz šiem kritērijiem, tika pieņemts lēmums atlasīt latviešu valodas un matemātikas skolotājus. Skolēnu atlasē es lūdzu skolotājiem ieteikt intervējamus skolēnus, ņemot vērā viņu novērtējumu par skolēnu sekmēm un attieksmi pret izglītību. Balstoties uz skolotāju ieteikumiem, es atlasīju nosauktos „labākos” un „sliktākos” skolēnus, kā arī katrā skolā veicu intervijas ar skolēniem, kurus skolotājs nenosauc (attiecīgi, kuri nav ne labākie, ne sliktākie).

Pētījuma empīrisko datu analīzei es izmantoju kritisko diskursu analīzi par pamatu pieņemot Normana Fērkloufa (*Norman Fairclough*, 1941) trīs dimensiju diskursa analīzes modeli. Šī modeļa pamatā ir nodalījums starp trīs diskursa dimensiju analīzi – diskursīvo praksi, tekstu un sociālo praksi.

Pētījuma hipotētiskie pieņēmumi

Zinātniskā darba izstrāde ir vērsta uz vairāku hipotētisko pieņēmumu pārbaudi:

Pieņēmums 1.1. Mācību procesu, klasē izmantotās prakses, skolotāja interakciju un skolēnu akadēmiskos rezultātus var izskaidrot, analizējot katra iesaistītā aģenta interpretāciju par šo procesu nozīmi, viņa zināšanas un sociālo pieredzi.

Pieņēmums 1.2. Skolēns veido interpretācijas par sociālajiem procesiem klasē, kas raksturo to, cik vienlīdzīgi mācību procesa laikā ir sadalīti dažādi resursi. Šādai interpretācijai var nebūt racionāla pamata, tomēr tās ietekmē skolēnu reakcijas un rīcības stratēģijas, kuras skolēni izmanto turpmākā mācību procesa laikā.

Pieņēmums 2.1. Skolēna interpretācija par saviem sasniegumiem ir saistāma ar viņa interakciju ar klasi, skolotājiem un skolu. Šie aģenti veicina dažādu interpretāciju veidošanos, kas paskaidro skolēna sasniegumus.

Pieņēmums 2.2. Skolēna interpretācijas radītās konstrukcijas par procesiem izglītībā var skaidrot ar jēdzieniem „statuss”, „zināšanas” un „identitāte”. Ja skolēns spēj skolā atrast konkurēt spējīgu statusu, ar kuru tas spēj identificēties un kurā tas saskata izaugsmes iespējas un citu novērtējumu, tas var kļūt par motivātoru, lai turpinātu izglītoties un ietekmē skolēna veidotās konstrukcijas/ interpretāciju par nevienlīdzību izglītības procesu ietvaros.

Pieņēmums 3. Skolotājs var ietekmēt un pat mainīt skolēna interpretāciju par mācību procesu, skolēna spējām un šo procesu argumentāciju. Tanī pat laikā, skolotājam pieejamie resursi ierobežo viņa spējas veidot vienādu interakciju ar visiem skolēniem. Skolotāja interpretācija par procesiem un sociālais un kultūras kapitāls ir galvenie faktori, ko skolotājs izmanto par pamatojumu, veidojot interakciju ar skolēnu, kas arī nosaka skolotāja interpretāciju par vienlīdzīgu attieksmi pret visiem skolēniem.

Pieņēmums 4. Skolēna interpretācija par nevienlīdzību izglītībā ir iemesls, kas ietekmē viņa piesaisti izglītības sistēmai un sekmes. Tā var būt par iemeslu zemākām sekmēm, atbiršanai

no izglītības iestādes, norobežošanās no mācību procesiem un pārējiem skolēniem un izglītības neturpināšanu pēc 9. klases.

¹ Es atbiršanu te aprēķinu salīdzinot skolēnu skaitu, kas ir iestājies pirmajā klasē un to skolēnu skaitu, kuri pēc deviņiem gadiem pabeidz pamatizglītību. Izmantojot šādu pieeju te netiek ņemts vērā tas, ka skolēni var tikt atstāti uz otru gadu mācībām tajā pat klasē vai, ka viņi vispār var būt pametuši Latvijas teritoriju. Izmantoju šādu aprēķinu, jo pieejamajā statistikā par skolēnu atbiršanu saskatu metodoloģiskas problēmas un šāds aprēķins, manuprāt, drošāk ilustrē tendences. 2009/2010.m.g. atbirušo skolēnu skaits, kā arī iepriekšējos gadus pārsniedz 10%. 2010/2011. šis rādītājs visticamāk būs mazinājies, tomēr pēc šī gada tas atkal varētu stabilizēties tuvu 10% (LR CSP). Savukārt, saskaņā ar Eurostat datiem 2010. gadā 13.3% no iedzīvotājiem 18-24 gadu vecumā var tikt uzskatīti par pārāk agru aizgājušiem no izglītības (Eurostat). Eurostat definīcija paredz, ka persona ir pārāk agru pametis izglītību, ja vecumā 18-24 gadiem nav ieguvis izglītību, kura būtu pielīdzināma vispārējai vidējai un neturpina mācīties. Jānorāda, ka saskaņā ar Eurostat datiem šis rādītājs pēdējos gados Latvijā ir samazinājies. Balstoties uz šiem datiem 2010. gadā 13.3% no iedzīvotājiem 18-24 gadu vecumā var tikt uzskatīti par pārāk agru aizgājušiem no izglītības (Eurostat). Eurostat definīcija paredz, ka persona ir pārāk agru pametis izglītību, ja vecumā 18-24 gadiem nav ieguvis izglītību, kura būtu pielīdzināma vispārējai vidējai un neturpina mācīties.

² 2010. gadā mācības neturpina 5.3% no pamatizglītību ieguvušajiem skolēniem (LR CSP).

³ No 2010. gadā vidusskolu beigušajiem skolēniem 36.9% mācības neturpināja (LR CSP)

⁴ Precīzāka informācija par otrgadniekiem 2. pielikumā.

⁵ Apzīmējumu „uzvest” es te lietoju kā atvasinājumu no vārda „uzvedums”. Šādu apzīmējumu lietoju, lai akcentētu aprakstīto darbību saikni ar interakciju un interpretāciju. Te un turpmāk ar šo vārdu es saprotu mērķtiecīgu rīcību, kura sakņojas ekspektācijās un noteikta rīcības reglamentējuma interpretācijā – zināšanās.

⁶ Lai ilustrētu dažādību var minēt BISS un citu pētnieku veidotos pētījumus par skolēnu atbiršanu (Zepa & Bebrīša 2007; Zepa et.al 2007; Dedze et.al 2004a), Providus pētnieku sastādītos izglītības pētījumu apkopojumus (Caltaks et.al 2001; Dedze et.al 2004b; Dedze et.al 2003) vai Stratēģiskās attīstības komisijas atbalstītās monogrāfijas šajā jautājumā (piem., Grēns 2007; Meņšikovs 2007) tomēr minētie norāda uz tikai daļu no veiktajiem pētījumiem. Plašāku apskatu par Latvijā veiktajiem izglītības pētījumiem meklēt „Izglītības pētījumi un politika Latvijā: kritisks izvērtējums” (Grīviņš 2011).

1. Pētījuma galvenie jēdzieni

Par izglītības procesiem pieejamie dati ļauj iezīmēt virkni faktoru, kas korelē ar skolēna sasniegumiem. Tomēr novērotās saistības nesniedz nekādu ieskatu tajā, kā tās veidojas un, attiecīgi, neļauj arī skaidrot, kādas ir to attiecības ar izglītības procesiem. Bez skaidrām norādēm kā šos novērojumus saistīt ar izglītības mikro līmeni nav korekti izdarīt secinājumu, ka skolēnus raksturojošie rezultāti ir attiecināmi uz katra konkrētā indivīda intelektuālo potenciālu.

Šajā pētījumā es skaidroju izglītībā iesaistīto aģentu izglītības iegūšanas procesu un indivīda interpretācijas un konstrukciju ietekmi uz izglītības rezultātu. Šāds darba uzdevums paredz veidot un izmantot tādu jēdzienisko ietvaru, kas ļauj izglītību aplūkot mikro līmenī, apraksta izglītības procesus, kas ir attiecināmi uz norisēm vienas klases ietvaros un reizē paredz iespēju skaidrot saiknes starp izglītības sistēmas mikro un makro līmeni. Tāpat noteiktajiem jēdzieniem ir nepieciešams ietvert mehānismus, kas ļautu izskaidrot procesus klasē – aprakstītu instrumentus, ko skolotāji vai skolēni var izmantot savstarpējā mijiedarbībā.

Visi te izvirzītie kritēriji ir saistāmi ar iesaistīto aģentu zināšanām par procesu, kurā tie piedalās, par veidiem, kādos mainās šīs zināšanas, un ar jautājumu, kā noteiktas zināšanas var ietekmēt gan izglītības procesus, gan arī – rezultātu. Paralēli, izstrādājot darba jēdzienisko pamatojumu ir jāpanāk, ka ar konkrētajiem jēdzieniem var reizē skaidrot visu iesaistīto aģentu attiecības. Galvenie iesaistītie aģenti ir skolotājs un skolēns. Vienlaicīgi te var minēt arī visus skolēnus, kas darbojas vienas klases ietvaros, skolu, ar noteiktu iekšējo regulējumu, valsts izglītības sistēmu, kas nosaka kopējo izglītības institūcijas virzību un konkrētā izglītības līmeņa attiecības ar citiem līmeņiem un sabiedrību, kas darbojas ar dažādām ekspektācijām par izglītības rezultātu. Ikdienā starp visiem izglītībā iesaistītajiem veidojas komplicētas attiecības, kurās katrs aģents ienāk ar noteiktu pieredzi, zināšanām, ekspektācijām un – atšķirīgām iespējām realizēt savu redzējumu.

Šīs nodaļas ietvaros es definēju galvenos jēdzienus, kurus izmantoju promocijas darbā. Galvenie apskatītie jēdzieni ir aplūkoti šādā secībā – izglītība, reprodukcija un izsekošana. Izmantojot šādu secību es vienlaicīgi arī aprakstu noteiktas, šos jēdzienus raksturojošas, savstarpējas hierarhiskas attiecības. Katrs no šiem jēdzieniem ir izvēlēts tā, lai izskaidrotu šī pētījuma teorētisko virzienu un vienlaicīgi, lai sniegtu ieskatu jautājumos, kuri tika izvirzīti šīs nodaļas sākumā.

Jēdzienu **izglītība** es te vienlaicīgi interpretēju gan kā procesu, gan kā rezultātu. Pamatā izglītību šī darba ietvaros ir definēta kā sociāls institūts, kas iezīmē pētījuma lauku: tas nodrošina institucionālu pamatojumu iesaistīto aģentu savstarpējai mijiedarbei, iezīmē šādas mijiedarbes iekšējās varas attiecības un nosaka tās galvenās struktūras, kā arī, gan ar procesu, gan rezultātu, nodrošina indivīda statusu sociālajā telpā. Šādā skatījumā izglītība ir konteksts, kas nosaka to procesu iespējamību, kuri ir novērojami klasē.

Reprodukcija ir izglītības mērķis, kas gan veicina nepieciešamību darboties ar noteiktām pedagoģiskām darbībām, gan arī sniedz argumentāciju izglītības institūta esamībai. Ar jēdzienu „reprodukcija” es te saprotu gan zināšanas, kas indivīdam ir jāpieņem, gan interakcijas modeļus, kas nosaka iespēju apgūt noteiktās zināšanas, gan arī tādu pedagoģisko mehānismu lietojumu, kas izriet no skolēna atbilstības noteiktām ekspektācijām. Plašākā interpretācijā reprodukcija ir spēja iegūtās izglītības rezultātā iekļauties sabiedrībā un darboties atbilstoši sabiedrības gaidām.

Izsekošana ir noteikti mehānismi, kuri var tikt izmantoti, lai skolotājs izvērtētu skolēna sasniegumus un pielāgotu tos vispārējiem izglītības mērķiem. Šie mehānismi var būt atvasināti gan no izglītības sistēmas mērķiem, gan arī no skolotāja individuālās pieredzes.

Turpmākajās šīs nodaļas daļās es visus minētos jēdzienus aplūkošu sīkāk tiecoties ilustrēt gan, kā tie ietekmē skolēnu un skolotāju mijiedarbi, gan arī to attiecības ar iesaistīto aģentu konstrukcijām par ikdienas mācību procesu.

1.1 Izglītība

Jēdziens „izglītība” latviešu valodā tiek lietots tam piešķirot vairākas nozīmes: ar šo jēdzienu reizē saprot procesu, kurā zināšanas tiek nodotas, un – šajā procesā iegūtās zināšanas, apliecinājumu par noteiktām zināšanām. Balstoties uz Latvijas „Izglītības likumu”, arī likumos šo jēdzienu vienlaicīgi lieto abās tā nozīmēs. „Izglītības likumā” izglītība ir „*sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts*” (Saeima 1999b). Process ietver mācību un audzināšanas darbību, kamēr rezultāts - zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu (ibid). Attiecīgi izglītība nesaraucjami ir saistīta ar noteiktu zināšanu vai iemaņu apgūšanu, kas vairumā gadījumu paredz arī noteiktas attiecības starp izglītības procesā iesaistītajiem: ir skolotājs, kurš pārziņa apgūstamās zināšanas, un, kuram, formālās izglītības gadījumā, ir oficiāli akceptēta vai vēlama kvalifikācija, lai tas būtu

tiesīgs pildīt skolotāja pienākumus (UNESCO 2006:49-77; MK 2000), un ir skolēns, kura tiesības vai pienākums apgūt izglītību visbiežāk ir saistīts ar tā vecumu, jau iegūto izglītību (Saeima 1999b; Satversme 1922).

Tiek pieņemts, ka abiem iesaistītajiem stājoties, parasti, vismaz daļēji reglamentētā mijiedarbē veidosies akceptētais rezultāts – skolēns iegūs tās zināšanas, kuras izglītības procesā tam būtu jāapgūst. Apgūstamās zināšanas veidojas no akadēmiskajām zināšanām, balstoties uz kurām tiek izstrādāta izglītības dienas kārtība, un vērtīborientētām zināšanām, kuras pamatā veidojas caur dažādu pedagoģisku instrumentu izmantojumu (piem., MK 2008, 2006a).

Šādi, skaidri parādās sakarība, ka izglītība tai izvirzītos mērķus var sasniegt tikai izmantojot abus tai pieejamos resursus: akadēmiskās zināšanas un pedagoģiju. Visi iespējamie izglītības mērķi, savukārt, ir analizējami tikai izmantojot skolotāja un skolēna interakciju, jo tikai savstarpējās attiecībās ir iespējamas izmaiņas skolēna interpretācijā un zināšanās par izglītības mērķos noteiktajiem jautājumiem. Juridiski gan izglītības mērķi parasti ir nedefinēti abstrakti, tādā veidā tiecoties iegūt lielāku sabiedrības atbalstu. Plaši definētos izglītības mērķos katrs var saskatīt savas grupas atbalstītos izglītības uzdevumus, kuri izglītības sistēmu pasargā no diskusijām par tās leģitimitāti (Elboim-Dror 1970), reizē gan arī paverot iespējas lielākai pedagoga individuālai interpretācijai.

Attiecīgi izglītībai izvirzītie jautājumi ir tieši atvasināmi no sabiedrības kopējiem mērķiem, kuri, savukārt, ir saistāmi ar sabiedrības ideoloģisko nostāju. Izsakot šādus apgalvojumus, var viegli izsekot vēsturisko izglītības dienas kārtības izmaiņu iemesliem: nepieciešamība nodrošināt sabiedrības dominējošās vērtības, veicināt nacionālās ekonomikas izaugsmi, leģitimēt noteiktus politiskus principus, attīstīt zinātnisku un tehnoloģisku iesaisti un, viens no jaunākajiem izglītības mērķiem – attīstīt jaunietī spēju sekmīgi darboties pieaugušo sabiedrībā, sniedzot tam pašam iespēju apgūt zināšanas (Benavot & Braslavsky 2007:3). Var norādīt, ka koncentrēšanās uz noteiktiem mērķiem, izmantojot noteiktas dienas kārtības izvēli, gala rezultātā ietekmē arī mijiedarbi starp iesaistītajiem aģentiem un arī – izglītības organizāciju. Šāds skatījums, savukārt, iezīmē iemeslus noteiktām līdzībām kādas veidojas gan starp dažādām izglītības sistēmu struktūrām, gan arī starp tajās pieņemto dienas kārtību un saturu.

Jānorāda gan, ka dažādi teorētiski orientēti autori ir atšķirīgi interpretējuši ideoloģisko virzienu, kādā darbojas izglītības sistēmas un ir pieminējuši tādas

izglītības funkcijas kā sagatavot indivīdus dzīvei pēc izglītības iegūšanas (Durkheim 2008, 2007) un spējai funkcionēt demokrātiskā sabiedrībā, nepieciešamību reproducēt konkrētu sabiedrības struktūru (Bernstein 2003a; Bourdieu & Passeron 1990) un leģitimēt profesionalizāciju (Collins 1977), nepieciešamību nodrošināt oficiāli akceptētu veidu, kā nodalīt dažādas izcelsmes indivīdus (Meyer 1977; Collins 2007), nodrošināt atbalstu kādām noteiktām politiskajām idejām (Meyer & Rubinson 1975; Althusser 1993) utt.

Ņemot vērā minētos argumentus, var norādīt, ka neatkarīgi no teorētiskās pērspektīvas pētnieki izglītībā saskata saikni ar noteiktu vērtību veicināšanu un nostiprināšanu. Lai raksturotu kā šādas vērtības, izmantojot izglītības saturu, tiek nostiprinātas, ir nepieciešams padziļināti vērst uzmanību uz izglītības sistēmu un tās struktūru, kā arī uz izglītībā iekļautajām pedagoģiskajām aktivitātēm – pedagoģisko procesu.

1.1.1 Izglītības sistēma

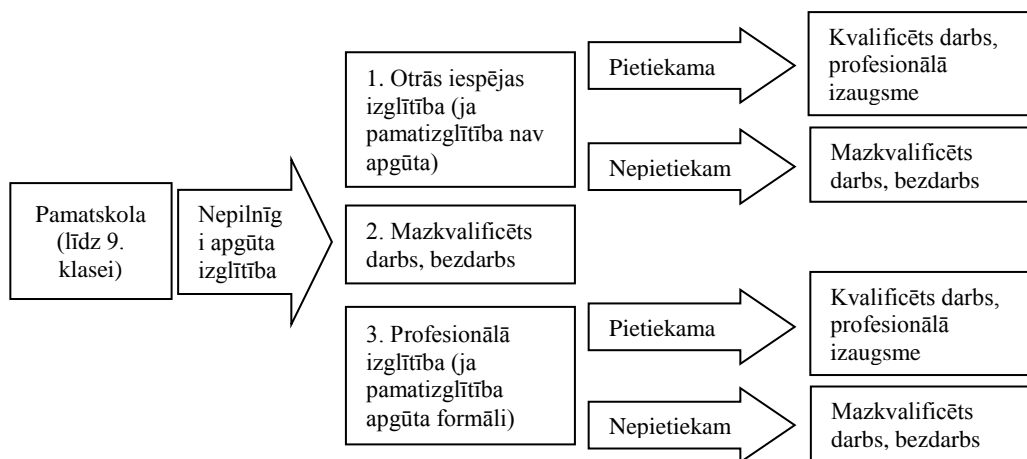
„Izglītības likumā” formālā izglītība ir definēta kā *„sistēma, kas ietver pamatzglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokuments, kā arī izglītības un profesionālās kvalifikācijas dokuments”* (Saeima 1999b). Latvijas likumos un politikas plānošanas dokumentos formālā izglītība ir pretstatīta neformālai izglītībai, kas ir *„ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība”* (ibid).

Lai arī neformālā izglītība paredz mācīšanu un attiecīgi arī noteiktus ideoloģiskus mērķus, tie var reprezentēt kādas mazas sociālas grupas redzējumu par to, kādiem būtu jābūt izglītības rezultātiem. Interesu izglītībai (interesu izglītību interpretējot kā galveno neformālās izglītības paveidu, kas tiek vērst uz skolas vecuma jauniešiem), lai arī tā saskaras ar zemāku reglamentējuma līmeni par formālo izglītību, tomēr tiek izvirzītas juridiskas prasības: tai ir nepieciešama pašvaldības izsniegta licence (ibid) un pedagogiem atbilstoša kvalifikācija (MK 2000).

Formālā izglītība, savukārt, ir strikti reglamentēta, tiecoties skaidri aprakstīt visus izmērāmos izglītību ietekmējošos faktoros. Šāds abu pieeju salīdzinājums vismaz teorētiski iezīmē atšķirības interpretācijā par mērķiem, kādus katra no šīm izglītības formām tiecas sasniegt, un nozīmi, kāda tiek piešķirta formālajai izglītībai.

Latvijas izglītības sistēmas struktūru raksturo Padomju Savienības vēsturiskais mantojums, kas ir saistāms ar augstu centralizācijas līmeni (Grant 1972). Laiks pēc neatkarības atgūšanas ir raksturojams ar virkni dažādu reformu, kuru uzdevums ir bijis atbrīvoties no padomju mantojuma un pārstrukturēt izglītības sistēmu, un padarīt to piemērotāku demokrātiskai sabiedrībai (Dedze et al. 2004b; Bokāns et al. 1996).

Lai arī šo izmaiņu kopējais mērķis, kā iezīmē Providus pētnieki, ir veicināt tādas izglītības sistēmu veidošanos, kas atbilstu demokrātiskai sabiedrībai (Dedze et al. 2004b), šo sistēmu tik un tā raksturo satura, izglītības hierarhijas, struktūras un novērtējuma centralizācija. Izglītība ir hierarhiska, apgūstamās zināšanas katram līmenim ir precīzi noteiktas un uz katru nākamo izglītības līmeni skolēns var nokļūt, tikai sekmīgi vai prasībām atbilstoši nokārtojot iepriekšējā līmeņa pārbaudes darbus. Skolēni, kuri nespēj nokārtot šīs prasības, no izglītības procesa atbirst (iespējas šādiem skolēniem ilustrētas 1.1.attēlā). Katrs nākamais izglītības līmenis paredz arvien lielāku horizontālu diferenciaciju un attiecīgi, precīzāku sagatavotību tā sasniegšanai. Tas nozīmē, ka skolēns pamatskolas ietvaros var ne tikai atbirt, vai pēc pamatskolas beigšanas izlemt neturpināt mācības, bet, balstoties uz savām zināšanām, izvēlēties mācību priekšmetus, kuri tam vēlāk neļaus apgūt noteiktu tālāku izglītību.



1.1.att. Izglītības iespējas skolēniem, kuri neapgūst pamatizglītību pilnā apjomā (Golubeva 2007:19)

No minētā var secināt, ka izglītības procesa hierarhija iezīmējas ar nozīmīgu kontinuitāti, kas darbojas ārpus klasē esošo aģentu (skolotāja un skolēna) klātbūtnes un iespējas tos mainīt. Tiem ir pakārtotas zināšanas un skolēna iespējas. Savukārt, sekmīga skolēna nonākšana nākamajā līmenī, ir tieši saistāma gan ar skolotāja uzvestajiem pedagoģiskajiem procesiem un interpretāciju, gan ar izglītības mērķiem.

B. Bernstains izglītības hierarhiju skaidro, kā vienu no mehānismiem, kas veido pedagoģisko saturu un sniedz pedagogam gan iespēju uzvest izglītības dienas

kārtību, gan arī nodrošināt zināšanu reprodukciju (Bernstein 2007). Tas ir veids, kā strukturēt skolēnu un skolotāju mijiedarbi – veicināt noteiktas varas attiecības, kas ļauj norisināties mācību procesam. Vienlaicīgi, tas sniedz skolotājam leģitīmu pamatojumu skolēnu strukturēšanai grupās, kuru, vismaz teorētiski, pateicoties kopējiem un zināmiem izglītības normatīviem pārzina un mācību procesos interpretē arī skolēns.

Izglītības procesu hierarhija ir viens no centrālajiem elementiem, kas nodrošina pedagogijas, kā noteiktas interakcijas veida, iespējamību. Izglītības struktūra šādi leģitimē pedagoga autoritāti un attiecīgi, procesus, kas izglītības iestādēs zināšanu ietvaros tiek uzvesti.

1.1.2 Izglītības pedagogiskie procesi

Kā tika minēts izglītību raksturo divi dažādi zināšanu veidi, kurus skolēns tās ietvaros iegūst. No vienas puses tās ir akadēmiskās zināšanas, kas paredzams, palīdzēs skolēnam orientēties plašā zināšanu lokā un veicinās vispusīgas izaugsmes iespējas, bet, no otras puses, zināšanas, kas nodrošina indivīda vērtīborientāciju (izmantojot B. Bernstaina terminoloģiju šos divus virzienus var saukt izglītības izteiksmes un instrumentālo kārtību) (Bernstein 2003a). Veicot salīdzinājumu, pirmo varētu raksturot izmantojot izglītības standartā minētos mācību priekšmetus, bet otru iespējams aprakstīt izmantojot piemērus, kuri apgūstot mācību saturu klasē tiek izmantoti, attiecības klasē, dažādus iekšējos skolas rituālus, laika sadalījumu, utt. Lai skolēns sekmīgi iekļautos izglītības vidē, tam ir jāspēj sekmīgi darboties ar abiem zināšanu virzieniem.

Es jau ilustrēju, ka vairums teoriju, kas tiecas aprakstīt izglītību, sniedz norādes uz divējādām izglītības procesā nodotām zināšanām. Vairumā gadījumu, teorētiskās diskusijas par izglītības nozīmi veidojas runājot par izglītību kā vērtīborientējošu mehānismu. Tieši šajās zināšanās tiek ietverti faktori, kuros sociālie teorētiķi saskata galvenos argumentus savām teorijām: nodalījums starp dažādām sociālām grupām (Freire 2000, 1998), spēja pakļauties sociālajai struktūrai (Bowles et al. 1999), zināšanas par šo struktūru (Althusser 1993; Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 2003a), spēja darboties grupā (Durkheim 2008), un daudzi citi. To iespējamība veidojas balstoties uz noteiktiem faktoriem, kurus sevī ietver komunikācija starp skolēnu un skolotāju – noteiktas mijiedarbes formas, ko skolotājs izvēlās vai ir spiests lietot mācību procesā, šajās formās ietvertās zināšanas.

Pedagoģiskie procesi šādā interpretācijā ir skolotāja uzvesta interakcija, kura var atšķirties atkarībā no zināšanām, kuras tiek nodotas un skolēnu spēju interpretācijas. Skolotājs var izvēlēties dažādus mehānismus kā ietekmēt skolēnu (Bernstein 2007). P. Burdjē norāda, ka pedagogam piešķirtā vara ļauj viņam īstenot simbolisko vardarbību (Bourdieu & Passeron 1990). Tas nozīmē, ka skolēns, pirms izglītības iegūšanas, var būt informēts vai labāk sagatavots abu zināšanu iegūšanai vai – var būt sliktāk informēts par skolas prasībām, un, atkarībā no pieejamajām zināšanām, var mainīties veidi, kā skolotājs veido mijiedarbi un kā veidojas attiecības starp skolotāju un skolēnu. Dažādās sociālās grupās ir pieejamas atšķirīgas zināšanas un interpretācija kā skolā veidot mijiedarbi, kādi ir tajā akceptētie uzvedības modeļi (Bourdieu 1984), utt., kas ietekmē veidus, kādos nonākot skolā skolēns mijiedarbosies ar aģentiem tam apkārt un interpretēs procesus, kuri norisinās izglītības iegūšanas ietvaros (Bourdieu & Passeron 1990).

Attiecīgi, izmantotās pedagoģiskās prakses mainās atkarībā no interpretācijas par skolēna spējām, nododamajām zināšanām un iesaistītajām pusēm pieejamajiem resursiem. Reizē, atkarībā no uzvestajām praksēm, mainās skolēna iegūtās zināšanas, iespējas izglītības iestādē un pozīcija izglītības hierarhijā (Bernstein 2007). Izglītības rezultāti (atbilstība mērķiem) izriet no pedagoga izmantotajām praksēm, skolēna iespējas – no attiecībām starp skolotāju un skolēnu, bet skolotāju izvēlētajās praksēs izriet no skolotāja pieņemtajām zināšanām un interpretācijas par izglītības mērķiem un skolēnu.

Šo procesu rezultātā ir iespējams apgalvot, ka skolēna iespējas izglītībā būs tieši saistāmas ar to, kādu interpretāciju viņš spēs par sevi pedagogam radīt, kas, savukārt, norāda, ka pedagoga veidotā interakcija ar konkrēto skolēnu būs veidota balstoties uz līdzšinējo pieredzi un dažādu sociālo grupu spēju, vajadzību un interešu interpretāciju (Rist 2007).

1.2 Reprodukcionisms

Kā tika norādīts, izglītības sistēma, aplūkojot satura izvēli, vienmēr ir bijusi saistīta ar noteiktu ideoloģiju nodrošināšanu (Benavot & Braslavsky 2007:3). Tāpat, arī socioloģiskās izglītības teorijas uzsver izglītības nozīmi dažādu sociāli akceptētu modeļu veidošanā un saglabāšanā. Ja šos divus izteikumus papildina ar pieņēmumu, ka izglītības sistēma tiek veidota balstoties uz sabiedrības redzējumu par tajā vispārpieņemtajām zināšanām un tās vēlamajiem attīstības virzieniem, var secināt, ka

par izglītības sistēmu ir iespējams runāt kā par reproducējošu institūciju. Par reprodukciju var runāt visos līmeņos, sākot ar izglītības juridisko reglamentējumu, kas vienas valsts ietvaros ir vienots, turpinot ar izglītības iestādēm, kuru struktūra, ar atsevišķām niansēm, parasti ir precīzi aprakstīta un beidzot ar skolotājiem, kuru interpretāciju par izglītību valsts mēģina izveidot, nosakot tiem noteiktu kvalifikācijas minimumu, kas, vismaz teorētiskā līmenī, tiecas ne tikai unificēt pedagogu izmantotās pedagoģiskās prakses, bet arī radīt vienotu redzējumu par izglītības virzību un nepieciešamību.

Te gan ir jānorāda, ka ar jēdzienu reprodukcionisms parasti izglītības socioloģijā tiek interpretēta tikai strukturāla reprodukcija (tāda, kas reproducē sociālo struktūru. No tās, savukārt, izriet tālākā vērtību un izglītības sistēmas reprodukcija), kas tiecas izmantot makro līmeņa kritiskās teorijas skaidrojumus. Tas parasti tiek saistīts ar veidiem, kādos izglītības sistēmā veidojas dienas kārtība, kas nodrošina noteiktus ierobežojumus kādām sociālām grupām. Izglītības kontekstā visbiežāk šis jēdziens tiek saistīts ar P. Burdjē un B. Bernstaina teorijām.

Tomēr, šo jēdzienu attiecinot uz visām izglītības teorijām un atsakoties no tā saiknes ar kritiskās teorijas argumentāciju, tas ļauj izskaidrot jau minētos izglītības dienas kārtības veidošanās motīvus. Iezīmējot šī darba specifiku, ir nepieciešams saglabāt uzsvāru arī uz šī jēdziena saikni ar ierobežojumiem noteiktām grupām un, attiecīgi – kritisku perspektīvu. Tā, piemēram, jautājums par izglītības maksu, izglītības publiskumu vai sistēmas pārklājumu pamatā ir saistāms ar vienlīdzīgām iespējām iegūt izglītību.

Lai arī izmantojot reprodukcijas idejas var izskaidrot ar izglītību asociēto vērtīborientāciju, šis jēdziens, vismaz skatījumā, kādā es te to izmantoju, nespēj izskaidrot izglītības akadēmisko dienas kārtību kopumā, iezīmējot skaidrojumu tikai par atsevišķu mācību priekšmetu nozīmi.

Teorētiķi, kuri ir pievērsušies izglītības dienas kārtības skaidrojumam uzsver, ka izglītības nodotās akadēmiskās zināšanas saistīt ar noteiktu nacionālu ideoloģisku virzienu praktiski nav iespējams. Lai arī vēsturiski izglītības saturs ir kalpojis, lai veicinātu noteiktus nacionālus mērķus, globalizācijas ietekmē izglītības saturs balstās tikai uz savstarpēju pielīdzināšanos, ko veicina starptautiskas izglītību salīdzinošas organizācijas un demokrātijas ideju izplatība. Balstoties uz šādu interpretāciju, akadēmiskā dienas kārtība nav saistāma ar reālām zināšanām, kuras indivīdam nākotnē būs nepieciešamas (Meyer & Rubinson 1975). Arī citi, ar kritisko

socioloģijas teoriju saistīti teorētiski akcentē, ka izglītības saturs nav saistāms ar noteiktiem individuāliem ieguvumiem, bet drīzāk ir veids, kā papildināt izglītībā ietvertu, reprodukciju veicinošo vērtīborientāciju. Kā pretpols šādiem skaidrojumiem ir funkcionālisms un no tā atvasinātās teorijas, kuras akadēmisko dienas kārtību izglītībā iezīmē ne tikai kā veidu kā nodrošināt konkrētas vērtīborientācijas, kas novērstu anomijas klātbūtni, uzvešanu un nodošanu, bet arī kā instrumentu, kas ļauj indivīdiem demonstrēt savas spējas reizē apgūstot noteiktas zināšanas, tādā veidā nākotnē nokļūstot labāk apmaksātās darba vietās.

Funkcionālisma perspektīvas kritika, savukārt, ir vērsta uz faktu, ka, lai arī funkcionālisma teorētiski apgalvo, ka izglītība sagatavo indivīdus noteiktām darba pozīcijām, tā neizskaidro, kādēļ izmaiņas daudzās profesijās norisinās lēnāk par pārmaiņām, kuras, gan sabiedrībā, gan izglītību reglamentējošos dokumentos, tiek izvirzītas izglītībai (Collins 2007). Attiecīgi abiem skaidrojumiem sagādā grūtības izskaidrot iemeslus, kādēļ akadēmiskā izglītības dienas kārtība ir tāda, kāda tā ir un nav iespējams precīzi identificēt, ko esošie mācību priekšmeti reproducē (izņemot starptautisku interpretāciju par mācību priekšmetiem, kas būtu jāapgūst skolā). Tanī pat laikā reprodukcija, liekot uzsvaru uz kopēju sabiedrības vai kādas valdošās grupas redzējumu par tās uzbūvi un nākotnes vajadzībām, kā arī pedagoģu skatījumu par vēlamu un iespējamo izglītības redzējumu, spēj izskaidrot vērtīborientāciju, kas ir iekļauta izglītībā.

1.2.1 Sociālo struktūru reprodukcija

Reprodukcija ir jēdziens, kas parasti tiek attiecināts raksturojot no kritiskās teorijas atvasinātas izglītības socioloģijas teorijas. Šī skatījuma izglītības redzējums nosaka, ka izglītības procesu ietvaros darbojas mehānismi, kuri nosaka esošās sociālās struktūras saglabāšanos.

Šāds skatu punkts acīmredzami ir saistīts ar nevienlīdzību un nevienlīdzīgām dažādu skolēnu iespējām. Ja ņem vērā, ka izglītība jau no pašiem pirmsākumiem ir ideoloģisks instruments, tad nevienlīdzības klātbūtne tajā ir balstāma uz vispārējo sabiedrības redzējumu par noteiktu grupu tiesībām, iespējām un vajadzībām iekļauties izglītības procesos (piem., Bernstein 1971; Bourdieu & Passeron 1990; Fuko 2001; Apple 2006; Vanderstraeten 2006; Stevens 2008; Benavot & Braslavsky 2007). Balstoties uz šādu skaidrojumu, autori piedāvā dažādus skaidrojumus, kā runāt par izglītību. Tā, piemēram, atsevišķi autori piedāvā nošķirt personu un grupu

nevienlīdzību (Jasso & Kotz 2008); nevienlīdzību pēc piederības noteiktai sociālai grupai (Cookson & Persell 1985); vai pat pēc indivīda iemaņām, spējām izmantot sev pieejamos komunikācijas kanālus (Tilly 2001). Arī resursi, kuru piekļuvei nevienlīdzība nodrošina filtru, var nozīmīgi atšķirties: tā var būt pati izglītība, nošķirti izglītības līmeņi (piem., Deilamen & Rosenbaum 2003; Duru-Belat et al. 2008) vai noteiktas izglītības iestādes (piem., Cookson & Persell 1985) vērtējums un prasības (piem., Jussim & Harber 2005), ierobežojumi piekļūt noteiktām ārpuskolas izglītošanās iespējām, kuri tieši ietekmē skolēna darbu skolā (piem., Alexander et al. 2001) u.c.

Lai arī citi ierobežojumi, kas var traucēt iegūt izglītību, ir uzmanības vērti, sociālo struktūru nevar reproducēt norobežojot indivīdu no izglītības sistēmas. Šajā gadījumā uzmanība ir jāvērs uz procesiem izglītības iegūšanas laikā. No izteiktajiem apgalvojumiem, ir nepieciešams izdarīt divus secinājumus: šāda nevienlīdzība var izpausties tikai izglītības procesa mērķos, bet precīzāk, skolotāja zināšanām un interpretāciju par izglītības mērķiem un – pati nevienlīdzība var tikt uzvesta tikai balstoties uz pedagoģiskajiem procesiem.

Gan P. Burdjē, gan B. Bernstains norāda, ka publiskā izglītība ir sabiedrības vidusslāņa veidota un uzturēta institūcija, kas nozīmē, ka šī grupa arī veido izglītības mērķus (Bernstein 1971; Bourdieu & Passeron 1990). Skolēni, kuri būs socializēti vidusslāņa zināšanās spēs atbilst izglītības mērķiem un izglītības procesa ietvaros tiks augstāk novērtēti. P. Burdjē raksta, ka vidusslāņa bērni jau no bērnības ir eksponēti dažādiem kultūras kapitāla elementiem (Bourdieu 1984), kurus sabiedrība, atbilstoši vispārpieņemtajām zināšanām, vērtē augstāk un kuri arī ir publiskās izglītības pamatā. Savukārt, zemākie sociālie slāņi nespēj orientēties izglītībā apgūstamajā kultūras kapitālā, kā rezultātā visbiežāk arī vēlāk nokļūs sociāli zemākajos slāņos. B. Bernstains norāda, ka atšķirības starp vidusslāni un zemākajiem sociālajiem slāņiem veidojas balstoties uz indivīda valodas lietojumu un ģimenē uzvestajām pedagoģiskajām praksēm. Savukārt, pedagoģisko prakšu iespējamība lielā mērā ir atkarīga no pieejamajiem resursiem un mērķiem. Zemāko šķiru pārstāvji nevar veltīt tādus resursus kā laiks, telpa un arī finansējumu, lai nodrošinātu bērnu mājās ar tādām pedagoģiskām praksēm, kuras veicinātu tā iespējas vēlāk iekļauties izglītības sistēmā. Šo atšķirību rezultātā zemākie sociālie slāņi pēc izglītības pabeigšanas nokļūs zemākās sociālās pozīcijās.

Abu autoru piedāvātie skatījumi atkārtoti noved pie faktoriem, kuri iezīmē interakcijas, kāda veidojas klasē, nozīmes. Lai arī atšķirības starp dažādiem skolēniem veidojas ārpus skolas, sociālās struktūras reprodukcija norisinās mācību klasē un balstās uz noteiktām pedagoģiskām praksēm un zināšanām, ko skolotājs mācību ietvaros izmanto. Interakcija skolā skolēniem var būt ierobežojoša vai veicinoša un tas, kāda tā būs, ir atkarīgs gan no skolēnu un zināšanas raksturojošiem faktoriem, gan arī no skolotāja un tā interpretācijas.

1.2.2 Skolēna iespējas

Šādi uzlūkojot izglītības procesus, var secināt, ka, lai arī kādā mērā izglītība tiktu reglamentēta, tā gala rezultātā veidojas subjektīvās attiecības starp skolēnu un skolotāju (Bourdieu & Passeron 1990; Rist 2007), kas neatdalāmi ir saistāmas ar dažādu līmeņu iespēju ievīt procesos personīgo interpretāciju, simpātijas, izpratni par uzvestajiem procesiem. Šo situāciju papildus sarežģī forma, kādā norisinās izglītošana – katrs skolotājs vienlaicīgi māca vairākus skolēnus. Tas nozīmē, ka individuālās, personalizētas komunikācijas iespējamību ietekmē gan kopējais skolēnu skaits, gan arī skolotāja izvēlētais laika sadalījums starp dažādiem skolēniem (Hallinan & Sørensen 1985a).

Skolotājs nav vienīgais, kas var ietekmēt skolēna sniegumu. Ar skolotāju skolēnam ir tieša interakcija, bet netieši skolēnu ietekmē un viņa interpretāciju par izglītību veido virkne tādu faktoru kā kopējā interpretācija par izglītības nozīmību, izglītības sistēmas juridiskās normas, skola, citi izglītības institūcijas darbinieki, vēsturiskā izglītības attīstība un arī izglītības mērķi, skolā komunicētās zināšanas, utt. Skolēnu arī ietekmē kultūras kapitāla formas, ko tas ņem līdzi uz skolu un kuras ir veidojušās skolēna ģimenē vai citā līdzšinējā pieredzē. Šie visi faktori ietekmē skolēna interpretāciju par norisēm klasē, pedagoģiskajiem procesiem un interakciju ar skolotāju.

Teorētiku redzējums, kas tieši skolēnam ir jāiegūst klasē, atšķiras, bet kopumā kritiski orientētu teorētiku izteikumus var apkopot secinājumā, ka skolēnam skolā ir jāapgūst: zināšanas par zināšanām, to vērtību un zinātājiem. Lai skolēns apgūtu kaut vai šādu zināšanu bāzi, tam ir jābūt iekļautam izglītības procesā. B. Bernstains norāda, ka indivīda piederība statusa grupai var tikt izmantota, lai izskaidrotu vērtību, ko tas piešķirs izglītībai (Bernstein 2003a). Rezumējot iepriekš teikto, var norādīt, ka izglītības rezultāts veidosies no divu pazīmju attiecībām: uzvestā pedagoģiskā procesa

un skolēna interpretācijas par šo aktivitāti. Veicot tālāku skaidrojumu var norādīt, ka skolēna interpretācija veidojas pedagoģisku procesu ietvaros.

No vienas puses, tas nozīmē, ka skolēni var būt atšķirīgi pēc viņu spējas mācīties. Daži var virzīties ātri, citi lēni, bet visi ir pakļauti vienotiem pedagoģiskiem procesiem. Tāpat skolēni var nākt uz skolu ar atšķirīgām ekspektācijām un redzējumiem par izglītības nepieciešamību, viņiem var būt dažāda iepriekšēja sagatavotība, neviendabīga pieredze attiecībās ar valsts institūcijām, dažāda interpretācija par sevis reprezentāciju un dažāda sociālā piederība, draugu loki un tml. Visi no šiem faktoriem ietekmē skolēna reakciju uz skolotāja uzvesto pedagoģiju.

Te, savukārt, iezīmējas, ka skolotājs vienlaicīgi ir iesaistīts komunikācijā ar klasi un arī ar katru atsevišķo skolēnu. Lai arī skolas kā institūcijas, izmantojot tām pieejamo izglītības hierarhiju un struktūru, ir tiekušās, savas interpretācijas par dažādiem skolēniem ietvaros, norobežot skolēnus ar dažādiem raksturojumiem, tas tikai daļēji atrisina skolēnu dažādās spējas darboties atbilstoši skolotāja izvirzītajām ekspektācijām un pedagoģiskajām praksēm.

Arī visi skolotāju veidotie strukturālie mehānismi, kuri nodrošina skolēnu izsekošanu (jēdziena skaidrojums daļā „1.3 Izsekošana” un nodaļā „5. Izsekošana un birkošana skolās”) uz dažādām skolēnu spēju vai zināšanu grupām paši par sevi strukturē skolēnu apkārt notiekošo procesu interpretāciju un viņu iespējām skolā vispār. Izglītības procesi ietver dažādus blakus efektus un katrs izstrādātais mehānisms, kas ir domāts izglītības un skolotāja, skolēna savstarpējās komunikācijas uzlabošanai ietver abu pušu savstarpējās interpretācijas izmaiņas par uzvesto procesu nozīmi. Abu pušu interpretācija ir balstīta uz pieredzi, ekspektācijām un pieņēmumiem un, ņemot vērā izglītībā iesaistīto specifiskās hierarhiskās attiecības un skolēnu – skolotāju proporcijas, ne vienmēr paredz iespēju iedziļināties otra interpretācijā, bet gan darboties uz pieņēmumiem par šādu interpretāciju.

1. 3 Izsekošana

Lai demonstrētu instrumentus, kuri ir pedagoga rīcībā, kurus skolotājs var izmantot, lai virzītu skolēnu, uzmanība ir jāpievērš skolēnu *izsekošanai*. Savukārt, lai precīzāk ilustrētu kā šāds izglītības skaidrojums mijiedarbojas ar skolēna interpretāciju un interakciju, ir nepieciešams aplūkot arī jēdzienu *birkošana*.

Izglītības mērķi izvirza nepieciešamību izmantot izglītībai atvēlēto laiku tā, lai izglītošanas rezultātā skolēns būtu apguvis noteiktas zināšanas. Ir pieņemts domāt, ka

optimālāk izglītībai atvēlēto laiku var izmantot, ja nav nepieciešams vienlaicīgi pielāgot pedagoģiju dažādām sociālām grupām, kuras, balstoties uz skolas identificētajiem izglītības novērtēšanas kritērijiem, atrodas dažādos akadēmisko sasniegumu līmeņos. Šo iemeslu dēļ skola izmanto mehānismus, kas ļautu atlasīt un grupēt skolēnus, kurus var raksturot ar kādām kopējām īpašībām, kuras, skolotāju, skolas vai citu iesaistīto aģentu prāt, raksturo skolēna iespējas apgūt skolā iegūstamās zināšanas (parasti, jau esošais zināšanu līmenis un vecums) (Oakes 2002).

Visplašāk lietotais izsekošanas veids ir skolēnu grupēšana pa klasēm, pieņemot, ka noteiktā vecumā un, ar noteiktām priekšzināšanām skolēns spēs orientēties noteiktās zināšanās, prasībās un atbilstoši arī darboties. No šāda apgalvojuma izriet vēl kāda īpašība, kas raksturo izsekošanu – tā tiek asociēta ar iespējām, kādas skolēnam paveras (Brint 2006:211-220). Tā, piemēram, pēc astotās klases skolēnam ir iespēja mācīties devītajā klasē, pēc pamatskolas – vidusskolā, pēc iegūtas pirmā līmeņa profesionālās izglītības, otrā līmeņa profesionālajā līmenī. Iespējas, ko iegūtā izglītība paver var būt ierobežojošas un arī ietvert papildu sekas, kas nav tieši juridiski saistītas. Tā, skolēns, kurš vidusskolā apgūst mācību programmu, vairāk uzmanības vēršot uz valodu apgūšanu, visticamāk nekārtos vidusskolas beigās ķīmijas eksāmenu un attiecīgi – nevarēs iekļūt universitātes fakultātē, kurā iestājoties ir nepieciešams ķīmijas eksāmena vērtējums.

Pēdējais minētais piemērs ļauj secināt, ka izsekošana var darboties arī viena izglītības līmeņa, vienas klases ietvaros. Skola vai skolotājs var radīt tālākus dalījumus un dalīt skolēnus „sekmīgajos” un „ne tik sekmīgajos”, var veidot papildu iedalījumu starp tiem, kuri gatavojas olimpiādēm vai tiem, kuri ir uz nesekmības robežas un balstoties uz šo iedalījumu veidot izmaiņas savā uzvestajā pedagoģijā un mācību procesa laika, telpas sadalījumā (Oakes 2002).

Nozīmīgi var atšķirties ne tikai veidi, kā katrs skolotājs izstrādā dalījumu izsekotās grupās un kurš izglītības līmenis tiks izsekots, bet arī izsekošanas skolas atzītā nozīme. Skolēni var tikt grupēti vienas klases un viena mācību priekšmeta ietvaros. Izmantojot šādu grupēšanu, skolēniem mācību stundas var norisināties reizē vai var tikt veidota situācija, kurā katra izsekotā grupa apgūst zināšanas atsevišķi. Izsekošana var tikt veidota pilnībā nodalot skolēnu grupas un veidojot atsevišķas mācību klases dažādiem līmeņiem, tādā veidā izdarot nodalījumu vairumā vai pat visos mācību priekšmetos (piem., korekcijas klases). Nodalījums var tikt veikts vēl augstākā līmenī - nodalot dažāda līmeņa skolas (Brint 2006:211-220).

Izsekošana ir raksturojama ar vairākām īpašībām, kuras nosaka tās attiecības ar iespējām, ko tā veido skolēnam nākotnē. Izsekošana ir saistāma ar skolotāju interpretāciju par izsekotajiem skolēniem, kas nosaka skolotāju izvēlēto pedagoģiju, izpratni par izglītības mērķiem, uzdevumiem un iespējamajiem sasniegumiem. Nereti izsekotās klases māca skolotāji ar dažādu kvalifikāciju, mainās mācībām atvēlētais laiks (Oakes 2002) un arī zināšanas, ko skolotājs mācību procesā skolēniem nodod (Rist 2007; Oakes 2002). Izsekotie skolēni arī darbojas grupā, kurā var nebūt labo piemēru, kurā tiem mainās pieejamais un esošais draugu loks (Hallinan & Sørensen 1985b; Hallinan & Teixeira 1987), mainās iespēja piekļūt noteiktām zināšanām (Hallinan 1996). Pie šādu mehānismu izmantošanas, sekas vienmēr nozīmīgāk izjutīs sabiedrības zemākie sociālie slāņi (Slavin 1995).

Paralēli, izsekošanas procesu raksturo divi faktori, kuri papildu paskaidro tā ietekmi uz procesiem un attiecībām skolā. Pirmkārt, izsekošanas procesā izteiktie negatīvie spriedumi par skolēnu spējām tiecas nostiprināties. Tas nozīmē, ka, izņemot gadījumus, kad izsekošanas programma būs pārdomāta tā, lai skolēns tiktu eksponēts visu līmeņu zināšanām un skolēniem, skolēns, kurš tiks virzīts uz zemākajām izglītības grupām, lai tur pret to efektīvāk varētu vērst pedagoģiju, visticamāk vēlāk nespēs vairs sasniegt līmeni, kas ļautu tam nonākt augstāk novērtētajos līmeņos (Oakes 2002). Otrkārt, skolēna paša viedoklis veicinot izsekošanu praktiski netiek uzklauts. Atsevišķi pētnieki norāda, ka skolēnu izsekošana norisinās praktiski automātiski sabiedrības zemākās sociālās grupas virzot uz zemāk vērtētajām programmām (Oakes 1995, 1983; Ogbu 1992). Attiecīgi izsekošana norisinās neņemot vērā skolēna spējas vai skolēna paša interpretāciju par savām spējām, bet biežāk, balstoties uz skolotāja redzējumu, kas var būt balstīts ne tikai uz akadēmiskajiem rādītājiem, bet arī uz esošo pieredzi, zināšanām par konkrēto sociālo grupu un tās pārstāvjiem (Rist 1970; Wineburg 1987).

1.3.1 Birkošana izglītībā

Skolēna izsekošana var norisināties dažādos līmeņos un bieži ir saistāma ar skolotāja interpretāciju, nevis skolēna reālajām spējām. Papildu skaidrojumu par tālākajiem procesiem sniedz *birkošanas* teorija, kas paredz, ka skolotāji izseko skolēnus neizvirzot nekādus oficiālus (iesaistīto aģentu akceptētus) kritērijus, bet balstoties tikai uz savām zināšanām, veidojot savu pedagoģiju un interakciju atbilstoši savai skolēnu interpretācijai. Varas attiecības, kādas skolā veidojas starp skolēnu un

skolotāju nosaka, ka skolēns būs spiests darboties balstoties uz mijiedarbi, kādu atbalsta varas turētāji un attiecīgi, veidot ekspektācijām atbilstošu atbildes reakciju. Skolotājs šādi iegūst apstiprinājumu savām zināšanām un turpina uzsākto interakciju. Birkošanas teorija paredz, ka šādai interakcijai norisinoties pietiekoši ilgi, skolēns pieņem sagaidīto atbildes reakciju par savu uzvedības modeli un attiecīgi, sāk darboties atbilstoši skolotāja ekspektācijām un zināšanām (Rist 2007; Rosenthal & Jacobson 1992).

Šāds skatījums saista skolu ar kontekstu – tai apkārt esošo vidi. Visi iesaistītie aģenti skolu apmeklē ar noteiktu pieredzi, zināšanām un interpretāciju par noteiktām mijiedarbības formām. Skolēns skolā ierodas ar noteiktu kultūras kapitālu, kas nosaka sevis reprezentāciju un skolēnam pieejamās zināšanas (Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 1971, 2003a). Skolotājs skolā darbojas ar savu pedagoģisko pieredzi, sociālajām zināšanām un izglītības mērķu interpretāciju. Attiecīgi mijiedarbība starp šiem aģentiem veidojas ne tikai balstoties uz skolas izvirzītajiem mērķiem, bet arī uz plašāku sociālo kontekstu.

Šīs pieejas pamata pieņēmums ir, ka izglītības ietvaros skolēns pieņems identitāti, ko skolotājs no tā sagaida, pateicoties skolotājam pieejamajiem pedagoģiskajiem resursiem, darbojas abos virzienos. Atkarībā no savas interpretācijas par skolēna spējām, skolotājs var mainīt skolēna laika sadalījumu, var mainīt zināšanas, kas tam ir pieejamas, var manīt pieeju draugu lokam un pret to vērsto pedagoģiju, utt. Rezultātā, skolotājs var panākt, ka skolēns, no kura viņš sagaida augstākus rezultātus, tādus arī uzrādīs, bet skolēns, no kura tiek sagaidīti zemāki rezultāti, spēs vāji orientēties zināšanās (Rosenthal & Jacobson 1992).

Birkojot parasti zemākas ekspektācijas tiek vērstas pret sociāli zemāko slāņu pārstāvjiem. Tas noved pie situācijas, kurā pedagoģisko procesu ietvaros tiek veicināta sociālās struktūras reprodukcijas (Slavin 1995). Šo procesu skaidrojot no P. Burdjē un B. Bernstaina teoriju skatu punkta var secināt, ka zemāko sociālo slāņu kultūras kapitāls nav veidots balstoties uz akadēmiskajām zināšanām, bet uz iekšējo grupas vajadzību apmierināšanu (Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 1971, 2003a). Rezultātā pedagogi pieņem, ka šīs grupas arī nespēj apgūt akadēmiski akceptētas zināšanas.

Birkojot skolotāji arī nozīmīgi maina zināšanu saturu, ko skolēnam sniedz. Darbojoties ar skolēniem, kurus skolotājs vērtē augstāk, viņš sniedz akadēmiskajā dienas kārtībā iekļautās zināšanas. Izglītojot skolēnus, kuru spējas skolotājs interpretē

kā zemākas, tas biežāk pievēršas vērtīborientācijas veidošanai un iekšējās klases vispārpieņemto uzvedības normu skaidrošanai (Rist 2007; Oakes 2002).

Šādi procesi ietver ierobežotas turpmākās izglītības iespējas, atbiršanu, nesekmību un virkni citas sekas, kuras var būt arī tikai pastarpināti saistītas ar izglītību (Rist 2007; Oakes 2002; Hallinan & Sørensen 1986, 1985b). Šādos procesos mainās arī skolēna kopējā interpretācija par izglītību, izglītības procesiem un savu pozīciju sociālajā struktūrā.

2. Publiskās izglītības attīstība

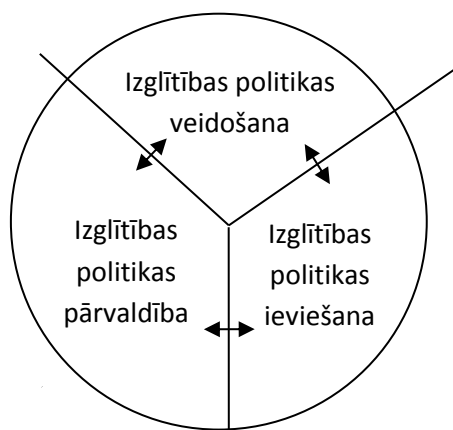
Pastāv virkne dažādu skatu punktu, ko var izvēlēties izglītības procesu un rezultātu analīzei. Tā, piem., Baltijas Sociālo Zinātņu institūts (BISS) pētījumā „Skolēnu atbiršana pamatskolās: problēmas risinājumi” tiek ierosināts izglītību aplūkot caur strukturālisma skatu punktu un, attiecīgi, dažādu aģentu pieejamo resursu ietekmi uz skolēna rezultātiem (Zepa et al. 2007:18); citi autori iesaka izglītību pamatā uzlūkot caur tajā ietvertu dienas kārtību un dienas kārtības veidošanas procesu (Benavot & Braslavsky 2007:15-34); vēl citi, - aplūkot saiknes starp dažādiem izglītības ieviešanas līmeņiem (skat. 2.1.attēls).

Apvienojot dažādu autoru skatupunktus var izdarīt secinājumu, ka nacionālo izglītības sistēmu ietekmē visdažādākie faktori, sākot no teritoriālām īpatnībām un vēsturiskā mantojuma līdz aktuālajai ideoloģijai, attīstības redzējumam un sociālajai struktūrai. Šo faktori mijiedarbība nosaka konkrētās izglītības sistēmas īpatnības, bet šaurāk - atsevišķu skolu īpašības un norises konkrētā klasē. Skolotāja un skolēna mijiedarbi un tās rezultātus ietekmē gan abiem aģentiem pieejamās zināšanas, gan arī tiesiski un strukturāli ierobežojumi (Leiter 1974). No vienas puses, tie nosaka skolēna interpretāciju un zināšanas par izglītības sistēmu, bet, no otras puses, skolotāja darbību skolā (Hargreaves 1975). To mijiedarbe pilnīgi izpaužas skolotāju skolēnu interakcijā, kur darbojas gan skolēna zināšanas, gan izglītības reglamentējums, skolas iekšējā kultūra un skolotāja individuālā pieredze.

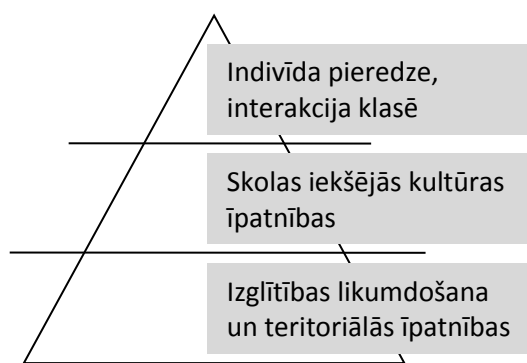
No šāda skatu punkta procesus, kas tieši vai netieši ietekmē izglītību, ir nepieciešams uzskatīt par mijiedarbības kontekstu. Šāds konteksts, vienlaikus gan nodrošina iespēju labāk saprast dažādu faktoru klātbūtni izglītības procesos, gan arī tas nosaka dažādu mijiedarbības izpausmju iespējamību. Tas nozīmē, ka šie faktori ļauj arī izskaidrot viens otru un tādā veidā vēl papildina izpratni par konkrēto norišu nozīmi. Reizē tas arī nozīmē, ka, piemēram, neizprotot oficiālo izglītības sistēmas regulējumu, nav iespējams arī saprast nozīmīgu daļu klases procesu iemeslu un robežu.

Šajā nodaļā izglītība ir aplūkota kā konteksts, kura ietvaros veidojas skolēna skolotāja attiecības. Te ir aplūkoti galvenie izglītību reglamentējošie dokumenti, kas ietekmē vai tieši nosaka skolēna skolotāja attiecības un veidus, kādos tās norisinās. Visi šie dokumenti, lai arī daļa no tiem ir ieguvuši juridisku spēku, var tikt interpretēti, kā konteksts.

Nodaļas pirmajā daļā es vērsu uzmanību uz publiskās izglītības vēsturi iezīmējot attiecības starp kopējo vēsturisko mantojumu un tā ietekmi uz publiskās izglītības sistēmas attīstību, kas ļauj saistīt izglītības attīstības mērķus ar konkrēto vēsturisko situāciju.



Avots: Elbom-Dror 1970: 231
(mans attēlojums)



Avots: Rist 1972:348
(mans attēlojums)

2.1.att. Veidi, kā uzlūkot izglītības sistēmu.

Otrā daļa apraksta Latvijas vispārējo izglītību regulējošos likumus, uzmanību vēršot uz izglītības un pamatizglītības struktūras aprakstu, izglītības finansējumu un pamatizglītībai izvirzītajām satūra prasībām, kā arī pedagogu tiesisko regulējumu.

2.1 Publiskās izglītības vēsture

Šajā daļā es īsi aplūkoju Eiropas publiskās izglītības attīstības iemeslus⁷. Lai arī dažādi izglītības modeļi ir pastāvējuši pirms publiskās izglītības, tie pārsvarā ir saistāmi tikai ar dažu sabiedrības grupu iespējām un interesēm. Tāpat, daudzi no šiem procesiem precīzāk būtu raksturojami ar jēdzieniem *mācīšana* un *mācīšanās*, nevis mērķtiecīgu izglītības ieguvu. Publiskā izglītība, savukārt, ir raksturojama ne tikai ar iepriekš minēto, bet arī ar reglamentējumu, tiesisko statusu, un tās izplatība nesaraucami ir saistīta ar ideoloģisku nepieciešamību, kā arī zinātnes attīstību un pielietojumu (Benavot & Braslavsky 2007). Šobrīd spēkā esošajos politikas dokumentos izglītība pamatā tiek saistīta ar sabiedrības ilgtspējīgu attīstību (RAPLM 2006; EK 2010; Wals 2009).

Šajā promocijas darba daļā es aprakstu laiku, kad izglītība pārdzīvo pieejamības ekspansiju un piedzīvo teorētiskās domas un racionālā izglītības pieprasījuma maiņu, kas nosaka, ka arvien plašākām ļaužu masām ir jābūt pieejamai

izglītībai. Paralēli, līdz ar publiskās izglītības pieejamības ekspansiju, attīstās arī izglītībai atvēlētais laiks (Benavot 2006; Vanderstraeten 2006; Stevens 2008; Oakes 2002:15-39). Pievērst uzmanību šai ekspansijai ir nepieciešams, lai iezīmētu kontekstu un publisko interpretāciju, kas veido te uzlūkoto izglītības sistēmu.

Primāri publiskā izglītība ir attīstījusies Rietumeiropā (Collins 1977). Liela nozīme šādai attīstībai ir konfliktējošām attiecībām starp laicīgo un garīgo varu. Valsts pārvaldes un kristietības ideoloģiska cīņa noteica izglītības sistēmas attīstību līdz pat jaunām prasībām, ko izvirzīja industrializācija (Soysal & Strang 1989). Liela nozīme izglītības attīstībā ir arī nepieciešamībai nostiprināt nacionālu valsti un padarīt tās konkurētspējīgākas (Ringer 1979). Lai arī pirms publiskās izglītības attīstības ir pastāvējušas dažādas izglītības/ mācīšanas/ mācīšanās formas, tās nav bijušas institucionalizētas un biežāk ir darbojušās ar tehnisku iemaņu nodošanu (Vanderstraeten 2006).

Par masveida izglītības aizsākumiem var runāt no 16.-18.gs., kad Eiropas valstis sāk pieņemt ar izglītību saistītu tiesisku regulējumu. Vairumā gadījumu šā laika skolas aprobežojas tikai ar gramatikas apgūšanu virspusējā līmenī (Vanderstraeten 2006) un tikai atsevišķi indivīdi nokļuva augstākās izglītības iestādēs, kurās papildu tika apgūti arī citi mācību priekšmeti (Benavot 2006).

Lai skaidrotu izglītības izplatību, parasti tiek lietoti divi nozīmīgi argumenti, kuri arī šobrīd palīdz izprast esošās izglītības formas. No vienas puses, ir jāpiemin arvien sarežģītākas darba prasības (dažādi administratīvi un ar industriālo ražošanu saistīti pienākumi), kas prasīja sistemātiskas zināšanas (Vanderstraeten 2006). Sabiedrības kļūst modernākas un, palielinoties nepieciešamībai pēc izglītota darbaspēka, tiek veicināta dažādu sabiedrības sociālo grupu pieeja izglītībai, kas, vismaz teorētiskā līmenī, mazina nevienlīdzību, ko, savukārt, veicina pārmantots statuss (Weber 1970:240-244). Dažādas prioritātes, ko sniedz piederība noteiktai ģimenei, daļēji nomainās uz statusu, kas raksturo personiskos sasniegumus. Tas gan nenozīmē, ka izzūd jebkāda nevienlīdzība, kas būtu saistīta ar izglītības iegūšanu. Drīzāk piedāvājums kļūst sadrumstalotāks, un izglītībā veidojas arvien jauni stratificēšanas mehānismi (Benavot 2006). Izglītības pieejamība rada situāciju, kurā indivīdam pieejamo statusu nosaka tā spējas un iespējas virzīties caur dažādiem birokrātiskajiem aparātiem (Weber 1970:416-444; Collins 2007). Skolas šādā skatījumā ir nozīmīga institūcija, kas dod iespēju nodalīt sasniegto statusu no iedzimtā (Stevens 2008; Weber 1970:240-244).

No otras puses, valsts izglītības sistēmu veidošanai ir arī ideoloģisks skaidrojums. Daļēji šis ideoloģiskais skaidrojums ir saistāms ar laicīgās un garīgās varas konfliktu (Stevens 2008; Vanderstraeten 2006). Reizē valsts izglītības sistēmas veidošana ir saistāma arī ar nepieciešamību veidot vienotu izpratni par valsti – veidot nāciju (Ringer 1979).

Neo-institucionālās izglītības skaidrojumu atbalstoši autori norāda, ka minētie procesi izskaidro izglītības attīstību līdz 20. gs. 50. gadiem. Pēc 2. pasaules kara, lai arī publiski tiek minētie tie paši argumenti, kuri iepriekš (nepieciešamība pēc lielākas izglītoto iedzīvotāju daļas un nacionālu, lokālu interešu nostiprināšanas), pēkšņo izglītības ekspansiju minēto faktoru kopums vairs nespēj izskaidrot (Meyer et al. 1977). Šie teorētiķi minēto apgalvojumu paskaidro ar izglītības nozīmes nostiprināšanos (Meyer et al. 1992, 1977; Benavot & Riddle 1988). Vēlāko izglītības ekspansiju nevar skaidrot ar darba tirgus prasību palielināšanos, jo abu institūciju attīstība ir neproporcionāla. Tādēļ, lai izskaidrotu izglītības izplatību, teorētiķi izmanto skaidrojumu, kurā izglītība tiek lietota kā mehānisms indivīdam atbilstoša statusa piešķiršanai (Collins 2007). Citi kritisko skatījumu atbalstoši teorētiķi apgalvo, ka starp dažādu valstu izglītības sistēmām praktiski nav novērojamas nacionālas īpatnības, kas norāda, ka izglītība ir attīstījusies vairāk kā globalizācijas un demokratizācijas blakusefekts un tai nav obligāti jābūt tieši saistītai ar darba tirgus prasībām (Meyer 1977; Meyer & Rowan 1977). Šie viedokļi tikai iezīmē, ka pilnīgas vienprātības par izglītības ekspansijas iemesliem starp izglītības teorētiķiem nav.

No vienas puses, īsais izglītības vēsturiskās attīstības apraksts, liek secināt, ka, lai iegūtu izpratni par nacionālās izglītības sistēmas iekšējo attīstību ir jāvērs uzmanība uz izglītības sistēmas epistemoloģiju un pedagoģijas, organizācijas un dienaskārtības tradīcijām (Halpin et al. 2000). Tajā pašā laikā, no otras puses, izglītības ieviešanu visvieglāk ir skaidrot, izmantojot pieņēmumu, ka izglītības sistēmas attīstība ir eiropisks veids, kā risināt iekšējās problēmas (Meyer & Rowan 1977), kas ir saglabāties un attīstīties.

19. gs. beigās un 20. gs. sākumā attīstījās dažādas publiski pieejamas izglītības formu modifikācijas, kurās tika piedāvāta jauna izglītības struktūru un pedagoģisko procesu interpretācija, kura var tikt uztverta kā kritika esošajam izglītības piedāvājumam. Šādu formu ienākšana arī paver diskusijas par optimālu izglītības procesu un veicina jautājumu par pedagoģijas un socializācijas nozīmi veidošanos. Pie šādām jaunajām pieejām var minēt skolēnu izsekošanu, kas attīstījās, pateicoties

sociāldarvinisma ietekmei un interpretācijai par izglītību (Oakes 2002:15-39). Itālijā ap šo laiku attīstās Montessori skola, kas akcentu liek uz pašu bērnu interesi par noteiktām zināšanām. Vācijā sāk attīstīties Valdorfskolas, kas apvieno zinātniskās zināšanas ar ezotēriku. Abas pēdējās, kā arī daudzi citi ierosinājumi, paliek kā šaura un reti akceptēta izglītības struktūras, organizācijas un pedagoģijas forma.

Latvijas teritorijā pirmās publiskās skolas latviešu valodā sāka veidoties 16.gs. beigās. Pirmā specifiskā mācību literatūra latviešu valodā parādās 17.gs. Plašāk pieejama publiskā izglītība sāka izplatīties 18. gs., reizē ar humānisma ideju izplatību. Nākamais nozīmīgais attīstības vilnis publiskajā izglītībā norisinājās 19. gs. beigās, kas ir raksturojams arī ar nacionālo ideju izplatību un publisko intelektuāļu parādīšanos. Tomēr visu aprakstīto laika posmu raksturo izglītības ierobežojumi: latviski ir iespējams apgūt izglītību tikai pamata līmenī – tautskolās.

Pilnīgas tiesības visai sabiedrībai iegūt jebkādu izglītību tika iegūtas līdz ar neatkarības pasludināšanu 1918. gadā. Gadu vēlāk Latvijā tiek pieņemts likums, ka pamata izglītība ir bezmaksas un obligāta, un to ir jāapgūst vecumā starp 7-14 gadiem. Līdz ar šāda likuma pieņemšanu var pieņemt, ka izglītība ir kļuvusi publiska. Periodā no 1918. gada līdz 1940. gadam Latvijā arī norisinās skolu tīkla paplašināšana, skolu ēku pielāgošana un celtniecība. Starpkaru periodā nozīmīgas pārmaiņas izglītības sistēmā notika pirms un pēc 1934. gada apvērsuma. Šo laika periodu Latvijā raksturo nozīmīgas un diskutablas izmaiņas izglītībā apgūstamajos mācību priekšmetos un izglītības organizācijā (Purs 2004).

Pēc 1940. gada, Latvijā nomainoties politiskajai varai, turpinās skolu celtniecība un izglītības sistēmu raksturo Padomju Savienības kopējie izglītības mērķi: meritokrātijas principu un industriālās attīstības nostiprināšana, izmantojot izglītības sistēmu (Grant 1972). Izglītība Latvijas PSR (Latvijas Padomju Sociālistiskā Republika) darbojas kā nozīmīgs ideoloģisks instruments – to raksturo augsts centralizācijas līmenis un tā tiek plānota, lai risinātu kopējos valsts izvirzītos jautājumus. Attiecīgi zema iespēja individuālajām izpausmēm un autoritāšu izstrādāta plānošana cilvēkkapitāla maksimālai izmantošanai un novirzīšanai valstiski svarīgajās industrijās. Padomju Savienības izglītības sistēmu raksturo specifiskas attiecības starp izglītību un darba tirgu – pamatizglītībā šīs institūcijas tiek nodalītas, bet vidējās izglītības līmenī kopā saplūst akadēmiskā un profesionālā izglītība (Benavot 2006). Šajā laikā arī tiek pieņemts lēmums, ka visi izglītības līmeņi ir pieejami bez maksas.

Paralēli formālajai izglītībai darbojas nozīmīgs neformālās izglītības lauks, kas ideoloģiski papildina un atbalsta formālo izglītību (Grant 1972).

Padomju savienībā arī tiek pagarināts obligātais laiks, kas ir jāpavada izglītojoties: obligāta ir pamata un vidējā izglītība. Reizē tiek izveidots plašs neformālās izglītības tīkls, kas dod iespēju skolēniem apgūt dažādas tehniskas iemaņas. Atsevišķās publiskās diskusijās autori izmanto apzīmējumu „Padomju mantojums”, ar kuru tiek raksturotas sekas uz visu turpmāko izglītības uzvešanu. Šis mantojums ir izglītībā iesaistīto aģentu nespēja savstarpēji sadarboties atbilstoši demokrātijas prasībām un savām, kā arī citu iesaistīto aģentu, interesēm.

Izglītības likumi atkal mainījās Latvijai atgūstot neatkarību, un no 1991. gada, līdz šobrīd spēkā esošā izglītības likuma pieņemšanai tiek pieņemts likums, kurā tiek noteikts, ka „*obligātais mācību laiks ir līdz 15 gadu vecuma sasniegšanai vai pamatskolas beigšanai.*” (LRAP 1991).

Te ir jāņem vērā, ka Latvijā, dažādos vēstures periodos, ir notikuši pastāvīgi meklējumi par optimālo izglītības apjomu. Izglītība ir variējusi no 11. klašu izglītības, kas ietver sešu klašu pamatizglītību un piecu klašu vidējo izglītību, līdz šobrīd pieņemtajam dalījumam deviņu klašu pamatizglītība un trīs klašu vidējā izglītība. Tāpat, pārmaiņas ir skārušas mācību ilgumu vienā klasē un mācību nedēļas garumu.

Lai sniegtu precīzāku Latvijas vispārējās izglītības sistēmas raksturojumu ir nepieciešams analizēt šobrīd spēkā esošo izglītības tiesisko regulējumu.

2.2 Vispārējo izglītību reglamentējoši likumi

Izglītības socioloģijā, it sevišķi, ja aplūko reprodukcionalisma pieeju, lai skaidrotu makro procesus norisi, bieži tiek izmantota mikro līmeņa interakcija un individuālas zināšanu konstrukcijas. Par izglītības saturu, pieejamības un nozīmes pamatu parasti tiek nosaukta politiskā ideoloģija un valstī vai sabiedrībā oficiāli vai neoficiāli atzītie principi par izglītības struktūru un saturu (piem., Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 2003a). Šāds skatījums paredz, ka izglītības tiesiskais regulējums uz citi politikas dokumenti ar dažādiem ierobežojumiem, izglītības saturu, izglītības institūcijai piešķirto varu un citiem norādījumiem nosaka reprodukcijas iespējamību. Konstrukcionalisma ietvaros veikti pētījumi apraksta, kā zināšanas, kas ir radītas, lai pielāgotos institucionālajam regulējumam, pašas ir atvasinātas no šī regulējuma (Leiter 1974; Garfinkel 2002).

Šajā daļā es pievērsos Latvijas izglītības normatīvā regulējuma analīzei. Tā dod iespēju saprast valsts kopējo interpretāciju par izglītību un virzienu, kādā izglītības procesi tiek interpretēti no oficiālā skatījuma. Vienlaikus izglītības reglamentējums ir konteksts procesiem, kurus var novērot klasē: tos ir nepieciešams uzlūkot, jo tie nosaka šajā darba analizējamā procesu iespējamību un oficiālās robežas. Lai arī virkne teorētiķu norāda, ka izglītība var tikt interpretēta kā brīvi saistīta („*loose-coupling*”) institūcija (ar to saprotot tādu institūciju, kurā ir vāja saikne starp juridisko reglamentējumu un reālajām praksēm) (Meyer 1975; Pajak & Green 2003; Weick 1976) vai pat kā tāda institūcija, kurā nedrīkst saistīt dažādus tās līmeņus ar vienotiem mērķiem (Barr & Dreeben 2012), ir jāņem vērā tiesisko ierobežojumu ietekme uz praksēm (Leiter 1974; Meyer 1975), kuras gala rezultātā ietekmē skolēna sasniegumus (Pajak & Green 2003; Rist 2007).

Ja izglītību aplūko no valsts izvirzīto likumu un noteikumu skatpunkta, tad to ir jāaplūko ļoti šaurā skatījumā: tādā, kur reāla izglītošana un zināšanu nodošanas procesi norisinās tikai skolās un citās oficiāli atzītās izglītības iestādēs. Latvijas likumos ar izglītību saprot tikai tos procesus, kuri norisinās tam pielāgotās un akreditētās institūcijās. Šo interpretāciju virzot tālāk, ir jānorāda, ka, lai arī skola kā institucionalizēta platforma zināšanu nodošanai var tikt uzskatīta par nozīmīgu mācīšanas procesa elementu, pamata izglītošanas procesi tomēr norisinās klasē. Šis līmenis likumos ir gandrīz pilnīgi ignorēts. Attiecīgi likumi (kā arī skola kā institūcija) nodrošina kontekstuālu fonu un konceptualizējamu elementu, kas palīdz izskaidrot procesus, kuri ir novērojami skolēnu – skolotāju attiecībās. Šādu apgalvojumu palīdz izskaidrot norāde, ka ar likumiem un noteikumiem tiek definēta izglītības institūcija, mācību saturs, pedagoga kvalifikācija, tiek nosaukti, aprakstīti un reglamentēti dažādi papildu pakalpojumi, kuri skolai ir jāsniedz, dažādas izņēmuma situācijas, kuras skolā var norisināties. Tanī pat laikā tikai maza daļa no visiem dokumentiem kaut daļēji skar jautājumu par to, kādām būtu jābūt skolēna – skolotāja attiecībām. Šis jautājums ir atstāts pedagoģijas ziņā.

Kopš 20.gs. 90. gadiem Latvijas izglītības sistēmu raksturo virkne dažādu pārmaiņu, kuras ir tiekušās uz efektīvāku resursu izmantojumu, izglītības satura, mācību līdzekļu un skolēnu novērtējuma izvērtēšanu un pārstrukturēšanu, skolotāju atalgojuma un kvalifikācijas pārskatīšanu, izglītības struktūras un finansējuma mehānismu pārskatīšanu, obligātās izglītības laika izmaiņām (Dedze et al. 2004b;

Bokāns et al. 1996) utt. Šīs pārmaiņas salīdzinoši maz ir ietekmējušas publiskās izglītības struktūras pamata izglītības interpretāciju.

Izglītību Latvijā reglamentē virkne dažādi likumi un MK noteikumi. Nozīmīgākie ir „Izglītības likums” (Saeima 1999b), kas nosaka dažādu izglītības līmeņu savstarpējo hierarhiju, katras izglītības iestādes statusu, finansēšanas kārtību, izglītības iestāžu savstarpējās attiecības un izglītības rezultātu un „Vispārējās izglītības likums” (ibid), kurā uzmanība tiek vērsta uz pirmsskolas, pamata un vidējās izglītības līmeņiem un šo iestāžu attiecībām ar skolēniem, valsti, pašvaldību un citai ar citu. „Izglītības likums” izglītību definē norādot, ka tas ir *„sistemizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums”* (ibid). Pamatizglītība turpat tiek definēta: *„izglītības pakāpe, kurā notiek sagatavošanās izglītībai vidējā pakāpē vai profesionālajai darbībai, sabiedrības un cilvēka individuālajā dzīvē nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguve, vērtīborientācijas veidošanās un iesaiste sabiedrības dzīvē”* (ibid). Abi citētie punkti kopš „Izglītības likuma” pieņemšanas 1999. gadā nav mainīti.

Šīs definīcijas paredz konkrētu rezultātu, kas, lai apzinātu tā sasniegšanas līmeni, paredz arī vērtēšanas procesu. Lai arī vērtēšanas kritēriji paredz tikai zināšanu pārbaudi un ir noteikti skaidri kritēriji, kuri mācību procesā būtu jāvērtē, lai noteiktu skolēna atbilstību sagaidāmajam līmenim, tomēr abos sniegtajos skaidrojumos likumā parādās plaši interpretējami jēdzieni, kuri nav saistāmi ar akadēmiskajiem sasniegumiem, bet vairāk orientējas uz izglītības socializējošo raksturu vai, lietojot B. Bernstaina terminoloģiju – izteiksmes kārtību (kā opozīciju instrumentālajai kārtībai) (Bernstein 2003a:37-66). Otrkārt, vēlamais rezultāts, izmantojot šādu definīciju, praktiski nav objektīvi izvērtējams. Piem., jēdzieni „attieksmju kopums”, „audzinoša darbība”, „vērtīborientācija” – tie, no vienas puses, paver iespēju plašākai skolotāja subjektīvai interpretācijai un novērtējumam, bet, no otras puses, sasaista skolu ar valsts un sabiedrības akceptēto un skolai nosacīto sociālo pozīciju.

Latvijas Republikas izglītības sistēma paredz obligātu pirmsskolas izglītību (ISCED līmenis 0), kas ir apgūstama no piecu gadu vecuma un obligātu pamatskolas izglītību (ISCED līmenis 1 un 2), kuru skolēns uzsāk tajā kalendārajā gadā, kurā viņam aprit septiņi pilni gadi un, ja tā nav iegūta, turpina iegūt līdz 18 gadu vecumam (Saeima 1999a). No pamatskolas var nodalīt sākumskolu, kas aptver pamatskolas

pirmās četras klases. Tāpat jāņem vērā, ka pamatskolas izglītību var realizēt virkne citu izglītības iestāžu (vidusskolas, speciālās izglītības iestādes, vakara (maiņu) skolas, sociālās vai pedagoģiskās korekcijas izglītības iestādē utt.).

Pamatskola aptver deviņus mācību gadus, pēc kuriem skolēns var iegūt vidējo izglītību (ISCED līmenis 3), kas ir brīvprātīga un pēc kuras, savukārt, skolēnam ir iespēja stāties augstākās izglītības iestādē (ISCED līmenis 4, 5 un 6) (Saeima 1999b). Vidējā izglītība dalās mācību programmās vai var tikt apgūta dažādās profesionālās vai arodizglītības iestādēs. Mācību virziena, programmas un izglītības iestādes izvēle teorētiski ietekmē skolēna izvēles iespējas nākamajā izglītības līmenī (sīkāk par izglītības struktūru skatīt 1.pielikumā „Latvijas Republikas izglītības sistēma”).

Latvijā izglītība līdz vidusskolas līmenim (ieskaitot) ir bez maksas un to apmaksā no valsts un/ vai pašvaldības budžeta.

2.2.1 Pamatizglītības struktūras apraksts

Šajā sadaļā es īsi aplūkoju galvenos pamatizglītības ierobežojumus. Te es nepiedāvāju interpretāciju par šo izglītības līmeni reglamentējošo likumu nozīmi, bet deskriptīvi norādu uz dažādiem struktūras elementiem, kuri ir jāņem vērā, domājot par pamatizglītību Latvijā.

Latvijā par pamatizglītību tiek uzskatīta deviņu klašu izglītība, kas seko pēc pirmsskolas. Oficiāli tiek sagaidīts, ka mācības pamatizglītībā skolēns uzsāk tajā kalendārajā gadā, kurā viņam paliek septiņi gadi un turpina, kamēr iegūst izglītību apliecinošu dokumentu vai līdz 18 gadu vecumam (Saeima 1999a). Skola, kas piedāvā pamatizglītību, izņemot skolas, kuras nodrošina kādas specifiskas pamatizglītības programmas un ģimnāzijas, nedrīkst rīkot iestājpārbaudījumus.

Pamatizglītību var iegūt arī arodskolā, speciālās izglītības iestādē, vakara (maiņu) skolā, internātskolā, sociālās vai pedagoģiskās korekcijas izglītības iestādē vai klasē. No 7. līdz 9. klasei pamatizglītības programmu var apgūt arī ģimnāzijās.

Lai skolēns tiktu pārcelts uz nākamo klasi tam ir jāizpilda MK noteikumos noteiktās prasības: tas nozīmē, ka skolēnu no 1. līdz 4. klasei var nepārcelt uz nākamo klasi, ja „vērtējums vairākos mācību priekšmetos neatbilst mācību priekšmeta standartā noteiktajiem sasniedzamajiem rezultātiem vai gada vērtējums ir zemāks par četrām ballēm, vai gada vērtējums nav saņemts” (MK 2012). Šādu skolēnu var arī nepārcelt uz nākamo gadu, ņemot vērā „mācību sasniegumu attīstības dinamiku, izglītojamā vispārējo attīstību, kavējumu daudzumu” (ibid). No 5. līdz 8. klasei

skolēnu pārceļ mācībām nākamajā klasē, „ja izglītojamais visos mācību priekšmetos (izņemot priekšmetus, no kuriem izglītojamais ir atbrīvots) ir saņēmis gada vērtējumu un saņēmis ne vairāk kā vienu vērtējumu, kas ir zemāks par četrām ballēm” (ibid). Šie noteikumi ir pieņemti 2012. gadā un to ietekmi uz izglītību šobrīd būtu grūti novērtēt, tomēr var norādīt, ka tie skolēniem izvirza augstākas prasības, nekā iepriekš aktuālie MK noteikumi (MK 2005) vienlaikus nosakot obligātu noteikumu skolām skolēnu pakāpeniski pārcelt pa klasēm neatkarīgi no viņu sekmēm.

Atšķirības pārceļšanai starp dažādām klasēm ir skaidrojamas ar vērtēšanas principiem, kādi tiek izmantoti pamatizglītībā. 1. klasē skolēna sasniegumi tiek vērtēti aprakstoši. 2. un 3. klasē skolēna sniegumu matemātikā un latviešu valodā vērtē 10 ballu skalā, kamēr pārējie priekšmeti tiek vērtēti aprakstoši. 4. klasē pie jau minētajiem diviem priekšmetiem, kuri tiek vērtēti izmantojot 10 ballu sistēmu nāk klāt vēl dabas zinības un tikai no 5. klases visi mācību priekšmeti tiek vērtēti ar atzīmēm (MK 2006a).

Pāreja no sākumskolas klasēm nozīmīgi mainās arī skolotāju sastāvs. Līdz 4. klasei mācību klasē vairumu mācību priekšmetus skolēni apgūst pie viena pedagoga, klases audzinātāja. Pēc pārejas uz 5. klasi parādās dziļāka mācību priekšmetu specializācija un vairumu priekšmetus māca cits skolotājs.

Skolēniem ir jākārtoti valsts noteikti pārbaudījumi 3., 6. un 9. klasē. Ar izglītības iestādes pedagoģiskās padomes ieteikumu, skolas direktoram 5., 7. un 8. klasē ir tiesības noteikt papildu mācību gada noslēguma pārbaudes darbus ne vairāk kā divos mācību priekšmetos. Tādā veidā gan skola, gan arī valsts saglabā iespēju pastāvīgi monitorēt un salīdzināt skolēnu spējas un sasniegumus.

Valsts likumi un noteikumi arī nosaka maksimālo mācību slodzi nedēļā un dienā, kādu skola drīkst izmantot, lai realizētu pamatizglītības mācību programmu. Vienā dienā 1. līdz 3. klases skolēniem drīkst maksimāli būt piecas mācību stundas, 4. un 5. klasē – sešas mācību stundas, 6. un 7. klasē septiņas mācību stundas, bet 8. un 9. klasē – astoņas mācību stundas. Vienlaikus tiek arī noteikts, ka vienas mācību stundas ilgums nedrīkst pārsniegt 40-45 minūtes. Maksimālā pieļaujamā mācību stundu slodze, savukārt, ir šāda: 1. klasē – 22 mācību stundas; 2. – 23 mācību stundas, 3. – 24 stundas; 4. – 26 stundas; 5. – 28 stundas; 6. – 30 stundas; 7. klasē – 32 stundas; bet 8. un 9. klasē drīkst būt ne vairāk kā 34 mācību stundas. Noteikumos un likumos ir arī paredzēts, ka skolēni arī ārpus stundām nozīmīgu savu laika daļu veltīs mācību priekšmetiem – sagatavojot mājas darbus un individuāli apgūstot mācību programmu.

Mācību gads pamatskolā parasti sākas septembra sākumā un beidzas maija beigās. Precīzu sākumu un beigas katru gadu nosaka Ministru kabinets. Tomēr, ir noteikts, ka 1. klases mācību gads ilgst 34 nedēļas, 2. līdz 8. klase mācās 35. nedēļas, bet devītā – 37. nedēļas. Visi skolēni dodas vienas nedēļas brīvdienās rudenī un pavasarī, bet pirmklasnieki saņem vēl papildu brīvu nedēļu, kuras precīzus laikus drīkst pieņemt katra konkrētā skola.

Tikai iegūstot pamatizglītību un iegūstot šim faktam apliecinošu dokumentu (apliecību), skolēns var tālāk virzīties uz citiem izglītības līmeņiem. Nākamā līmeņa izvēle ir atkarīga gan no skolēna sekmēm dažādos mācību priekšmetos, gan arī no personīgajām vēlmēm, interesēm un iespējām.

Par pamatizglītības pabeigšanu skolēns saņem apliecību. Ja skolēns kādā no priekšmetiem vai valsts pārbaudījumiem nav saņēmis vērtējumu vai vairāk kā trijos mācību priekšmetos ir saņēmis vērtējumu, kas ir zemāks par 4 ballēm, tad par pamatizglītības iegūšanu viņam tiek izsniegta liecība.

2.2.2 Izglītības finansējums

Finansējuma avots un kanāli kā skolas var piekļūt šim finansējumam var nozīmīgi ietekmēt attiecības starp skolēnu un skolotāju. Precīzas saiknes starp finansējumu un izglītībā iesaistīto aģentu interakciju ir atsevišķa pētījuma temats, tomēr te ir nepieciešams iezīmēt galvenās Latvijas vispārējās izglītības sistēmas finansējuma īpašības.

Vispārējās izglītības iestādes Latvijā finansē tās dibinātājs, kas nozīmē, ka var izdalīt valsts, pašvaldības un privātās izglītības iestādes (Saeima 1999a, 1999b). Tomēr, lai nodrošinātu līdzvērtīgu izglītības kvalitāti visā Latvijas teritorijā, MK ir noteicis izglītības programmu īstenošanas izmaksu minimumu uz vienu izglītojamo (gadā) (MK 2001) un valsts ar valsts budžeta mērķdotācijām apmaksā pedagogu darba algas (MK 2009a; Saeima 1999a). Daļu no izmaksu minimuma uz vienu skolēnu sastāda mērķdotācijas pedagogu darba algām un mērķdotācijas mācību līdzekļu iegādei (MK 2001; Saeima 2010b) – šī finansējuma daļa neatkarīgi no vidusskolas dibinātāja tiek segta no valsts budžeta. Otru daļu no izmaksu minimuma sastāda pašvaldības izdevumi papildu mācību materiālu iepirkumiem, saimniecības un citiem nepieciešamiem izdevumiem (MK 2001). Pēdējo minēto izmaksu reglamentējums MK noteikumos atšķiras atkarībā no tā, vai pašvaldība pati nodrošina

izglītību, vai arī tā tiek saņemta no cita pakalpojuma sniedzēja (ieskaitot cita novada pašvaldības) (MK 1999).

Izmaksu minimums uz vienu skolēnu tiek indeksēts balstoties uz skolēnu skaitu, izglītības līmeni, izglītības programmu, kā arī administratīvo teritoriju. Rezultātā minimums var atšķirties dažādās Latvijas teritorijās un skolās. Kopš 2009. gada, kad Latvijas Ministru kabinets pieņēma noteikumus nr.1616 „Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību un privātajām izglītības iestādēm bērnu no piecu gadu vecuma izglītošanā nodarbināto pirmsskolas izglītības pedagogu darba samaksai un pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai” (MK 2009b)⁸, kas paredz kārtību, kādā tiek piešķirtas mērķdotācijas pedagogu darba algām, arī pedagogu atalgojuma piešķiršana paredz, ka lielākas skolas ir finansiāli izdevīgākas.

MK noteikumus nr.1616 var uzskatīt par nozīmīgākajām finansējuma izmaiņām pēdējās desmitgadēs, jo tās veicina izglītības decentralizāciju, maina izglītības iestādēm pieejamā budžeta apjomu un mehānismus, kā šo finansējumu iegūt un tieši ietekmē arī citus izglītības finansēšanas avotus. Šo izmaiņu sekas nozīmīgi ietekmē skolotāju skolēnu savstarpējās attiecības izglītības iestādēs, jo padara izglītības iestādi tieši atkarīgu no tās spējas piesaistīt skolēnus (IZM 2009). Vismaz teorētiskā līmenī var runāt par to, ka šīm izmaiņām vajadzētu ieviest nozīmīgas pārmaiņas attiecībās, kādas veidojas starp izglītības iestādēm, vecākiem un izglītības pārvaldību.

Noteikumos ietvertās izmaiņas netieši ierosina nozīmīgas pārmaiņas novadu un pagastu izglītības iestāžu pārvaldības stratēģijās, jo paredz finansēšanas mehānismus pedagogu darba algām, tajā pašā laikā nestrukturējot finansējuma sadalījumu skolām novada (vai izglītības plānošanas teritorijas) ietvaros. Aprakstot IZM politikas dokumentos monētās šo noteikumu sekas, tie izglītības iestādes padara atkarīgas no spējas piesaistīt skolēnus (ibid) un no novada spējas plānot izglītības sistēmu. Izglītības un Zinātnes ministrijas noteikumu skaidrojumos definējot to mērķus norādīts: skolēniem ir pieejama kvalitatīvāka izglītība, konkurētspējīgas skolas, daudzveidīgs izglītības piedāvājums, novadu un pagastu pašvaldībām ir iespēja plānot optimālu skolu tīklu, resursi tiek novirzīti prioritātēm un caurskatāma finansējuma sadale (ibid:5-6).

Mērķdotāciju pedagogu darba algām aprēķināšanas kārtība pamatā ir ieviesusi izglītības finansēšanā sekojošas izmaiņas: pirmkārt, optimālās skolēnu skolotāju

proporcijas noteikšana. Izmaiņas nosaka, kāds skolēnu skaits ļauj skolotājam saņemt atalgojumu vienas pedagoģiskās likmes apmērā. Ja iepriekš saņemamais apjoms bija piesaistīts pedagoģiskā darba apjomam, tad tagad tas papildu ir piesaistīts arī skolēnu skaitam. Šāda sasaiste ļauj samazināt skolotāju skaitu, optimizēt izglītības tīklu un koncentrēt skolēnus lielākās skolās. Tādā veidā tiek iegūts arī leģitīms iemesls, lai likvidētu mazās skolas, kas no resursu ekonomijas skatu punkta sevi ir pierādījušas kā mazefektīvas un dārgas⁹. Otrkārt, ieviestās izmaiņas neparedz, ka „*nauda seko skolēnam*” līdz skolai. Nauda seko skolēnam līdz novadu un Republikas pilsētu pašvaldībām, kuras, balstoties uz kādu iekšēju izglītības attīstības plānu, var skolotāju algām pieejamo finansējumu pārdalīt atkarībā no novada iekšējās politikas par izglītības attīstību tā teritorijā. Tas nozīmē, ka valsts veicina sistēmas decentralizāciju un daļu no plānošanas ir deleģējusi novadiem un pagastiem. Tāpat, tas nozīmē, ka skolotāju atalgojums var variēt atkarībā no novada uz novadu iezīmējot starp tiem vērā ņemamas atalgojuma atšķirības. Minētais arī netieši provocē izmaiņas tajā, cik lielu izmaksu proporciju izglītības īstenošanā sedz pašvaldība un cik lielu – valsts.

Balstoties uz izteiktajiem apgalvojumiem, var secināt, ka izglītības iestāžu pieejamība un kvalitāte katrā konkrētajā novadā būs atkarīga no plānošanas. Katra teritoriālā vienība var veidot iekšējo formālās izglītības sistēmu, papildinot un balstot to ne tikai uz to skolēnu apjomu, kuri konkrētajā teritorijā dzīvo, bet arī mēģinot iegūt papildu resursus, piesaistot skolēnus no blakus esošajām teritorijām vai arī nosakot jaunas juridiskas vienības, pārstrukturēt finansējumu starp jau esošajām izglītības iestādēm. Vienlaikus šis finansējums veicina jaunas attiecības starp skolēniem, viņu vecākiem un skolām. Vecākiem un skolēniem ir lielākas iespējas iesaistīties izglītības iestāžu darbības koordinēšanā un plānošanā, tādā veidā nodrošinot savu spēju ietekmēt un virzīt izglītības procesus, papildus veidojot savu interešu ietekmi un interešu pārstāvību izglītības sistēmā. Šīs jaunās saiknes un vecāku iesaiste garantē jaunu veidu izglītības kvalitātes un salīdzināmības izvērtējuma attīstībai (Power 1997; Apple 2001, 2006).

Ņemot vērā šos argumentus, būtu gan jāpatur prātā, ka spēja ietekmēt izglītības sistēmas funkcionēšanu un plānošanu nav attiecināma uz visām sabiedrības daļām. Tie var būt attiecināmi uz pilsētās dzīvojošajiem vai tādiem iedzīvotājiem, kuriem izglītības iestādes ir tuvu vai kuri var atļauties līdz tām nokļūt. Citiem vārdiem, vecāku un skolēnu brīvā izvēle sniedzas tik tālu, cik to neierobežo praktiski ierobežojumi un labākā situācijā ir tie izglītības patērētāji, kuriem ir iespēja izvēlēties.

Noteiktu sociālo grupu skolēni nespēs orientēties piedāvājumā, nespēs atļauties nokļūt līdz kādai konkrētai mācību iestādei vai šāda nokļūšana nebūs fiziski iespējama un nebūs spējīgi izmantot iespējas, ko tiem piedāvā pakalpojumu sniedzēji, vai var saskarties ar citiem ierobežojumiem, kurus pamatā veido tiem pieejamie visa veida resursi (tādi kā ienākumi, zināšanas par piedāvājumu, zināšanas par izglītības sistēmu vispār un savām iespējām tajā).

Ja iepriekšējās pedagogu darba algas aprēķināšanas apstākļos varēja pieņemt, ka izglītības iestāde atskaitās tās dibinātājam valstij vai pašvaldībai, kuras pārstāv Izglītības un Zinātnes ministrija, tad pie jaunā modeļa daudz lielākas iespējas tiek sniegtas skolēnam. Attiecīgi, ja skolēns neapzinās savu pozīciju izglītības iestādē, viņš nespēs izmantot sev pieejamos jaunus resursus, bet – skolēns, kurš apzinās ietekmi, ko viņam ir piešķīrusi pedagogu darba algu aprēķināšanas kārtība, iegūst daudz lielākas ietekmes iespējas pār izglītības procesu. Šādi var novērot, ka vispārējās izglītības finansēšanas mehānismi nozīmīgi ietekmē izglītības pieejamību un attiecības, kādas starp dažādiem aģentiem tās iekšienē var veidoties.

2.2.3 Izglītības saturs

Izglītības procesa pamatā ir izglītības saturs, kura apgūšana tiek saistīta ar individuāliem un sociāliem ieguvumiem. Individīds nozīmīgu savas dzīves daļu ir spiests apmeklēt izglītības iestādi un apgūt zināšanas, kuras viņš pats var tikai daļēji izvēlēties, par galveno sava ieguldītā laika un darba pagaidu samaksu pieņemot solījumu, ka iegūtajam rezultātam ir ietekme uz viņa turpmākajām iespējām.

Izglītības saturu var raksturot, izmantojot vairākus interpretācijas virzienus. Pirmkārt, saturs ir vispārpieņemtās (valsts vai skolotāja) zināšanas, kuras izglītības procesa ietvaros tiek nodotas skolēniem. Otrkārt, saturs ir arī vispārpieņemto zināšanu virzieni, kuri tiek izmantoti, lai veidotu akceptēto vērtīborientāciju. Treškārt, saturs ir arī struktūra, mijiedarbe, kas apraksta norises, kuras ir novērojamas mācību stundas laikā (šis apgalvojums būtu saistāms arī ar pedagoga/skolotāja un skolēna uzvesto savstarpējo interakciju).

Šīs sadaļas ietvaros izglītības saturs tiks aplūkots no diviem skatu punktiem: deskriptīvi, t.i., aprakstot programmas un mācību priekšmetus un to apjomu programmās, un padziļināti, t.i., tiks aplūkots satura pamatojums un tā apraksts likumos un noteikumos, kas liecina par tā ideoloģisko pamatojumu. Sadaļas sākumā izglītības saturu es aplūkoju, koncentrējoties uz tiesiskajā reglamentējumā

izmantotajām definīcijām, aplūkojot argumentāciju, kas tiek lietota, aprakstot izglītības saturu. Sadaļas beigās es aprakstu pamatizglītības programmas ietvaros apgūtos mācību priekšmetus.

Izglītībā ietvertā satura mērķi

Izglītības saturu, mērķus un uzdevumus, vērtēšanas mehānismus nosaka „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem”. Šajā dokumentā ir definēti galvenie mērķi, kuri ir izvirzīti pamatizglītībai:

„2.1. nodrošināt izglītojamo ar sabiedriskajai un personiskajai dzīvei nepieciešamajām pamatzināšanām un pamatprasmēm;

2.2. radīt pamatu izglītojamā turpmākajai izglītībai;

2.3. veicināt izglītojamā harmonisku veidošanos un attīstību;

2.4. sekmēt izglītojamā atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, apkārtējo vidi un valsti.” (MK 2006a).

Lai skolēnu uzņemtu pamatizglītības programmā, izglītības iestāde nedrīkst rīkot iestājpārbaudījumus. Praksē tas nenozīmē, ka jebkurš skolēns var iekļūt jebkurā sev tīkamā skolā. Tas nozīmē, ka skolēna vecākiem teorētiski ir relatīva brīvība izvēlēties, kurā skolā pieteikt skolēnu. Vienlaikus skolai paliek instrumenti, kuri ļauj skolēnu nepieņemt. Pamatizglītība, atšķirībā no citiem izglītības līmeņiem, atšķiras arī ar skolēna piesaisti vienam konkrētam mācību virzienam – pamatā visi skolēni apgūst vienas zināšanas (precīzu apgūstamo mācību priekšmetu sarakstu skatīt 4.pielikumā). Pirmie nozīmīgie eksāmeni, kuri skolēnam ir jākārt, ir tikai līdz ar pamatizglītības beigšanu (ibid)¹⁰.

Vispārējās vidējās izglītības standarts nosaka, ka vidējās izglītības mērķi ir:

„2.1. nodrošināt izglītojamo ar zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai līdzdalībai, nodarbinātībai, sociālajai integrācijai un izglītības turpināšanai;

2.2. veicināt izglītojamā pilnveidošanos par garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību un izkopt veselīga dzīvesveida paradumus;

2.3. sekmēt izglītojamā sociāli aktīvu attieksmi, saglabājot un attīstot savu valodu, etnisko un kultūras savdabību, kā arī pilnveidot izpratni par Latvijas Republikas Satversmē un citos tiesību aktos ietvertajiem cilvēktiesību pamatprincipiem;

2.4. *izkopt izglītojamā prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt mūžizglītībai un apzinātai karjeras izvēlei.*” (MK 2008).

Salīdzinot vidējās un pamata izglītības mērķus, var novērot, ka galvenajos pamatizglītības mērķos nav skaidri norādīta izglītošana, noteiktu strukturētu zināšanu nodošana, bet drīzāk tiek veidota netieša saikne starp izglītību kā socializējošu mehānismu. Tas atbilst tam, kādus mērķus izglītībai izvirza izglītības plānošanas dokumenti. Piemēram, Izglītības attīstības koncepcijā, līdzīgi kā citos dokumentos tiek norādīts: *„Arī izglītības procesi vairs netiek uztverti viennozīmīgi. Izglītība mūsdienās nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mūžizglītību, mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, pašvērtēšanu un citas jomas”* (MK 2006b). Šāda izglītībā atbalstītā pozīcija skaidri iezīmē izglītības socializējošo un vērtīborientāciju veidojošo nozīmi.

Pētījuma „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām” autori pētījuma secinājumos norāda: *„Pašlaik Latvijā ir nepietiekami nodrošināta vērtību iekļaušana izglītībā, izglītības iestādes un vecāku (ģimenes) sadarbība bērnu un jauniešu audzināšanā...”* (Sloka 2007). Vērtīborientācija kā izglītības prioritāte ir nosaukta arī „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam” (IZM 2007:15-17; MK 2006b). Attiecīgi ideja, ka izglītībā uzmanība ir jāvērs uz socializēšanu, publiskajos dokumentos ir populāra. Te gan ir jānorāda, ka, ja izglītības mērķos skaidri var novērot socializēšanas nozīmību, tad, aplūkojot gan mācību priekšmetu saturu, gan arī vērtēšanas noteikumus izglītībā, vairāk dominē zināšanu reproducēšana. Izglītības mērķi ir konceptuāli plašāks jēdziens un saistošs visām programmām, tādēļ to var uztvert par svarīgāku vispārējās izglītības standarta elementu.

Nozīmīgi, ka atsevišķi publiskajā telpā aktuāli mērķi izglītības standartā tiek pieminēti tikai margināli. Tā piemēram, Latvijas izglītības tiesiskajā reglamentējumā nav pieminēti tādi izglītībai izvirzīti mērķi kā veicināt motivāciju mācīties, spēja mācīties individuāli un novērtēt zināšanu nozīmību. Arī noteikumos minētais apgalvojums – *„nodrošināt izglītojamo ar sabiedriskajai un personiskajai dzīvei nepieciešamajām pamatzināšanām un pamatprasmēm”* (MK 2006a) nav obligāti attiecināms uz zināšanām, kuras ir izglītības pamata priekšmets.

Izglītības likumdošanā iekšēji ir saskatāmas pretrunas, kuras vēl skaidrāk iezīmējas, ja salīdzina likumā definētos mērķus ar Nacionālajā attīstības plānā (NAP) minētajiem (spēja pašam novērtēt, mācīties, būt motivētam, utt.) (RAPLM 2006:14).

NAP, kā arī citos dokumentos iezīmējas skaidras norādes uz nepieciešamību veicināt tieši zināšanas, zināšanu analīzi un spēju pašam strādāt ar informāciju/ zināšanām. Visi šie jautājumi ir tieši saistāmi ar skolēna motivāciju apgūt konkrētās zināšanas, un gan motivācija, gan zināšanu apgūšana ir tieši saistāma ar skolēna uzticību izglītības sistēmai, tās sniegtajām iespējām.

Iepriekš jau nedaudz vērsu uzmanību uz eksāmenu kārtību. Te jau minēto papildinot, jānorāda, ka pamatskolā skolēnam dažādas ieskaites vai eksāmeni ir jākārt 3., 6. un 9. klasē (MK 2006a). 3. klasē skolēns kārtot ieskaiti, kurā tiek pārlūkota visa mācību viela. 6. klasē skolēnam ir jākārtot ieskaite latviešu valodā, matemātikā un dabaszinībās. 9. klasē skolēnam ir jākārtot eksāmeni latviešu valodā, matemātikā, Latvijas un pasaules vēsturē un svešvalodā. Katrā minētajā klasē mazākumtautību programmām ir jākārtot ieskaites vai eksāmeni mazākumtautību valodās.

Jau norādīju, ka tikai nokārtojot eksāmenu skolēns var iegūt atestātu par izglītības apgūšanu un turpināt mācības augstākā izglītības līmenī. Tas nozīmē, ka pirmie eksāmeni, kuriem ir ietekme uz skolēna tālāko izglītību ir tikai 9. klasē. Var pieņemt, ka skolēna individuālā pieredze skolā nosaka izvēli kā savu turpmāko dzīvi saistīt ar izglītības sistēmu. Skolēna 9. klases eksāmeni un sasniegumi pēdējās pamatskolas klasēs nosaka skolēna iespējas tālākajā izglītībā. Tāpat – arī eksāmeni mazākās klasēs veido izglītībā iesaistīto aģentu interpretāciju par skolēna spējām. Tie leģitimē skolotāja pedagoģisko lēmumus. Šāda situācija skaidri parāda, ka vienlaikus eksistē dažādi veidi, kādos tiesiskais konteksts ietekmē mijiedarbi klasē.

Lai iestātos vidusskolā, skola ir tiesīga likt skolēnam kārtot eksāmenus, kurus viņš nav kārtojis, beidzot 9. klasi – konkrētie eksāmeni var atšķirties atkarībā no virziena, kurā skolēns vēlas turpināt mācības. Savukārt, vidusskolā apgūtais mācību virziens, visticamāk, novedīs pie noteiktas vidusskolas eksāmenu izvēles. Šie eksāmeni, savukārt, kalpo par kritēriju, lai izvērtētu skolēna zināšanas, uzņemot augstākajās izglītības iestādēs. Jebkurā līmenī trūkstošos eksāmenus ir iespējams kārtot papildus un iegūt nepieciešamos zināšanu vērtējumus. Jānorāda arī, ka nav pieejami dati par to, kādas ir attiecības starp skolēna izvēlēto skolas mācību virzienu un vēlāk izvēlēto studiju programmu, tomēr, var skaidri norādīt, ka no tiesiskā viedokļa, skolēnam jau pamatskolā ir jābūt skaidram redzējumam, ko viņš vēlētos mācīties un ar ko nodarboties turpmākajā dzīvē. Vienlaikus pamata izglītība būtu aplūkojama kā mehānisms, kas sagatavo funkcionēšanai sabiedrībā.

Apkopojot visu pateikto ir jānorāda, ka Latvijas likumos un noteikumos nosauktajos izglītības mērķos ir novērojamas pretrunas par vēlamo izglītības saturu. Likumos ir uzsvērts, ka ir nepieciešams palielināt izglītībā ietvertās vērtīborientācijas nozīmi, tajā pat laikā, izglītības standarts paredz tikai akadēmisku zināšanu vērtēšanu. Tāpat – izglītības organizācijā netiek domāts par skolēnu kā par indivīdu, kam ir nepieciešama motivācija, bet drīzāk kā par subjektu, kuram ir jāieaudzina „pareizā” attieksme pret izglītību. Šāda pieeja ļauj izdarīt minējumu, ka izglītības sistēma skolēnu interpretē kā pasīvu izglītības patērētāju, nevis kā aktīvu aģentu, kas darbojas uz kādu personīgu lēmumu pamata. Vienlaikus, izglītības mērķi plānošanas dokumentos un izglītības standartos rada situāciju, kurā pedagogiem tiek nodotas pretrunīga informācija, kāds ir viņu uzdevums.

Pamatizglītības satura apraksts

Izglītības satura īss apraksts te ir jāsniedz vairāku iemeslu dēļ: tas parāda kā pārvietojoties starp klasēm skolotāju kļūst arvien vairāk un attiecīgi – attiecības starp skolēnu un skolotāju kļūst tehniskākas, balstītas uz vienotu struktūru un rutīnu. Izglītības satura apraksts arī sniedz ieskatu strukturācijā, kuram, par pamatu izmantojot tiesisku skatījumu, vajadzētu sekmēt indivīda attīstību un nodrošināt piemērotību tālākajai izglītībai. Tas nozīmē, izglītības satura apraksts paver iespēju labāk saprast tiesisko interpretāciju par izglītības iekšējo attīstības loģiku.

Izglītības standartā skolēna apgūstamie mācību priekšmeti tiek dalīti četrās jomās: (1) Tehnoloģiju un zinātņu pamati (ietver matemātiku, dabaszinības, fiziku, ķīmiju, bioloģiju, ģeogrāfiju un informātiku); (2) Valoda (ietver latviešu valodu, svešvalodu, bet mazākumtautību programmās arī mazākumtautību valodu un latviešu valodu un literatūru); (3) Māksla (ietver literatūra, mūzika un vizuālo mākslu); un (4) Cilvēks un sabiedrība (ietver Latvijas un pasaules vēsturi, sociālās zinības, mājturību un tehnoloģijas, sportu, ētiku un kristīgo mācību). Vispārējās vidējās izglītības standarts turpina skolēnu izglītēt identiskās jomās, tās specializējot, papildu strukturējot un sadalot, kā arī konkrētāk iezīmējot apgūstamās zināšanas (MK 2008).¹¹ Vidējā izglītībā, atkarībā no skolēna izvēlētajā programmas, mācībās var tikt likts uzsvars uz kādu no šīm jomām.

Deviņu pamatzglītības klašu laikā skolēnam, pārvietojoties uz nākamajām klasēm, starp jomām mainās prioritātes. Augstākās klasēs arvien mazāku proporciju no kopējā mācību ilguma aizņem jomas „cilvēks un sabiedrība” un „māksla”, bet

tehnoloģiju un zinātņu pamati iegūst arvien lielāku, nozīmi 8. un 9. klasē kopā sasniedzot pat 13 mācību stundas nedēļā, kas ir vairāk par 1/3 no kopējā mācībām paredzētā laika. Valodu joma, savukārt, pamatizglītības laikā tiek fragmentēta un no trešā mācību gada stundu skaits šajā jomā praktiski nemainās. Vienlaikus pakāpeniski no 3. klases samazinās valodas jomas īpatsvars no kopējā mācību apjoma (skat. 1.tabula).

Lai arī izglītības saturs ir visās izglītības iestādēs vienāds, tas var nedaudz atšķirties atkarībā no speciālām programmām, ko šīs iestādes īsteno. Tā mazākumtautību programmās kādu no svešvalodām aizvieto mazākumtautību valodas apguve un ir speciāls priekšmets latviešu valodas un literatūras apguvei. Vakara maiņu vai neklātienas izglītībā drīkst neiekļaut sociālo izglītību un mājturību. Skolas, kas īsteno mācības izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem, drīkst neiekļaut programmā fiziku, ķīmiju un bioloģiju, utt. Tajā pašā laikā programmu atšķirības var ietekmēt tas, ka skola var noteikt papildu priekšmetus, kuri nav minēti izglītības standartā, reizē gan nepārsniedzot maksimālo mācību stundu skaitu (ibid).

Bez noteiktā kontaktstundu skaita, mācību laikā skola var uzdot skolēniem mājasdarbus, kuru sadalījums starp mācību priekšmetiem var atšķirties, tomēr to kopējais apjoms ir likumos noteikts. 1. līdz 3. klasē – skolēnam mājas darbiem nedēļā var būt paredzētas 2 – 3 stundas; 4. – 5. klasē – 3 – 4 stundas; 6. – 7. klasē – 4 – 5 stundas, bet 8. un 9. klasē, skola drīkst nedēļā maksimāli uzdot mājas darbus, kas aizņem 5 līdz 6 stundas.

2.2.4 Pedagogu reglamentējums

Kā vairakkārt šajā promocijas darbā jau ir uzsvērts, analizējot izglītības procesus, tie būtu atvasināmi līdz skolotāju – skolēnu attiecībām. Šis arī ir viens no galvenajiem argumentiem, kādēļ gan diskusijās par izglītību, gan arī izglītības plānošanā nozīmīga vieta ir atvēlēta pedagogu kvalifikācijas reglamentējumam. UNESCO norāda, ka izglītības rezultātu pamatā ir līdzsvars starp pedagogu daudzumu un to kvalifikāciju. Pietiekams pedagogu daudzums veicina izglītības pieejamību, bet pedagogu kvalifikācija veicina izglītības kvalitāti (UNESCO 2006:49).

Latvijas izglītības politikā pedagogu nozīme tiek aprakstīta šauri: daļēji skarot pedagoga pienākumus un tiesības, virspusēji aprakstot ar tā darbu saistītos

ierobežojumus, bet vislielāko uzmanību veltot pedagogu atalgojuma aprēķinam un pedagogam nepieciešamajai kvalifikācijai.

Izglītības tiesiskais reglamentējums paredz, ka par pamatskolas pedagogu var pieņemt indivīdus, kuriem ir „*profesionālā augstākā pedagoģiskā izglītība un skolotāja (pasniedzēja) kvalifikācija atbilstoši pamatizglītības vai vidējās izglītības pakāpei, mācību priekšmetam vai kursam vai tālākizglītība, kas atbilst MK izvirzītajām prasībām*” (MK 2000). Pedagoga iegūtā izglītība nosaka, kādus pienākumus skolas ietvaros pedagogs drīkstēs veikt, cik komplicētu mācību vielu drīkstēs pasniegt un ar kāda līmeņa skolēniem tam ir atļauts strādāt. Par pedagogu nedrīkst strādāt personas, kas sodītas par tīša nozieguma izdarīšanu, kuru rīcība, atbilstoši normatīvajiem aktiem ir ierobežota, kurām ir atņemtas aizgādņa tiesības.

Pedagogu darba samaksa, savukārt, veidojas divos līmeņos – primāri no pedagoga nostrādātā darba laika, ko ietekmē pedagoga slodze, darba stāžs, kvalifikācija un citi faktori (MK 2009c). Sekundāri, mērķdotācijas pedagogu darba algām tiek aprēķinātas balstoties uz skolēnu skaitu novadā (MK 2009b). Otrais minētais, lai arī tieši neietekmē skolotāja algas, ietekmē iespējamo skolotāju likmju skaitu kā rezultātā pēdējo gadu laikā ir norisinājies nozīmīgs pedagogu un skolotāju skaita samazinājums (skat. 2.pielikums). Skolēnu un skolotāju skaita saikne ar pedagogu atalgojumu, vismaz teorētiskā līmenī, iezīmē izmaiņas, kādām būtu jāveidojas mijiedarbē starp skolu un skolotāju un skolotāju un skolēnu.

Pedagoga tiesības izglītības iestādē pamatā aprobežojas ar iespēju izmantot astoņu nedēļu atvaļinājumu un atvaļinājuma saņemšanu mācību līdzekļu izstrādei, papildu atbrīvojuma no tiešajiem darba pienākumiem profesionālās kvalifikācijas celšanai un saņemt izglītības procesam nepieciešamo materiālo nodrošinājumu (Saeima 1999b). Pēdējais punkts ietekmē skolotāja izvēlēto pedagoģiju un attiecīgi arī skolēna skolotāja mijiedarbi. Šis punkts nodrošina, ka skolotāja uzvestā pedagoģija lielā mērā būs saistīta ar skolas kopējo interpretāciju par pedagoģiskajiem procesiem un pieejamajiem resursiem. Skolotājam tiek dota iespēja darboties izglītības iestādes pašpārvaldē, kas, var ietekmēt kopējo izglītības iestādes pedagoģijas redzējumu un metodiskajās komisijās.

Atsevišķi te būtu nepieciešams izdalīt punktu, kas nosaka, ka pedagoga tiesībās ietilpst „*saņemt sabiedrības atbalstu izglītības programmu īstenošanā*” (ibid). Šis punkts, vismaz teorētiski leģitimē interpretāciju, ka izglītības iestāde viena nespēj

panākt tai izvirzītos rezultātus: izglītības rezultātu ietekmē zināšanas, kuras izpaužas skolā, bet kuras skolēns ir apguvis ārpus skolas – kuras skolēns „ņem” līdzī uz skolu.

Pedagoga pienākumi aptver plašāku jautājumu loku. Pirmkārt, pedagoga pienākumos ietilpst radoši un atbildīgi, ievērojot pedagoģijas ētikas normas, uzvest izglītības procesu un ievērot bērna tiesības. Pedagoģis ir atbildīgs gan par savu darbu, gan metodēm, gan – par rezultātu. Lai sasniegtu izvirzītos mērķus, pedagoģam ir jāsadarbojas ar skolēna ģimeni, jāceļ sava meistarība. Pedagoģa pienākums ir audzināt Latvijas patriotus, kas iezīmē sabiedrībā dominējošās grupas redzējumu par plašākiem izglītības mērķiem (ibid). Šāds reglamentējums drīzāk iezīmē kopējos principus un oficiālu interpretāciju par pedagoģa profesiju, nevis skaidrus ierobežojumus, kurus pedagoģam būtu jāņem vērā. Attiecīgi – te pieminētie norādījumi drīzāk leģitimē skolotāja interpretāciju par pedagoģiju un nodrošina morālu atbalstu viņa uzvestajai interakcijai klasē.

Gan uz skolu, gan skolotāju būtu attiecināms 2010. gadā Izglītības likumā iestrādātais punkts par atšķirīgas attieksmes aizliegumu, kas, no vienas puses, ir attiecināms uz iespējām iegūt izglītību vispār, bet, no otras puses, uz interakciju, kāda norisinās izglītības iegūšanas procesā. Iestrādātais punkts pats par sevi visticamāk nespēs mainīt izglītības procesu, tomēr iezīmē oficiālo valsts nosodošo attieksmi pret dažādu attieksmi pret dažādiem skolēniem.

Izglītības likumā 2010. gadā iestrādātos papildinājumus varētu interpretēt kā mēģinājumu mazināt šo skolotājam sniegto pilnvarojumu uz subjektivitāti. Šajos grozījumos tiek ieviesta īsa, bet nozīmīga nodaļa „3.1. Atšķirīgās attieksmes aizliegums”, kas papildina nodaļu par izglītības pieejamību. Papildinājumā tiek noteikts, ka skolā būtu jābūt vienādei attieksmei pret visiem skolēniem un skolā nav akceptējamas nekādas darbības, kuras varētu veicināt nevienaldzīgas iespējas vai/ un nevienlīdzīgas sekas dažādiem skolēniem. Par minētajām sekām varētu nosaukt skolēna palikšanu uz otro gadu vienā klasē, atbiršanu no izglītības procesiem, pamatizglītības beigšanu ar liecību, skolas maiņu.

Papildu paskaidrojot minētās sekas jānorāda, ka palikšana uz otro gadu, tāpat, kā skolas maiņa pētījumos tiek aplūkots kā atbiršanas, sekmju pazemināšanās un skolas kavējumu iemesls (Rumberger & Palardy 2005; Zepa et al. 2007). Skolas beigšana saņemot tikai liecību, nevis apliecību par pamatizglītības apguvi liecina, ka skolēns ir apguvis tikai daļu no zināšanām (Saeima 1999a), kas būtu jāapgūst pamatizglītības ietvaros, kas, savukārt, ierobežo tā tālāko izglītību. Līdzīgi ir ar

atbiršanu no pamatizglītības apguves – Izglītības likums nosaka, ka pamatizglītības apguve līdz 18 gadu vecumam ir obligāta (Saeima 1999b), kas nozīmē, ka līdz šim vecumam valsts ir tiesīga, vismaz teorētiski, piespiest skolēnu mācīties. Ja skolēns līdz šim laikam nav ieguvis pamata izglītību, tad izglītības apgūšana ir atkarīga tikai no paša skolēna. Virzīšanās uz tālākajiem izglītības līmeņiem ir atkarīga no jau esošā/iegūtā izglītības līmeņa, kas nozīmē, ka neiegūstot pamatizglītību, ir praktiski paralizētas indivīda tālākās iespējas formālās izglītības sistēmā.

2.4 Secinājumi

Izglītības sistēmas regulējums un vēsturiskā attīstība ir konteksts procesiem, kuri ikdienā norisinās klasē. Šie faktori veido robežas un noteikumus, kuri ietekmē skolēna – skolotāja interakciju un skolotāja uzvesto pedagoģiju klasē.

Latvijas izglītības sistēmu lielā mērā raksturo tās vēsturiskā attīstība, kultūras mantojums un politikas reformas, kuras veiktas, lai no šī mantojuma atbrīvotos. Vēsturiski Latvijā ir attīstīts plašs skolu pārklājums, kas liecina par izglītības sistēmas augsto vienlīdzības līmeni, ietekmē skolēnu – skolotāju attiecības izglītības iestādē un arī nozīmīgi ir paaugstinājis izglītības izmaksas. Izmaiņas, kuras ir veiktas, lai izglītības finansējumu izmantotu efektīvāk, var veicināt, ka starp iesaistītajiem aģentiem veidojas jaunu attiecību modeļi un var arī samazināt skolēnu pieeju izglītībai.

Izglītības sistēmu ietekmē ne tikai nacionālās īpatnības, bet arī globālā ietekme, kas veicina, ka nacionālās izglītības sistēmas kļūst līdzīgas. To var skaidrot ar līdzīgu izglītības mērķu un uzdevumu redzējumu: tādu kā ilgtspējīga attīstība un individuālā līmenī – turpmākās dzīves iespējas. Šāda līdzība ir izplatījusies starptautisko organizāciju darbībai un pašas izglītības sistēmas attīstības ietekmē.

Izglītības normatīvais regulējums paredz, ka Latvijā izglītība ir strukturēta un pāreja uz katru nākamo līmeni ir iespējama, sekmīgi nokārtojot iepriekšējo. Tas nozīmē, ka indivīda turpmākās izglītības iespējas ir cieši saistītas ar viņa jau esošajiem izglītības sasniegumiem.

Izglītības likums jēdzienu izglītība skaidro kā „*sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums*” (Saeima 1999b). Pamatizglītības līmenis tiek skaidrots kā „*izglītības pakāpe, kurā notiek sagatavošanās izglītībai vidējā pakāpē vai*

profesionālajai darbībai, sabiedrības un cilvēka individuālajā dzīvē nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguve, vērtīborientācijas veidošanās un iesaiste sabiedrības dzīvē” (ibid). Tas parāda, ka izglītība ne tikai tiek saistīta ar instrumentālām zināšanām, ko indivīds var apgūt, bet arī ar noteiktu vērtību veicināšanu un indivīda spēju izkopšanu. Attiecīgi, šie skaidrojumi rada papildu nozīmi procesiem klasē, jo, ja akadēmiskās zināšanas ir skaidri identificējas un izmērāmas, tad vērtīborientācija ir skolotāja subjektīvs vērtējums par savstarpējo skolotāja skolēna interakciju. Šis vērtējums, no vienas puses, ietekmē abu iesaistīto pušu interpretāciju par skolēna spējām un iespējām, bet, no otras puses, skolēna izglītības procesu interpretāciju.

Pedagogu darbība izglītības iestādē tiek reglamentēta virspusēji, pamatā nosakot tikai pedagogam izvirzītās kvalifikācijas prasības, viņa pienākumus un tiesības. Šāds vājš reglamentējums nosaka, ka skolotājiem ir salīdzinoši plašas iespējas brīvi interpretēt savus ikdienas pienākumus un to izpildes veidu.

⁷ Publiskās izglītības attīstības skaidrojumi parasti nesatur nozīmīgas atšķirības, ja uzlūko tās attīstību dažādās ģeogrāfiskās teritorijās. Publisko izglītības sistēmu attīstības atšķirības drīzāk var novērot, ja aplūko dažādus izglītības attīstības laika periodus un attiecīgi, te var pieņemt, ka dažādas nozīmes sistēmas nozīmes drīzāk ir saistāmas ar dažādām laika vai attīstības perioda vajadzībām.

⁸ Pirmie šādi noteikumi tika pieņemti 2009. gada 28. jūlijā, kad Latvijas Ministru kabinets pieņēma noteikumus nr. 837 „Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām”. Tomēr jau pēc pāris mēnešiem šie noteikumi tika atcelti un nomainīti ar Ministru kabineta noteikumiem nr.1616

⁹ Te vispārīgums par mazo skolu neefektivitāti ir izteikts to attiecinot tikai uz skolas iespēju ekonomiski darboties ar tai pieejamajiem resursiem. Pievērsties diskusijām par optimālo izglītības iestādes izmēru un skolas izmēra ietekmi uz skolas iekšējiem procesiem šajā kontekstā nav nepieciešams. Reizē, kā arī daļēji es demonstrēju šajā darbā, es atbalstu perspektīvu, kurā izglītību nevar raksturot tikai ar oficiāliem kvantitatīviem kritērijiem.

¹⁰ Devīto klasi beidzot skolēniem ir jākārto eksāmens matemātikā, eksāmens Latvijas un pasaules vēsturē, eksāmens svešvalodā un, atkarībā no tā, kādu programmu skolēns apmeklē - eksāmens latviešu valodā latviešu mācībvalodas izglītības programmās vai centralizētais eksāmens latviešu valodā mazākumtautību izglītības programmās (MK 2006a).

¹¹ Vispārējā vidējā izglītība sevī ietver četras jomas: Valodu jomu (līdzvērtīga pamatizglītības valodu jomai); matemātikas un datorikas joma un, kā atsevišķs virziens - dabaszinātņu joma, kas, šīs jomas apvienojot, var pieņemt, ir turpinājums Tehnoloģiju un zinātņu pamatu jomai, tikai iezīmēt skaidrāku izpratni par vēlamo virzību; sporta un veselības joma, kas apvienojumā ar sociālo zinātņu joma veido turpinājumu pamatizglītībā esošajai cilvēks un sabiedrība jomai; un, mākslas joma (MK 2008).

3. Jaunās izglītības socioloģijas teorētiskie pamati

Izglītības teoretizēšana no tādiem skatu punktiem, kādi tiek izmantoti šobrīd, ir attīstījusies tikai 20.gs. otrajā pusē. Iepriekš izglītība socioloģijā netika kritiski uzlūkota kā nodalīts pētījumu objekts (Collins 1974b) – biežāk to teorētiski uzlūkoja kā plašāku teoriju skaidrojuma sastāvdaļu. Tikai pētniekiem nonākot līdz virknei jautājumu, ko esošās socioloģijas skaidrojumi nespēja atbildēt un izglītības institūcijai pārdzīvojot nozīmīgas izmaiņas un diskusijas veidojas noturīga interese par izglītību kā atsevišķu socioloģisku pētījumu un teoretizēšanas virzienu.

Teorētiskie izglītības socioloģijas skaidrojumi, pamatā, ir attīstījušies no Emīla Dirkema (*Emile Durkheim, 1875 – 1917*) darbiem, tos, atkarībā no katra autora teorētiskās pozīcijas, papildinot ar Maksa Vēbera vai Kārļa Marksa idejām. Šie autori iezīmē izglītības socializējošo nozīmi, reizē tikai margināli vai vispār nepievēršot uzmanību procesiem, kas norisinās izglītības sistēmā. Vienlaikus viņu sociālo norišu skaidrojumi, šo skaidrojumu attīstība un aktuālie procesi nacionālajās izglītības sistēmās sniedz kontekstu, kas ļauj ne tikai izprast izglītības socioloģijas hronoloģiju, bet arī jaunās izglītības socioloģijas un no tās atvasināto teorētisko skatījumu epistemoloģiju.

Tiecoties sniegt skaidrojumu, par dažādu skatījumu teorētiskajām saiknēm, es saskāros ar nozīmīgām kategorizācijas problēmām. Ietekmes zonas pārklājas un vairums izglītības socioloģijas darbu vienlaicīgi var tikt saistīti ar ļoti plašu dažādu teoriju ietekmi. Arī šajā darbā piedāvātie izglītības skaidrojumi ir izmantojami, lai interpretētu kopējo teorētisko izglītības interpretācijas attīstību un parādītu aktuālos izglītību raksturojošos jautājumus, kuri izriet no šī darba mērķiem. Mēģinot sasniegt citus mērķus, šis skatījums un saistību skaidrojums var izrādīties nederīgs un neizmantojams.

Šī promocijas darba nodaļa vērš uzmanību uz skaidrojumiem, kurus teorētiski izmanto izglītības procesu skaidrojumam līdz jaunās izglītības socioloģijas attīstībai, pamatā koncentrējoties uz funkcionālisma un kritiskās perspektīvas autoriem. Te es īsi aprakstu nozīmīgāko teorētiku idejas, kuru pētījumu ietekme ir veicinājusi jaunās izglītības socioloģijas attīstību.

Nodaļas pirmā daļa īsi apskata izglītības pētījumu attīstību 20.gs. pirmajā pusē ilustrējot, ka pētījumu loks aptver salīdzinoši šauru jautājumu spektru un izglītības socioloģija atrodas sava pētījuma objekta meklējumos. Otrā daļa vērš uzmanību uz E.

Dirkema un funkcionālisma ietekmi šajā socioloģijas laukā iezīmējot galvenos funkcionālisma teorētiķus un to teorētiskās idejas. Šajā nodaļā es vēršu uzmanību arī uz izglītībai izvirzītajiem galvenajiem uzdevumiem, kā arī uz pret funkcionālismu vērsto kritiku.

Nākamā daļa šajā nodaļā ir veltīta kritiskās teorijas autoriem. Te tiek aprakstīti gan K. Marksa komentāri par izglītību, gan arī tālākie marksistu mēģinājumi parādīt, kā izglītība veicina dažādu sociāli ekonomisko šķiru nostiprināšanos. Priekšpēdējā daļa aplūko M. Vēbera teorētiskās ietekmes veicināto konflikta perspektīvu pārstāvošo teoriju izglītības izpētes transformāciju. Šajā laukā ir vislielākās teorētisko skatījumu atšķirības un tas uz izglītības socioloģijas attīstību ir atstājis vislielāko ietekmi. Pēdējā daļa apkopo šajā nodaļā pateikto.

Lai arī minētie teorētiskie skaidrojumi ir veidojušies 19. un 20. gs., vairums no te aprakstītajiem skatījumiem raksturo 20.gs. otro pusi. Iemesli šādai laika izvēlei ir aplūkoti nodaļas pirmajā daļā, bet īsumā tos minot var nosaukt divus galvenos argumentus: līdz 50jiem gadiem izglītības socioloģijā ir maz teorētisku darbu, kā arī līdz šim laikam izglītības socioloģijā autori izmanto šauru izglītības interpretāciju, kura nepieļauj jautājumus, kas raksturo vēlākās izglītības socioloģijas teorijas.

Te netiek aprakstīta simboliskā interakcionisma skatījums uz izglītības procesiem. Pirmkārt, šīs teorijas pārstāvji netiek atsevišķi nodalīti, jo minētās teorijas ietvaros nav veidojusies atsevišķa izglītību skaidrojuša teorija – to raksturo tikai pētījumi. Otrkārt, simboliskā interakcionisma piedāvātie skaidrojumi ir šauri un to raksturo gan minimāls pētījumu loks, gan arī šaurs izmantojums un skatījums. Treškārt, galvenie šo pētījumu secinājumi un zināmāko izglītības pētnieku darbi tiek analizēti turpmākajās šī darba nodaļās, secinājumus par šiem darbiem izmantojot, lai skaidrotu to, kā notiek zināšanu konstruēšana klasē. Tajā pašā laikā jāuzsver, ka šādi pētījumi ir un tie sniedz ieskatu klases lomu sadalījumā.

3.1 Izglītības analīze socioloģijā

Izglītība kā mērķtiecīgs socioloģijas teorētiskās izpētes lauks ir attīstījies tikai no 20.gs. 50tajiem, 60tajiem gadiem. Šo laiku raksturo izglītības ekspansija (Meyer et al. 1977), kritika funkcionālisma idejām un pētījumu publicēšana, kuri vērš nozīmīgus pārmetumus esošai izglītības interpretācijai un ataino vienota skatījuma trūkumu (Warwick & Williams 1980). Šis ir periods, kurā attīstās visi tie teorētiskie skatījumi, kuri raksturo izglītības interpretāciju šobrīd (Trent et al. 1985).

Arī pirms šī laika perioda ir teorijas, kuras ietekmē veidu, kā domāt par izglītību un ir meklējumi, kādā veidā socioloģijai uzlūkot izglītību. Šie skatījumi gan nevērš vēl uzmanību uz izglītību, kā uz atsevišķu pētījumu objektu, bet drīzāk kā uz elementu, kas palīdz skaidrot kopējo sabiedrības attīstību.

Lai arī teorijas, kuras skar ar izglītību saistītus jautājumus vērš uzmanību uz izglītības socializējošo raksturu, tomēr līdz 50tajiem gadiem izglītība pamatā tiek saistīta ar ekonomisko ekspansiju. Socioloģijas sniegtās galvenās izglītības attīstības raksturojošās premises līdz minētajam laika periodam apgalvo, ka: ekonomiskā izaugsme veicina izglītības ekspansiju; politiskā un ekonomiskā modernizācija veicina izglītības izplatību; spēcīgas un autoritatīvas valstis veicina izglītības ekspansiju; etniski daudzveidīgās valstīs izglītība attīstās lēnāk; totalitārās sabiedrībās izglītība mēdz attīstīties lēnāk (Meyer et al. 1977). Tikai vēlāk rodas skaidrojumi, kuri rosina izglītību uzlūkot kā institūciju, kura tajā ietvertajos procesos un to sekās ir interpretējama plašāka nekā vienkāršs ekonomiskās, sociālās un politiskās modernizācijas un attīstības blakus produkts.

Jau šajā skatījumā parādās netieša norāde, ka jebkura izglītības sistēma ir aplūkojama tikai sabiedrības iekšējā normatīvā konteksta ietvaros (Harp & Richer 1969). Tomēr vēl nav attīstījušās teorijas par izglītību, un izglītības socioloģija vēl tikai meklē dažādus skatu punktus, kuri varētu tikt izmantoti izglītības uzlūkošanai. Skatījumi, kuri veidojas izglītības teoretizēšanas laukā, kopš izglītības analīzes pirmsākumiem 20.gs. sākumā, ir dažādi. Viens no skatījumiem, kā iedalīt šajā laikā aktuālos izglītības procesu skaidrojumus norāda, ka 20.gs. pirmajā desmitgadē var runāt par socioloģiju skolotājiem (sauktu arī par izglītojošo socioloģiju), kas galvenokārt darbojas ar sociāldarvinisma idejām un meklē veidu, kā visefektīvāk nodrošināt vērtību nodošanu tālāk. 20.gs. 20tajos gados var runāt par socioloģiju izglītībai, kuras ietvaros tiek nosprausts izglītības socioloģijas lauks, bet pamatā tā darbojas tikai ar izglītības mērķu un dienas kārtības pamatojumu (šis laiks būtu asociējams ar socioloģijas un psiholoģijas saplūšanu izglītības pētniecībā). Trešais posms, kurš raksturo laiku no 30tajiem līdz 50tajiem gadiem ir izglītības problēmu socioloģija. Šī posma ietvaros tiek definēti galvenie pētījumu lauki, kuri izglītība ir aktuāli vēl šobrīd (Shimbori 1979). Vienlaikus šo posmu arī raksturo kritiska skatījuma trūkums, kuru šīs socioloģijas virziens atradīs tikai nākamajās desmit gadēs (Collins 1974b).

Pamatā te aprakstītajā laikā izglītībā dominē salīdzinoši un psiholoģiski pētījumi. Izmantojot galvenokārt izglītības organizāciju salīdzinošu analīzi, tiek pētītas izglītības struktūra un funkcijas. Darbojoties ar dažādu institūciju salīdzinājumu tiek analizēta izglītības institūcijas sociālajā kontekstā. Deskriptīvi, galvenokārt izmantojot psiholoģijas metodes, tiek pētīts arī skolas iekšējais klimats un skolēnu uzvedība (Harp & Richer 1969).

3.2 Izglītība funkcionālisma skatījumā

Izglītības socioloģijas teoretizēšanas, ar to saprotot mērķtiecīgu izglītības analīzi, aizsākumi ir meklējami funkcionālisma perspektīvā, vai, precizējot šo izteikumu, Emīla Dirkema darbos. Īpašā nozīme funkcionālistu un Emīla Dirkema izglītības interpretācijai veidojas gan no tā, ka viņu darbos tiek piedāvāts socioloģisks un analītisks izglītības skatījums, gan arī no fakta, ka līdz pat 20. gs. 50tajiem gadiem, šī ir praktiski vienīgā socioloģiskā perspektīva, kādā izglītība tiek aplūkota un kura savu nozīmi ir saglabājusi līdz pat mūsdienām (Baker 2011). Arī no šī brīža skatu punkta analizējot galvenās izglītības socioloģijas teorijas var novērot nozīmīgu funkcionālisma ietekmi (Sadovnik 2007).

Izglītības nozīme, E. Dirkema skatījumā atvasinās no plašākiem sabiedrības procesiem. Industrializācija, urbanizācija un modernizācija ir novedusi sabiedrību pie tradicionālo rituālu nozīmes un sabiedrības savstarpējo saišu nozīmes mazināšanās, kas, savukārt, ir novedis pie mehāniskās solidaritātes mazināšanās (Durkheim 1960; Sadovnik 2007:3). Lai arī balstīta uz individuālismu un atšķirībām, mehāniskajai solidaritātei ir nepieciešams noteikts kopīgs mērķis, ticība, kas ļautu sabiedrības pārstāvjiem saglabāt vērtības, uz kurām šī sabiedrība balstās. Šāda solidaritāte parasti veidojas tradicionālās sabiedrībās, kurās indivīdu ikdienu nosaka līdzīgi mērķi, vajadzības, dzīves stils un ikdienas rituāli, kas nodrošina iespēju indivīdus socializēt vērtībās (Durkheim 1960). Šo situāciju maina atsvešināšanās no tradicionālās sabiedrības – industrializācija, modernizācija. Šie procesi grauj tradicionālie vērtību nodošanas mehānismus un, aplūkojot kopumā, liek sabiedrībai attālināties no mehāniskās solidaritātes. Reizē modernizācija un industrializācija liek sabiedrībai pieņemt organisko solidaritāti, kurā līdzās pastāvēšanu nosaka savstarpēja atkarība.

Šis ir viens no iemesliem, kādēļ ir iespējams runāt par izglītības iestādēm un izglītības procesiem: starp izglītības institūcijas uzdevumiem ir arī nodrošināt nākamo sabiedrības paaudžu socializēšanu un izglītošanu konkrētajās kopējās vērtībās,

normās, ticībā, utt. (Durkheim 2008). Vecākiem, ģimenei ir minimālas iespējas izvēlēties kādas atsevišķas izglītības īpašības un jauniešiem nav tiesību augt atbilstoši kādam individuālam redzējumam par sevi – viņam ir jāklūst tādām, kādu sabiedrība vēlas viņu redzēt. Attiecīgi, izglītības uzdevums ir socializēt jauno paaudzi un nodot tai sabiedrības uzkrātās zināšanas, kas viņam ļaus funkcionēt šajā sabiedrībā (Ottaway 1968:8). Šāds skatu punkts rada interesantu paradoksu (Ash 1971:114), kurā izglītības mērķis ir saistīt indivīdus un sabiedrību un kultivēt kolektīvo piederību (Durkheim 2007, 1997), bet pāreja uz organisko solidaritāti veicina individuālismu (Durkheim 1960).

Izglītība Emīla Dirkema skatījumā ir elements, kas atspoguļo sabiedrības normu un vērtību izmaiņas. Izglītība ir sabiedrības veidota sistēma, kurā tās pārstāvji vienmēr tieksies nodot skolēniem kolektīvās vērtības, ticību, normas. Reizē izglītība sevī akumulē vērtību pārmaiņas un to pētot ir iespējams noteikt izmaiņas, kuras laika gaitā sabiedrībā ir veidojušās (Lukes 1973:128-137).

Bez aprakstītās vērtīborientējošās funkcijas izglītība sevī ietver arī indivīda socializēšanu turpmākajai dzīvei nepieciešamajās, arvien abstraktākajās zināšanās. Līdz ar industrializāciju un pāreju uz organisko solidaritāti indivīda ikdienā ir nepieciešams arvien plašāks un grūtāk prognozējams sekulāru zināšanu klāsts, kas reizē sagatavotu indivīdu turpmākajai dzīvei un – ļautu tam darboties lielākās sabiedrības grupās (Durkheim 2008).

Trešā funkcija, kas izglītībai ir jānodrošina, ir skolēnu sekmju novērtēšana un netieši, vēlāko ieņemamo darba pozīciju sadale (Lukes 1973:119-121). Skola sniedz skolēnam iespēju apgūt vēlāk dzīvē nepieciešamās iemaņas un, balstoties uz skolēna sekmēm, apgūstot šīs iemaņas, skolēns tiek virzīts uz noteiktām pozīcijām sabiedrībā. Šādu procesu pamatā ir E. Dirkema teorētiskajiem skaidrojumiem izvirzītie uzdevumi – aplūkot gan procesa iemeslus, gan arī funkcijas, kas dabīgi noved pie skatījuma, kurā izglītība tiek uztverta kā viendabīgs instruments. Izglītība ir meritokrātiska – tā visiem dod vienādas iespējas pašrealizācijai un tikai skolēna paša interesēs ir sasniegt labākos rezultātus, un iegūt lielāko pieejamo zināšanu klāstu.

Dažādu teorētisko perspektīvu pārstāvji (it sevišķi konflikta teorijas pārstāvji) kritizē meritokrātijas idejas attiecināšanu uz izglītību. Reizē arī paši funkcionālisti ir iezīmējuši nozīmīgu kritikas virzienu savai teorijai, diskutējot, vai meritokrātijas ideja būtu attiecināma uz izglītības iespējām vai iznākumu (Sadovnik 2007:5). Vienlīdzīga izglītības sistēma, funkcionālisma izpratnē paredz visiem vienādas iespējas izglīties,

bet negarantē, ka izglītības procesā visi sasniegs vienādus rezultātus. Tas nozīmē, ka skolai, vismaz teorētiski, nav jāreķinās ar dažādām atšķirībām, kuras varētu pastāvēt starp skolēniem. Attiecīgi, no funkcionālisma perspektīvas, izglītības procesu rezultāts būtu uztverams kā skolēna ieguldītais darbs un spējas. Atšķirības, kuras ir novērojamas starp skolēniem (un, tāpat, arī dažādi izglītības iznākumi), no šīs teorijas skatupunkta ir nevis nevienlīdzības raksturotājs, bet mehānisms, kā noteikt indivīda potenciālo tālāko sociālo pozīciju un ieņemamo amatu pēc skolas beigšanas.

Pirmās divas aprakstītās izglītības funkcijas operē ar idejām par skolēnu socializāciju atbilstoši sabiedrības prasībām. Attiecīgi, tās ir iespējams uztvert kā skolas ideoloģiskos mērķus, bet skolu kā unikālu mehānismu, kas spēj nodrošināt sabiedrības kā solidāras un reglamentētas sociālas vienības pastāvēšanu. Kritika šādiem E. Dirkema apgalvojumiem parasti tiek izteikta no diviem skatu punktiem: (1) mazāk svarīgs ir pārmetums, ka paļaušanās uz vienu institūciju kā unikālu sabiedrības struktūras uzturētāju ir bīstama un nepārdomāta; (2) nozīmīgāka kritika tiek vērsta uz faktu, ka uzsvars uz izglītības socializējošo nozīmi liek domāt par slēptās dienas kārtības nozīmi izglītības sistēmā (Stevens 2008:106).

Lai arī pats slēptās dienas kārtības jēdziens tiek noformulēts tikai 20. gs. otrajā pusē, kritika par funkcionālistu idejām ir veidojusies jau pašā gadsimta sākumā teorētiskā darbā „Demokrātija un izglītība” (*“Democracy and Education”*) (Dewey 1966). Tālākā šīs kritikas attīstības gaita ir tikai paplašinājusi redzesloku, kādā šo problēmu var aplūkot: teorētiski apraksta gan kā izglītības sistēmā tiek regulēts, kurā skolā kurš skolēns tiek uzņemts, un kā viens pieņemtais izglītības un pedagoģijas modelis sniedz noteiktām grupām labākas nākotnes iespējas (piem., Cookson & Persell 1985; Bourdieu 1996); gan kā izglītība sagatavo skolēnus noteiktām darba pozīcijām, nedodot tiem iespējas nākotnē mainīt savu sociālo pozīciju (piem., Bowles et al. 1999); gan kā skolēnu strukturēšana, kas tiek pamatota ar izglītības sniegto iespēju un rezultātu uzlabošanu, ietekmē pieejamās zināšanas (piem., Oakes 2002); gan, tiecoties iezīmēt skolotāja klātbūtni klasē, kā skolotāja interpretācija par procesiem izglītībā ietekmē to rezultātu (piem., Rist 2007).

Apkopojot iepriekš rakstīto, var norādīt, ka funkcionālisms ir iezīmējis nozīmīgu pētījumu lauku, liekot pamatus izglītības socioloģiskai analīzei. Radītie teorētiskie skatījumi ir veidojuši skatupunktu, kādā izglītība būtu aplūkojama. Šo skatījumu izmanto gan teorētiskā novirziena pārstāvji, gan arī no tā nozīmīgas idejas ir pārņēmuši šī virziena kritiķi. Funkcionālisma perspektīva ir izstrādājusi arī izglītību

raksturojošu jēdzienu kopumu, ko ir iespējams lietot, lai precīzāk identificētu analizējamos izglītības procesus. Tomēr perspektīvas makro skatījums ir izvirzījis virkni nepilnību, kuras liedz iedziļināties izglītības atsevišķos gadījumos un attiecīgi, nespēj novērot izglītības blakusefektus, kuri detalizēti tiek aplūkoti vēlāk attīstītajās teorijās.

Emīla Dirkema idejas, tajās integrējot Maksa Vēbera interpretāciju par sabiedrību raksturojošajiem procesiem, ir attīstījušās tālāk Talkota Pārsonsa (*Talcott Parsons, 1902 – 1979*) strukturālā funkcionālisma teorētiskajos darbos (Cox 1974). Tajos T. Pārsonss aplūko izglītību kā unikālu mehānismu, kas ļauj pastāvēt modernajai sabiedrībai: šāda sabiedrība pati par sevi tiecas uz līdzsvaru starp individuālo brīvību un sociālu kārtību (Alexander 1978; Turner 1993) un tikai izglītība var nodot un saglabāt vērtības, kuras ļauj šādam līdzsvaram pastāvēt (Sadovnik 2007:5). Ja no vienas puses izglītības ekspansiju 20.gs. var saistīt ar kvalitātes redukcionismu – atsacīšanos no elites zināšanām un attiecīgi – draudu izglītības sistēmas statusam, tad T. Pārsonss, vismaz runājot par ASV izglītības sistēmu, to uztver kā tiešu pierādījumu tam kā nostiprinās demokrātijas vērtības, un arī palielinās izglītības nozīme. Tikai caur izglītību var nodalīt iedzimto statusu no iegūtā un attiecīgi līdz ar izglītības ekspansiju un šādas funkcijas piesaistīšanu, tā pati nostiprina savu vērtību (Turner 1993). Šādā apgalvojumā var skaidri novērot, kā T. Pārsonsa skaidrojumā savijas M. Vēbera redzējums par izglītību kā mehānismu, kas nošķir indivīdam pieejamo iedzimto no sasniegtā statusa un E. Dirkema idejas, par vienlīdzīgām iespējām un izglītību kā skolēnus grupējošu mehānismu. Izglītība, ja tā spēj būt autonoma no citām institūcijām, arī dod iespēju sabiedrībā institucionalizēt vērtības, kas pieļauj modernās sabiedrības eksistenci un tās pārstāvju vienlīdzību (ibid), un, veicinot izglītojamo zināšanas, veicina sociālu inteliģenci, kas nosaka izvēles un refleksijas kvalitāti, sniedz tiem iespēju iesaistīties diferencētās un komplicētās sociālās sistēmās (Mayhew 1984).

T. Pārsonss tāpat kā E. Dirkems izglītību redz kā strukturējošu mehānismu, kas virza skolēnus uz noteiktām darba tirgus pozīcijām un uzlūko skolu kā mehānismu, kas palīdz nodrošināt saikni un indivīda pāreju no ģimenes uz sabiedrību (Parsons 2008). Nozīmīgāka skolēnu virzīšana uz dažādām pozīcijām sākas tikai augstākajā izglītībā. Reizē – augstākā izglītība ir tikai sekas iepriekšējiem izglītības procesiem. Šī procesa ietvaros var identificēt nevienlīdzīgas skolēnu iespējas, kuras

izpaužas vismaz trīs dažādās formās: sabiedrības ekspektācijās; skolotāja aktivitātēs; ģimenes statusa izmantošanā.

Pirmo punktu T. Pārsonss skaidro izmantojot funkcionālistu argumentu, atgādinot sabiedrības ekspektāciju funkcijas. Ir pienākumi, kuri indivīdam ir jāveic, lai sabiedrība spētu eksistēt un attiecīgi, ja indivīdam ir jānodrošina savs darbs sabiedrības labā, tad uz viņu var netikt attiecināts sadalījums, kas nosaka, ka spējīgākie skolēni iegūst augstākās darba pozīcijas.

Trešais punkts – statusa iegūšana caur ģimenes sociālo pozīciju, interpretējot šo apgalvojumu izmantojot te aprakstītās teorijas prizmu – ir vēsturisks reliktis, kuru sabiedrības sistēmas tiecas likvidēt, un uz kura neesamību modernās sabiedrības vēl tikai virzās. Izglītība ir mehānisms, lai nodrošinātu tikai tādu sasniegumu akceptēšanu, kuri ir paša iegūti/ paveikti, bet virzība uz šādu mērķi nevar notikt uzreiz – sabiedrība ir transformācijā, kas ļaus šos mērķus realizēt (Toby 1972). Tas ir process, kura akselerācijas pamatā ir izglītības ekspansija. Attiecīgi, šāds skatījums iezīmē, ka arguments, problēma vai uzdevums, kas formējas un varbūt arī iegūst nozīmi ārpus izglītības institūcijas robežām tiek risināts kā vienlīdzības un kopējās attīstības veicinātāju izmantojot izglītību.

Visgrūtāk aprakstīt ir otro punktu, kurā nevienlīdzības veicinātājs ir skolotājs. Lai arī skolotājs ir subjektīvs, T. Pārsonss tam nepiešķir nekādus līdzekļus, kādos savu subjektivitāti vērst uz noteiktu, vēlamu rezultātu. Skolēna sasniegumu pamatā ir individuālais redzējums par izglītības nozīmību un iesaistīšanās izglītības procesos, un šo faktoru atbilstība skolas izvirzītajām prasībām. Skolēna piesaisti skolai veido ģimene un skolotājam nav iespēju to ietekmēt. Tas noved pie tā, ka skolotāja simpātijas vai antipātijas nerada nozīmīgus draudus skolēna izglītībai (Parsons 2008).

Lai skaidrāk iezīmētu aprakstītos izglītības elementus, ir ciešāk jāaplūko šajā teorijā iezīmētās izglītības funkcijas divos līmeņos – raugoties uz izglītības sistēmu un klasi. Klases līmenis ir nepieciešams, jo tieši klasē norisinās procesi, kuros gan skola, gan skolēns saplūst, kurā satiekas visi iesaistītie aģenti.

Izglītība no funkcionālisma perspektīvas, kā vairākkārt esmu norādījis, ir atbildīgā institūcija, kas nosaka, kā sabiedrībā tiks sadalīti cilvēkresursi. Domājot par šādu skatījumu ir jāpatur prātā, ka skolēna izglītība pamatā ir socializācijas process. Skola, protams, nav vienīgā institūcija, kas nodarbojas ar indivīdu socializāciju: pirms tās nāk ģimene, skolas apmeklēšanas laikā darbojas virkne citu aģentu, kuri visi, atkarībā no dažādu faktoru klātbūtnes, ietekmē indivīdu. Tomēr skola ir galvenais

socializētājs, kas nodrošina modernās sabiedrības pastāvēšanu un reizē, garantē noteiktu procesu virzību. Lai tā spētu šos uzdevumus izpildīt un vienlaikus arī audzinātu skolēnus, kuri būtu atbilstoši sabiedrības vajadzībām, skola attīsta indivīdus divos virzienos: (1) veicinot to piesaisti sabiedrībai; (2) attīstot to dotības.

Piesaiste sabiedrībai veidojas realizējot divus mērķus – saistīt skolēnu ar sabiedrības kopējām vērtībām un, atkarībā no konkrētās situācijas, veicināt tā piederību noteiktai sociālai pozīcijai. Piemēram, ne visiem indivīdiem, darbojoties vienas grupas ietvaros, ir jāorientējas visās sabiedrībai aktuālajās vērtībās un mērķos: galvenais, lai šis indivīds spētu sekmīgi pildīt sev izvirzītos uzdevumus. Tik ilgi, kamēr neveidojas situācija, kurās indivīds ir spiests reflektēt par darbībām un procesiem, vai pieņemt noteiktu lēmumu, kas ir ārpus viņa pārstāvētā statusa zināšanu loka, šāda noteiktu pieņemto sociālo struktūru nezināšana nemazinās sabiedrības funkcionēšanas iespējas.

Skolēna dotības, savukārt, veidojas balstoties uz viņa spējām un atbildību. Atbildība ir viens no centrālajiem elementiem, ko varētu izmantot, lai raksturotu nevienlīdzību, jo ir iepriekš aprakstītais sabiedrības leģitīms spiediens uz indivīdu par viņam izvirzītajiem uzdevumiem, nerēķinoties ar indivīda vajadzībām un spējām. Tomēr, konkrētās teorijas kontekstā šis faktors drīzāk ir interpretējams kā pieņēmums, ka skolēna individuālās intereses būtu vērtējamas kā mazāk nozīmīgas par sabiedrības kopējām vajadzībām.

Izglītības procesu un to, kā to izmanto, lai nodrošinātu vienādas iespējas skolēniem, var raksturot sekojoši (ibid): (1) līdzīgu skolēnu apvienošana; (2) vienādu uzdevumu uzdošana; (3) tikai ierobežota skolotāju skaita interakcija ar skolēniem; un (4) sistemātiska iegūto zināšanu novērtēšana. Precizējot šos izteikumus, pirmais ir attiecināms uz izglītības līmeni – pamatā klasi, kuru skola veido balstoties demogrāfisku skolēnu līdzību, vienā mācību klasē atlasot ierobežotu skaitu skolēnu līdzīgā vecumā. Jautājums, cik lielā mērā šāda pieeja veicina vienādas skolēnu iespējas, ir diskutējams, it sevišķi, ja ņem vērā pētnieku aplūkotās elitārās skolas, kuras, lai arī darbojas pēc te aprakstītajiem kritērijiem, tomēr veicina dažādu sabiedrības grupu atšķirīgas iespējas (Cookson & Persell 1985; Bourdieu 1996).

Otrais punkts, nosaka, ka visiem skolēniem izglītības sistēma konstanti izvirza vienādus uzdevumus, kas kalpo gan kā izglītības materiāls, gan arī kā savstarpējās konkurences attīstītājs. Visi skolēni tiek atrauti no vecākiem, un vienīgais pieaugušais klasē ir skolotājs. Pēdējais punkts ir regulārs novērtējums, kas skolēnu interpretācijā ir

balva par darbu, kamēr skolas ietvaros, tā ir mērķtiecīga virzīšana uz noteiktu sociālo statusu.

Nobeidzot T. Pārsonsa pieejas aprakstu, būtu nepieciešams mazliet iedziļināties skolotāja pozīcijā klasē. Galvenā skolotāja funkcija mācot skolēnus ir formulēt un komunicēt tiem informāciju par to darbu un attiecīgi, sasniegumiem, potenciālajām iespējām un monitorēt to izaugsmi, kas ir loģisks atvasinājums no skolēnu vērtēšanas. Skatoties no citām teorētisko skaidrojumu skatu punkta, šī apgalvojuma kontekstā ir nepieciešams ņemt vērā, ka skolotājs nav brīvs no dažādiem aizspriedumiem, kas to noved pie iespējas netieši tomēr ietekmēt vērtējumu vai veidu kā reflektēt skolēniem par to sniegumu. Šis apgalvojums gan ir aizgūts no citām teorijām (piem., Bourdieu & Passeron 1990; Bernstein 2003a; Rist 2007).

Skolotājs ir atbildīgs par vēl kādu nozīmīgu procesu – rekomendācijām augstākajām izglītības iestādēm. Labākajās izglītības iestādēs var iekļūt tikai ar rekomendācijām, kuru sagatavošanai skolēns tiek novērots jau no akadēmiskā mūža uzsākšanas. Šis process, šajā gadījumā par pamatu pieņemot idejas par sabiedrības attīstību un pieņemot, ka izglītība tiecas indivīdus novietot pozīcijās, kurās tie optimāli varētu izmantot savas prasmes, varētu būt viens no atbildīgākajiem visā izglītības sistēmā un jānorāda, ka tas šīs teorijas ietvaros, ir pilnībā atkarīgs no skolas un tās pārstāvjiem. Ar daļu no pēdējiem izteikumiem es cenšos iezīmēt vienu no jautājumiem, kas būtu jāuzdod pētniekiem, kuri balsta savu darbu uz T. Pārsonsa idejām: „Cik lielā mērā šī autora pieeja var tikt attiecināta uz pieredzi, kas ir novērota ārpus ASV?” Te, tā kā šī nav mana promocijas darba centrālā teorija, bet tikai ilustrē izglītības socioloģijas attīstību, uz šo jautājumu varu atļauties neatbildēt. Tomēr šis jautājums analizējot un izmantojot T. Pārsonsa darbus, neapšaubāmi, ir nozīmīgs.

Nākamā promocijas darba daļa apskatīs kritiskās teorijas attīstību izglītības socioloģijā.

3.3 Konflikta teorija izglītības socioloģijā

Lai arī tiešā saikne starp izglītības socioloģiju un K. Marksa darbiem ir šaura, tās nozīme uz izglītības socioloģijas teoriju un pētījumu jomu attīstību ir ļoti nozīmīga. Konflikta teorija izglītības socioloģijā ir ienākusi netieši un šo ideju ekspansija ir norisinājusies tikai 20. gs. 60tajos gados (Baker 2011; Ballantine & Spade 2012), kas iezīmē, ka pamatā ar kritiskās teorijas idejām var tikt saistīta jaunā izglītības socioloģija, kuras ietvaros konflikta teorija jau ir transformējusies atsevišķos

jaunos teorētiskos novirzienos, kurus var iedalīt tādos novirzienos kā reprodukcijas teorijas un pretestības teorijas (ibid:14). Nepieciešamību izvērst kritisku skaidrojumu izglītības procesiem noteica izglītības ekspansija 20.gs otrajā pusē un secinājums, ka izglītības ietvaros norisinās procesi, kuri vēlāk noved pie nevienlīdzīgas resursu sadales.

K. Markss savos teorētiskajos darbos izglītību piemin tikai virspusēji (Sadovnik 2007). Ar pāris rindkopām K. Markss iezīmē, ka izglītība var tikt izmantota, lai nodrošinātu noteiktu ideju izplatību (šādu komentāru K. Markss izsaka šķiru cīņas un proletariāta ekspluatācijas kontekstā). Tajā pašā laikā daudz lielāku ietekmi uz jomas attīstību ir atstājuši nevis šie īsie komentāri par izglītību, bet teorētiskais sabiedrības redzējums kopumā. Konflikta teorijas ietvaros tiek aplūkotas tās pašas izglītības funkcijas, ko aplūko arī funkcionālisms. Tomēr, ja funkcionālisms izglītībā saskata iespēju nodrošināt sociālu kārtību un reizē arī vienlīdzību, tad konflikta teorijas pārstāvji šīs funkcijas interpretē kā iespēju nodrošināt sociālo attiecību nemainīgumu un – pārfrāzējot – audzināt pakļāvīgus zemāko sociālo slāņu strādniekus. Ļoti vispārīgs salīdzinājums tātad būtu: funkcionālisms uzsver kārtību un vienlīdzību, bet kritiskā teorija uzsver kārtību un nevienlīdzību.

Plašā konflikta teorijas interpretācija dod iespēju izglītību uztvert kā institūciju, kurā visi iesaistītie aģenti atrodas konstantās konflikta attiecībās ar visiem: skolēni tiecas darboties atbilstoši pedagogu un skolotāju prasībām, pedagogi darbojas pakļaujoties skolu administrācijai – notiek konstanta cīņa par skolās apgūstamajām zināšanām, veidiem kā šīs zināšanas mācīt (nodot tālāk), utt. No vienas puses skola ir lauks, kurā norisinās varas sadale un var norisināties arī varas pārdale (šādu skaidrojumu pieņem vairums teorētiķu, kuri savu darbu pamatā pieņem kritisku skatījumu). No otras puses, skola nevarēs mainīties, kamēr nemainīsies sabiedrība (Bowles & Gintis 1976; Bowles et al. 1999). Attiecīgi no klasiskas marksistu pozīcijas izglītība nodrošina varas iespējamību sabiedrībā, bet var arī šo varas sadalījumu mainīt. Lai mainītos izglītība, no sākuma ir jāmainās sabiedrībai un šādi izglītība kļūst tikai par instrumentu.

Lai arī grūti izvīzīt kādas klasifikācijas teorētiskajiem virzieniem, kuri ir veidojušies izglītības socioloģijā, var norādīt, ka maz ir tādu teorētiķu, kuri ir sekojuši tikai K. Marksa idejām. Tajā pašā laikā, ir ļoti plašs teorētisko izglītības procesu skaidrojums, kuros var identificēt konflikta teorijas ietekmi. Kopsaucējs šīm teorijām parasti ir tajās iestrādātā ideja par kādu izglītības „slēpto dienaskārtību” (Sadovnik

2007), dalījums starp tehnisko (mācību process, instrumentālā kārtība) un organizatorisko (birokrātisko principu apzināšana, izteiksmes kārtība) loģiku (Smith & Knight 1982). Attiecīgi, skološanas laikā skolēni iegūst, ko vairāk par zināšanām noteiktās jomās: tā var būt spēja pakļauties un zināšanas par sociālo struktūru (Meyer 1977); vērtības, kuras nosaka iespēju atrasties sociāli zemākajos vai augstākajos slāņos (Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1990); attieksmi pret izglītību (Bernstein 2003a), utt.

Kad izglītības socioloģijā tiek runāts par marksisma izglītības interpretāciju, parasti tiek minēts nu jau izglītības socioloģijā klasisks darbs „Izglītība kapitālisma Amerikā” (Schooling in Capitalist America) (Bowles & Gintis 1976). Tomēr, arī iepriekš, pirms šī darba publicēšanas, izglītības socioloģijā ir izteikti atsevišķi teorētiski komentāri par no K. Marksa teorētiskajiem darbiem atvasinātu izglītības interpretāciju. Nozīmīgākais no tiem ir Luija Altisēra (*Louis Pierre Althusser, 1918 – 1990*) iedalījums starp represīvajiem un ideoloģiskajiem valsts aparātiem (Althusser 1993). L. Altisērs norāda, ka abi mehānismi, darbojoties gan ar vardarbības, gan ar ideoloģijas palīdzību un ir vērsti uz esošās sociālās struktūras nodrošināšanu. Atšķirība starp abiem mehānismiem veidojas no to izmantošanas praksēm: represīvie mehānismi primāri darbojas ar vardarbības un tikai sekundāri izmanto ideoloģiskus instrumentus. Savukārt, ideoloģiskie aprāti, primāri darbojas ar ideoloģijas atražošanu un veicināšanu un vardarbības izmantošana ir tikai sekundāra prakse.

Uzskaitot dažādus ideoloģiskos valsts aparātus, L. Altisērs min tādas institūcijas kā ģimene, baznīca, skola, masu mediji (ibid). Vēsturiski galvenā institūcija, kas nodrošināja ideoloģijas veicināšanas funkciju, ir baznīca. Ja skatās plašāk, tad baznīcu var papildināt norādot, ka vēsturiski ideoloģisko izglītošanu uzņēmās baznīca un ģimene. Šobrīd reliģiju ir aizstājusi skola (un izglītība) (ibid). Tādā veidā, ja aplūko tikai L. Altisēra interpretāciju par izglītību, var secināt, ka viņa skatījums šajā jautājumā ir samērā tuvs vispārējam redzējumam, ko pauž izglītības socioloģijas teorētiķi – izglītība pamatā darbojas ar slēpto dienas kārtību, kas atražo noteiktas sociālas struktūras un nodrošina indivīdiem tos raksturojošo šķiristisko piederību (piemēram, B. Bernstains, P. Burdjē, P. Freire, u.c.).

1976. gadā iznāk grāmata „Izglītība kapitālisma Amerikā”, kuras pamatā ir K. Marksa idejām balstīta atbilstības teorija. Autori šajā darbā skaidro publiskās izglītības izplatību Amerikā norādot, ka ir tieša saikne (atbilstība) starp skolu organizāciju un sabiedrības struktūru (Sadovnik 2007:6). Izglītība atbilst sabiedrības

sociālajai struktūrai (ir ar to saistīta) un attiecīgi, to nav iespējams mainīt vai padarīt izdevīgāku zemākajiem sociālajiem slāņiem, kamēr nav mainīta visa sabiedrība (Bowles & Gintis 1976).

No atbilstības teorijas skatu punkta izglītība ir veidota ap trīs elementiem, kuri būtu jāapgūst vidus un zemāko sociālo slāņu skolēniem. Pirmkārt, skolēni apgūst kā būt par pakļāvīgu darbaspēku. Pakalpība un atkarība novedīs pie panākumiem, bet neatkarība un agresivitāte novedīs pie neveiksmēm. Skola lielā mērā nosoda radošumu, pašizpaušmi, neatkarību, šādus skolēnus novērtējot ar zemākām atzīmēm. Otrkārt, skolēns apgūst hierarhiju, kas skolā tikai atspoguļo plašākas sabiedrības uzbūvi. Visa izglītības sistēma ir veidota hierarhiski. Skolēns ir pakļauts skolotāja redzējumam, viņam nav tiesību ietekmēt mācību saturu vai veidu kā to apgūt. Treškārt, skolā skolēni apgūst tikt motivēti izmantojot ārējus stimulus. Skolēni dodas uz skolu, lai nokārtotu eksāmenus, saņemtu labus vērtējumus un galu galā, kādā mirklī par savām pūlēm saņemtu diplomu. Tā kā skolā skolēnam praktiski nav iespēju ietekmēt procesus un/ vai veidot izglītības dienas kārtību sev pieņemamāku, tad viņš negūst prieku no paša mācību procesa un par skolēnu motivatoru ir jāklūst kam citam (ibid). Paralēli skola fragmentē visus izglītības procesus tā, lai starp tiem neveidotos savstarpējas saiknes un skolēni saņemtu tikai fragmentāras zināšanas, bet neredzētu saikni starp tiem.

Visi šie faktori ir saistīti ar tālākajām prasībām darba tirgū, kurā no šīs teorijas skatu punkta, skolēni iekļausies, bet nespēs paši neko ietekmēt. Tāpat, svarīgs faktors, kas iezīmējas, ka skola un vēlāk arī darba tirgus pamatā vērtē nevis zināšanas, bet personīgās īpašības, kuras skola skolēnā izveido (Bowles & Gintis 2002) un skolu uzdevums ir noteiktu īpašību attīstīšana (Gintis 1971). No šāda skatu punkta, izglītībā ietvertais meritokrātijas princips ir tikai mīts, kas ir radīts, lai no vienas puses, argumentētu izglītības sistēmas nepieciešamību, bet no otras, ļautu leģitimēt nevienlīdzību sabiedrībā (Bowles & Gintis 1976).

Šādi aplūkojot konflikta perspektīvas ietvaros attīstās teorijas, var norādīt, ka, lai arī teorētiski tiecas sniegt skaidrojumu par dažādu ekonomisko grupu reprodukciju un skolnieku viedokļu formēšanu, tās praktiski nespēj sniegt validus skaidrojumus par mācību klases iekšējo procesu saikni ar akadēmiskajiem sasniegumiem (Karabel & Halsey 1976). Attiecīgi, neatkarīgi no visiem skaidrojumiem, kas tiek izvirzīti makro līmenī, šo perspektīvu pārstāvošie teorētiķ savos darbos izglītošanās procesu izpēti ir

atstājusi novārtā. Izglītība šādi ir „melnā kaste”, kurā var runāt par objektiem, kas tajā nonāk un rezultātiem, kuri no tās veidojas, bet nav iespējams identificēt procesus tajā.

Abi te aprakstītie konflikta teorijas skatījumi makro līmenī aplūko izglītības ietekmi uz kopējām ekonomiskajām un varas attiecībām sabiedrībā. Paulo Freire (*Paulo Freire, 1921 – 1997*), viens no zināmākajiem marksisma izglītības teorētiķiem, izmantojot redzējumu, kurā izglītība atražo noteiktu varas sadalījumu un ekonomiskās attiecības, vērš savu uzmanību uz mikro līmeni – procesiem, kuri norisinās vienas klases ietvaros. Šī darba īpatnība ir tā, ka tas ir tikai daļēji attiecināms uz izglītību kapitalisma sabiedrībā, bet vairāk būtu saistāms ar metaforu koloniju un kolonizatoru attiecībām un, runājot par konkrētā autora devumu, būtu nepieciešams ņemt vērā šo kontekstu. Tāpat, P. Freire, kuru vieglāk ir interpretēt kā liberalizētāju, nevis teorētiķi, lielāko daļu darbu ir veltījis kritiskajai pedagoģijai. Tas rada papildu grūtības šo pētnieku izmantot socioloģiskā analizē.

Tomēr, īsi ieskicējot šī autora teoriju pamata apgalvojumus, jānorāda, ka P. Freira redzējumā izglītība strukturē attiecības starp divām grupām: apspiestajiem un apspiedējiem. Šīs attiecības paredz vienas valdošās grupas pareizo viedokli, un indivīdam, lai tas tiktu akceptēts, būtu jāatbilst šim viedoklim, būtu jābūt spējīgam ar to darboties. Tajā pat laikā izglītība indivīdam sniedz tikai tik daudz, lai tas spētu apzināties šo viedokli (Freire 2000).

3.4 Konflikta teorija pēc Maksa Vēbera

Viens no zināmākajiem konflikta perspektīvas pārstāvjiem, kurš savos darbos pieņem nedaudz citu teorētisku orientāciju un, kura darbi vēlāk ir nozīmīgi ietekmējuši izglītības socioloģijas teorētisko attīstību ir Makss Vēbers. M. Vēbers pievērš uzmanību ne tikai ekonomiskajām sociālo grupu atšķirībām, bet iezīmē arī statusa grupu nozīmību attiecīgi konstatējot, ka sabiedrības hierarhiju veidojas nevis tikai no ekonomiskajām attiecībām, bet no daudz plašāka dažādu faktoru klāsta savstarpējām attiecībām un ietekmes.

M. Vēbers teoretizē, ka, sabiedrībai attīstoties, tādās hierarhijas sistēmas kā ģimene, kasta, cilts, utt., ir spiestas mainīties un nodot savu pozīciju hierarhijām, kuras tiek veidotas balstoties uz individuāliem sasniegumiem. Papildu, izglītība var kļūt par veidu, kā savu statusu arī vairot (Weber 1970:416-444). Līdz arvien komplicētāku sabiedrības formu veidošanos, veidojas arvien skaidrāks nodalījums starp iedzimto un iegūto statusu. Iegūtais statuss veidojas no spējas industriālās

sabiedrības raksturojošajā birokrātijā caur institūcijām to akumulēt. Institūcijas tiecas piešķirt statusu balstoties uz indivīda sasniegumiem, nevis iedzimtajām privilēģijām (ibid:240-244). Attiecīgi, šādā skatījumā, izglītība ir viens no galvenajiem veidiem kā nodalīt personas no to sociālajām pozīcijām. Šāda pieeja gan automātiski nenodrošina sociālās hierarhijas struktūras pārskatīšanu, jo vecāki no privilēģētajām grupām tik un tā spēs izvēlēties izglītības iestādes, kuras nodrošinās to atvasēm iespējas nokļūt pozīcijās, kuras to sabiedrībās tiks novērtētas ar augstāku sociālo statusu: valsts pārvaldē, lielajās korporācijās vai birokrātiskajā aparātā.

Pētnieki, kuri vēlāk ir sekojuši M. Vēbera idejām, skolu organizāciju un procesus izglītībā, analizē par pamatu izmantojot statusa attiecības un organizatoriskus ierobežojumus. Paturot prātā šo komentāru var novērot, ka M. Vēbera ietekme ir novērojama vairumā izglītības socioloģijas teorētisko skatījumu. Tāpat – šāda izglītības interpretācija ir ļoti tuva funkcionālisma teoretizēšanai: atšķirība veidojas faktā, ka funkcionālisms izglītības saiknē ar vēlāko sociālo pozīciju saskata pierādījumus meritokrātijai, bet M. Vēbers – iespēju augstākajām sociālajām grupām nodrošināt sev leģitīmu, ar personu nesaistītu statusu.

Pirmos teorētiskos darbus, kuri ir vērsti uz sabiedrības un izglītības attiecību analīzi un kuru pamatā tiek izmantoti M. Vēbera teorētiskie skaidrojumi izstrādā mazpazīstams, bet vēlākā izglītības teoretizēšanā nozīmīgs 20. pirmās puses pētnieks Villards Volers (*Willard W. Waller, 1899 – 1945*) (Sadovnik 2007). Analizējot izglītību V. Volers iezīmē skatījumu, kura pamatā ir koncentrēšanās uz skolotāju un pedagoģu ietekmi uz izglītības rezultātu. Teorijā tiek formulēts, ka izglītības struktūra un politika, akceptētā vai progresīvā pedagoģija nespēs mainīt skolēnu iegūto izglītības rezultātu: lai sasniegtu izmaiņas izglītības rezultātos, ir jāveido pieeja, kurā skolotāji pieņem izmaiņas un ir ieinteresēti skolēnu vispusīgā izglītībā. Skolotājiem būtu jāstrādā kopā ar sabiedrības dažādu grupu pārstāvjiem, tos iesaistot izglītībā, padarot skolēnu izglītību plašāku, saistošāku un praktiskāku (Clifford 1991).

Lai arī liela daļa V. Volera darba ir veltīta pedagoģijas teoretizēšanai, daļa ir atvēlēta arī socioloģiskai izglītības analīzei. V. Volera izvēlētie skaidrojumi ļauj vilkt paralēles starp viņa izglītības skatījumu un šī darba kontekstā nozīmīgākajiem – reprodukcionalisma teorētisku skaidrojumiem. V. Volers iezīmē, ka izglītība, ko skolēni saņem ir dažāda un ir atkarīga nevis no mērķtiecīgiem izsekošanas mehānismiem, bet indivīdam pieejamajām iespējām un resursiem. Skolotāju, savukārt, Villards Volers novietots varas pozīcijā, kurš, lai arī ne vienmēr savu varu izmanto apzināti, var būt

sev pieņemamu interpretāciju par izglītības procesiem un šī interpretācija, lai arī ietver lielāko ietekmi uz izglītības rezultātu, ir praktiski nekontrolējama. Attiecīgi, šajā teorijā iezīmējas postmodernisma un neo-marxisma idejas, kuras būtu saistāmas ar liberalizējošo pedagoģiju/ izglītību un vēlāk ir tieši attiecināmas uz P. Freira teorētisko darbību.

Maksa Vēbera teorētisko ideju izmantošanu izglītības socioloģijā var saistīt ar trīs virzieniem. Pirmā virziena redzamākais izglītības teorētiķis ir Randals Kolins (Randall Collins, 1941). Šī teorētiķa skaidrojumā izglītība tiek saistīta ar sociālām zināšanām, konstrukcijām, kuras indivīds pieņem par savām īpašībām: izglītība ir viens no sociālajiem institūtiem, kas nodrošina indivīda īpašības (Collins 1974a). Izglītība var būt saistāma ar indivīda vēlāko sociālo pozīciju, kas ir tiešs M. Vēbera apgalvojuma atvasinājums, ka izglītība ir statusa apliecināšanas mehānisms, kas nodrošina indivīda piederību noteiktai sociālai pozīcijai.

R. Kolins šo hipotēzi virza tālāk norādot, ka izglītība ir kļuvusi par konflikta objektu. Piedāvātās izglītības iespējas nozīmīgi atšķiras un vēlākās iespējas darba tirgū ir atkarīgas no indivīda iegūtās izglītības. Reizē, veicinot darba tirgus nozaru autonomiju, veidojas pseido-profesijas, kuras savu nodalījumu no citām profesijām tiecas nostiprināt izmantojot izglītību, bet nepiedāvājot konkrētu zināšanu bāzi – monopolizētas zināšanas, kas būtu attiecināmas uz šo profesiju. Runājot par šādām profesijām nav atbildams jautājums, kur indivīds apgūst konkrētās zināšanas, ko tas, pildot darba pienākumus, izmanto (Collins 1971). Vienlaikus publiskās izglītības ekspansija (to uzlūkojot kā neargumentētu fenomenu) ir reducējusi izglītības statusu padarot to par darba tirgus prasību, kas nepauž konkrētas indivīda zināšanas (Collins 1974b).

R. Kolins noraida apgalvojumu, ka izglītības ekspansiju var skaidrot ar faktu, ka dažādas darba tirgus nozares ir piedzīvojušas nozīmīgu profesionālo zināšanu attīstību un tādēļ šajās profesijās, risinot tiešos darba pienākumus, ir nepieciešamība pēc detalizētākām iemaņām. Savus secinājumus viņš balsta uz profesiju autonomiju uz sabiedrības stratifikāciju. Dažādas skolas nodrošina atšķirīgas zināšanas, kuras ir saistītas ar indivīda statusu un, atkarībā no nonākšanas noteiktā skolā indivīds var nokļūt noteiktā amatā. Amati, kuri garantē augstāku sociālo statusu izvirza arī augstākas, grūtāk sasniedzamas prasības, kuras nosaka augstāku resursu ieguldījumu. Tādā veidā izglītība kļūst par normējošu mehānismu, kas nosaka noteikta sociāla statusa pieejamību (ibid).

Kā daudzās citās izglītības teorijās, skolas savu pozīciju saglabā nevis skolēnam nododot amatam nepieciešamās zināšanas, bet viņu socializējot noteiktās statusa vērtībās un regulējot indivīdam pieejamās iespējas. Skola ir vieta, kur skolēns no skolotājiem un skolas biedriem, apgūst statusa kultūru. Izglītība kā sociāla institūcija, no šāda skatu punktu, savu nozīmi iegūst nevis ar tās piedāvātajām zināšanām, bet pateicoties darba tirgus prasībām, kas nosaka nepieciešamību izglītoties, lai iegūtu amatu darba tirgū (Collins 1971). Indivīda statuss, savukārt, veidosies pateicoties darba devējiem, kuri, visticamāk, augstākajām profesijām atlasīs skolēnus no skolām, kuras atražo tās vērtības, kuras viņi paši akceptē. No šāda secinājuma, savukārt, izriet, ka skolu sistēmā lielāka diferenciācija starp iespējam iegūt izglītību ir vietās, kurās arī ir novērojama lielāka diferenciācija darba tirgū. Elitārās skolas veidosies vietās, kurās darba tirgū būs pieprasījums pēc augstāko sociālo slāņu pārstāvjiem un otrādāk, ja šāda pieprasījuma nebūs, tad skolu diferenciācija būs mazāka un – neveidosies elitārās skolas (Collins 1974b).

Skatoties plašāk, var novērot R. Kolinsa divus galvenos argumentus: izglītības ekspansija var tikt skaidrota ar darba tirgus diferenciāciju vai, sniedzot precīzāku skaidrojumu, ar profesiju centieniem diferencēties, kas, savukārt, ir tieši saistāma ar dažādu statusa grupu mēģinājumu un iespējam noteikt savu pozīciju sabiedrībā. Šī ekspansija ir nevis mazinājusi atšķirības starp sabiedrības grupām, bet radījusi atbalstu M. Vēbera idejai – nodalīt personu no statusa. Skola šādā veidā ir kļuvusi par vēl vienu mehānismu, kas nodrošina leģitīmu iedalījumu starp dažādiem sociālajiem slāņiem un sabiedrības grupām.

Cits nozīmīgs skaidrojums, kas ir attīstījusies no Maksa Vēbera idejām, ir Džona Meira (*John Meyer*) izglītības procesu teorētiskā interpretācija. Šis teorētiķis norāda, ka izglītības izplatību ir veicinājusi nevis nepieciešamība pēc izglītota darbaspēka, bet cilvēktiesību koncepta nostiprināšanās un demokrātisko vērtību izplatība (Meyer et al. 1977). Te gan ir jānorāda, ka izglītības saikne ar demokrātiju nenorāda uz Dž. Meira interpretāciju, ka izglītība veicina (kā norādītu funkcionālisti) vienlīdzību un amata atbilstību noteiktām darba spējām, bet gan tikai uz izglītības izplatības nepieciešamību.

Dž. Meirs savos darbos skaidro, ka izglītība, kopš 20.gs. vidus ir līdzīgi izplatījusies visā pasaulē, jo tā pati par sevi ir globāla institūcija, kas izplatās reizē ar zināšanu apriti. Tādā veidā izglītības piedāvājums rezultātā nereti pārsniedz darba tirgus pieprasījumu un ir tikai mehānisms, kura nepieciešamība balstās uz zināšanām

par nepieciešamību un valstisku institucionālu atbalstu (Meyer & Rowan 1977). Modernajās sabiedrībās formālās struktūras ir pabalstītas, atspoguļotas un producētas sociālajā realitātē. Pieņemtais skatījums, politika, programmas un procedūras veidojas tikai pateicoties sabiedriskajai domai, izglītībai, likumiem un citiem strukturējošiem mehānismiem. Arī paši skolēni, izglītības process un attieksme, kāda pret skolēniem tiek veidota – šie procesi nodrošina izglītības nozīmību (Meyer 1977; Meyer & Rowan 1977).

Rezultātā vērtība, kas tiek piešķirta izglītībai provocē situāciju, kurā indivīda sasniegumi tiek asociēti ar izglītību, ko tas ir ieguvis. Izglītība, kas indivīdam ir, garantē viņam kādas noteiktas tiesības, iespējas un attieksmi pret viņu. Tādā veidā izglītība vairs nav tikai mehānisms, kā atsevišķiem indivīdiem piešķirt noteiktas iespējas, bet institucionalizēts mehānisms, kas ar savu kopējo struktūru nodrošina noteiktas varas attiecības (Meyer 1977). Tanī pat laikā, izglītība nevar tikt izmantota, lai sniegtu atbildes uz jautājumiem par ekonomisko attīstību, industriālajām vajadzībām un citiem faktoriem, ar kuriem ir pieņemts, no vienas puses, raksturot izglītības nepieciešamību, bet no otras, aprakstīt sabiedrības attīstību (Meyer 1977; Meyer & Rowan 1977).

Var norādīt, ka šī teorija veido cirkulāru argumentāciju, kuru varētu skaidrot šādi: izglītības nozīmība veidojas no tā, ka tā ir pavērusi iespējas to apgūt arvien lielākam indivīdu skaitam; arvien lielāks indivīdu skaits iegūst izglītību, jo izglītībai ir arvien lielāka nozīme. Šādas attiecības, savukārt, veido virkni dažādu apgalvojumu, kurus, kā norāda Dž. Meirs, sabiedrībā pieņem par patiesiem. Piem., visiem jauniešiem būtu jābūt izglītotiem, izglītība ir iegūstama noteiktā institūcijā, kurai ir noteikta struktūra, izglītība funkcionē, lai sniegtu noteiktu kopēju sociālu labumu, utt. (Meyer et al. 1992; Oliver 1991).

Izglītības struktūra visos tās līmeņos nav iespējama citādāka kāda tā ir, jo skolas ir spiestas veidoties balstoties uz dažādu globālu un lokālu institūciju nosacījumiem. Attiecības un regulējums, kāds pastāv starp šīm institūcijām regulē izglītības kā institūcijas attīstību nosakot tās formu, veidu, iekšējo un ārējo komunikāciju (Oliver 1991). Šī procesa rezultātā rodas institūcija, kura šobrīd bez izņēmumiem un ar samērā līdzīgu struktūru un tikai nelielām lokālām izmaiņām, funkcionē vairumā pasaules valstu.

Dž. Meirs norāda, ka publisko izglītību raksturo pieci faktori: (1) tā tiecas socializēt indivīdu, lai tas varētu iekļauties sabiedrībā; (2) tā tiecas palielināt iesaistīto

indivīdu skaitu; (3) izglītība uzsver sekulāru pasaules redzējumu; (4) izglītībā nostiprinās arvien striktāk noteikta un aprakstīta dienas kārtība; (5) tā rada šķitumu par saikni starp mācību vielas apgūšanu un personisku izaugsmi, kas vēlāk tiek saistīts ar attīstību un individuālām iespējām (Meyer et al. 1992).

Pēdējais virziens, kas ir attīstījies no M. Vēbera teorētiskā skatījuma tiek apzīmēta ar nosaukumu „jaunā izglītības socioloģija”. Zināmākie šā virziena pārstāvji ir Pjērs Burdjē un Bezils Bernstains, kuru darbi apraksta kā izglītības process atbalsta noteiktas sabiedrības elites kultūru un tās pieņemto kodu pārzināšanu. Gan abu šo autoru darbi, gan arī precīzākus skaidrojumus, kas ir jaunā izglītības socioloģija sīkāk es aplūkošu nākamajā promocijas darba nodaļā.

3.4 Secinājumi

Izglītības teoretizēšanas pirmsākumi ir saistāmi ar metateoriju izstrādi 19. un 20.gs. Šie darbi nekoncentrējas uz padziļinātu izglītības institūcijas analīzi, bet izglītību izmanto, lai ilustrētu kopējās likumsakarības sabiedrībā. Visas šīs teorijas iezīmē izglītības socializējošo raksturu un socializācijas nozīmi, lai veicinātu tādu indivīdu audzināšanu, kas atbilstu kopējam teorētiskajam redzējumam, par sabiedrības vajadzībām.

20.gs. pirmā pusē ir novērojami teorētiski meklējumi, kā raksturot izglītības socioloģijas pētījumu objektu un kur nospraust tā robežas. Šajā laikā socioloģijā izglītības atspoguļojumā dominē funkcionālistu skatījums, kas nosaka, ka izglītība ir meritokrātiska un tās galvenās funkcijas ir veicināt skolēnos vērtīborientāciju, iemācīt darboties un funkcionēt grupā un, balstoties uz skolēna spējām un sasniegumiem, virzīt uz noteiktām pozīcijām sabiedrībā.

Šo laiku raksturo pieņēmums, kas funkcionālisma teorijas lielā mērā atšķir no konflikta perspektīvu pārstāvošām teorijām. Funkcionālisti pieņem, ka skolēniem ir dažādas spējas un tādēļ tie uzrāda dažādu akadēmisku sniegumu. Vēlāk kritiskās skolas teorētiķi, lai arī neizsaka apgalvojumus, ka spējas nav nozīmīgas, tomēr uz tām nevērš savu uzmanību, norādot, ka izglītības struktūra un saturs ir veidots tā, lai noteiktas zināšanas tiktu interpretētas kā augstāku akadēmisko zināšanu pierādījums, bet citas skolēnu zināšanas tiek ignorētas.

Izglītības socioloģijas strauja attīstība sākas 20.gs. otrajā pusē, kad nozīmīgi palielinās skolēnu skaits, arī citās socioloģijas apakšnozarēs attīstās jauni teorētiski

redzējumi, tiek veikti pētījumi, kuru autori secina, ka skola nesniedz visiem skolēniem vienādas iespējas un – sabiedrībā veidojas diskusija par izglītības rezultātiem.

Šajā laikā nozīmi iegūst izglītības procesu skaidrojumi, kuri tiek balstīti uz konflikta perspektīvu. Šīs teorijas vieno ideja, ka izglītību raksturo slēptā dienas kārtība, kas skolēna iespējas pēc skolas beigšanas ietekmē nozīmīgāk nekā izglītības piedāvātās akadēmiskās zināšanas.

Teorijas, kas attīstījušās tieši pārņemot K. Marksa idejas atklāj, kā izglītības slēptā dienas kārtība nodrošina šķirisko sabiedrības sadalījumu. L. Altisērs izglītību nosauc par ideoloģisku valsts aparātu, kas maskē un reizē nodrošina leģitimitāti sabiedrības šķiriskajam sadalījumam. Citi K. Marksa ideju sekotāji iezīmē, ka izglītības dienas kārtībā skolēniem noraida tādas vērtības, kuras no tiem veido pakļāvīgu darba spēku. Visas šīs teorijas liek nozīmīgu uzsvāru uz ekonomiskajām attiecībām sabiedrībā un izglītības ietvaros skolēniem nodoto ideoloģiju.

Cits, populārāks teoriju attīstības virziens, ir pārņēmis lielāku ietekmi no M. Vēbera teorētiskajiem darbiem. Šajās teorijās, lai arī tās koncentrējas ap nevienlīdzīgu izglītības piedāvāto resursu pieejamību, mazāka nozīme tiek piešķirta ekonomiskajām attiecībām, bet tiek pieņemts, ka izglītība nodrošina indivīda vēlākās dzīves statusu, kas veidojas no daudz plašāka faktoru klāsta. Izglītība šajā skatījumā nodrošina iespēju nodalīt indivīda iedzimto statusu no iegūtā, tajā pašā laikā saglabājot noteiktu sociālo struktūru.

Aprakstītās teorijas iezīmē, ka izglītības ietvaros skolēnam tiek iemācītas arī virkne papildus zināšanas. Vairums teorētiķu identificē, ka šādas zināšanas atstāj ietekmi uz skolēna nākotnes iespējām un, ka šīs papildu zināšanas var būt daudz nozīmīgākas par izglītības procesā ietvertajām akadēmiskajām zināšanām. Šādu zināšanu klātesamība arī norāda uz klases iekšējo procesu nozīmību.

Reizē šīs teorijas praktiski nespēj izskaidrot mehānismus un procesus, kādos skolotāji šīs zināšanas var nodot un skolēni tās pieņemt vai nepieņemt. Šo procesu skaidrojumu es precīzāk apskatīšu nākamajā nodaļā.

4.Jaunā izglītības socioloģija

Iepriekšējā nodaļā es iezīmēju izglītības socioloģijas attīstību, tādējādi parādot teorētiskās domas evolūciju, kas nostiprina kritiskās teorijas nozīmi šajā laukā. Aprakstītās teorijas atklāj kā izglītība tiek izmantota, veidojot noteiktas sociālās struktūras, un iezīmē, ka izglītība ietver ne tikai no akadēmiski vispārpieņemto zināšanu nodošanas, bet arī no izglītības praksēs ietvertas slēptās dienas kārtības.

Šīs teorijas, lai arī sniedz pienesumu izpratnei par izglītības procesiem un to ietekmi uz sabiedrību, nespēj izskaidrot kā šāda ietekme norisinās. Koncentrējoties uz makro līmeņa skaidrojumiem teorētiski identificē izglītības nozīmi un galvenos elementus, kuri šādu nozīmi var veidot, tanī pat laikā ignorējot mehānismus, kuri izglītībai ir pieejami un interakciju, kuras ietvaros skolēns pieņem pozīciju, kura noved pie teorijās aprakstītajiem rezultātiem. Šīs teorijas nespēj sniegt mikro skaidrojumus par indivīda subjektīvo iesaistīšanos procesos un skolēns tām ir kā pasīvs, sabiedrības akceptēto uzvedības modeļu patērējošs subjekts, kura rīcībā nav praktiski nekādu ietekmes mehānismu. Izglītības sekmes un sasniegumus šajās teorijās teorētiski aplūko tikai caur ietekmi uz skolēnu tālāko dzīvi, reizē ignorējot un neiedziļinoties skolas iekšējos procesos.

Procesi, kuri raksturo izglītību gala rezultātā ir atvasināmi līdz notikumiem klasē un skolēnu – skolotāju mijiedarbei. Šajā līmenī vismaz teorētiski vajadzētu veidoties procesiem, kuri nodrošina iepriekšējā nodaļā aprakstīto rezultātu –indivīda sociālo piederību vai, skatoties no M. Vēbera pozīcijām, nodrošina pieeju augstāk vai zemāk vērtētam statusam. Šīs attiecības, tiecoties veidot saikni starp makro un mikro līmeņiem, apraksta jaunās izglītības socioloģijas teorētiski.

Šajā darba nodaļā es aprakstu jaunās izglītības socioloģijas teorijas pievēršot uzmanību skaidrojumiem, kuri skaidro interakciju klasē, identificē skolotājam/skolēnam pieejamos ietekmes un rīcības mehānismus un secinājumiem par šo faktoru saikni ar izglītības rezultātu. Te es padziļinātu aplūkoju divu nozīmīgāko jaunās izglītības socioloģijas pārstāvju – Pjēra Burdjē un Bezila Bernstaina teorētiskos darbus vēršot uzmanību uz skatu punktu, ko šie autori izmanto, lai analizētu izglītības procesus.

Nodaļas pirmā daļa ir veltīta jaunās izglītības socioloģijas kā teorētiska virziena skaidrojumam. Šajā daļā konkrēto teoriju kopumu es interpretēju salīdzinoši

šauri, attiecinot to tikai uz teorijām, kuras izglītības analīzē tiecas apvienot mikro un makro skatījumu.

Otrajā daļā es aprakstu P. Burdjē teorētisko darbību. Apraksts tiek uzsākts ar P. Burdjē kopējo izpratni par sociālajiem procesiem. Turpinājumā, nākamajās sadaļās, es sašaurinu skatījumu, uzmanību vēršot uz P. Burdjē interpretāciju par izglītības procesiem un vēlāk – procesiem klasē un visiem izglītībā iesaistītajiem aģentiem pieejamajiem izglītības procesus ietekmējošajiem mehānismiem.

Darba trešajā daļā tiek aplūkota Bezila Bernstaina kodu teoriju. Sākot ar vispārēju kodu teorijas aprakstu, šī darba daļa pakāpeniski virzās uz arvien sīkāku izglītības mikro aprakstu, sniedzot ieskatu izglītības struktūrā, izglītībā lietotajos valodu kodos un skolotājam pieejamajās pedagoģiskajās praksēs.

Nākamā daļa aplūko kritiku, kas ir vērsta pret jauno izglītības socioloģiju iezīmējot skatījumu, ka ir nepieciešams papildu teorētisks pamatojums, lai būtu iespējams runāt par procesiem, kas raksturo klases ikdienas darbu.

Pēdējā daļā ir izteikti secinājumi par šajā nodaļā apskatītajām teorijām un izglītības interpretāciju.

4.1 Jaunās izglītības socioloģijas teorētiskais pienesums

Jaunā izglītības socioloģija, to uzlūkojot šauri, parasti tiek skaidrota izmantojot skolu kā mehānismu, kas atspoguļo kultūras un sociālās elites intereses (Sadovnik 2007). Izglītība te reprezentē dialektiskas attiecības starp pieeju varai un spēju leģitimēt dominējošās zināšanas un procesus, kuri atsevišķas sabiedrības grupas novieto zemākās sociālās pozīcijās, kas tām liedz izmantot augstākām grupām pieejamus resursus un attiecīgi piekļūt iespējai definēt kategorijas, kuras nosaka iespēju nokļūt dominējošās pozīcijās (Young 1971:8). Šāds skaidrojums norāda, ka izglītības procesus nevar nodalīt no plašākiem sociālajiem procesiem, kurus gala rezultātā ietekmē arī ekonomiskās attiecības.

Tas gan neliecina, ka izglītība būtu reducējama tikai līdz ekonomiskām attiecībām. Drīzāk jaunā izglītības socioloģija paredz, ka nevienlīdzība tiek uzvesta, turpināta un attaisnota caur procesiem, kuri ir atvasināti no ekonomiskās un politiskās stratifikācijas. Galvenais mehānisms, kuru valdošās grupas izmanto, lai nodrošinātu ideoloģisku homogenitāti ir izglītība un skola, kura sniedz izpratni par procesiem, kuri nosaka esošo sociālo kārtību (Bates 1980). Izglītības mērķis nav ražot fiziska darba strādniekus, kā to norādītu marksisti. Tā tiecas konstruēt apgalvojumus par

kultūrrelatīvu patiesību, kas automātiski reprezentē kādas noteiktas intereses. Reizē izglītība sniedz vēl nozīmīgāku ieguldījumu sabiedrības struktūras un attiecību veidošanā – tā tulko apgalvojumus par patiesību un zināšanām apgalvojumos par zinātājiem (Moore & Muller 1999).

Izmantojot šādus argumentus var nonākt pie kritikas, ko jaunā izglītības socioloģija izsaka par izglītības socioloģiju pirms jaunā virziena izveidošanās: izglītības pētījumiem vajadzētu nodalīties no pieņēmuma, ka izglītības process atspoguļo attiecības starp darba tirgus pieprasījumu, kādu zināšanu optimumu un individuālajām spējām un ir nepieciešams apšaubīt procesus, informāciju par kuriem mums ir snieguši izglītības institūcijās iesaistītie: skolotāji, skolēni, skolu administratori un arī politikas veidotāji. Šo aģentu redzējums par izglītības procesiem un nepieciešamo iznākumu ir pakļaujams kritiskam skatījumam (Young 1971). Pētniekam būtu jāspēj atbildēt uz jautājumu: kā un kāpēc noteiktas zināšanas un zināšanu novērtēšanas kritēriji dominē izglītības sistēmā (ibid). Šie apgalvojumi un jautājumi ļauj izprast iemeslus, kādēļ no jaunās izglītības socioloģijas teorētiku skatu punkta, pētot izglītību, ir nepieciešams vērst uzmanību uz izglītībā dominējošajām zināšanām un valodas lietojumu (Shimbori 1979) (abi tieši saistās ar elementiem, kuri tiek aplūkoti zināšanu socioloģijā).

Jaunās izglītības socioloģijas skatījumā, izglītība ir mehānisms, kurā var saskatīt veidus, kā tiek leģitimēti sociālie procesi un struktūra. Izmaiņas, kas veido sabiedrības pārstāvju ikdienu, lai tās tiktu akceptētas, ir spiestas saskarties ar mehānismiem, kuri nodrošina jauninājumu leģitimitāti un saista tos ar reproducēšanas mehānismiem. Izglītība ir institūcija, kurai var izvirzīt uzdevumu nodrošināt zināšanu leģitimitāti, jo tā producē zināšanu hierarhiju, kas no vienas puses ir saistīta ar esošo zināšanu reprodukciju, bet, no otras puses, ar zināšanu ieviešanu un nodošanu tālāk: P. Burdjē runā par kultūras kapitālu, kas nosaka indivīda pozīciju sociālajā telpā un saista indivīdu ar noteiktām pieņemtām kultūras zināšanām, ko skolēni apgūst skolā (Bourdieu & Passeron 1990); Mišels Eppls (*Michael W. Apple, 1942*) runā par skolā apgūto tehnisko kapitālu, kas nosaka indivīda spēju iekļauties biznesa vidē (Apple 1978); pētnieki arī norāda uz skolā iegūto redzējumu par zināšanu dažādajām vērtībām (Young 1971); B. Bernstains iezīmē indivīdam ārpus skolas pieejamo zināšanu nozīmību un šo zināšanu strukturēšanu izmantojot izglītību (Bernstein 2003a). Ar nelielām atšķirībām visi šie viedokļi ilustrē līdzīgas pazīmes, raksturojot jauno izglītības socioloģiju.

Pirmkārt – ir noteiktas zināšanas, kuras raksturo izglītību. Šajā gadījumā var runāt par slēpto dienas kārtību (Bates 1980), t.i., skolā skolēnam iemāca daudz plašāku zināšanu kopumu nekā oficiāli māca. Apgūstamajām zināšanām ir daudz plašāka nozīme, kā tikai indivīda iespēja saņemt akadēmiskas zināšanas un spēja funkcionēt darba tirgū. Tās arī nodrošina indivīda zināšanas par savu pozīciju sociālajā struktūrā un reizē arī iezīmē, kā šī struktūra veidojas.

Otrkārt – izglītību caurvij varas attiecības (Bourdieu & Passeron 1990:1-68). Šāda atziņa izglītības socioloģijā nav ienākusi līdz ar jauno izglītības socioloģiju. Tomēr šīs teorijas kontekstā ir nepieciešams varu uzlūkot plašāk. Tās ir ne tikai attiecības starp skolēnu un skolotāju, bet arī attiecības par un ap zināšanām, pieeja tām un spēja tās pieņemt.

Treškārt – jaunā izglītības socioloģija saista mikro un makro skatījumu (Sadovnik 2007:9-12). Šī saikne makro līmenī iezīmē konfliktu un nevienlīdzīgu pieeju dažādiem resursiem. Tajā pat laikā, izglītībā visas varas izpausmes ir padarītas tikai par cīņu par vispārpieņemtajām zināšanām. Vara saglabā savu sociālo struktūru, jo spēj nodrošināt, ka mikro līmenī indivīdi akceptē noteiktu zināšanas par patiesām un nozīmīgām. Tā šī teorija noved līdz destruktīvai atziņai, ka pat situācija, kurā šķitīs, ka visiem ir vienāda piekļuve resursiem, veicinās noteiktas ideoloģiskas pretrunas, kuru pamatā būs nepieciešamība nodrošināt varas pozīcijas.

Ceturtkārt – visu aprakstīto procesu centrā ir valoda un kultūras kapitāls (Bourdieu 2007, 1984; Bernstein 2003a:1-33). Valoda te ir gan resurss, gan arī mehānisms zināšanu veidošanai. Valoda ļauj veidot konstrukcijas, kuras nodrošina esošo situāciju, uztur noteiktas zināšanas un veido un atspoguļo piederību kādām sociālām grupām. Valoda izglītībā ir mehānisms, kas ļauj nodrošināt zināšanu iegūšanu un arī mehānisms, kas veicina izglītības slēptās dienas kārtības īstenošanu.

Piektkārt – apkopojot visu minēto var secināt, ka izglītība reproducē noteiktu sociālo struktūru un nodrošina, ka indivīdu pārstāvētās grupas šajā struktūrā saglabā noteiktās pozīcijas. Izglītība ir veidota tā, ka neatkarīgi no indivīda ieguldītajiem resursiem (kaut gan, atsevišķos gadījumos, piem., analizējot elitārās skolas, pieejamajiem resursiem ir milzīga nozīme (Cookson & Persell 1985)), tā sniegs tam zināšanas, kuras atbildīs konkrētās personas pārstāvētajai grupai. No otras puses, izglītībā augstu vērtētās zināšanas jau pamatos ir veidotas balstoties uz sabiedrības augstāko slāņu zināšanām (ieskaitot spēju uzvest noteiktu interakciju, noteiktu neakadēmisko zināšanu pārzināšanu), kas noved pie tā, ka izglītība piedāvā un vērtē

nevis ikdienā un darba tirgū lietojamas, bet indivīda sociālajai pozīcijai atbilstošas zināšanas.

Tālākajās šīs nodaļas daļās es uzmanību vēršīšu uz atsevišķu jaunās izglītības socioloģijas teorētiku idejām.

4.2 P. Burdjē reproducējošā izglītība

Šajā daļā es aprakstu viena no nozīmīgākajiem 20. gs. teorētiķiem - franču sociologa Pjēra Burdjē teoriju un teorijā ietvertu skatījumu uz izglītības procesiem. Nozīmīga P. Burdjē darbu iezīme, kas šai teorijai piešķir specifisku sociālo procesu redzējumu ir mēģinājums, izmantojot jēdzienus habitus un kultūras kapitāls, mazināt strukturālismam piemītošo deterministisko redukcionismu, to apvienojot ar indivīda subjektīvismu.

P. Burdjē darbi gan jau minētā apvienojuma, gan to neskaidrās terminoloģijas, gan oriģinālā redzējuma dēļ ir tikuši pakļauti virknei diskusiju un šī iemesla dēļ pati viņa akadēmiskā darbība ir kļuvusi par atsevišķu virzienu, kurā pētnieki darbojas, analizējot P. Burdjē kā publisku intelektuāli, viņa darbu ietekmi, jēdzienu nozīmi un to pienesumu socioloģijai, utt.

Šī pētnieka teorētiskajos darbos nozīmīga vieta ir atvēlēta izglītībai gan kā institūcijai, gan kā sociālam procesam. Izglītība, darbojoties ar simbolisko kapitālu, atražo noteiktu kultūras kapitālu, kura apgūšana var sniegt iespēju indivīdam realizēt sevi un nonākt varas pozīcijās. Savos teorētiskajos darbos P. Burdjē norāda, ka katra sociāla grupa darbojas ar sev pieejamām kapitāla formām (te ir jāpatur prātā, ka jebkurš kapitāls ir tālāk maināms uz citu kapitāla formu, kas garantē, ka kapitāla uzkrāšana nodrošina arī piekļuvi varai) un tikai izglītības procesā iegūstot, pieņemot akceptēto kapitālu, indivīds rada sev iespējas tikt pielaistam sociālajiem procesiem, kurus viņš var izmantot, lai nodrošinātu savu statusu sabiedrībā.

Šajā darbā es nemēģinu risināt diskusijas, kas teorētiskā līmenī publiskajā telpā norisinās ap P. Burdjē darbiem. Darba ietvaros, lai izskaidrotu izglītībā aktuālos procesus, es analizēju un aprakstu galvenos P. Burdjē izmantotos jēdzienus, tādā veidā sniedzot šīs teorijas iespējamo praktisko procesu skaidrojumu.

4.2.1 Strukturālisma un interpretatīvās pieejas robežu pārkāpšana

P. Burdjē ir 20. gs. otras puses franču teorētiķis. Izglītību Pjērs Burdjē ir ieguvis laikā, kad Francijā popularitāti iegūst Kloda Levī-Strosa (*Claud Levi-Straus*,

1908-2009) un Žana Pola Sartra (*Jean-Paul Sartre, 1905 – 1980*) darbi, kuri ietekmē viņa teoretizēšanu, no vienas puses liekot uzmanību vērst uz strukturālismu (kauzālu struktūras spēku, spēju darboties neatkarīgi no aģenta apziņas), bet no otras – indivīda izvēli, pašu indivīdu (radošumu, brīvību un neierobežotu individuāla subjekta spēju izvēlēties) (Brubaker 1985; Calhoun 2003). Minēto autoru ietekme izskaidro P. Burdjē ideju par abu teorētisko skaidrojumu antagonijas pārvarēšanu (Brubaker 1985, Lau 2004), kas iezīmē virkni jēdzienu, kurus savos darbos attīsta P. Burdjē, bet konceptualizējot plašāk – mēģinājumu veidot vienojošus elementus, kuri ļautu saistīt interpretatīvo socioloģiju ar strukturālismu.

Analizējot P. Burdjē darbus, pētnieki mēdz uzsvērt klasisko socioloģisko teorētiku ietekmi. Konkrētāk, tiek minētas K. Marksa, M. Vēbera un E. Dirkema idejas un to nozīme P. Burdjē teorijā (Sadovnik 2007; Brubaker 1985; DiMaggio 1979). No K. Marksa P. Burdjē pārņem ideju par reprodukciju, tajā pašā laikā tiecoties izvairīties no vēsturiskā materiālisma un ekonomiska redukcionisma. No E. Dirkema tiek pārņemtas simboliskās formas, attiecības starp sociālajām un simboliskajām struktūrām. No M. Vēbera, savukārt, P. Burdjē aizgūst ideju par statusa grupām, stratifikāciju, balstoties uz piederību kādam statusam. Balstoties uz M. Vēbera idejām ir attīsta ideja par „simbolisko kapitālu” un tā attiecībām ar ekonomisko un politisko varu (Brubaker 1985; Bourdieu 1991:72-89).

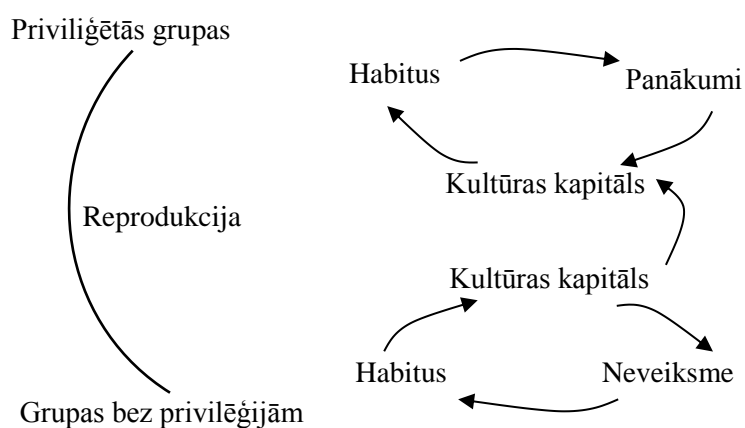
P. Burdjē maz uzmanības vērš uz ekonomiskā kapitāla saistību ar sabiedrības struktūru vai varas attiecībām (lai arī visas kapitāla formas, vismaz teorētiski ir transformējamas gan savā starpā, gan uz ekonomiskiem resursiem). Viņa darbi biežāk ir vērsti uz pārmaiņām, kuras rodas interpretācijā, nozīmē un izmantojumā identiskiem labumiem un darbībām atkarībā no indivīda piederības kādai noteiktai sociālai grupai: kā un kāpēc indivīds spēj izmantot visiem pieejamus labumus un kādus mērķus tas šajā izmantojumā vēlas un var sasniegt.

No teiktā var uzsvērt P. Burdjē sociālo procesu skaidrojumu specifiku, kas paredz noteiktu objektīvisma klātbūtni runājot par deterministisku reprodukcionismu un struktūrām, kuras nodrošina šos procesus, tajā pat laikā identificējot indivīda mērķus, uzvedību, interpretāciju un – pašrefleksiju.

Savos darbos P. Burdjē apraksta sociālo stratifikāciju, kas ir balstīta uz indivīda estētiskajām dispozīcijām (Bourdieu 1984). Konkrētās dispozīcijas indivīdu nodala no citām sociālām grupām un tiek apgūtas mazotnē, grupas iekšienē. Grupas

sastāvs ir atkarīgs no indivīdu saiknes ar dažādiem kapitāla veidiem (kultūras, sociālā, ekonomiskā).

Ekonomiskais kapitāls ir kapitāla veids, kas tieši konvertējams naudā un var tikt institucionalizēts ar īpašuma tiesībām. Kultūras kapitāls ir konvertējams naudā tikai konkrētos gadījumos (parasti izmantojot kādus specifiskus mehānismus) un var tikt institucionalizēts iegūstot izglītību apliecinošus dokumentus. Sociālais kapitāls, savukārt, veidojas no sociālajām saistībām. Tas noteiktos gadījumos var tikt konvertēts naudā un institucionalizējas caur oficiāliem tituliem (Bourdieu 2007).



4.1.att. P. Burdjē reprodukcijas aplis (Harker 1984:118)

Identificējot katra kapitāla veida īpašības sīkāk, P. Burdjē kultūras kapitālu iedala trīs izpausmes veidos: ietvertais stāvoklis, kas sevī ietver ilgstošu prāta un ķermeņa dispozīciju; objektivizētais stāvoklis, kas sevī ietver kultūras darbības fiziskās izpausmes; institucionalizētais stāvoklis, kas ir kapitāla institucionalizēta objektivizācija (kas pamatā izpaužas kā akadēmiskās kvalifikācijas apliecinājumi – diplomu, sertifikāti utt.). Sociālais kapitāls ir aktuālās vai potenciālās saistības ar noturīgu sociālu tīklu, kurās pastāv noteikta institucionalizēta vienota kādu kapitāla formu atzīšana (Bourdieu 2007).

Lai arī skaidri var noteikt katra kapitāla nozīmi un ietekmi, P. Burdjē norāda, ka nozīmīgākais no kapitāla veidiem ir kultūras kapitāls (Bourdieu 1984), kuru indivīds apgūst atrodoties noteiktā vidē un kas vēlāk ietver indivīda uzvedību sociālajā telpā un spēju izmantot ekonomisko un sociālo kapitālu kā arī spēju iekļauties noteiktā sociālā vidē (skat. 4.1.attēls). Tā kā kultūras kapitāls (neatkarīgi no kapitāla stāvokļa, par kuru tiek runāts) ir apgūstams izmantojot izglītību (te jēdziens izglītība ir izmantots plašākā nozīmē, attiecinot to uz jebkāda veida zināšanu iegūšanu

un uzkrāšanu), tad teorētiski, šī kapitāla iegūšana paver iespēju uz mobilitāti no zemākajiem sociālajiem slāņiem uz augstākiem.

Tāpēc ir nepieciešams pievērsties jēdzienam habitus. Lai arī šajā darbā habitus kā jēdziens, kas tiecas skaidrot makro mikro dilemmas atrisinājumu, praktiski netiek izmantots, ir jāsniedz neliels ieskats par to, kā šis jēdziens būtu interpretējams. Vienkāršots skaidrojums, ko apstiprina izvilkumi no P. Burdjē darbiem būtu: kultūras kapitāls, kas ir pieņemts par indivīda personiskajām īpašībām (Bourdieu 2007:85-86; Lau 2004:374) – saikne, kas izmantojot objektivizēto stāvokli, veidojas starp institucionalizēto un ietverto kapitāla stāvokli. Plašāks skaidrojums būtu par personiskām īpašībām pieņemtas attieksmes, kuras tiek izmantotas, lai ģenerētu darbības praksi, kas būtu atbilstoša sociālās pasaules strukturālajiem principiem (Nash 1990). Darbā „Praktiskā jēga” P. Burdjē vēl vairāk fragmentē šo definīciju papildinot to ar indivīda uztveri un tās īpatnībām, saistot šo uztveri ar novērtējumu, kādu indivīds sniedz un spēju uz darbību, kas ļauj indivīdam paveikt komplicētus uzdevumus. Šis skaidrojums tiek papildināts ar indivīda spēju attiecināt esošo problēmu uz indivīda uzkrāto pieredzi, kas tiek izmantota uzdevuma risināšanai (Burdjē 2004:72-89). Citur šis jēdziens tiek skaidrots, izmantojot indivīda spēju uzņemt un ietvert savā personībā noteiktas zināšanas (Lee & Bowen 2006:197).

Burdjē sniegtais habitus jēdziena skaidrojums ir visai neskaidrs un atšķiras dažādās monogrāfijās. Šī iemesla dēļ habitus ir vērts uzlūkot no tā ieviešanas mērķu skatu punkta, kas sniedz plašāku priekšstatu un skaidrāku interpretāciju gan par šī jēdziena nozīmi, gan arī par tā izmantojumu.

Habitus būtību var skaidrot kā pozitīvisma un interpretatīvās pieejas apvienojumu – kā saikni starp indivīda subjektīvismu un individuālajām īpašībām ar sabiedrības struktūru un praksēm. No šāda skaidrojuma un jau pieminētajām šī termina interpretācijām ir iespējams secināt, ka jēdziens paredz deterministisku interpretāciju par indivīda rīcību, papildinot to ar indivīda interpretāciju un reakciju uz to. Tas, kas par šo jēdzienu nav skaidrs, ir tas kādā apziņas līmenī individuālais habitus darbojas, jo P. Burdjē norāda gan uz darbībām refleksu līmenī (Lau 2004:374), gan uz iedzimtu un attīstītu spēju interpretēt notikumus (Burdjē 2004:72-89), gan arī uz mērķtiecīgi apgūtu, par savām īpašībām padarītu uzvedības īpatnību kopumu (Bourdieu 2007:85-86). Atbilde uz šo jautājumu, kas ļautu līdz galam izskaidrot habitus, sniegtu arī precīzāku skaidrojumu par šī jēdziena būtību un varbūt palīdzētu risināt nozīmīgāko diskusiju par to, cik lielā mērā ir iespējams runāt par P.

Burdjē kā par teorētiku, kas ir panācis divu opozicionāru socioloģijas pieeju apvienojumu.

Diskusijas pamatā ir jautājums, vai praksei P. Burdjē darbos, kas tiek izvirzīta kā atbilde struktūrai, ir iespējams nodalīt individuālu interpretāciju, kas ļautu ietekmēt pašu praksi? Es te habitus skaidroju kā indivīda individuālo, iedzimto īpatnību, pieredzes un sociālās vides īpatnību ietekmes rezultātu, kas ģenerē praksi kā indivīda atbildes reakcijas. Tomēr arī šāda definīcija atstāj neatbildētu jautājumu par kultūras kapitāla ietekmi un individuālo habitus un cik lielā mērā indivīds sevī pieņem noteiktu akceptēto grupas zināšanu kopumu. Jānorāda, ka konstrukcionistiem šāda atšķirība pat nebūtu nozīmīga, jo indivīda reakcijas būtu jātulko izmantojot viņa personisko interpretāciju. P. Burdjē interpretācijā šī jēdziena nozīmes robežas nosaka tas, ka tās nenovelkot, diskusija par teoriju darbojas divos nodalītos līmeņos – ar mikro un makro līmeni.

Kā norādīts šajā darbā, precīza habitus definīcija nav nepieciešama un iezīmētā diskusija ir vairāk kā piemērs, lai raksturotu grūtības, ar kurām ir jāsaskaras izmantojot P. Burdjē teoriju. Šī darba ietvaros pietiek ar habitus aprakstu, kurš paredz nošķirumu starp habitus kā priekšnoteikumu, ka arī vienu grupu pārstāvošu indivīdu kopums, lai arī pakļauti vienādām sociālām struktūrām, pateicoties individuālajai subjektivitātei, neveidos identiskas atbildes reakcijas. Tāpat, manā interpretācijā, habitus ir teorētiska kategorija, kas iezīmē saikni starp divām opozīcijām, bet nav izmantojama analīzei. Lai arī jēdzienu ir iespējams identificēt kā rezultātu noteiktai saskarei ar estētiskām dispozīcijām un to saistīšanu ar savu, grupā iegūtu identitāti, šāds skaidrojums tikai norādītu uz jēdziena līdzību izpratnei par kultūras kapitālu. Lai ieviestu nodalījumu starp abiem jēdzieniem, habitus drīzāk ir skaidrojams kā kultūras kapitāla akceptēšanas process, kas atkal to padara empīriski neidentificējamu.

Kā pretstatu jēdzienam habitus, par kuru var pieņemt, ka tas P. Burdjē darbos reprezentē interpretatīvās perspektīvas klātbūtni, var novietot šī autora jēdzienu „lauks”. Šis jēdziens ataino teorijas strukturālo dabu iezīmējot noteiktu sociālu objektu kopumu, kas darbojas balstoties uz tādām sociālām attiecībām, kas sevī ietver subordināciju un struktūras reprodukciju. Lauks šādi ir mikro un makro attiecību strukturēta sistēma (Lee & Bowen 2006:197). Katrs lauks ietver sevī konfliktu – konstantu cīņu par katra aģenta sociālo pozīciju (Anheier et al. 1995) un konkrētas zināšanas par lauku dod indivīdam priekšrocības darbojoties tajā (Lee & Bowen 2006:197). Katrā laukā tiek akceptētas noteiktas kultūras kapitāla formas.

Šādā skatījumā sabiedrība ir autonomu, bet strukturāli homogēnu lauku sistēma, kuri noteiktos punktos pārklājas. Ieviešot šo jēdzienu, P. Burdjē iegūst iespēju pēc noteiktiem faktoriem (šajā gadījumā izmantojot dažādas kapitāla un reprodukcijas formas) salīdzināt relatīvi nesaistāmas sociālas struktūras un piešķirt tām noteiktas saistošas īpašības, kas, savukārt, ļauj skaidrot ne-ekonomisku sociālo stratifikāciju un konflikta klātbūtni sociālajos procesos.

Cits nozīmīgs jēdziens, kas ļauj precīzāk izprast P. Burdjē teoretizēšanu un izskaidro sociālās struktūras reprodukcijas iespējamību ir simboliskais kapitāls. Šī kapitāla forma nodrošina indivīda pieeju varas pozīcijām un sevī apkopo iepriekšminētās kapitāla formas. Lai vara varētu funkcionēt, tai ir jāspēj nodrošināt simboliskā vardarbība, kas ir simboliskā kapitāla izmantošanas forma pret kādu, kuram ir pieejams cits simboliskais kapitāls, kurš neatrodas dominējošā pozīcijā (Bourdieu 1991:163-171). Varas iekšējā loģika paredz uzvest simbolisko vardarbību, kas reproducētu varas leģitimitāti – nostiprinātu konkrētā simboliskā kapitāla nozīmi. Attiecīgi, simboliskais kapitāls pieļauj varas attiecības, kurās tiek atražota kapitāla nozīme (Bourdieu & Passeron 1990:4).

Lai nodrošinātu savu pozīciju, simboliskais kapitāls darbojas ar kultūras kapitālu veidojot šī kapitāla akceptētās formas, tādā veidā tiecoties norobežot noteiktas sociālas grupas no iespējam izmantot varu. Reizē sociālās attiecības kopumā raksturo cīņa par pieeju simboliskajam kapitālam, kas ir apskatāma kā kustība un izmaiņas konkrētā laukā. Habitus, savukārt, kā subjektīvi akceptēta kultūras kapitāla forma, koordinē indivīda iespējas piedalīties šajā cīņā un pieņemumu, ka struktūra (un attiecīgi simboliskā kapitāla nozīme) var mainīties.

4.2.2 Izglītības interpretācija

Balstoties uz attiecīgo aprakstu, izglītība iegūst īpašu nozīmi P. Burdjē teorijas ietvaros. Tās galvenais uzdevums ir kultūras kapitāla veidošana un reproducēšana, un ar šiem mehānismiem nodrošināt nemainīgu sociālo struktūru. P. Burdjē, aprakstot izglītības nozīmi sabiedrībā, uzsāk ar norādi (mans tulkojums):

„Jebkura vara, kas spēj uzspiest nozīmes un padarīt tās leģitīmas noklusējot varas attiecības, kas ir tās spēka pamatā, pievieno savām varas attiecībām papildus simbolisko spēku.” (Bourdieu & Passeron 1990:4)

Tas nozīmē, ka dominējošās idejas vienmēr būs valdošās grupas idejas un, ka tieši šīs idejas reizē arī nodrošinās tās dominējošo pozīciju sociālajā struktūrā.

Valdošās idejas veido pieņemto kultūras kapitālu un atbilstība šī kapitāla vērtīborientācijai ļauj indivīdam ieņemt kādu noteiktu pozīciju sociālajā struktūrā un kuru, vismaz teorētiski, var iegūt to apgūstot un, te terminu habitus interpretējot kā procesu, to habitualizējot. Pirmkārt, domājot par šādu apgalvojumu, ir jāņem vērā, ka vispārpieņemtās zināšanas kalpo sociālās struktūras atražošanai. Otrkārt, ir nepieciešama specifisks zināšanu apgūšanu/ iegūšanas process/ mehānisms, izglītošanās, lai šīs zināšanas iegūtu. Abi apgalvojumi veido izglītības nozīmi, jo nosaka, ka akceptētās zināšanas ir iemācāmas/ apgūstamas. Šādi skatoties uz varas un stratifikācijas klātbūtni sabiedrībā var precīzāk izprast izglītības nozīmi.

Zināšanas indivīdam tiek nodotas, izmantojot pedagoģisko rīcību (saglabājot P. Burdjē izmantoto terminoloģiju es te, ar šo konkrēto autoru saistītajā darba daļā, lietoju apzīmējumu „pedagoģiska rīcība”. Tomēr, citās nodaļās es apzīmējot identisku procesu lietoju jēdzienu „pedagoģiska prakse”). Pedagoģiskā rīcība izpaužas jebkurā procesā, kurā kādas sociālas grupas pārstāvi izglīto jebkurš ģimenes vai sabiedrības pārstāvis, kuru sabiedrība šāda pienākuma veikšanai ir pilnvarojusi. Šī procesa rezultātā mācīšana un mācīšanās izpaužas kā simboliskā vardarbība, kas tiek vērsta, lai nodrošinātu dominējošās pozīcijas noteiktai kultūras kapitāla formai. Attiecīgi jebkurā formā, kādā izpaužas pedagoģiska rīcība, tā ir saistāma, lai arī to nevar tieši novērot, ar dominējošo grupu interesēm.

Pedagoģiskās rīcības simboliskais spēks izriet no pedagoģiskā aģenta nozīmes sociālajā struktūrā: varas un simboliskajām attiecībām, kādas veidojas starp aģentiem, kuri veicina simbolisko vardarbību. Šie aģenti, balstoties uz kādu kopēju zināšanu struktūru, atlasa zināšanas, kuras nodrošina sociālās struktūras leģitimitāti. Nozīmju/ zināšanu kopums, kas tādējādi tiek nodots tālāk, atkarībā no indivīda spējas to izmantot, nodrošina indivīda piederību noteiktai sociālai grupai un reizē apstiprina kādu noteiktu grupas, sabiedrības struktūru. Grupu nosaka un raksturo simboliska loģika, kura tiek izmantota grupas kultūras pamatā un kura tiek pārnesta izmantojot grupas leģitimētos pārstāvjus, kuri drīkst izmantot simbolisko vardarbību, lai panāktu šo pārnesi. Pedagoģiskā rīcība, attiecīgi, vienmēr veicina kultūras kapitāla pārneses procesu reizē arī reproducējot visu sabiedrības struktūru.

Pedagoģiskā rīcība vienmēr ietver pedagoģisko autoritāti un izglītību uzvest pilnvarotā aģenta relatīvu autonomiju. Pedagoģiskās autoritātes klātbūtne ir apliecinājums izglītības procesa leģitimitātei. Starp grupām, institūcijām notiek konstanta cīņa par iespēju leģitimēti uzvest simbolisko vardarbību un šīs cīņas

rezultāts lielā mērā nosaka gan akceptēto kultūras kapitālu, gan, attiecīgi, arī sabiedrības hierarhisko struktūru.

Abus pieminētos faktorus – pedagoģisko rīcību un pedagoģisko autoritāti papildina P. Burdjē ierosināts nodalījums – pedagoģiskais darbs. Šis jēdziens iezīmē īpašību, ar ko ir jārēķinās domājot par zināšanu iegūšanu: rezultātam ir jābūt pastāvīgam, noturīgam un implementētam ar indivīda personiskajām īpašībām – tam ir jāveido habitus. Pedagoģiskais darbs tiecas simbolisko kārtību padarīt par neapstrīdamu indivīda personisko interpretāciju un par sociālo struktūru. Sasniegto var uzskatīt par aprakstu pedagoģiskā darba produktivitātei.

Visi zināšanu nodošanu raksturojošie faktori koncentrējas institucionalizētās izglītības sistēmās, kuras ar savu struktūru un funkcijām ir pielāgotas simboliskās vardarbības uzvešanai. Tajā pašā laikā lielu daļu no savas kapacitātes – pedagoģiskā darba, šīs institūcijas velta, lai nostiprinātu savu leģitimitāti un – tikai pārējo, lai nodrošinātu sabiedrības hierarhijas noturīgumu. Šādai sistēmai ir noteikta simboliskā vara, kuru tā iegūst pateicoties savai nozīmei kopējā sabiedrības struktūrā un pateicoties kurai, tā spēj nodrošināt arī savu eksistenci.

Lai arī institucionalizētas izglītības sistēmas ietvaros, ir pieejami mehānismi, kuri tai nodrošina iespēju sekmīgi uzvest izglītības procesus (piem., skolotāji, mācību līdzekļi), galvenais šo institūciju mērķis, ja pārformulē P. Burdjē interpretāciju, ir nodot tālāk akceptēto vērtīborientāciju un vēlāk izvērtētu sasniegtos rezultātus. Lai šo procesu nodrošinātu izglītības institūcija pilnvaro savus aģentus – dibina skolas, kurām deleģē mērķu sasniegšanu, reizē tām piešķirot pedagoģisko autoritāti. Skolas, savukārt, deleģē autoritāti pedagogiem, radot pedagoģisko autoritāti.

Sistēmas pamatā ir reprodukcija, kas nozīmē, ka, lai arī tiešo autoritāti īstenot pret jaunajiem grupas locekļiem vērstu pedagoģisku rīcību, institūcijas saņem no varas turētājiem, struktūra nodrošina, ka pamatā sistēma netiek saistīta ar tiešu varas klātbūtni. Šāda procesa kārtība izriet no simboliskā kapitāla turētāju mērķiem: veidot varas mehānismus, kas būtu leģitīmi paši par sevi, bez tiešas atsauces uz varas struktūru. Simboliskā kapitāla pieejamība paver iespēju veidot izglītību, kura pamatā spēj darboties pateicoties sabiedrības atbalstam, bet veidojas no varas turētāju vajadzībām.

Tas, savukārt, nodrošina izglītības kontroles mehānismu pieejamību. Lai nodrošinātu vēlamu rezultātu izglītības institūcijas ir jātur konstantā uzraudzībā. Īpaši nozīmīgi tas ir tādēļ, ka šai institūcijai tiek sniegta autoritāte uzvest simbolisko

vardarbību. Pieeja, kurā izglītība ir sabiedrības akceptēta, primāri nodrošina, ka pati sabiedrība darbojas kā kontroles mehānisms, kontrolējot jauno sabiedrības pārstāvju sasniegumus. Paralēli, izglītības institūcija, neatkarīgi no tā, ka tiek nodalīta no tiešas varas klātbūtnes, parasti paliek tieši saistīta ar varas pozīcijām un, attiecīgi, ir tās kontrolē. Tas nozīmē, ka, neatkarīgi no tiem pieejamās varas, izglītības institūcija ir tieši atkarīga no varas turētājiem (atsevišķas iestādes var aizstāt, bet skolotājus var atlaist, utt.).

Pieņemot konstantas izglītības sasniegto rezultātu monitorēšanas iespējamību, pati iespēja monitorēt kļūst par varas instrumentu. Konstanta izglītības kontrole ir pārāk resursu ietilpīga un analizējot valdošo grupu iespējas, nebūtu iespējama. Šī iemesla dēļ izglītības kontrole norisinās tikai mirklī, kas būtu raksturojams, kā pāreja no viena izglītības līmeņa uz nākamo. Reizē pārbaude ir tik intensīva, ka, lai tajā sasniegtu vēlamos rezultātus, ir nepieciešams akceptētām pedagoģiskām darbībām atvēlēt visu pedagogam pieejamo laiku.

Tā – sistēma darbojas, balstoties uz vispārēju kontroli un sabiedrības atbalstu, kas tiek papildināts ar saspringtu pedagoģisko darbu. Paralēli, institūcija pati ir ieinteresēta saglabāt savu sociālo pozīciju, tai piešķirto simbolisko kapitālu un autoritāti, kas to padara ieinteresētu optimāli pildīt tai izvirzītās funkcijas sociālās struktūras nodrošināšanā.

4.2.3 Simboliskā vardarbība un pedagoģiskā autoritāte

Indivīds izglītībai un simboliskai vardarbībai tiek eksponēts jau no bērnības – mainās tikai aģenti, kuri ir saņēmuši pilnvarojumu nodarboties ar pedagoģisko rīcību. Agrā vecumā bērns saskaras ar vecāku ietekmi, vēl pirms vecāku ietekmes, tas jau apjauš dažādus objektus – mūziku, kāda skan mājās, attiecības, kādas tiek veidotas starp mājās mītošajiem iemītniekiem, smaržas, utt. P. Burdjē norāda, ka izglītība, ko skolēns saņems skolā, rezultativitāte un arī skolēna interpretācija par šo izglītību mainīsies, atkarībā no zināšanām, kuras tas ir ieguvis agrā bērnībā ar socializāciju vēl mājās: vecāku piekoptajām uzvedības normām, mājās esošajām mēbelēm, ikdienā patērēto pārtiku un pat tās smaržu, ģērbšanās stilu, utt. Indivīds apgūst simbolus (noteiktu kultūras kapitālu), kas raksturo grupu, kurai tas pieder un šī interpretācija vēlāk indivīdu raksturo. Indivīds tikai ar savu klātbūtni apgūst un iegūst noteiktu statusu (Bourdieu 1984:63-97).

Reizē ar noteiktām zināšanām, gan sākumā ģimene, gan vēlāk skola, skolēnam nodod iegūto zināšanu nozīmi. Zināšanas par zināšanu struktūru veicina sociālās struktūras nozīmi un reprodukciju un indivīds, kas nāk no augstākiem sabiedrības slāņiem iegūs akceptētu pozīciju starp saviem vienaudžiem. Visa sistēma darbojas tā, lai nodrošinātu vienotas zināšanas par konkrētu simbolu nozīmi apskatītajā laukā, reizē saglabājot noteiktu nodalījumu starp dažādu simbolu pieejamību. Skola piešķir vērtību katrai indivīda potenciāli iegūstamajai kultūras kapitāla formai. Tas nozīmē, ka indivīds spēj apzināties investīcijas, kuras ir jāiegulda, lai konkrēto kapitālu iegūtu (Bourdieu 1984).

Var secināt, ka daudz noturīgāks ir bērnībā iegūtais kapitāls, kas primāri balstās uz objektivizēto kultūras kapitālu stāvokli un rezultējas ietvertā stāvoklī – ilgstošās prāta un ķermeņa dispozīcijās. Aprakstot tā ietekmi uz indivīda attīstību bērnībā, P. Burdjē lieto apzīmējumu „mantotais kultūras kapitāls”, tādā veidā iezīmējot saikni, kāda rodas starp šo mājās atrodamo zināšanu un objektu kopumu un indivīda sevis interpretāciju (Bourdieu 2007). Citiem vārdiem – šī kapitāla forma transformējas habitus – nostiprinās kā indivīda paša īpašību izpausme un veicina spēju noteikt saikni starp mikro un makro līmeņiem. Tas, savukārt, iezīmē nozīmīgu ietekmi uz indivīda iespēju iegūt izglītību skolā (un vēlāk augstākās izglītības iestādēs).

Izglītība, kā tika norādīts iepriekš, balstās uz valdošā simboliskā kapitāla reproducēšanu. Tas nozīmē, ka tās pamatā tiek akceptēts noteikts kultūras kapitāls, kas leģitimē valdošo grupu kultūras kapitālu kā nozīmīgāku, labāku. Izglītības iestādes pamatā ir balstītas uz šī labākā kultūras kapitāla bāzes, kas nozīmē, ka izglītības iegūšanai, indivīdam (sākot izglītoties) jau ir jābūt ar noteiktām zināšanām – jānāk no noteikta statusa ģimenes, kas viņam nodrošinātu nepieciešamās pamatzināšanas.

Ar šādām zināšanām, indivīds spēs sekmīgi izpildīt izglītības institūcijas izvirzītās prasības. Bez šīm zināšanām, indivīds nespēs piekļūt noteiktām izglītības formām, jo nespēs izpildīt šādai izglītībai nepieciešamās prasības.

Skolēna sociālais statuss nosaka viņa iespējas izglītības sistēmā un skolotājs, ar tam piešķirto pedagoģisko autoritāti nodrošina, ka skolēns, kas nepārzina konkrēto kultūras kapitālu ir ar ierobežotām izglītības iespējām. Paši skolēni un viņu ģimene, akceptējot esošo sociālo struktūru un izglītības sistēmu, akceptē arī savas iespējas (Bourdieu & Passeron 1990). Piem., viens no šīs teorijas izteiktajiem pārmetumiem,

ko tā virza esošo izglītības struktūru virzienā ir pārbaužu sistēma, kas pārbaudot skolēna zināšanas vienā mācību priekšmetā, vienmēr pārbaudīs skolēna zināšanas valodas lietojumā. Zemākie sociālie slāņi spēj lietot valodu, kas atbilst to pārstāvētās grupas īpatnībām, nevis skolu sistēmas prasībām. Šo ideju pārfrāzējot, pildot uzdevumus, skolēni no sociālajām grupām, kuras pārstāv un ikdienā lieto zemāk vērtēto kultūras kapitālu, tos vienkārši nesaprot, vai arī nespēj sniegt atbildi, kas atbilstu valodas prasībām. Novedot šo piemēru līdz tālākiem secinājumiem, var norādīt, ka skolēns ir spiests saskarties ar citu risināmo jautājumu loku, kas nav saistīts ar akadēmisko spēju izrādīšanu un verificēšanu un attiecīgi arī zināšanu pārbaudēs visticamāk nespēs sasniegt augstus rezultātus. Pretēji jau aprakstītajām grupām, augstākie sociālie slāņi automātiski saņem priekšrocības izglītības sistēmā, kas paveras caur grupas iekšienē lietoto kultūras kapitālu un valodu – tā atbilst izglītības sistēmas kopējām prasībām. Viņu ietvertais kultūras kapitāla stāvoklis ir līdzīgs šī kapitāla institucionalizētā stāvokļa prasībām.

Par pamatu izmantojot šādu skaidrojumu jānorāda, ka, lai arī ģimene sniedz galveno ieguldījumu indivīda zināšanu attīstībā, skola sniedz šo zināšanu novērtējumu balstoties uz sociāli akceptētām zināšanām. Rezultātā struktūras pārnese ir attālināta no kādas konkrētas grupas, tajā pašā laikā saglabājot netiešu saikni ar šo grupu no tās pārņemot akceptēto kultūras kapitālu un leģitimējot to uz tā bāzes iegūto sociālo statusu.

4.3 B. Bernstaina lingvistiskā pieeja

P. Burdjē var uzskatīt par nozīmīgāko jaunās izglītības socioloģijas virzītāju Francijā. Anglijā tajā pašā laikā (20. gs 60.-70.gados) teoriju, kuras pamatā atrodas līdzīgas idejas, izstrādā Bezils Bernstains. Vienkāršojot teorētisko pienesumu, kas ir atrodams B. Bernstaina darbos, var norādīt, ka tā apvieno lingvistiku un izglītības socioloģiju, tiecoties parādīt, ka valodas zināšanas reproducē noteiktas sociālas struktūras. No šāda skatupunkta, var šķist, ka šīs teorijas pienesums ir identisks tam, kas ir ienācis izglītības socioloģijā pateicoties P. Burdjē. Tomēr, lai arī abas teorijas tiecas darboties ar līdzīgiem uzdevumiem un arī instrumentiem (var identificēt līdzības starp B. Bernstaina „kodiem” un P. Burdjē „kultūras kapitālu”, un atsevišķi autori pat norāda, ka abi viens otru teorētiski un empīriski papildina (Collins 1978; Singh 2002)) šo teoriju nianse padara tās pat ļoti atšķirīgas (uz šīm atšķirībām norāda arī paši autori (Bourdieu 1991; Bernstein 1995)). Abi iepriekš minētie autori ir

izvēlējušies atšķirīgus skatu punktus kā rezultātā P. Burdjē izglītības teorijas centrā ir kultūras kapitāls un simboliskā vardarbība, bet B. Bernstaina teorijas centrs veidojas ap valodas kodiem un pedagoģiskajām praksēm (Sadovnik 1991). Abas teorijas vieno uzsvars, kas tajās tiek likts uz valodu (šajā gadījumā, jēdzienu kultūras kapitāls aplūkojot atdalīti no jēdziena habitus), bet attālina redzējums, kā tā darbojas izglītībā.

B. Bernstains skaidro, ka jautājums, kas ir pamudinājis analizēt izglītības procesu, ir: kādēļ skolēniem ar dažādu sociālo izcelsmi ir līdzvērtīgi sasniegumi eksaktajās zinātnēs, bet ar valodas lietojumu saistītos mācību priekšmetos, skolēni no zemākajiem sociālajiem slāņiem uzrāda zemākus rezultātus (Bernstein 2003a). Līdzīgu novērojumu savos darbos pauž arī P. Burdjē (un arī šo atšķirību skaidrojums abiem teorētiķiem ir līdzīgs: P. Burdjē norāda uz kultūras kapitāla atšķirībām (Bourdieu & Passeron 1990), bet B. Bernstains – uz izstrādātā koda nepārzināšanu (Bernstein 1971)). Šī B. Bernstaina interese arī veicina izglītības teorijas izstrādi, kas vēlākajā teorētiskajā darbībā tiek paplašināta un papildināta ar vēl citiem faktoriem: ja izglītības teoretizēšanas sākuma posmā kodu lietojums tiek attiecināts uz iespēju iesaistīties mijiedarbē ar skolotāju, lai iegūtu izglītībai nepieciešamās zināšanas, tad teorijas tālākajā attīstībā šie paši kodi jau darbojas daudz plašāk ietekmējot visu skolēna darbību skolā. Izglītība šīs teorijas ietvaros ir sabiedrības vidusslāņa veidota institūcija (vidusslānis arī iegūst pašu lielāko labumu no izglītības).¹² Tomēr, arī šī sociālā grupa nav homogēna un dažādas grupas, kuras visas var pieskaitīt vidusslānim, savstarpēji konfliktē par zināšanām, kuras būtu jāietver izglītībā, tādā veidā tiecoties padarīt vērtīgāku kapitāla formu, kas ir tai pieejama (simbolisko vai ekonomisko).

B. Bernstaina teorētisko darbību raksturo trīs posmi: pirmais, kurā tas izstrādā kodu teoriju; otrais, kurā viņš analizē zināšanu noraidi, izglītības dienaskārtību un pedagoģiju; un trešais, kurā mikro līmeņa notikumi skolā tiek saistīti ar makro līmeņa varas attiecībām. Sava teorētiskā darba rezultātā B. Bernstains ir atstājis plaši izstrādātu terminoloģiju, kas sīki apraksta saikni starp ģimeni, skolu un gala rezultātā – darba tirgu. B. Bernstaina darbu komplicētība, daudzšķautņainums, autora vēlme labot pašam savus izteikumu un garais laika periods, kurā šis darbs ir veikts, padara to par grūti uztveramu, saprotamu un izmantojamu. Šie faktori, kā arī darba ambiciozais un nereti arī ambivalenti vērtētais mērķis veicina diskusijas par tā vērtību (Sadovnik 1991:50). Tomēr B. Bernstains ir sniedzis nozīmīgu ieguldījumu, lai skaidrotu mehānismus, kas gan izmantojot skolu un tās uzvestos rituālus, gan izmantojot

izglītības dienas kārtību, gan pedagoģiskās prakses, gan arī skolēna ģimeni veicina sociālās struktūras reprodukciju.

Lai arī var norādīt, ka B. Bernstaina teorētiskā darbība ir pamudinājusi izglītības sociologus pievērsties padziļinātai izglītības dienas kārtības un skolēniem nodoto akceptēto zināšanu izpētei (Young 2000), pats B. Bernstains pamatā darbojas ar izglītības struktūras analīzi tiecoties pedagoģiskos procesus analizēt uzdodot pētījumos jautājumu, kā tiek organizēta zināšanu mācīšana (liels uzsvars ir likts arī uz jautājumu – kas tiek uzskatīts par vispārpieņemtajām zināšanām; kādas tieši zināšanas izglītības procesa ietvaros skolēnam tiek nodotas) (Sadovnik 1991; Bernstein 2003b).

4.3.1 Izglītības struktūra

B. Bernstaina teorētiskā pieeja ir komplicēta, attīstīta ilgā laika periodā un es to raksturotu arī kā nestrukturētu. Šī iemesla dēļ, lai padarītu to saprotamāku un uztveramāku promocijas darbā es neizmantošu teorijas attīstības hronoloģisku vai arī paša B. Bernstaina izstrādāto stāstījuma struktūru. Par pamatu es ņemšu loģisku, lineāru šīs teorijas redzējumu, tiecoties strukturēti izklāstīt galvenos faktoros, kuri raksturo B. Bernstaina darbu un liekot uzsvaru uz jēdzieniem, kuri ir nozīmīgi arī šī darba kontekstā.

B. Bernstaina teorijas analīzi var uzsākt aplūkojot šīs teorijas izglītības, izglītības organizāciju un – skolas skaidrojumu. Lai varētu analizēt izglītību (skolu), ir nepieciešams no tās nodalīt pedagoģiju, jo, lai arī izglītība nevar pastāvēt bez pedagoģijas – pedagoģija ir daudz plašāks jēdziens, kas caurvij mācīšanās procesus visās B. Bernstaina aplūkotās socializējošajās institūcijās (piem., skola, ģimene, darbs). Izdarot šādu nodalījumu iezīmējas divi faktori: pirmkārt, skola šajā teorijā vairāk tiek iezīmēts kā konteksts, kura ietvaros norisinās noteikti sociāli procesi (atšķirībā no citām socializējošām institūcijām, šī ir vērsta tikai uz socializēšanu), otrkārt, skola ir platforma, kas nodrošina leģitīmu pedagoģijas un, attiecīgi, varas attiecību uzvešanu. Visi skolas iekšējie mehānismi kādā noteiktā veidā reprezentē vai atbalsta tajā uzvesto pedagoģiju. Vienalikus, nodalot pedagoģiju, nevar nodalīt pedagogus, jo primārais, acīm redzamais dalījums, kas veido noteiktu kārtību, izglītībā ietverto struktūru un aģentu hierarhiju, ir starp zināšanu saņēmēju un noraidītāju. Šis dalījums savieno B. Bernstaina teorijas daļas, saistot to ar pedagoģiju visās sociālajās struktūrās un iezīmējot noteiktu hierarhiju, kā arī ar noteiktām varas attiecībām (Bernstein 2007). Pie šī dalījuma es atgriezīšos tieši un netieši arī

turpmākajās sadaļās, tomēr te ir īsi jāiezīmē, ka izglītības saņēmējs izglītībā darbojas ar noteiktām ekspektācijām, pieejamiem resursiem un interpretāciju par procesiem. Tai pat laikā šis indivīds ir pakļauts zināšanu noraidītāja interpretācijai, uzvestajiem pedagoģiskajiem procesiem un varas attiecībām, kādas šī pedagoģija ietver.

Te gan uzreiz ir jānorāda uz pārpratumu, kas, ņemot vērā reproducējošo skatījumu, varētu rasties. Skola pati par sevi neveicina noteiktu sociālu grupu augstākus sasniegumus. Atšķirības skolēnu sasniegumos skolā tiek ienestas līdz ar dažādu skolēnu grupu nonākšanu skolā un, proti, – seko skolēnam. Skola drīzāk veicina, atbalsta vienas noteiktas zināšanas un mijiedarbes veidu, kas rezultātā noved pie noteiktu sociālu atšķirību reprodukcijas. Tāpat, reprodukcija nenotiek caur apgūtajām zināšanām, bet caur iespējām, kuras paveras no šīm zināšanām un zināšanām par šīm zināšanām (te un turpmāk daudzi izteikumi ļauj vilkt paralēles starp P. Burdjē un B. Bernstaina darbiem. Tomēr, lai aprakstītu B. Bernstaina teorētiskās darbības pamatus, šie izteikumi te ir jāpiemin). Šāds skatījums iezīmē B. Bernstaina tiešo saikni ar funkcionālisma interpretāciju par izglītību un, no jaunās izglītības socioloģijas skatu punkta, iezīmē mikro līmeni, kas atražo noteiktus makro stāvokļus.

Nodalījums starp pedagoģiju un skolu iezīmē, ka noteiktu izglītību (ja ņem vērā, ka tā tiek pamatā apgūta caur pedagoģiskām praksēm (pedagoģisku praksi, skaidrojot kā specifisku interakcijas veidu) var iegūt visās sociālās institūcijās. Atšķirība starp šīm institūcijām veidojas balstoties uz tām pieejamajiem pedagoģiskajiem resursiem un arī atšķirībās starp dažādām pedagoģiskām praksēm. Skola, tajā pat laikā, darbojas ar sabiedriski noteiktiem pedagoģiskiem instrumentiem un pedagoģijas veidiem, kuri, ņemot vērā, ka izglītību veido sabiedrības vidusslānis, atbildīs sabiedrības vidusslāņa interesēm. Te gan arī jānorāda, ka B. Bernstains savos darbos nodala veco un jauno vidusslāni, kas parāda, ka arī starp vidusslāņa pārstāvjiem ir domstarpības, kādi pedagoģiskie instrumenti būtu izmantojami un kādai būtu jābūt izglītības dienas kārtībai (Bernstein 2003a, 2003b; Power & Whitty 2002).

Te ir arī jāpiemin, ka izglītības institūcija sagaida, ka skolēns skolā ieradīsies ar noteiktām priekšzināšanām, ko būt apguvis, piem., ģimenē. Skolas saikne ar noteiktām pedagoģijas praksēm iezīmē, ka ekspektācijas par zināšanām un uzvestās darbības veidiem, kurus akceptē izglītība, būs tieši saistītas ar šīm praksēm. Aplūkojot dažādas sociālās grupas, B. Bernstains norāda, ka tās raksturo dažādas pedagoģijas

prakses ģimenē, kas arī ir iemesls, kādēļ dažādi skolēni skolā sasniedz dažādus rezultātus (Daniels 1995).

Lai raksturotu sociālos procesus skolā, primāri ir jānodala divu tipu izglītības sistēmu un institūcijas raksturojošie rituāli: saskaņojošie (*consensus*) un atdalošie (*differentiating*). Saskaņojošo rituālu nozīme ir veicināt skolēnu saikni ar skolu un identificēšanos ar izglītības iestādi. Šo rituālu nozīme ir arī veicināt skolas saikni ar apkārtējo sabiedrību, nodrošinot skolai tās unikālās tiesības un leģitīmu pedagoģiju (Bernstein 2003a:54-66). Tas nozīmē, ka skolēnu piesaiste saskaņojošajiem rituāliem ietekmē to saikni ar pedagoģijas procesu.

Izglītība izmanto atdalošos rituālus, kuri raksturo izglītības procesa organizāciju. Ja pie saskaņojošajiem rituāliem var minēt ar skolu saistītos simbolus (skolas ēka, simbolika, utt.), tad atdalošie rituāli strukturē mācību procesu iedalot skolēnus, balstoties uz noteiktām pazīmēm. Tā, viszināmākais atdalošais rituāls ir skolēnu saikne ar noteiktiem mācību līmeņiem – klasēm. Tikpat zināms rituāls ir mācību līmeņu hierarhiskās attiecības un kauzalitāte (šis apgalvojums jau robežojas ar B. Bernstaina izstrādāto pedagoģijas struktūru) (ibid:54-66). Domājot par šiem rituāliem, ir jāpatur prātā vairāki apgalvojumi, kas var palīdzēt izprast šo rituālu būtību. Pirmkārt, B. Bernstaina teorētiskā saikne ar E. Dirķemu, kas nosaka, ka skola veido izpratni par normām un sociālo struktūru, kurā skolēnam ir jāiekļaujas pēc skolas beigšanas. Arī šie rituāli tiecas veidot priekšstatus par solidaritāti un vertikālo un horizontālo stratifikāciju. Šo apgalvojumu izvēršot tālāk, skola un sabiedrība vienu otru ne tikai reprezentē, bet arī ietekmē, un izmaiņas vienā ietekmēs arī otru (skolas gadījumā, ietekmēs izmantojamās pedagoģijas prakses, rituālu kārtību, mācību saturu, utt.) (ibid:67-75). Otrkārt, jāņem vērā, ka skola māca skolēnam dažāda rakstura zināšanas (skola sniedz izteiksmes un instrumentālās zināšanas), kuru apgūšana ir jāsaista ar noteiktiem veidiem, kādos šīs zināšanas tiek nodotas. Rituāli ir viens no veidiem, kā apgūstamās zināšanas strukturēt. Treškārt, var pieņemt, ka tā kā rituāli izglītībā ietekmē arī izglītības saikni ar sabiedrību, tad tie veidos arī izpratni par izglītības procesiem un rezultātu, kas tieši ietekmē izglītības leģitimitāti (ibid:37-54).

Atdalošie rituāli ir nozīmīgi, jo tie ļauj strukturēt izmantotās pedagoģiskās prakses. Lai arī B. Bernstains to tieši neakcentē, no teiktā var secināt, ka atdalošie rituāli arī kalpo par vienu no pedagoģisko prakšu mehānismiem. Rituālu būtība kā stratificējošam mehānismam ļauj tos izmantot, lai raksturotu skolēnam viņa atbilstību tam zināšanu apjomam, kādu no tā sagaida. Lai šo iespēju varētu precīzāk izmantot,

izglītības iestāde var veidot dažādas papildu struktūras, kas iezīmē tikai stratifikāciju pēc zināšanām un ļauj abām pusēm – pedagogiem un skolēniem apzināties konkrētās pozīcijas līmeni, salīdzinot ar to, kādu no viņa konkrētajā vecuma grupā sagaida (Bernstein 2007). Ar pedagoga vai cita zināšanu sniedzēja autoritāti un skolas iekšējiem atdalošajiem rituāliem B. Bernstains iezīmē iespēju skolēnu virzīt noteiktos zināšanu līmeņos. Te parādās papildu faktors, kas ir jāņem vērā, domājot par izglītību: skolēni un skolotāji apzinās savu pozīciju un atbilstību šīs pozīcijas prasībām; viņi spēj identificēt savu pozīciju izglītības sistēmā (iestādē), neatbilstību vai atbilstību skolotāja, izglītības sistēmas ekspektācijām un uzvestajai redzamajai pedagoģijai.

Kā es jau minēju, skola pamatā ir sabiedrības vidusslāņa veidota institūcija. Tomēr, arī vidusslānis ir diferencēts, kas nosaka, ka arī šīs grupas ietvaros norisinās konflikts par vēlamo izglītības iekšējo struktūru. Šis konflikts ir gan par uzvesto pedagoģiju, gan arī par potenciālo sadalījumu starp dažādām rituālām kārtībām, kas, novedot šo konfliktu līdz tā rezultātam, garantē vienai vai otrai grupai augstākus sasniegumus izglītībā un, tā kā eksistē tieša saikne starp izglītību un sabiedrību, arī – augstāku statusu pārstāvētajai grupai.

Bez jau minētajiem strukturālajiem dalījumiem, kuri ietekmē procesus skolā un skolēnu piesaisti skolai, ir arī citas struktūras, kuras ietekmē zināšanu dienas kārtību un pedagoģiskos procesus. Galvenie šīs struktūras elementi, ar kuriem var darboties izglītības iestāde ir telpa un laiks. Telpu pamatā izmanto, lai noteiktu kontroli pār skolēniem un ļautu strukturēt pedagoģiju. Laiks, arī, no vienas puses, ir skaidrojams, kā veids, kas palīdz strukturēt pedagoģiju. Tomēr reizē, laiks ir arī mehānisms, kas sniedz iespēju nodot nepieciešamās zināšanas. Abi šie faktori tieši ietekmē sabiedrības struktūru, jo, kā norāda B. Bernstains, noteikti pedagoģiski procesi var tikt izvēlēti tikai pie noteiktas laika un telpas resursu pieejamības, kas iezīmē atšķirības starp dažādi nodrošinātām ekonomiskām grupām, kuru ikdienā uzvestā pedagoģija (ja aplūko pedagoģiskos procesus, kuri ir vērsti pret bērniem) ir saistīta nevis ar juridiskām prasībām, bet ar fiziskām iespējām uzvest kādu konkrētu pedagoģiju.

Šie ir tikai tie faktori, kuri iezīmē skolas organizāciju un attiecīgi veido kontekstu, kura ietvaros var tikt veicināti izglītības procesi. Šo mehānismu izmantojums tiks aplūkots nākamajās sadaļās.

4.3.2 Izglītībā lietotie valodas kodi

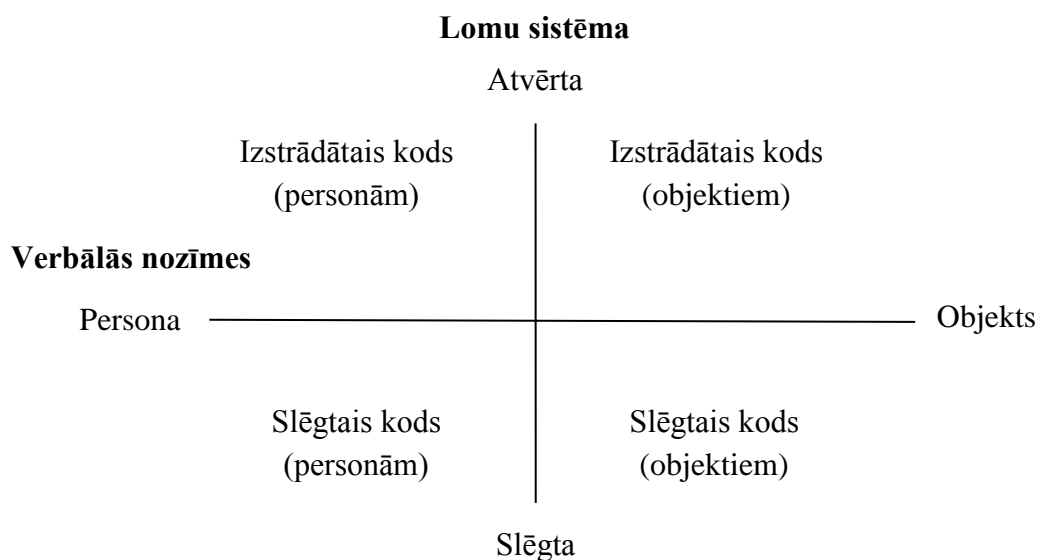
Ja aplūko B. Bernstaina teoriju hronoloģiski, tad tās aizsākumi ir saistāmi ar lingvistisko kodu teoriju, bet teorijas izvirzītie jautājumi izkristalizējas tikai pēc kodu teorijas – darbā ar rituāliem izglītībā (izglītības struktūru) (Bernstein 2003a:4-5). Teorijas sākumposms iezīmējas ar interesi par vienas valodas dažādām indivīdam pieejamajām valodas lietojuma formām un šo formu ietekmi uz interakciju dažādās sociālās situācijās (Bernstein 1959). Jau šajos darbos B. Bernstains nodala formālo un publisko valodu. Formālā valoda ir tuvāka tam, ko vēlāk B. Bernstains nosauc par izstrādāto kodu, bet publiskā – slēgtajam kodam. Turpmākajos darbos iezīmējas teorētiski ļoti nozīmīgais dalījums, ka dažādas sociālas grupas lieto un orientējas citās valodas lietojuma formās un, ka dažādas sociālas institūcijas pašas par sevi izstrādā iekšienē lietoto valodu (Bernstein 1960). Noteiktu valodas lietojumu formu pārzināšana ļauj risināt dažādus sociālās telpas izvirzītus uzdevumus, un – noteiktu jautājumu risināšana izvirza dažādas valodas zināšanas prasības (Bernstein 1964a¹³).

B. Bernstains raksturo kodu norādot, ka tas sastāv no divām daļām: struktūras un vārdnīcas. Struktūra reprezentē veidu, kā indivīdi izskatās par noteiktiem procesiem un raksturo valodas organizāciju. Vārdnīca raksturo pastāvošās lietas, procesus par kuriem var un ar kuriem var reflektēt. Saliekot šīs abas pozīcijas kopā, valoda reprezentē iespējamo pasauli (Bernstein 1964b). Līdzīgi kā zināšanu socioloģijas skatījumā, indivīds neveido pats savu valodu, bet nonāk tajā, līdz ar piederību noteiktai grupai (Berger & Luckmann 1991) un valodas pamata būtība ir stiprināt grupas iekšējo solidaritāti, nostiprināt grupas iekšējos mērķus, struktūru un lomas (Bernstein 1971:71-73, 1960; Huspek 1994). Valoda kalpo par veidu, kā novērst jebkādas atšķirības, kuras varētu veidoties un vēlāk apdraudēt grupas esamību.

Paralēli, lai būtu iespējams identificēt valodas lietojuma un pārzināšanas ietekmi uz izglītības procesiem, ir jādomā par indivīda socializāciju noteiktā valodas lietojumā un institūciju, kuras ietvaros konkrētā grupa darbojas. B. Bernstains institūcijas raksturo kā noteiktas lomu sistēmas, kurās indivīds nonāk līdz noteiktām zināšanām (valodas lietojumam). Pamatā var runāt par diviem lomu sistēmu veidiem un diviem valodas nozīmju veidiem (skat. 4.2.attēlu).

Grupa var būt ierobežota iekšējos iespējamajos skaidrojumos par attiecībām starp indivīdiem un to lomām un objektiem un to nozīmi. Jo lielāks ierobežojumu skaits, kas nosaka attiecības starp noteiktām pazīmēm, jo skaidrāk iezīmējas, ka grupa

lieto slēgto kodu. Jo attiecības starp objektiem un indivīdiem ir brīvākas un izplūdušākas, jo skaidrāk iezīmējas lietotais atvērtais kods. Domājot par šo iedalījumu, var norādīt, ka, jo atvērtāks būs kādas grupas izmantotais kods, jo lielākas iespējas grupai pavērsies jaunu ideju uztverei, interpretācijai un radīšanai, kas nozīmē, ka plašāka pieeja informācijai vienmēr būs grupām, kuras darbojas ar atvērto kodu. To, kādas attiecības grupa pieņems par iespējamām un attiecīgi, kādu kodu lietos, nosaka grupas esošā un iespējamā pieredze (Bernstein 1971:143-169). Par galvenajiem socializējošajiem aģentiem B. Bernstains uzskata ģimeni, skolu, darba vietu, draugu loku. Te gan jāņem vērā, ka šīs teorijas posms ir attīstīts 60tajos – 70tajos gados, un turpmākajos gados socializējošie aģenti daļēji varētu būt mainījušies. Tomēr, izmaiņas varētu arī nebūt nozīmīgas, jo esošā sociālā vide ietekmē arī indivīda mediju izvēli, un tādēļ citu socializējošo aģentu izvēle ir tieši atkarīga no šiem četriem. Tāpat, var norādīt, ka šie četri iezīmē indivīda identitāti visas dzīves garumā un katrs iepriekšējais nosaka indivīda sociālo pozīciju nākamajā institūcijā, tādā veidā radot kontinuitāti starp šiem socializētājiem un indivīda pozīciju sociālajā struktūrā.



4.2.att. B. Bernstaina verbālo nozīmju un lomu sistēmu attiecības (Bernstein 1971:149)

Nianse, kas būtu analizējot B. Bernstaina darbus papildu uzsverama ir norāde, ka kodi paši par sevi neiezīmē kvalitatīvas atšķirības. Tie tikai ir labāk vai sliktāk pielāgoti kādai konkrētai situācijai un tās vajadzībām. Bez šīs atšķirības nav iespējams identificēt citas nozīmes, kuras veidotu subordinētas attiecības starp šiem kodiem. Sabiedrībā, acīmredzami, lielāku vērtību ir ieguvis atvērtais kods, jo pieļauj

komunikāciju starp dažādām sociālām grupām – tā lietotājs spēj pielāgoties dažādām grupām, situācijām un vajadzībām. Slēgtais kods, ietverot specifiskas struktūras, normas, un nozīmes pamatā pieļauj komunikāciju tikai vienas grupas ietvaros.

Nelielai atkāpei, var vērst uzmanību uz argumentu, ko izsaka R. Kolins (Collins 1978), norādot, ka, lai arī B. Bernstaina darbos ir atrodamu apgalvojumi, ka abi kodi ir vienlīdzīgi, analizējot tos, B. Bernstains starp tiem iezīmē arī subordinācijas attiecības. B. Bernstaina apgalvojums, ka starp kodiem nepastāv citas attiecības, kā tikai tās, kuras tam piešķir iespēja iekļauties sabiedrībā un – sabiedrības novērtējums, ir atvasināta no valodas interpretācijas zināšanu socioloģijā (Berger & Luckmann 1991). Reizē var piekrist R. Kolinsa apgalvojumam, ka šāda B. Bernstaina pieeja, lai arī piešķir skaidru nostāju viņa teorētiskajai pozīcijai, neatbilstoši pozīciju, kādu viņš ieņem teoretizējot.

No visa teiktā var secināt, ka skolēni, kuri nāk no sociālajām grupām, kurās tiek apgūts izstrādātais kods, skolā nonāk pozīcijās, kuras tiem palīdz apgūt izglītības institūciju izvirzītās prasības. Slēgtais kods paredz iepriekš noteiktu mijiedarbi un lomas, savukārt, skola ietver sevī jaunas, nereti šajā kodā neparedzētas sociālas attiecības, kura ietvaros ir jāapgūst specifisks slēgtais izglītības kods, kas, savukārt, paredz arī nepieciešamību spēt pieņemt jaunas saiknes starp objektiem un subjektiem. Tanī pat laikā izstrādātais kods palīdz apmierināt visas skolas izvirzītās prasības. Tāpat, var vilkt nozīmīgas paralēles starp koda lietojumu ģimenē un ģimenes ietvaros izvēlētajām pedagoģijas praksēm, kuras nosaka iespēju orientēties vēlāk citu socializētāju izvirzītajās prasībās un interpretācijās.

Atgriežoties pie koda apgūšanas ir nepieciešams atkārtoti pieminēt, ka kods atspoguļo apgūto pieredzi. Šāds skaidrojums paredz, ka jauniešiem no vidusslāņa ir daudz lielākas iespējas apgūt izstrādāto kodu, jo tie ir eksponēti lielākai daudzveidībai. Zemāko sociālo slāņu pārstāvji tajā pat laikā ir eksponēti tikai grupai, kurai tie ir piederīgi un attiecīgi, to kods raksturo ierobežotas, iepriekš noteiktas grupas attiecības starp objektiem un subjektiem. Lai šo kodu, vai arī attiecības ar to, jaunieši varētu mainīt, tiem ir jāmaina visas sociālās grupas attiecības (Bernstein 2003b). Šie pārspriedumi iezīmē B. Bernstaina tēzi, ka izglītībā daudz vieglāk sasniegt akceptētus rezultātus ir vidusslānim. Adaptējot iepriekš izteikto apgalvojumu, par koda izmantojuma saikni ar skolēna sasniegumiem un institūciju iekšējā koda izvēli, var secināt, ka, lai skolēns klasē varētu izmantot slēgto kodu, tam ir jāmaina izglītības sistēma vai konkrētās skolas struktūra (identiski pārspriedumi ir attiecināmi

arī uz citiem galvenajiem socializētājiem). Šādi sasniegumi raksturo ne tikai skolēna spēju reflektēt par zināšanām, kuras izglītības ietvaros tiem tiks sniegtas, bet arī skolotāju interpretāciju par katra konkrētā skolēna spējām.

Paralēli valodas lietojums ir tieši saistāms ar dažādām pedagoģijas un varas formām, kuras, savukārt, ir tieši saistītas ar noteikta sociālā statusa pārstāvju pieejamajiem resursiem. Iezīmējot to, kas tiks plašāk izklāstīts nākamajā nodaļā, var norādīt, ka jebkura pedagoģija (arī ģimenes līmenī) prasa pieeju noteiktiem resursiem (no vienas puses inventāram, bet daudz nozīmīgāk, telpai un laikam). Pedagoģijas formas ietekmē veidu, kādā bērns tiek socializēts un to, kāds kods pedagoģijas ietvaros tiks izmantots. Piem., tiešas pavēles formas parasti tiek izteiktas slēgtajā kodā, bet netiešs pamudinājums – izstrādātajā kodā. Tādā veidā, zemākie sociālie slāņi, ar ierobežotu piekļuvi resursiem, ir spiesti izvēlēties slēgto kodu, kas, savukārt, noved pie bērnu nevienlīdzīgas pieejas zināšanām jau pirms izglītības iegūšanas (Bernstein 1971:143-169).

Papildinot un reizē izvīzot kritiku B. Bernstaina teorētiskajai pozīcijai var norādīt, ka postmodernu sabiedrību raksturo katram indivīdam pieejamo un lietoto kodu daudzveidība. Tas nozīmē, ka arī zemāko sociālo slāņu pārstāvji vienlaicīgi saskarsies ar virkni dažādu kodu, kas tiem liks attīstīt kodu, kas pēc savas nozīmes līdzināsies atvērtajam kodam. Tāpat, arī skola, ja to aplūko no dažādu alternatīvo skolu vai progresīvās pedagoģijas skatu punkta var būt diferencēta un piedāvāt izglītību, kas nodrošina dažādas iespējas. Piemēram, skolās, kuras ir balstītas uz Montessori pedagoģijas bāzes sasniedz augstākus sasniegumus darbā ar grupām, kuras no izglītības socioloģijas teorētiskajos darbos autori mēdz raksturot kā atstumtas. Tradicionālajā izglītībā šīs grupas parasti uzrāda zemākus rezultātus (Dawson 1987; Dreyer & Rigler 1969).

Lai arī atsevišķas skolas vai pedagogi tiecas izmantot skolēniem pieejamo kodu daudzveidību kā papildu resursu, pamatā, ja runā par izglītību, izglītības sistēmas līmenī par šādu praksi nevar runāt. Savukārt, ja runā par skolēniem, tad adaptācija, kuru postmodernā stāvokļa ietvaros būtu nepieciešams veikt B. Bernstaina teorijai, ir izdarīt pieņēmumu, ka neatkarīgi no skolēnam pieejamajiem slēgtajiem kodiem, katrs no tiem ir situācijas orientēts un kopā tie veido kodu sistēmu, kas var raksturot kādu noteiktu sabiedrības slāni. Arī šādi pieņēmumi nedod argumentus, lai pieņemtu, ka visas sociālās grupas spēs vienādi iekļauties izglītības procesos.

4.3.3 Pedagoģiskās prakses

Visus iepriekš aprakstītos izglītības elementus vieno noteiktas pedagoģijas formas, kuras no vienas puses var tikt veidotas pateicoties izglītības struktūrai vai noteiktu kodu eksistencei, bet no otras – pašas ietekmē izglītības struktūru un nosaka izglītībā izmantojamos kodus. Pedagoģiskās prakses nosaka pedagoga, skolotāja autoritāti, bet no otras puses, šo autoritāti veido. Attiecīgi, pedagoģiskās prakses ir process, kura ietvaros tiek noteiktas sociālās attiecības, šo attiecību interpretācija, indivīdu iespējas un arī – iespējas izmantot šīs iespējas. Tā ir interakcijas forma, kuras ietvaros ir iespēja producēt un reproducēt kultūru (Bernstein 2007). Te ir jānorāda, ka pedagoģijas prakses ir B. Bernstaina jēdziens, kas būtībā ir attiecināms uz specifisku interakcijas veidu, kuru paskaidro, ierobežo un nosaka specifiski kritēriji un, kas veidojas mirklī, kad ir nepieciešams nodot zināšanas, kas saņēmējam ir jāpieņem. Šajā darbā es to izmantoju, lai aizstātu P. Burdjē terminu pedagoģiskā rīcība.

Kā jau iepriekš tika minēts, ideja par pedagoģiju nebūtu attiecināma tikai uz izglītības iestādēm. Tas ir mehānisms, kas ar vienādiem priekšnoteikumiem darbojas visos galvenajos socializācijas aģentos un sasniegumi, izmantotie mehānismi vai iespējas vienā no tiem var tikt viegli pārnestas arī uz citiem, hierarhiski atbilstošiem līmeņiem.

Lai varētu runāt par pedagoģiju, ir jāaplūko divi dažādi elementi, kuri veido pedagoģiskās prakses – no vienas puses tā ir forma, kā tiek veidota pedagoģija, bet no otras, saturs, kas tiek uzskatīts par validām zināšanām. Attiecības, starp šiem abiem pedagoģiju raksturojošajiem faktoriem, B. Bernstains sauc par pedagoģisko prakšu iekšējo loģiku. Uz iekšējo loģiku ir attiecināmi trīs galvenie principi, kas veido bezgalīgu daudzumu dažādu pedagoģijas variāciju. Tie ir hierarhija, pēctecība un temps, kā arī kritēriji. Kombinācijas starp šiem trijiem principiem var tikt izmantotas, lai veidotu redzamo vai neredzamo pedagoģiju.

Lai runātu par pedagoģiju, ir nepieciešams nodalīt zināšanu saņēmējus no to noraidītājiem. Šīs attiecības vienmēr būs nelīdzsvarotas un noraidītājiem, neatkarīgi no institūcijas, kurā tiks uzvesta pedagoģija, vienmēr būs lielākas varas iespējas. Skolotājs var maskēt šādas varas attiecības un izmantot citu pedagoģijas iekšējo loģiku, lai veicinātu viedokli, ka konkrētajā mirklī neeksistē subordinācija. Tomēr, ņemot vērā pedagoģijas mērķus, tā nevar eksistēt bez varas klātbūtnes. Vara arī nodrošina pašas pedagoģijas leģitimitāti, vara nodrošina, ka saņēmējs ir spiests darboties atbilstoši skolotāja izvirzītajam zināšanu apguves plānam, ka pedagoģijā

izmanto vienotu kodu, utt. Varas attiecību nostiprināšana ir primārais pedagoģijas mērķis, kas nozīmē, ka hierarhija būs primārais princips, uz kura balstīsies pedagoģijas iekšējā loģika.

Hierarhija nosaka varas attiecības. Tai pat laikā hierarhija skaidro, kā skolēnam būt skolēnam. Tas nozīmē, hierarhija iezīmē ekspektācijas, kārtību, kādai ir jābūt pedagoģijas laikā, kāds kods tiek akceptēts, pieņemot skolēna atbildes, kas tiek uzskatīts par izglītības līmenim atbilstošu atbildes reakciju.

Arī izglītībā ietvertās un sniegtās zināšanas ir hierarhiskas. Šī iemesla dēļ pedagoģiskajā loģikā darbojas pēctecības un tempa kritēriji. Pirmais no tiem nosaka, ka skolēnam sniegtās zināšanas progresēs un, ka par pedagoģiju ir iespējams runāt tikai tik ilgi, kamēr ir iespējams novērot zināšanu progresiju. Tempa kritērijs novērtē apjomu un laika periodu, kādā tiek sagaidīts, ka indivīds apgūs zināšanas.

Pēdējie ir vērtēšanas kritēriji. Kritēriju nozīme ir ļaut saņēmējam apzināties, kas izglītības procesa ietvaros tiek uzskatīts par leģitīmu, bet kas – nē. Kritēriji iezīmē saņēmēja ieņemtās pozīcijas atbilstību, sociālo attiecību atbilstību, komunikācijas un zināšanu atbilstību. Vairumā gadījumu skolēnam vērtēšanas kritērijus vajadzētu zināt un skolēnam vajadzētu spēt, balstoties uz zināšanām par iepriekšējiem diviem kritērijiem, apzināties savu pozīciju attiecībā pret ekspektācijām. Tā skolēnam, ja ir noticis pārkāpums, vai arī, ja viņš nav sasniedzis ekspektācijas, būtu pašam jāakceptē sankcijas, kuras ir paredzētas par šo pārkāpumu.

Ja šos apgalvojumus aplūko atsevišķi, var secināt, ka pedagogam ir instrumenti, kas dod iespēju tā pedagoģijas rezultātus padarīt par skolēna pieņemto patiesību, balstoties uz kuru skolēns vēlāk pieņems noteiktus lēmumus kā darboties.

Atgriežoties pie jautājuma par dažādiem pedagoģijas iekšējās loģikas kritērijiem, ir jānorāda, ka katrs no tiem var būt redzams vai neredzams. Hierarhija, ja tā ir redzama, ietver sevī skaidri identificējamu hierarhijas uzturētāju, veidotāju. Ja tā ir neredzama, tad pedagogs darbojas tieši ar sniedzamo zināšanu kontekstu un tikai netieši iedarbojas uz skolēnu, kas padara pašu pedagogu pedagoģiskajās praksēs neredzamu. Piemēram, klases telpas izvietojums, skaidri iezīmē pedagoģiju un hierarhiskas attiecības starp iesaistītajiem aģentiem. Tomēr, skolotājs galdus nepārstumj, viņš arī nezvana starpbrīžus, bet netieši šie faktori nodala un iezīmē varas attiecības un var minēt, ka abu faktoru pamatā ir izvēlēts kāds pedagoģisks pamatojums.

Pēctecība un temps, kā arī kritēriji var būt neredzami vai redzami (kopā B. Bernstains šos kritērijus sauc par diskursīvajiem kritērijiem, kas ir pretstats hierarhijai, ko B. Bernstains sauc par regulējošajiem kritērijiem). Ja diskursīvie kritēriji ir redzami, tad skolēns skaidri zina iemeslus, par kuriem tas saņem nosodījumu vai uzslavu. Ja tie ir neredzami, tad tikai skolotājs zina pedagoģisko loģiku, ko tas izmanto un attiecīgi, skolēns te var tikai atbilst vai neatbilst skolotāja ekspektācijām. No otras puses, neredzami diskursīvi kritēriji ļauj piekopt slēgtu vai izstrādātu kodu, kas, savukārt, ļauj izpausties visiem skolēniem atbilstoši viņa pieredzei. Neredzamā pedagoģija, uzvesta mērķtiecīgi, prasa lielākus resursu ieguldījumus, kas nozīmē, ka skola to spēs veicināt tikai atsevišķos gadījumos.

Tai pat laikā jāatceras, ka skola, ar noteiktu tai atvēlētu tiešo laiku, paredz lielāku skolēna iesaisti nekā tikai to, ko tas pavada skolā. Lai uzvestā pedagoģija būtu klātesoša arī ārpus skolas, skola ar mājās veicamiem uzdevumiem aizņem arī skolēna ārpus skolas laiku. Šajā laikā skolēns ir spiests izmantot tos resursus, kuri tam ir pieejami dzīves vietā, un kuri var nozīmīgi atšķirties no tiem, kurus prasa skola.

Atšķirība nepieciešamajos resursos un pieejamajos kodos nosaka, ka dažādu sabiedrības grupu pārstāvji var atļauties viena vai otra līmeņa pedagoģiju. Ja pieņem, ka katra pedagoģija garantē sava līmeņa rezultātu, tad vidusslāņa pārstāvji vienmēr spēj savus bērnus labāk sagatavot skolai, kas, interpretējot no B. Bernstaina pozīcijas, nozīmē, ka tie vēlāk iegūs labāku, augstāk vērtētu izglītību un varēs pretendēt uz augstākām pozīcijām darba tirgū.

4.4 P. Burdjē un B. Bernstaina kritika

Analizējot teorētisko nozīmi, ko P. Burdjē darbi ir atstājuši uz socioloģijas teorētisko domu, var viegli izprast arī biežo kritiku, kas pret šiem darbiem ir vērsta. B. Bernstaina darbība ir saņēmusi mazāk pārmetumu, kas varētu būt skaidrojums ar viņa darba plašo izkliedi un grūtības runāt tikai par vienu, atsevišķu darba elementu un arī P. Burdjē darbu milzīgo popularitāti. Tajā pat laikā, argumentus, kas ir lietoti pret P. Burdjē, var izmantot, lai kritizētu B. Bernstainu un otrādi – kritiku B. Bernstaina darbam var vērst pret P. Burdjē.

Galvenā diskusija, kas veidojas balstoties uz P. Burdjē darbiem, ir mēģinājums atrisināt viņa darbu ierosināto spēju nodrošināt saikni starp teorētisko sakarību makro un mikro līmeni (Nash 1990, 1999; Lau 2004; Brubaker 1985). Lai arī šī darba kontekstā diskusija par P. Burdjē darbu īpašībām, kas nodrošina savienojumu starp

struktūru un aģentu nesniedz nozīmīgu ieguldījumu, tomēr ir nepieciešams šo diskusiju pieminēt.

Kā šajā nodaļā es jau minēju, lai arī sociālajā telpā indivīds reflektē par sev pieejamo kultūras kapitālu, vienkāršojot P. Burdjē teoriju var norādīt, ka prakses tiek izstrādātas balstoties uz habitus (Nash 1990; 1999). No otras puses, pirmkārt, jau terminoloģiskās grūtības, kas aprakstot habitus rodas P. Burdjē darbos (Lau 2004), otrkārt, grūtības habitus veidot kā empīriski izmērāmu, identificējamu kategoriju, rada problēmas tiecoties šo jēdzienu saistīt ar realitāti un ierobežo tā lietojumu teorētiskajā laukā. Šie pārmetumi ļauj kritiķiem izteikt pārmetumu, ka P. Burdjē nav spējis atrisināt jautājumu par makro mikro līmeņa apvienojumu un attiecīgi, teorijā var darboties vai nu tikai ar strukturālisma ietvaros izmantojamām kategorijām, vai arī izmantot kategorijas, kuras tika teorētiski ir izmantojamas, lai raksturo divu pretrunīgu teorētisko skatījumu savienojumu un attiecības (ibid).

Vismaz izglītības gadījumā, konkrētā situācija, kurā rodas grūtības runāt par saikni starp mikro un makro līmeni, veidojas no izvairīšanās no jautājuma, kādi procesi tieši norisinās klasē. Procesu mācību klasē gan P. Burdjē, bet mazāk izteikti B. Bernstainam darbos, šiem abiem pētniekiem pārņemot kritiskās teorijas praksi, ir atstāti tādā skatījumā, kurā skolēna subjektīvā iesaiste praktiski neietekmē procesu rezultātu (Karabel & Halsey 1976). Rezultātu ietekmējošā un, izmantojot jaunās izglītības socioloģijas skatījumu, struktūru reproducējošā interakcija, šajos darbos ir aplūkota tikai izmantojot pedagoģiskās prakses un akceptēto kultūras kapitālu, kā rezultātā praktiski ir ignorēts viens no nozīmīgākajiem izglītības aģentiem – skolēns un šī skolēna interpretācija par procesu, kurā tas darbojas, nozīmību, ietekmi, gaitu, utt. Citiem vārdiem, tiecoties risināt plašāku skatījumu, autori ir saglabājuši redzējumu, kurā procesi klasē vēl joprojām ir „melnā kaste” (ibid).

Šo skatījumu ierobežo skaidrojums, kurā skolēns (un arī citi izglītības un citos procesos ietvertie aģenti) darbojoties sistēmā, kurā tie nevar neko ietekmēt, ir pasīvi un izglītības procesos iesaistās tikai noteiktu, iepriekš paredzētu situāciju ietvaros. No šādas interpretācijas arī izriet kritika, kas jauno izglītības socioloģiju apzīmē kā pesimistisku determinismu. Rezultātā, dažādas attieksmes un zināšanas, kuras var vienot noteiktas grupas, kā piemēram, ticība, ka izglītība var ietekmēt indivīda iespējas vai noliegums šādu ticībai, nemaina procesus, kuri norisinās skolā un neatstāj ietekmi uz izglītības rezultātu.

Vēlākie pētnieki, uztverot šo jaunās izglītības socioloģijas niansi, ir veikuši pētījumus saistot P. Burdjē teorētiskos skaidrojumus ar indivīda zināšanām. Tā, pētnieki ir noteikuši, ka piederība noteiktai minoritāšu grupai var ietekmēt indivīda attieksmi pret majoritātes izglītību un prasības, kādas šī grupa izvirza pret iespēju izglītoties (Ogbu 1992, 1982). Noteiktas grupas identitātes īpašības un attiecības ar majoritāti ietekmē skolēna sasniegumus skolā un noteiktas pedagoģiskas prakses, izglītības dienas kārtība var mainīt skolēnu sniegumu. Pētījumos ir iezīmējies, ka grupas iekšējās zināšanas par savām nākotnes iespējām ietekmē izglītības procesus, kas nozīmē, ka pat grupas, kas pārstāv identisku ekonomisko līmeni un vismaz teorētiski, vienādu kultūras kapitālu, var atbalstīt dažādu saikni ar skolu, kas noved pie dažādiem izglītības rezultātiem (MacLeod 1987; Willis 1981). Arī skolotāja interakcija klases ietvaros var nozīmīgi atšķirties atkarībā no faktoriem, kuri šo interakciju ietekmē (Hargreaves 1975). Diemžēl, šie autori sniedz skaidrojumus, kas ļauj runāt par viņu identificētām atšķirībām, bet reti sniedz detalizētu teorētisku skaidrojumu, kas ļautu novērst neskaidrības, kuras rodas darbojoties ar jaunās izglītības socioloģijas teorijām.

Minētie argumenti norāda, ka ir jāvērs papildu uzmanība uz izglītības procesos izmantotajiem mehānismiem, kas skolotājam un skolēnam ir pieejami; to izmantojuma saikni ar iesaistīto aģentu interpretāciju un to, kā interpretācija par procesiem ietekmē mijiedarbi klasē un uzmanību ir jākoncentrē uz aģentu savstarpējām attiecībām mikro līmenī.

4.5 Secinājumi

Šajā nodaļā es aplūkoju P. Burdjē un B. Bernstaina teorētiskās idejas. Abu aplūkoto autoru skatījumi iezīmē, kā izglītība, darbojoties ar noteiktām akceptētajām zināšanām, reproducē kopējo sabiedrības struktūru un akceptēto zināšanu leģitimitāti. Teorijas uzsver saikni starp indivīda sociālo statusu un viņam pieejamajiem resursiem, izglītības rezultātu un iespējām tālākajā dzīvē.

Izglītība funkcionē noteiktā zināšanu laukā, kas reprezentē dominējošo grupu pieņēmumus par zināšanu hierarhiju. Skolēni no atšķirīgām sociālām grupām skolā izmanto dažādas zināšanas, kuras ir balstītas uz viņu individuālo pieredzi, socializāciju konkrētajā grupā. Šī skolēna pieredze paredz dažādas iespējas, kā tie spēj darboties ar skolas izvirzītajām zināšanām un attiecīgi, ietekmē skolotāja noteikto vērtējumu par skolēna zināšanām.

Šādi dalījums skolā starp dažādiem skolēniem veidojas nevis balstoties uz reālām zināšanām, bet indivīda spējas darboties ar vispārpieņemtajām zināšanām vispārpieņemtos veidos. Šī iemesla dēļ, skolēni, kuri nāk no sociālām grupām, kuras darbojas ar citu kultūras kapitālu, citām pedagoģiskajām praksēm vai kodiem, biežāk nonāk zemāk vērtētās mācību klasēs. Nonākšana zemāk vērtētās klasēs nozīmē ne tikai vispārēju vērtējumu par vēlamo pedagoģisko prakšu izvēli, bet arī izglītības struktūras un skolēniem sniedzamo zināšanu izvēli.

Reizē skola darbojas ar vispārpieņemto zināšanu nozīmes veidošanu. Lai esošā struktūra spētu funkcionēt, ir nepieciešams sabiedrības atbalsts pastāvošo zināšanu nozīmei. Šis ir viens no skolas uzdevumiem – pat tie skolēni, kuri neiegūst augstus sasniegumus izglītībā, ir spiesti apgūt šo zināšanu vērtību un attiecīgi, paši gan veidot, gan arī skaidrot savu un dominējošo grupu atšķirības.

Lai arī pamata institucionālos izglītības mehānismus nodrošina skola, procesi, kas veido izglītības rezultātu, veidojas mācību klasē, attiecībās starp skolotāju un skolēnu. Sabiedrība pilnvaro skolu uzvest izglītības procesus, bet tā, savukārt, šīs pilnvaras nodod skolotājam pati saglabājot kontekstuālu ietvaru, kas pieļauj noteiktu varas attiecību klātbūtni.

Skolotājs balstās uz savām zināšanām par izglītības rezultātu un, balstoties uz šīm zināšanām, veicina izglītību. Skolēns darbojas skolotāja pakļautībā un, saprotot izglītības mērķus, veido mijiedarbi ar skolotāju, balstoties uz savu līdz šim uzkrātajām zināšanām par sociālo struktūru. Šī savstarpējā interakcija, izglītības mērķu un rezultātu interpretācija, dažādās zināšanas, ko skolēns ņem līdzi uz skolu, ietekmē to, kā skolēns tiek novērtēts. Tas rezultējas plašākā interpretācijā par skolēna spēju vai nespēju darboties ar noteiktām izglītības izvirzītām zināšanām.

Lai sasniegtu rezultātus, skolotājs izmanto dažādas pedagoģiskās prakses. Šo prakšu izvēle ir balstīta uz skolotāja zināšanām par apgūstamo mācību vielu un interpretāciju par skolēna līdzšinējiem sasniegumiem. Rezultātā, ja skolēns izglītībā izmanto kultūras kapitālu, kas neatbilst izglītības ietvaros pieņemtajam, skolotājs izvēlas darboties ar citu pedagoģiju un skolēnam sniegt citas zināšanas. Izvēlēta prakse pati par sevi, pat tad ja ietvertās zināšanas neatšķiras, vēlāk veicina atšķirības starp iespējām šīs zināšanas izmantot. Skolēni, no dažādām sociālām grupām, skolā būs spiesti darboties izmantojot atšķirīgus interakcijas modeļus, kas noved pie dažādiem izglītības rezultātiem.

Šo teoriju ietvaros to autori paredz, ka skolēns akceptē un novērtē zināšanas, ko skolā tam ir jāapgūst. Vienlaikus, šīs teorijas neparāda skolēna pozīciju, kā tas darbojas ar izglītības procesu izvirzītajiem uzdevumiem un kā veidosies interakcija, kuras rezultātā, vai kuras ietvaros pret skolēnu tiks izvirzīti noteikti pedagoģiski mehānismi.

¹² Norāde, ka izglītības sistēma ir sabiedrības vidusslāņa atbalstīta un uzturēta institūcija ir samērā populāra starp kritiskajiem teorētiķiem. Šādu saikni uzsver vai piemin ne tikai B. Bernstains, bet arī virkne citu teorētiķu (piem., Randals Kolins, Džons Meirs, Mišels Appls, Pjērs Burdjē).

¹³ Šajā darbā B. Bernstains arī uzsāk lietot plašāk pazīstamo iedalījumu starp slēgto un izstrādāto kodu

5. Izsekošana un birkošana skolās

Līdz šim es darbā aprakstīju izglītības sistēmas un procesu interpretāciju, kas demonstrē, kā izglītība reproducē noteiktu sociālu grupu sociālo statusu un tādā veidā nosaka makro sociālās struktūras. Izglītība šādā skatījumā kalpo kā sociālo struktūru reproducējošs mehānisms, kas darbojas balstoties uz sabiedrības vidusslāņa redzējumu par vēlamo izglītības saturu un rezultātu. Tā sevī ietver specifiskas akceptētās zināšanas, kuras, savukārt, ietver nepieciešamību skolēnam būt sagatavotam šo zināšanu iegūšanai.

Izglītības institūciju raksturo vara, kas ļauj tai brīvi koordinēt izglītības procesu, reizē pašai sev nodrošinot nepieciešamo autoritāti. Tajā pat laikā, lai iegūtu iespēju nodarboties ar skolēnu izglītošanu, izglītības iestādes sev pieejamo varu deleģē skolotājiem, tādā veidā skolotājus padarot par nozīmīgiem un leģitīmiem aģentiem sabiedrības izglītošanā. Šie procesi pamatā ir asociējami ar pedagoģiskajām praksēm, kuras skolotājs skolā izmanto, un veidiem, kādos šīs prakses skolotāji izvēlētas. Skolotājs var izvēlēties optimālos veidus, kādos sasniegt izglītībai izvirzītos uzdevumus, kuru izvēli ierobežos tikai viņa zināšanas un pieredze.

Šāds skaidrojums noved pie secinājuma, ka izglītības rezultāts veidojas mācību klasē – attiecībās starp skolotāju un skolēnu. Skolotājs ar savu autoritāti nosaka skolēna dienas kārtību un pedagoģiskās prakses, kuras darbā ar skolēnu tiks pielietotas. Skolēns, savukārt, ar savu darbību klasē, ņemot vērā procesu interpretāciju, zināšanas un pieredzi, iesaistās mijiedarbē, kas noved pie situācijas, kurā viņš sasniedz noteiktus izglītības rezultātus. Līdz šim var secināt, ka iesaistoties interakcijā gan skolotāji, gan skolēni izvēlas noteiktu izglītības procesu un rezultātu interpretāciju. Šī interpretācija tiek izmantota, lai veidotu mijiedarbību un tā var tikt labota vai mainīta atkarībā no katras konkrētās situācijas, gadījuma. Izvēlēta interakcija nav balstīta tikai uz akadēmiskiem novērojumiem un zināšanām, bet arī uz iesaistīto aģentu līdzšinējo pieredzi un kontekstu, kurā un ar kuru aģenti darbojas.

Šajā nodaļā es pievērsos to mehānismu izpētei (izsekošanai un birkošanai), kuri skolotājam, nodarbojoties ar pedagoģiju, ir pieejami. Tie ir mehānismi, kurus skolotājs var izmantot, lai, balstoties uz savu izglītības interpretāciju, optimāli izmantotu izglītības iegūšanai atvēlēto laiku un citus resursus. Šie mehānismi vienlaikus arī iezīmē interakcijas un izglītības procesu interpretācijas nozīmību. Par pamatu izmantojot šādu skaidrojumu papildus nozīmi iegūst arī skolotāja zināšanas

par skolēnu, skolēna zināšanas par skolotāju un abu kopējās vai nesaistītās zināšanas par izglītības procesu. Minētie faktori, tos papildinot ar izglītības iestādes vai sistēmas noteikto kontekstu, veicina noteiktas attiecības, kas klases ietvaros veidosies.

Nodaļas pirmajā daļā es aprakstu interpretāciju, kādu var izmantot, aplūkojot izsekošanu un birkošanu, šo jēdzienu aprakstīto procesu lauku un iekšējās likumsakarības, kā arī jēdzienu savstarpējās attiecības.

Otrajā daļā, „Terminoloģisks skaidrojums: izsekošana un birkošana” es vēršu uzmanību uz izsekošanas un birkošanas teorētiskajā literatūrā pieejamajām definīcijām un šo jēdzienu nozīmīgāko interpretāciju aprakstu.

Nākamās divas daļas – „Izsekošanas priekšnosacījumi” un „Izsekošanas sekas” secīgi pievēršas teorētiskiem skaidrojumiem, kā skolas/ skolotāji nonāk līdz izsekošanas veicināšanai, kādi mehānismi ir šo procesu pamatā un kādi faktori ietekmē veidu, kā šo procesu skola/ skolotājs uzvedīs un kādas sekas šāds izglītības rezultātu uzlabošanas mehānisms paver.

Priekšpēdējā daļa apraksta birku veidošanu skolā. Te es vēršu uzmanību uz priekšnosacījumiem, kuri veicina birkošanu. Nodaļas daļa attīstās aplūkojot, kā secīgi norisinās birkošana. Tāpat, šajā nodaļā es aprakstu interakcijas atšķirības, kuras veidojas starp skolēniem, kuri ir saistīti ar dažādām birkām. Nodaļas pēdējā daļa, „Secinājumi”, apkopo šajā nodaļā izdarītos secinājumus.

5.1 Izsekošana un birkošana skolās

Šajā nodaļā es aplūkoju divus mana darba kontekstā nozīmīgus jēdzienus, kuru teorētiskai analīzei būtu jāveicina skaidrāka izglītības procesu interpretācija: „izsekošana” (*tracking*) un „birkošana” (*labeling*). Šo jēdzienu būtība raksturo attiecības, kādas var veidoties starp izglītībā iesaistītajiem aģentiem un tie paskaidro mehānismus, kuri pedagogam ir pieejami, lai sekmētu vēlāmā izglītības rezultāta nodrošināšanu. Tāpat abi jēdzieni atspoguļo gan procesus, gan šo procesu leģitimēšanu, kuri veicina skolēnu nevienlīdzīgu pieeju izglītības resursiem un raksturo skolotāju kā aģentu, kas tieši vai netieši ietekmē indivīda izglītības iespējas.

Skolotājs, izmantojot savu pedagoģisko autoritāti, viņam pieejamo varu, var lietot oficiāli atzītus vai neatzītus, apzinātus vai neapzinātus mehānismus, kuri strukturē klasi un ietekmē skolēnu sniegumu. Šāda strukturēšana var tikt veidota gan izmantojot redzamo, gan neredzamo pedagoģiju un parasti tiek leģitimēta izmantojot tās saikni ar pedagoģiskajām praksēm. Saskaņā ar LR likumiem, pamatskolas līmenī

visiem skolēniem ir pieejamas identiskas zināšanas (Saeima 1999a, 1999b; MK 2006a). Vidusskolas līmenī mācību saturs tiek diferencēts vairākos mācību virzienos, bet arī tie saglabā noteiktus vienotus akadēmiskus pamatus (MK 2008).

Lai arī izglītību reglamentējošie dokumenti nosaka, ka visiem skolēniem ir jāsaņem identiskas zināšanas, skolēnu saskare ar šīm zināšanām, kā es aprakstu iepriekšējā nodaļā, var būt atkarīga no daudziem un dažādiem faktoriem. Skolotājs kontrolē laiku, ko tas velta katram skolēnam, laiku, kas tiek veltīts, lai paskaidrotu jauno vielu, un laiku, kas tiek paredzēts kārtības nodrošināšanai. Skolotājs nosaka, kuram skolēnam atprasīt mācību vielu, cik reizes ļaut viņam atbildēt, cik ilgi ļaut apdomāt atbildi, kādas zināšanas skolēnam reproducēt un kā skaidrot jaunās zināšanas katram atsevišķajam skolēnam. Skolotājam ir arī iespēja noteikt, kādus rezultātus viņš sagaida no katra atsevišķā skolēna. Vienlaikus, tā kā vairums skolotāju reizē strādā ar vairākām mācību klasēm, tad ir iespēja arī dažādu klašu spējas interpretēt dažādi un, atkarībā no šīs interpretācijas, uzvest atšķirīgas pedagoģiskas prakses. Arī skolas tiek novērtētas dažādi un, balstoties uz šo novērtējumu vai skolas mērķiem, var mainīties skolotāja interpretācija par mācību līmeni, kas tajā būtu uzturams. Skolotājam ir arī pieejami mehānismi, kā izglītības vidi padarīt atbilstošu paša interpretācijai par vēlamo rezultātu, skolēnu spējām un skolēnu nākotnes iespējām.

Izglītības sistēma ir hierarhiska, bet vienlaikus arī ar spēcīgām, skolēna iespējas raksturojošām saiknēm starp dažādiem līmeņiem, kas nozīmē, ka skolotāja interpretācija par skolēnu var saglabāties pat tad, kad skolēns mācās pie cita skolotāja. Attiecīgi skolēnam, virzoties dažādos izglītības līmeņos, ar skolotāja izvirzītiem ierobežojumiem vai pamudinājumiem nākas saskarties regulāri. Tas var kādu noteiktu interakcijas modeli padarīt par praksi, var veicināt skolēnu pieņemt kādu ekspektācijām atbilstošu identitāti, un gala rezultātā veicināt skolēna uzvedību, kas atbilst skolotāja zināšanām par viņu.

Skolotāji un izglītības iestādes spēj izmantot noteiktus grupēšanas mehānismus, kuri, atkarībā no situācijas, ir balstīti uz, vismaz ņemot vērā izglītības iestādes uzskatiem, racionāliem argumentiem vai priekšstatiem par konkrētās grupas spējām apgūt noteiktas zināšanas.

Vienkāršoti skaidrojot abu jēdzienu (izsekošana un birkošana) nozīmi, tos, šī darba ietvaros, es saistu ar skolēnu grupēšanas procesu izglītības iestādē vai sistēmā. Jēdziens „izsekošana” promocijas darbā ir lietots gadījumos, kad šāda skolēnu grupēšana norisinās atklāti un, parasti, balstoties uz konkrētiem kritērijiem, bet –

„birkošana”, kad grupēšana tiek balstīta uz noteiktu interpretāciju par skolēna spējām (parasti balstoties uz kādu viņa identitāti), neietver sevī institucionālus mehānismus un darbojas tikai caur pedagoga uzvesto pedagoģisko praksi. Attiecīgi, ja izsekošana ir atvērta un viegli identificējams process, tad birkošana ir nemanāms un pats skolotājs var nejust, ka dažādiem skolēniem izglītības iestādē sniedz atšķirīgas iespējas.

Šī darba kontekstā es izsekošanu un birkošanu interpretēju kā jēdzienus, kuri apraksta „vienas monētas divas puses”. Kā tālākajā šīs nodaļas aprakstā tiks parādīts, abi jēdzieni cieši savijas un tie var tikt atvasināti viens no otra, piem., izsekošana var tikt balstīta uz interpretāciju par skolēna spējām un otrādi, atklāti kritēriji skolēnu iekļaušanai grupās var tikt vēlāk izmantoti, lai skolēnu birkotu, savukārt, birkošana var tikt izmantota par pamatu, lai skolēnu ierobežotu arī ar institucionalizētiem mehānismiem. Rezultātā abi šie procesi veido ilgstošas savstarpējas interakcijas prakses, kas nosaka skolēna izglītības rezultātu (Gamoran 2011).

Izglītības socioloģijas teorijās kopumā abi šie jēdzieni parasti tiek izmantoti, lai aprakstītu veidus kā izglītība nesniedz vienādas iespējas visiem iesaistītajiem un – attiecinot šo ideju uz plašāku teorētisku kontekstu, veicina noteiktu sociālu struktūru reprodukciju.

5.2 Terminoloģisks skaidrojums: izsekošana un birkošana

Jēdzieni izsekošana un birkošana ir salīdzinoši jauni un izglītības socioloģijā ienākuši tikai līdz ar jaunās izglītības socioloģijas attīstību. To var skaidrot ar iepriekš pieminēto izglītības socioloģijas novēršanos no perspektīvas, kuru raksturo izglītības interpretācija, izmantojot meritokrātijas principus un jaunu skaidrojumu meklējumi, kas ļautu aprakstīt un arī izskaidrot izglītības dažādos rezultātus.

Lai arī autori jēdzienu „izsekošana” skaidro dažādi, parasti atšķirības šī jēdziena lietojumā ir nebūtiskas. Lielākoties jēdziena „izsekošana,” skaidrojumi paredz, ka tas vienmēr ir saistīts ar hierarhiskām struktūrām skolā, kas noved pie atšķirīgām iespējām izmantot izglītības sniegtos resursus (Brint 2006:211-220). Ņemot vērā šī jēdziena lietojumu ikdienā, var apgalvot, ka tā nozīme paredz skolēnu izkārtošanu hierarhiskās grupās (grupēšanu). Šādu skaidrojumu nozīmīga problēma ir tā, ka tie reizē ietver pārāk šauru un pārāk plašu konkrētā jēdziena nozīmi. Šo var uzskatīt par pārāk plašu skaidrojumu, jo ar identisku definīciju var raksturot arī skolēnu grupēšanu un mācību satura pielāgošanu atkarībā no skolēna piederības

noteiktai vecuma kohortai (vienkārša klašu kārtība kā 1., 2., 3., un visas pārējās klases, kuras tiek veidotas balstoties uz skolēna vecumu). Minētais skaidrojums ir pārāk šaurs, jo, pirmkārt, struktūrai, par kuru tiek runāts, nav obligāti jābūt hierarhiskai (kaut gan iekšēja hierarhija ir biežākās izsekošanas sekas) un, otrkārt, izsekošana nenorisinās tikai skolas ietvaros.

Dženia Ouka (*Jeannie Oakes*), viena no zināmākajām izsekošanas pētniecēm, piedāvā skaidrojumu, ka izsekošana ir process, kurā skolēni tiek iedalīti kategorijās, lai tos varētu pieskaitīt noteiktām mācību klasēm (Oakes 2002). Dž. Ouka norāda, ka parasti skolēni tiek iedalīti lēnos, vidējos un ātros un attiecīgi arī klases tiek veidotas atbilstoši šādam dalījuma – skolēniem, kuri mācību vielu spēj apgūt lēni, vidēji, vai arī ātri.

Pirms precīzas jēdziena „izsekošana” definīcijas sniegšanas ir nepieciešams vēl nedaudz apskatīt šajā jēdzienā ietverto saturu. Promocijas darbā, lai precīzāk atspoguļotu savu domu gaitu jēdzienus izsekošana (*tracking*) un plūsmošana (*streaming*) es nelietoju kā sinonīmus (šāda pieeja atšķiras no biežāk lietotā skaidrojuma, kurā abi jēdzieni tiek interpretēti kā sinonīmi un apzīmē izsekošanas procesu kopumā – visos līmeņos (Slavin 1993)). Jēdzienu „izsekošana” (apvienojot sniegtās definīcijas) lietoju, lai apzīmētu procesu, kurā skolēnus, balstoties uz kādām izglītības sistēmas ietvaros nozīmīgām pazīmēm, izglītības procesos iesaistītie aģenti iedala grupās, kuras vēlāk izmanto, lai vienas vecuma kohortas vai izglītības līmeņa skolēnus dalītu un uzturētu grupās, un, ņemot vērā kategorijas īpatnības, mijiedarbē ar tām piemēro specifiskas pedagoģiskas prakses.

Plūsmošana ir šaurāks jēdziens, kas ir jāskata divu citu jēdzienu – „spējaistīta grupēšana” (*ability grouping*) un „virzīšana” (*tiering*) kontekstā (Brint 2006:211-220). Spējaistīta grupēšana apzīmē izsekošanas procesu, kas norisinās vienas mācību klases ietvaros. Skolotājs (vai skola) atlasa skolēnus no vienas klases un viena vai vairāku mācību priekšmetu vielu pielāgo katras grupas vajadzībām, neieviešot mehānismus, kā radīto dalījumu saglabāt. Plūsmošana apzīmē skolēnu izsekošanas procesu vienas skolas ietvaros, kur skolēni, lai arī teorētiski atrodas vienā akadēmiskā līmenī, tiek virzīti uz dažādām mācību klasēm, kurām var paredzēt citu mācību saturu.

Virzīšana ir izsekošana skolu līmenī – skolēns tiek virzīts uz noteiktu skolu, kurā var atšķirties mācību kvalitāte, mācību saturs, pieejamie resursi utt. Latvijas gadījumā šo jēdzienu atdalījums var atsevišķos gadījumos būt nedaudz apgrūtināts, jo nereti, runājot par šo jēdzienu atšķirībām, tiek pieņemts, ka, piem., plūsmošana,

raksturo situāciju, kurā nozīmīgi atšķiras izglītības saturs (pamatizglītības līmenī LR visām skolām ir jānodrošina identisks mācību saturs). Lai arī Latvijā ir skolas, kurās papildu uzsvars ir likts uz profesionālām zināšanām, skaidrojot šo jēdzienu konkrēto skolu kontekstā, tik un tā netiktu iegūta pilnīga atbilstība šī jēdziena lietojumam ārpus Latvijas un tiktu zaudēta iespēja atsevišķi nodalīt klašu līmeņus. Līdzīga situācija raksturo jēdzienu „spējsaistīta grupēšana”. To ir iespējams interpretēt, izmantojot te sniegto definīciju, bet ir iespējams aplūkot nedaudz plašāk un attiecināt uz vienas programmas līmeni, kas ļautu to izmantot veicot salīdzinājumus starp klasēm. Šāds skaidrojums mazinātu virzīšanas kā jēdziena nepieciešamību un mazinātu nianšes, ko būtu iespējams identificēt izglītības sistēmā. Attiecīgi konkrētais jēdzienu skaidrojums tiek veidots, balstoties uz Latvijas izglītības sistēmas īpatnībām. Vienlaicīgi gan ir jāņem vērā, ka terminoloģijas īpatnības ir saistāmas ar dažādu nacionālo izglītības sistēmu attīstību un to specifiskām īpašībām, kurās biežāk ir paredzēts viens, otrs vai trešais izsekošanas modelis. Tādēļ šāds izsekošanas dalījums vienas izglītības sistēmas ietvaros nav līdz galam korekts un es biežāk pieturēšos pie kopējā jēdziena – izsekošana.

Katram no izsekošanas veidiem ir argumenti, kuri liecina gan par tā nepieciešamību, gan arī par negatīvajām sekām. Tomēr tos visus vieno arguments, ka skolās tos nodrošina, lai veicinātu izglītības procesa efektivitāti un ļautu pedagogam darboties tādā līmenī, kurā optimāli tiek izmantotas skolēnu spējas (Oakes 2002; Gamoran 2011).

No otras puses, lai arī starp pētniekiem nav vienprātības par sekām, kādas izsekošana rada (Slavin 1993), var teikt, ka vairums pētnieku pret šo procesu ir noskaņoti negatīvi. Pētnieki norāda, ka atkarībā no iedalījuma klasei vai grupai, kurā izsekošanas rezultātā nonāk skolēni, mainās mācībām atvēlētais laiks (Oakes 2002), mainās skolēniem sniegtās zināšanas (Rist 2007; Oakes 2002; Gamoran 2011, 1993), mainās skolēnu draugu loks (Hallinan & Sørensen 1985b; Hallinan & Teixeira 1987), ir atkarīgas tālākās izglītības iespējas nākotnē (Cookson & Persell 1985) un iespēja piekļūt kādām noteiktām zināšanām (Hallinan 1996). Pētnieki arī norāda, ka sekas vienmēr nozīmīgāk izjutīs sabiedrības zemākie slāņi, kuri biežāk nonāks zemu vērtētajās mācību klasēs (Slavin 1995). Turklāt arvien biežāk pētnieki norāda, ka, lai arī starp izsekotām un neizsekotām skolēnu grupām nav nozīmīgas izmaiņas skolēnu kopējās vidējās zināšanās, var novērot, kā atkarībā no izsekošanas klātbūtnes mainās zināšanu izkliede starp jauniešiem – attiecīgi, zemāk vērtētās grupas uzrāda arvien

zemākus rezultātus, bet augstāk vērtētās – arvien augstākus (Slavin 1993). Tomēr ir jāatceras, ka izsekošana kā skolu prakse nav ne slikta, ne laba – tās nozīmi veido izpausmes formas, kuras tai piesaista izglītības procesā ietverto aģentu izmantotās prakses (Gamoran 2011, 1993).

Visi minētie pārmetumi izsekošanai būtiski atšķiras atkarībā no tā, par kādu izsekošanu un cik lielām grupām tiek runāts (piem., Cohen et al. 1982; Kulik & Kulik 1982; Hallinan & Sørensen 1985a, 1986). Samērā bieži pētnieki arī precīzi neizskaidro, kā tieši viņi interpretē šo jēdzienu. Ņemot vērā te jau aprakstītās dažādās izsekošanas prakses, var pieņemt, ka šāda pieeja būtiski mazina secinājumu nozīmību (Gamoran 1986).

Nozīmīgu teorētisku ieguldījumu izsekošanas skaidrojumos ir snieguši neo-marxisma teorētiķi. Bez jau minētajām izsekošanas sekām, šie autori norāda uz izsekošanu kā uz automātisku procesu, kurā tiek atražota sabiedrības struktūra un ierobežoti sabiedrības zemākie sociālie slāņi (Oakes 1995, 1983; Ogbu 1992; Hallinan 2004). Attiecīgi te izsekošanas interpretācija saistās ar interpretāciju, kādu par izglītības procesiem sniedz jaunā izglītības socioloģija, uzsverot, ka zemāko slāņu pārstāvju kultūras kapitāls pats par sevi izglītības sistēmā ir asociēts ar zemākām spējām izpildīt akadēmiskās prasības. Izsekošana, šādi reprezentē skolotāju viedokli par dažādu sociālo grupu spēju mācīties, apgūt zināšanas un funkcionēt atbilstoši izvirzītajām ekspektācijām (Brint 2006:211-220). Šāds kopsavilkums, savukārt, sasaista izsekošanu ar birkošanu.

Birkošanas ideja izglītības socioloģijā ir ienākusi pateicoties Rejam Ristam un šī koncepta centrālie elementi ir līdzīgi kā izsekošanā: skolotāji, lai tie spētu vieglāk organizēt mācību procesu, piešķir skolēniem noteiktu vērtējumu, kuru vēlāk attiecina uz visu skolēna darbu (Rist 2007; Wineburg 1987). Atšķirība starp abām skolēnu grupēšanas pieejām veidojas teorētiskā nošķīrumā, ka, ja izsekošanā parasti runā par kādu izmērāmu (un mācību procesu raksturojošu) pazīmi, kas noved pie skaidri novērojama rezultāta, tad birkošana, lai arī ietver identiskus etapus, paver skaidrāku izpratni kā veidojas procesa rezultāts, bet maskē pašu procesu (Rist 2007). Skolotājs publiski neskaidro un varbūt arī nezina iemeslus, kādēļ pats konkrēto skolēnu šādi raksturo; skolotājs nenodala indivīdu konkrētā mācību grupā, kas atšķiras no citām (kaut gan, skolēns tajā var nokļūt) un skolotājs var arī pats nemanīt, ka viņa uzvestā pedagogija un interakcija ar skolēnu atšķiras atkarībā no skolēna ar kuru tas darbojas. Oficiāli birkotiem skolēniem izglītības iestādē netiek piešķirts jauns statuss, kas

noteiktu kādu specifiska interakcijas modeļa nepieciešamību (kā tas, piemēram, būtu, ja skolēns tiktu nosūtīts mācīties uz korekcijas klasi), tomēr skolotājs, darbojoties ar šo skolēnu, balstoties uz savu interpretāciju izvēlas uzvest citādu interakciju un sniegt skolēnam citas zināšanas (piem., skolēniem, kurus skolotājs novērtē kā atbilstošākus akadēmiskām zināšanām, viņš sniedz akadēmiskas zināšanas, bet ar skolēniem, kurus skolotājs vērtē kā akadēmiskajām zināšanām neatbilstošus, nemotivētus vai nesagatavotus, skolotājs var izvēlēties vairāk laika veltīt vērtīborientācijas un akceptēto uzvedības modeļu nodošanai).

Šīs pieejas rezultāts ir pašpiepildošais pareģojums – skolēns sāk atbilst ekspektācijām, kuras pret to vērs skolotājs. Tādā veidā skolotāja redzējums par skolēnu izrādās pareizs un apstiprina viņa pieņēmumu (Eder 1981). Tomēr skolotāja pieņēmumam nav bijis racionāla pamata un vienīgais iemesls, kas nosaka šādu rezultātu ir skolotāja ekspektācijas, kas ir rezultējušās nevienlīdzīgā resursu sadalē klasē. Šāds skatu punkts pamatā tiek asociēts ar faktu, ka skolēns uz skolu ierodas ar savu sociālo bagāžu – noteiktu kultūras kapitālu, kas izpaužas gan veidā, kā tas darbojas ar zināšanām, gan arī skolēna izvēlētajos reprezentācijas veidos. Skolotājs, tajā pašā laikā, skolā ierodas ar savu sociālo pieredzi (kura jau var būt aprakstīto procesu rezultātu ietkmēta – var būt veidojusies esot saskarē ar birkoties skolēniem), kuru skolā tas tiecas izmantot, lai efektīvāk mācību skolēnus (Brint 2006:211-220).

R. Rists, uzsākot birkošanas teoretizēšanu izglītības socioloģijā, iezīmē, ka pamatā birkošana norisinās tikai mikro līmenī, interakcijā starp skolēniem un skolotājiem (Rist 1972). Tomēr savos vēlākajos darbos R. Rists iezīmē, ka procesi izglītībā būtu jāinterpretē plašāk un ievieš arī mezo un makro skatu punktu.

Makro skatu punkts ir skatījums uz izglītības likumiem un noteikumiem, kas birkošanas teorijā nav nozīmīgs. Mezo skatupunktam, salīdzinājumam starp skolām, R. Rists pievērš papildu uzmanību, norādot, ka ekspektācijas var tikt vērstas ne tikai uz skolēniem, bet uz veselām skolām novedot tās pie tādiem rezultātiem, kādus no tās sagaida (ibid). Attiecīgi, skolēns nonākot „vājā” skolā automātiski tiks vērtēts zemāk un pret viņu tiks vērstas zemākas skolotāju ekspektācijas. Mikro skatu punkts ietver vienas klases līmeni, kurā skolotājs ikdienas pedagoģijā vērs savas ekspektācijas pret dažādiem skolēniem, pamatojot tās ar neakadēmiskiem vai atsevišķiem akadēmiskiem novērojumiem.

5.3 Izsekošanas priekšnosacījumi

No optimālas pedagoģijas skatu punkta, izsekošanai ir gara vēsture un to var saistīt ar dažādu tipu skolām, kuras vēsturiski ir bijušas vērstas uz izglītības nodrošināšanu dažādiem sociāliem slāņiem. Tomēr šos vēsturiskos procesus nevar saistīt ar nozīmīgu argumentu, kas parasti tiek vērsts, lai paskaidrotu izsekošanas nepieciešamību: pielāgot mācību saturu skolēnu spējām un vajadzībām. Šāds apgalvojums iezīmē, ka par izsekošanu var runāt pamatā publiskās izglītības kontekstā. Par šādas izglītības risinājuma izcelsmi¹⁴ var uzskatīt procesus 19.gs. beigās un 20. gs. sākumā ASV. Imigrantu pieplūdums no Eiropas ar vājām valodas zināšanām liek ASV pārskatīt izglītības sistēmu, kā rezultātā tiek pieņemtas angļu sociāldarvinista Herberta Spensera (*Herbert Spencer, 1820 – 1903*) idejas, ka spēja izprast, apgūt akadēmiskās zināšanas atšķirsies starp dažādas izcelsmes jauniešiem un attiecīgi, tie nespēj vienādā līmenī izpildīt izglītības iestādes prasības, un tādēļ izglītības saturs būtu jādiferencē atbilstoši skolēnu spējām (Oakes 2002:15-39).

Pārskatīt šādas interpretācijas atbilstību vispārējai izglītības interpretācijai rosināja gan 20.gs. 50., 60. gadu teorētiskās domas maiņa, gan arī neapmierinātība ar izglītības rezultātiem un iniciatīvas, kuras ierosināja ASV mainīt izglītības finansējuma apjomus, gan arī citi faktori¹⁵. No šī brīža, lai arī pētnieku domas dalās un, piem., cilvēk-kapitāla teorijas aizstāvji norāda uz izsekošanas nepieciešamību un pozitīvajām sekām (Oakes 1995:5-6), vairums pētnieku norāda uz izsekošanas procesā ietvertajiem negatīvajiem blakus efektiem (piem., Hallinan et al. 2003; Oakes 2002; Slavin 1995, 1993; Gamoran 2011, 1993, 1986, u.c.).

Lai arī var runāt par izsekošanu balstītu uz visdažādāko faktoru pamata, parasti var izdalīt konkrētus etapus, kuri raksturo izsekošanas procesu (Oakes 2002). Pirmkārt, tiek identificētas skolēnu intelektuālās spējas un/vai sasniegumi. Te var minēt ļoti dažādus mehānismus, kuri nodrošina šādu identificēšanu. Tās var būt skolēna atzīmes iepriekšējos mācību gados, testi, kas ir piemēroti inteliģences mērīšanai, skolotāja pieredze ar konkrēto skolēnu. Attiecīgi, izvēlētie faktori mēdz būt ļoti dažādi, kas no vienas puses, rada problēmas saistīt izsekošanas iemeslus ar akadēmisko sniegumu, bet, no otras puses, izsekotās klases padara iekšēji daudzveidīgas. Abi apgalvojumi rezultātā konfliktē ar izsekošanai izvirzīto mērķi (atvieglot un mērķtiecīgāk uzvest pedagoģiskās prakses) (Hallinan 2004:79). Tāpat izsekošana var nozīmīgi atšķirties atkarībā no izglītības sistēmas, par kuru tiek runāts. Tās ietekme un apmēri nozīmīgi mainīsies, atkarībā no klases demogrāfiskā sastāva

un skolēnu dažādības (Meyer 1977). Izsekošanas mehānismu uzvešana var arī būtiski manīties atkarībā no skolas iekšējās kultūras: strukturālajiem ierobežojumiem, informācijas plūsmas, skolotāju ikdienas uzvedības utt. (Kilgore 1991; Hallinan 1994, 2004; Gamoran 1986).

Domājot par šādu procesu, ir jāpatur prātā P. Burdjē un B. Bernstaina interpretācija par skolēna iespējām sasniegt rezultātus, kādus no tiem sagaida izglītības sistēma. Testi iezīmē skolas akceptēto zināšanu reprezentācijas modeli, kuram nespējot atbilst, skolēns tiek klasificēts kā tāds, kurš nespēj pildīt akadēmiskās prasības (Bernstein 2003a; Bourdieu & Passeron 1990). Reizē ir jāņem vērā, ka tādi kritēriji kā skolotāju individuālā pieredze un sasniegumi iepriekšējos gados ir saistīti ar individuālo skolēna sasniegumu interpretāciju. Attiecīgi, skolēnu saistot ar kādu noteiktu grupu, ir jāpatur prātā, ka šī saikne, lai arī leģitimēta ar oficiāliem kritērijiem, vienmēr būs arī saistīta ar skolotāju interpretāciju par izglītības rezultātu un skolēniem, un šo interpretāciju papildus ietekmēs klases kopējais līmenis/ to atbilstība skolotāja ekspektācijām. Klasē oficiāli novērtējuma kritēriji saistīsies ar iesaistīto aģentu interpretāciju par katra skolēna vai grupas spējām (Gamoran 2011). Kā tika norādīts šīs nodaļas sākumā, leģitimēti kritēriji ir tikai viena puse, kas nodrošina izsekošanu, kas izglītības ietvaros uzvesto attiecību dēļ tiks papildināta ar individuālu interpretāciju. Tāpat – izsekošanu veicina vai kavē informācijas aprīte starp skolotājiem, tas, kā skolotāji nodod tālāk informāciju, zināšanas par skolēnu spējām, akadēmiskajiem sasniegumiem (Kilgore 1991). To var arī ietekmēt plašāka informācijas aprīte starp skolām un pat valsts līmenī notiekoša skolu atskaitīšanās par skolēnu sekmēm.

Otrkārt, skolotāji un citi izglītībā iesaistītie aģenti veido skolēnu grupas, kuru īpašības tie nosaka un turpmāk raksturo šīs grupas pēc iepriekš minētajām pazīmēm. Skolēnu sasniegumi tiek kategorizēti, un skolēni iekļauti šajās kategorijās. Atkarībā no tā, par kādu izsekošanu tiek runāts – kādas ir izsekošanas īpašības, mainās radīto grupu ilglaicība. Tomēr galvenais faktors, kas būtu ņemams vērā, ka ar vienreiz uzvestu pirmo un otro etapu ir pietiekami, lai pēc tam ietekmētu skolēnu sasniegumus ilgākā laika periodā.

Papildu ir jānorāda, ka esošās grupas raksturo īpašības, kuras iziet no praksēm un zināšanām, kas veidojas ārpus viena mācību priekšmeta robežām. No vienas puses, tas ir skaidrojams ar to, ka skolēni mēdz uzrādīt līdzīgus rezultātus dažādos mācību priekšmetos. Tomēr, no otras puses, iezīmējas, ka skolotāji apmainās ar viedokļiem

par skolēniem, un biežāk ir novērojama situācija, kurā iekļūstot vienā mācību priekšmetā zemākajā grupā seko ķēdes reakcijas veicināta tālāka kustība arī citos mācību priekšmetos nokļūst zemāk vērtētās grupās. Šāda situācija iezīmē nozīmīgu faktoru, ka izsekošanas procesā (un, kā vēlāk tiks aprakstīts, arī birkošanas ietvaros), skolēna spēju interpretācija tiek noteikta kāda viena faktora ietvaros un vēlāk – tiek attiecināta uz visu skolēna darbību skolā. Zināšanas par sasniegumiem vienā noteiktā laukā tiek ekstrapolētas uz visām zināšanām par konkrēto skolēnu.

Treškārt, individuāli skolēni tiek raksturoti balstoties uz īpašībām, kuras raksturo visu grupu. Ja tiek izveidota grupa „gudrākajiem” skolēniem, tad arī atsevišķi skolēni tiks kategorizēti kā gudri. Tanī pat laikā, skolēni, kuri nebūs iekļuvuši šajā grupā tiks iekļauti tādās grupās kā „sliktie”, „vājie”, „bezcerīgie” vai pat – „muļķi”, un šāda interpretācija tiks attiecināta uz katru atsevišķo skolēnu. Tas nozīmē, ka indivīds pats vairs nenosaka interpretāciju par sevi un viņam ir ļoti grūti ierosināt viņam piešķirtās kategorijas pārvērtēšanu. Visa viņa uzvestā interakcija tiks izvērtēta caur jau iepriekš noteiktu piederību vienai konkrētai grupai, kuras specifika, vismaz sākumā, ir pieņemta spēja raksturot un atbalstīt potenciālos mācību procesus.

5.4 Izsekošanas sekas

Pēdējās desmitgadēs vairums pētnieku ir biežāk nonākuši līdz secinājumiem par izsekošanas negatīvajām sekām (Hallinan 2004; Gamoran 2011). Tajā pat laikā diskusija par to, kādus procesus izsekošana ietekmē, turpinās un viedokļi dalās.

Cilvēk-kapitāla teorijas pārstāvji atbalsta viedokli, kurā skolēni tiek izsekoti dažādās izglītības programmās, norādot, ka sabiedrībā nav nepieciešams, lai visi tās pārstāvji būtu akadēmiski izglītoti. Ir nepieciešami arī kvalificēti strādnieki, kuri būtu izglītoti tādās profesijā, kuras vēlāk atbilstu viņam pieejamajai darba vietai. Piedāvātajai izglītībai būtu jābūt atbilstošai skolēna dzīves pieredzei un izglītības pieejamība nemainās, mainot dažādas programmas. Zemāko sociālo slāņu intereses saistās ar praktiskām iemaņām un skolai vajadzētu nodrošināt šādas iemaņas (Oakes 1995:5-6; Davis & Haller 1981:283-287).

Skeptiskāki pret izsekošanu ir citu teoriju pārstāvji, norādot, ka skolēni, kuri nokļūst zemāk vērtētajās mācību grupās, tiek demoralizēti, pret tiem tiek vērstas zemas ekspektācijas un šādiem skolēniem trūkst pozitīvu piemēru, kas demonstrētu citus uzvedības modeļus. Tā rezultātā starp zemāk vērtētajām grupām biežāk ir

novērojama devianta uzvedība, mācību stundu kavēšana, atbiršana un citas uzvedības formas, kuras tiek uzskatītas par skolēniem neatbilstošām.

Tā kā bieži skolēni grupām tiek pieskaitīti balstoties uz skolotāja individuālo interpretāciju par skolēna spējām, tad izsekošana tiecas reproducēt sociālo struktūru. Rezultātā skolēna saikne ar akadēmiski vājāk vai tieši otrādi – augstāk vērtētām skolēnu grupām ir veidojusies no viņa sociālās izcelsmes. Citiem vārdiem sakot, izsekošana veicina strukturāli nevienlīdzīgas iespējas izglītībā (Hallinan 2004).

Runājot par skolēnu sekmēm zemāk vērtētajās grupās var minēt vairākus iemeslus, kuri izskaidro izsekošanas sekas. Pirmkārt, skolēniem, kuri pārstāv akadēmiski vājākās grupas nereti tiek sniegts lēns un zemas kvalitātes jaunās vielas izskaidrojums (Oakes 2002). Strādājot ar šādiem skolēniem skolotāji parasti materiālu izskaidrošanai atvēl mazāk laika, jo lielāka laika daļa tiek veltīta kārtības uzturēšanai un skolotāji biežāk pievēršas pieņemto uzvedības normu socializēšanai (Gamoran 1993). Dž. Ouka norāda, ka skolotāju uzvedību ar skolēniem no zemāk vērtētajām grupām bieži ietekmē nevis nepieciešamība laiku izlietot kārtības uzturēšanai vai kādai citai darbībai, kas nav saistāma ar mācībām, bet klasē uzvestās interakcijas interpretācija. Tas nozīmē, ka skolotāja priekšzināšanas ietekmē viņa izvēlēto interakciju klasē. Skolotājs veido mijiedarbi, balstoties uz savu interpretāciju par skolēnu spējām (Gamoran 1986). Rezultātā mācību procesam skolotājs izvēlas pedagoģiskās prakses, kuras ir vērstas nevis uz akadēmisko rezultātu sasniegšanu, bet uz vērtīborientācijas un vēlamās darba struktūras (hierarhijas) komunikāciju.

Otrkārt, zemāk vērtētos skolēnus parasti māca mazāk kvalificēti un/ vai motivēti pedagogi. Skolotāji jau uzsākot skolēnu izglītošanu pieņem, ka darbojoties ar šo skolēnu grupu, nav nepieciešams iegūt to pašu rezultātu, vai vispār kādu rezultātu. Ja runā par skolēnu grupu vienas klases ietvaros, tad tas pats skolotājs, mācot zemāk vērtētos skolēnus, būs mazāk motivēts kā ar tās pašas klases augstu novērtētajiem skolēniem, pat tad, ja mācību process norisināsies abām grupām vienlaicīgi. Dž. Ouka pētījumos apraksta, kā zemāk vērtētajiem skolēniem skolotājs sniedz mazāk laika atbildēt un neļauj labot savas kļūdas (Oakes 2002). R. Rists savos pētījumos ilustrē, kā pedagogi pielāgo klasi, klases struktūru un izvietojumu, lai varētu vairāk laika veltīt skolēniem, pret kuriem ir vērstas augstas ekspektācijas (Wineburg 1987:32). Skolotāji ietekmē savu interpretāciju un ticību par sava darba rezultātu, par savu un citu iespējamo resursu izmantojumu un šī izmantojuma produktivitāti. Rezultātā, skolotāji (vai skola) paši šādās situācijās pieņem stāvokli, kurā tie darbojas,

ekonomējot ieguldījumus. Tas automātiski noved pie rezultāta, kurā zemākās klases nespēj sasniegt noteiktu akadēmisku līmeni.

Treškārt, skolēnu izsekošana ir saistīta gan ar skolēnu sniegumu, novietojot viņus noteiktās grupās, gan vēlāk – ar ekspektācijām pret šīm grupām. Skolotāja interakcija ar skolēniem un izvēlēta mācību viela izriet no ekspektācijām gan par skolēnu spējām, gan par viņu reakciju uz noteiktām skolotāja darbībām. Tā skolotājs veido un plāno stundas gaitu atbilstoši savai un citu skolotāju kopējās skolēnu grupas īpašību interpretācijai (Halvorsen et al. 2009).

Ceturtkārt, ja noteikta skolēnu grupa tiek atdalīta no visiem skolēniem, kuri mācību laikā sasniedz augstākus sasniegumus, tad mācību klasē netiek sniegti piemēri jebkādai citai interpretācijai, augstāka līmeņa akadēmiskam sniegunam (Hallinan & Sørensen 1985b). No otras puses, ja klase tiek atstāta kopā, bet tiek dalīta pēc sasniegumiem, skolēni var novērot noteiktas atšķirības interakcijā starp skolotāju un dažāda līmeņa skolēniem. Pirmajā gadījumā skolēni neuzzina, ka ir iespējams citāda mijiedarbe ar skolotāju. Otrajā gadījumā, skolēni var paši konstruēt interpretāciju par atšķirībām starp skolēniem. Šajā gadījumā skolēns var tiekties mainīt šo interakciju un veidot attiecības, kas tam paver lielākas iespējas, vai var pieņemt skolotāja redzējumu un apstiprināt skolotāja novērojumu ar uzvesto atbildes reakciju.

Vienlaikus pētnieki ierosina ne mazāk nozīmīgas izmaiņas arī skolēna izglītības procesu interpretācijā un viņa iespējām šajos procesos. Izsekošana ceļ vai grauj skolēnu pašapziņu, ietekmē vispārējo interpretāciju par mācību priekšmetu un izglītību kopumā, ietekmē draugu un domubiedru izvēli, un ietekmē turpmākajā izglītības procesā pieejamās izvēles. Rezultātā, skolēnam skolā māca nevis to, kā pielietot akadēmiskās zināšanas, bet skolotāja vērtīborientāciju par konkrētā skolēna sociālo pozīciju.

Apkopojot par izsekošanu izteiktos apgalvojumus var noteikt īpašības, kuras vairumā gadījumu raksturo izsekošanas klātbūtni izglītības iestādē vai sistēmā. Pirmkārt, paaugstinoties ekspektācijām pret konkrēto skolēnu grupu, mainīsies arī izglītības kvalitāte, skolotāju ieguldītais darbs, nodrošinot skolēniem kvalitatīvu mācību procesu. To pamatā var asociēt ar laiku, kas tiks pavadīts skaidrojot mācību vielu, bet paralēli var izvirzīt arī citus faktoros, kuri ietekmē izglītības kvalitāti. Otrkārt, augstāk novērtētajās skolēnu grupās, mācību viela tiks apgūta ātrāk un gala rezultātā, šie skolēni no izglītības būs ieguvuši vairāk. Treškārt, skolēni, kuri netiks iekļauti zemāk vai augstāk vērtētajās izsekotajās grupās, bet drīzāk tiks klasificēti kā

vidēji, parasti neizjutīs nozīmīgas atšķirības mācību tempā vai kvalitātē (tas gan nenozīmē, ka viņi nespēs novērot atšķirības, kādas veidojas starp dažādi vērtētām grupām) (Hallinan 2004).

Ir iespējams apgalvot, ka tieši vidējā grupa visspēcīgāk izjutīs neviendabīgu attieksmi pret skolēniem. Šāds novērojums tiek asociēts ar skaidrojumu, ka zemākās grupas neizjūt nozīmīgas atšķirības, jo, no vienas puses, to pārstāvji ir pieņēmuši šādas atšķirības par normālām, bet, no otras puses, izglītības kvalitātes izmaiņas starp augstāk un zemāk vērtētajiem skolēniem ir pārāk lielas, lai skolēni spētu tās pārvarēt. Vidēji vērtētie skolēni, savukārt, būtu spējīgi izmantot augstāka līmeņa izglītības kvalitāti un tādēļ spēj identificēt nekonsekvenci, kas ir novērojama skolotāju izvēlētajās pedagoģiskajās praksēs (Cookson & Persell 1985:148-152).

5.5 Birku konstruēšana

Birkošana, kā ir norādīts, ir jēdziens, kas apzīmē izsekošanai līdzīgu procesu. Šo jēdzienu galvenā atšķirība ir tajā, ka birkojot netiek izvirzīti nekādi oficiāli principi, uz kuru pamata indivīds tiek klasificēts un klasifikācija netiek oficiāli apstiprināta. Izglītībā birkošana tiek asociēta ar resursiem un pieredzi, ko indivīds skolas vidē ienes no skolas konteksta (mājām, draugu loka, utt.) un šo elementu pozitīvu vai negatīvu interpretāciju sabiedrībā. Tajā pat laikā nošķirums starp birkošanu un izsekošanu pētījumos tiecas izzust (Eder 1981; Gamoran 2011).

Ideju par birkošanu var viegli saistīt ar citām idejām, kas dominē izglītības socioloģijā. Ivans Ilīks (*Ivan Illich, 1926–2002*) norāda, ka problēmas izglītībā rodas no nesimetriski lielas varas skolotāju rokās (Illich 1983). P. Burdjē teoretizē pedagogam (skolai) pieejamo varu, reizē norādot, kā šī vara var tikt vērsta pret skolēnu, kura kultūras kapitāls neatbilst ekspektācijām par izglītībai nepieciešamajām īpašībām (Bourdieu & Passeron 1990). B. Bernstains iezīmē, kā konstruējas skolēna izglītības interpretācija (Bernstein 2003a) un kā valoda tiek izmantota kā barjera, kas ietekmē skolēna sasniegumus skolā (Bernstein 1971). Tāpat, B. Bernstains skaidro, kā, atkarībā no skolotāja interpretācijas un dažādiem citiem ierobežojumiem, skolotājs var izvēlēties uzvest pedagoģiskas prakses, kuras veicina dažādus izglītības rezultātus (Bernstein 2007). Visas šīs pieejas paredz skolotāja skolēnu un viņa spēju mācīties interpretāciju, kas tiek veidota balstoties uz kādām skolēna īpašībām, kuras, savukārt, ir saistītas ar viņa sociālo izcelsmi.

Ideja, ka skolotāji ar savu interpretāciju ietekmē skolēna spējas, gūst atzinību 20.gs. 60. gadu beigās, kad tiek publicēts pētījums, kura autori apraksta kā pozitīvas skolotāja ekspektācijas pret skolēna spējām var ilgākā laika periodā pozitīvi ietekmēt skolēnu sasniegumus salīdzinošos zināšanu testos. No šī pētījuma rezultātiem autori secina, ka skolotāji mācību procesā tiecas sasniegt rezultātu, kuru paši uzskata par pareizu (Rosenthal & Jacobson 1992). Atšķirībā no izsekošanas, skolotāji var apzināties rezultātu, bet neapzinās reālu darbību, kas ir vērsta, lai sasniegtu konkrēto rezultātu. Ja izsekošanas ietvaros skolotājs neapzinās savas darbības seku pilnu apjomu un šādas sekas pedagoģijas ietvaros nav paredzētas, tad birkojot rezultāts jau no paša sākuma tiek interpretēts kā cēlonis.

Vēlākos gados minētais pētījums tiek būtiski kritizēts. Tiek kritizēti pētījumā izdarītie secinājumi, izmantotās metodes, iegūtie rezultāti un pat skolēnu zināšanu mērījumiem izmantotie testi un pētnieku vidē tiek panākta vienošanās, ka pētījums neuzrāda rezultātus, par kuriem tajā tiek runāts (Wineburg 1987). Tajā pat laikā šis pētījums tiek uzskatīts par pirmsākumiem konkrētās izpētes jomas attīstībai, un turpmākie pētnieki šo piemēru izmanto, lai uzsvērtu noteiktu skatu punktu, kas konkrētajos pētījumos tiek pieņemts.

Par birkošanas jēdziena galveno virzītāju izglītības socioloģijā, 20.gs.70tajos gados publicējot virkni pētījumu par šo tēmu, ir kļuvis Rejs Rists. Viņš norāda, ka par skolēna iespēju virzītāju vai kavētāju var kļūt gan skolotājs, gan klase, gan skola. Skolēna iespējas ietekmē skolas kopējās un skolotāja individuālās ekspektācijas par zināšanu līmeni un uzvedības modeļiem, gan arī skolēna atbilstība noteiktām ekspektācijām salīdzinājumā ar citiem skolēniem. Skatoties uz šo fenomenu plašāk, tas nozīmē, ka skolēna iespējas skolā tikai daļēji raksturo viņa zināšanas un spējas. Pārējās viņa iespējas rada konteksts, uz kuru skolēnam noteiktā veidā ir jāspēj reaģēt, un viņa reakcija tiek interpretēta saistībā ar iespējām apgūt noteiktas zināšanas (Rosenholtz & Simpson 1984; Hargreaves et al. 1975). Birkošanas ietvaros skolēnam ir iespējas ar uzvestajiem modeļiem mainīt interpretāciju, kura viņu raksturo. Tajā pašā laikā skolēns darbojas noteiktu skolas, sabiedrības un skolotāja ierobežotu varas attiecību ietvaros. Pedagoģiskā autoritāte un iespēja noteikt interakciju veidojas, balstoties uz skolotāja skatījumu par procesiem klasē. Tas nozīmē, ka skolēnam ir ierobežotas iespējas izkļūt no interpretācijas, kas par viņu ir izveidota.

Birkošana ir jāskata *pašpiepildošā pareģojuma* kontekstā, kas izglītības socioloģijā ir pārņemts no Roberta Mērtona (*Robert King Merton, 1910-2003*)

darbiem (Wilkins 1976). R. Mērtona interpretācijā pašpiepildošais pareģojums ir nepareizs situācijas skaidrojums, kas provocē reakciju, kas pieņemto skaidrojumu padara par patiesu. Šī jēdziena pamatā ir atziņa, ka mirklī, kad apgalvojums par situāciju vai indivīdu tiek izteikts, grupa vai indivīds sāk darboties atbilstoši pieņemtajai realitātei. Šāds process norisinās tādēļ, ka indivīds, kurš apzinās izteikto argumentu (neatkarīgi no viņa piederības kādai grupai), ienes sociālajā realitātē līdz tam nebijušu faktoru, kas jebkurā gadījumā mainīs līdzšinējo stāvokli. Tajā pašā laikā, ja izmaiņas ir atvasinātas no apgalvojuma, rezultātā apgalvojums kļūs par patiesību (Merton 1968). Konstrukcionisma kontekstā no šī skaidrojumu varētu izlaist vārdu „nepareizs”, nonākot pie apgalvojuma, ka pašpiepildošais pareģojums izglītībā ir situācijas interpretācija, balstoties uz kuru tiek uzvesta noteikta interakcija, kas veicina noteiktu zināšanu izplatību un zināšanu subjekta atbilstību šīm zināšanām.

Mērtona teorētiskās interpretācijas kontekstā var minēt trīs iemeslus, kuri norāda, ka izglītība nebūs spējīga darboties ar problēmām, ko tās iekšienē rada pašpiepildošais pareģojums. Pirmkārt, izglītības sistēma atbilst kopējām varas ekspektācijām, kas nozīmē, ka radīts pašpiepildošs pareģojums vairumā gadījumu atbildīs noteiktām varas prasībām. Otrkārt, arī skolotāji ir piederīgi noteiktām sociālām grupām un attiecīgi tieksies aizstāvēt grupas intereses, kas var būt pretrunā ar skolēnu interesēm. Treškārt, arī skolēni ir saistīti ar ekspektācijām, kuras tie paši izvirza savai grupai. Ja arī skolotājs tieksies izmantot vienādu attieksmi (interpretāciju) pret visiem, šādu attieksmi (interpretācijas rezultātā veidotās prakses) skolēns var nespēt pieņemt (Wilkins 1976).

Izglītības kontekstā var izdalīt piecus posmus, kā birkošana veido pašpiepildošo pareģojumu. Pirmkārt, skolotājs, pieņemot par patiesām kādas zināšanas, sagaida no skolēna noteiktu uzvedību un sekmes. Otrkārt, savas ekspektācijas skolotājs izmanto par iemeslu uzvesto prakšu pārskatīšanai un rezultātā – skolotājs izvēlas citus uzvedības, interakcijas modeļus, kādos komunicēt ar konkrēto skolēnu. Treškārt, skolotāja uzvedība provocē noteiktu skolēna atbildes reakciju. Skolēns interpretē skolotāja uzvesto interakciju un izmantojot savu interpretāciju izstrādā uzvedību. Ceturtkārt, ilgstoši izturoties pret skolēnu vienā konkrētā veidā, skolotājs ietekmē skolēna atbildes reakcijas, un, piektkārt, ilgākā laika periodā skolēns noteiktās atbildes reakcijas pieņem par savas identitātes sastāvdaļu.

Te var norādīt, ka viena skolotāja ietekme, visticamāk, ir pārāk maza, lai rosinātu kādas nozīmīgas un ilglaicīgas izmaiņas skolēna identitātē un uzvestajā

interakcijā. Tomēr šajā gadījumā ir iespējams izvirzīt vairākus argumentus, kas norāda uz tādu birkošanas intensitāti, kas var ilgstoši ietekmēt izglītības procesus. Tā piemēram, birkas parasti ir izstrādātas par pamatu izmantojot zināšanas, kas veidojas ārpus skolas, un tādēļ izglītība tās tikai reproducē. Vienlaikus noteiktām ekspektācijām skolā ir atbalsts arī ārpus skolas. Tāpat skolotāji skolas iekšienē mēdz apspriest mācību procesu un saskaņot zināšanas, interpretāciju par noteiktiem skolēniem, tādā veidā vienojoties arī par kopējiem uzvedības modeļiem, kuri ir vērsti pret noteiktu skolēnu.

Skolotāji skolā ierodas ar līdzīgām zināšanām. Tie ir izglītoti par pamatu izmantojot kādu noteiktu redzējumu par izglītību un attiecīgi, tie līdzīgi redzēs problēmas skolā un līdzīgi tās arī risinās (Sachs & Smith 1988) – skolotājiem izvirzītās izglītības prasības padara tos par grupu, kuru raksturo noteiktas kopējas zināšanas, pieredze, līdzīgas atbalstītās idejas utt. Tas nozīmē, ka pret vienu skolēnu, skolotāji, bez savstarpējas saskaņošanas, visticamāk, izturēsies līdzīgi. Šādu viedokli papildina fakts, ka skolotāji tiecas dokumentēt un uzturēt skolēna akadēmisko sasniegumu vēsturi, kura informē nākamos skolēna skolotājus par tā akadēmiskajām spējām. Rezultātā tiek veidota papildu dokumentēta uzskaitē, kas atražo noteiktas birkas.

Pēdējais un varbūt visnozīmīgākais komentārs ir, ka birkām, ņemot vērā augstāk aprakstītās pazīmes, piemīt īpašība pielipt. Skolēns ar birku vienā skolā var mainīt skolu, bet birka paliks, jo tā jau būs kļuvusi par tā interakcijas īpatnību. Skolēns pats kļūs par galveno birkas reproducētāju.

Lai arī pašsaprotami, ir jāņem vērā, ka nozīmīgs birkošanas seku avots ir skolas specifiskās varas attiecības. Skolas ierobežojumi un noteikumi, kā var izmantot noteiktas prakses un kādas ir iesaistīto tiesības un kādi – pienākumi veido skatuvi skolēna skolotāja savstarpējai mijiedarbei, kas savukārt jau iepriekš ietekmē to, kādi šādas interakcijas rezultāti būs iespējami. Skola kā institūcija apzināti tiecas izdarīt izmaiņas skolēnā un tas, kādas šīs izmaiņas būs ir atkarīgs no skolas un skolotāja interpretācijas par vēlamu vai iespējo rezultātu.

5.6 Secinājumi

Šajā nodaļā ir aplūkoti divi nozīmīgi izglītības struktūru un izglītībā ietverto interakciju raksturojoši mehānismi: izsekošana un birkošana. Lai arī starp abiem ir nozīmīgas atšķirības, tos var interpretēt kā „vienas monētas divas puses”.

Izsekošana ir jēdziens, kas raksturo mērķtiecīgu skolēnu novietošanu noteiktās grupās, kurai piederīgos skolēnus raksturo līdzvērtīgi sasniegumi izglītībā. Šādas grupas tiek veidotas, balstoties uz pieņēmumu, ka skolēnus grupējot pēc to spējām, skolotājs varēs efektīvāk izmantot izglītībai atvēlēto laiku, izvēloties tādas pedagoģiskās prakses, kuras ir piemērotākas konkrētajiem skolēniem. Šāda skolēnu novietošana grupās, kurām tiek izvēlēta atbilstoša pedagoģija, var norisināties dažādos līmeņos.

Izsekošana pamatā ir vērsta uz skolēnu kopējā mācību līmeņa uzlabošanu un izglītības efektivitātes nodrošināšanu. Izglītība tiek veidota, par pamatu izmantojot katra skolēnu līmeņa spējas. Šāda pieeja sevī ietver nozīmīgus blakus efektus. Izsekotajiem skolēniem nav pozitīvu piemēru, kas tiem atspoguļotu citu interpretāciju par izglītību, kas noved pie tā, ka grupētie skolēni mācās vēl zemākā līmenī un iesaistās interakcijā ar skolotājiem, kuras saturs nav saistīts ar akadēmisku zināšanu apguvi. Arī skolēnu zināšanas par izglītības nepieciešamību un veidiem, kā izglītība var tikt saņemta veidojas par pamatu izmantojot tādu skolēnu redzējumu, kuri ir zemāk motivēti. Skolotāji šādām izsekotajām grupām pielāgo pedagoģiju. Šāda prakse noved pie secinājuma, ka skolotāju pedagoģijas un izglītības satura izvēle ir balstīta uz skolēnu spēju interpretāciju. Tāpat skolotāji, darbojoties ar skolēniem, kuru spējas tie uztver kā zemākas, ir nemotivēti iesaistīties izglītības procesos un attiecīgi, sniedz zemākas kvalitātes izglītību.

Skolotāja ekspektācijas par skolēna sniegumu ietekmē skolēna iespējas izmantot izglītības resursus. Tā skolēni, no kuriem tiek sagaidītas zemāka līmeņa zināšanas, saņem mazāk ar akadēmiskajām praksēm saistītu pedagoģiju, viņiem tiks dots mazāk laika atbilžu sagatavošanai, viņu iespējas sniegt pareizo atbildi būs ierobežotas, utt. Nozīmīgs arguments, kas skaidro izsekošanas būtību, ir pētījumi, saskaņā ar kuriem skolēnu virzīšana uz dažāda līmeņa grupām norisinās automātiski – zemāk vērtētajās klasēs nonāks skolēni no zemākajiem sociālajiem slāņiem.

Pēdējie minētie faktori ir saistāmi ar jēdzienu birkošana, kas ilustrē, kā skolotāji paši, izmantojot sev pieejamos izglītības resursus, veicina tādu skolēnu rezultātus, kas atbilst viņu ekspektācijām par skolēna spējām. Šis process ir iespējams, jo gan skolēni, gan skolotāji skolā izmanto zināšanas, kas ir veidojušās gan no pieredzes, gan arī reprezentē kultūru, kurā indivīds darbojas ārpus skolas. Šādu procesu veicina zināšanu pieejamība skolā – skolotāji savstarpēji apmainās ar informāciju par skolēnu rezultātiem un saskaņo turpmāko pedagoģiju. Rezultātā

zināšanas par kādu konkrētu grupu var likt skolotājam pašam nemanot darboties atbilstoši savām zināšanām, vēl pirms viņš ir saņēmis kādu apstiprinājumu par šo zināšanu validāti. Tādā veidā skolotājs pats ietekmē skolēna interakciju, kas atbilstu skolotāja ekspektācijām. Ja šāda interakcija tiks uzvesta ilgākā laika periodā, skolēns atbildes reakcijas pieņems par savas kultūras sastāvdaļu un tādā veidā pielāgosies skolotāja ekspektācijām.

Aprakstītie procesi raksturo, kā skolēnu attiecības un skolēnu sasniegumi veidojas jau ārpus izglītības iestādes, bet tiek uzturēti, izmantojot noteiktu interakciju skolas iekšienē. Skolotājs šādās attiecībās nosaka veidu, kādā iesaistītās puses drīkst un var savstarpēji komunicēt, kādas attiecības drīkst veidoties starp izglītībā iesaistītajiem. Skolēns tajā pašā laikā atbild uz skolotāja izvirzītajām ekspektācijām, demonstrējot savu atbilstību tām vai tiecoties šo interpretāciju mainīt. Gala rezultātā interakcija ietekmē katra atsevišķā skolēna sasniegumus un skolēna interpretāciju par izglītības procesiem un interakciju.

¹⁴ Runājot par izsekošanas vēsturi es pamatā izmantoju tās idejas, kuras ir aprakstījuši izsekošanas pētnieki. Procesus, kurus ir iespējams raksturot izmantojot līdzīgu terminoloģiju būtu iespējams novērot arī citur pasaulē nacionālo izglītības sistēmu vēsturē, tomēr šādu vēsturisku pētījumu socioloģijā ir ļoti maz. Tāpat arī ir jāņem vērā, ka izsekošanas un ar to saistītā pētījumu loka attīstība ir nesaraucami saistīta ar ASV.

¹⁵ Piemēram, M. Eppl's veļk paralēles starp Padomju Savienības sasniegumiem kosmosā, kuru ASV interpretē kā pierādījumu savas izglītības sistēmas nespējai, kas savukārt noved pie pētījumu, izglītības finansējuma, desegregācija, sekularizācijas un citiem nozīmīgiem procesiem izglītība (sk. Apple 2006:125-148)

6. Konstruktivisms izglītības socioloģijā

Jaunā izglītības socioloģija un izsekošana, kā es aprakstu iepriekšējās nodaļās, ir tieši saistāmi ar poststrukturālisma skaidrojumiem par sociālajiem procesiem. P. Burdjē un B. Bernstaina aprakstītais reprodukcionisms iezīmē interakcijas, zināšanu un valodas ietekmi uz iespējām, kādas skolēniem paveras izglītības iestādē. Jēdzieni „izsekošana” un „birkošana” paskaidro, kā zināšanas, kuras izglītības procesos ienes skolotājs un skolēni, ietekmē savstarpējo interakciju un procesu norisi. Reizē šīs teorijas skaidro, kā zināšanas un procesi, kas norisinās izglītības iestādēs, ietekmē varas sadali sabiedrībā un reproducē noteiktas sociālas struktūras, individuālas iespējas un institūcijas.

Abi autori, teoretizējot reprodukcionisma idejas, iezīmē grupai pieejamo zināšanu nozīmi uz skolēna iespējām. B. Bernstains uzsver, ka skolotāji, balstoties uz skolēna zināšanām interpretē, kādas būtu rezultātu sasniegšanai atbilstošās pedagoģiskās prakses. P. Burdjē norāda, ka viens no izglītības mērķiem ir noteiktu zināšanu subordinācijas akcepts. Izsekošana un birkošana atklāj mehānismus, kuri apzināti vai neapzināti tiek izmantoti, lai iegūtu iespēju vai nu efektīvāk komunicēt esošās zināšanas, vai arī nodot zināšanas, kuras skolotājs uzskata par piemērotām konkrētajam skolēnam. Jebkurā gadījumā skolotāja zināšanas un skolēna interpretācija ietekmēs skolēna darbību klasē un skolā. Skolotāji pret skolēniem uzvedīs dažādu interakciju, kas var būt iespējas ierobežojoša vai veicinoša. Tāpat, iepriekšējās nodaļās arī parāda, ka skolotāja interpretācijai ir nozīmīga ietekme uz skolēna zināšanām par procesiem un viņa vietu šajos procesos.

Iepriekšējā nodaļa aplūko divu izglītībā iesaistīto grupu (skolotāja un skolēna) mijiedarbi, tās institucionālos ierobežojumus un kā tā ir balstīta uz noteiktām uzkrātām zināšanām par izglītības procesu un citiem procesā iesaistītajiem aģentiem. No otras puses, nodaļā tiek iezīmētas strukturālās sekas, kas veidojas no izglītībā iesaistīto aģentu interpretācijas par interakcijas noteikumiem un mērķiem.

Šāds kopsavilkums norāda, kā, izmantojot dažādu mijiedarbi, tiek uzturētas varas attiecības, un konstruētas noteiktas zināšanas par realitāti, kas veido un reproducē sociālo struktūru. Jau iepriekš tika daļēji parādīts, ka šie procesi ir tieši saistāmi ar valodu. Ja aplūko plašāk, pati izglītība nesaraucjami ir saistīta ar valodu, jo zināšanu nodošana ir viens no valodas uzdevumiem.

Lai pilnīgi uzsvērtu aprakstīto procesu nozīmi un, lai atklātu kā tie noved pie rezultāta - skolēna zināšanām par noteiktiem sociāliem procesiem, šī nodaļa apraksta to teorētisku darbus, kuri skaidro, kā tiek konstruēta sociālā realitāte. Attiecīgi, šajā nodaļā tiek paskaidrots, kā procesi, kas ir aprakstīti iepriekšējās nodaļās, ir saistāmi ar izglītībā iesaistīto aģentu šo procesu norises interpretāciju, kā katra aģenta interpretācija ietekmē pārējo aģentu zināšanas un kā tās kopā nonāk līdz zināšanām par sociālo realitāti gan skolā, gan ārpus tās.

Konstruccionisms te tiek aplūkots kā teorētiska pieeja, kura nosaka arī pētījuma metodoloģo orientāciju (Kļave 2010). No šāda skatupunkta šī nodaļa atklāj pētījuma teorijas un pētījumā izmantotās metodoloģijas saikni. Konstruccionisma pieeja balstās uz valodas analīzi un iezīmē sociālo procesu saikni ar zināšanām, nevis kādu objektīvu realitāti. Šādi apsvērumi norāda uz būtisku konstruccionistu kritiku klasiskajiem pozitīvisma teorētiķiem, proti, tie izmantojot makro sociālo teoriju skaidrojumus ir daļēji atbildīgi par dažādu sociālo problēmu veidošanu un veicināšanu. Ar savu skatījumu daļu no aprakstītajiem jautājumiem šie teorētiķi paši ir radījuši (Paget 1995:649; Schneider 1985:209-210).

Šīs nodaļas pirmā daļa aplūko konstruccionisma attīstību un teorētiskā skatījuma epistemoloģiju. Te es iztīrāju galvenās konstruccionismu ietekmējošās teorijas un to pamata premises.

Otrā daļa, „Zināšanu konstruēšana”, apraksta dažādas interpretācijas par zināšanām un iezīmē galvenās atšķirības, kādas parādās starp šī skatījuma teorētiķiem, un kā dažādie skaidrojumi ir saistāmi ar izglītības interpretāciju.

Divas nākamās nodaļas daļas aplūko konstruccionisma interpretāciju par indivīda identitāti un faktoros, kuri nosaka indivīdam pieejamās identitātes. Šajās nodaļas daļās es aprakstu, kā identitātes un identitāšu izvēle ir saistāma ar izglītības procesiem, izsekošanu, birkošanu un iesaistīto aģentu minēto procesu interpretāciju.

6.1 Sociālā konstruccionisma epistemoloģija

Sociālais konstruccionisms, tādā skatījumā, kā tas tiek lietots socioloģiskajā teorijā, tiek parasti asociēts ar postmodernismu un modernisma fundamentālo pamatprincipu apstrīdēšanu (Burr 2003:10). Pie šī skatījuma attīstītājiem tiek pieskaitīts plašs teorētiķu loks, kas aptver tādus ietekmīgus autorus kā Pīters Bergers (*Peter L. Berger, 1929*), Tomass Lukmans (*Thomas Luckmann, 1927*), Žaks Deridā (*Jacques Derrida, 1930 – 2004*), Mišels Fuko (*Michel Foucault, 1926 – 1984*),

Ludvigs Vitgenšteins (*Ludwig Wittgenstein, 1889 – 1951*) un daudzus citus (Barker & Galasinski 2001:1-27).

P. Bergers un T. Lukmans norāda, ka ikdienas dzīve ir pieejama tikai kā cilvēku interpretēta realitāte, kura tiem ir subjektīvi nozīmīga. Šādu realitāti sabiedrības pārstāvji ne tikai pieņem kā pašsaprotamu un reālu, bet ar savām domām un darbībām to nostiprina. Attiecīgi, ikdienas realitāte pati par sevi jau šķiet objektivizēta: tas ir – skaidrojama caur noteiktām objektu saistībām, kuras ir radītas vēl pirms konkrētā indivīda iesaistes šajā vidē. Realitāte ir pašsaprotama, acīm redzama un tās eksistencei nav nepieciešami papildus pierādījumi (Berger & Luckmann 1991:33-37). Šāds skatu punkts uzsver, ka cilvēku interpretācija par pasauli, kategorijas un koncepti, kuri tiek lietoti, lai to raksturotu, var atšķirties atkarībā no vēstures un kultūras, kura tiek aplūkota. Tas nozīmē, ka ir iespējams runāt par ļoti dažādām pasaules skatījuma formām, kur katra no tām ietver noteiktas zināšanas, kuras leģitimē noteiktas darbības, saistības un noliedz citas. Rezultātā konkrētās attiecības starp zināšanām un saistībām iezīmē varas attiecības, kas caurvij sabiedrības redzējumu par pasauli (Burr 2003:3-5).

No šādas interpretācijas izriet, ka, īstenojot savu pētniecību par pamatu izmantojot sociālo konstrukcionismu, pētnieki darbojas tikai ar vēl vienu no konstrukcijām. Tas nozīmē, ka, balstoties uz pašu konstrukcionistu teorētiskajiem apgalvojumiem, tie darbojas ar vienu akceptētu interpretāciju, kā lūkoties un interpretēt sociālos procesus. Dažādi šādi skatījumi varētu tikt izvēlēti bezgala daudz un to nozīmi noteikts tikai akcepts vai noliegums, kas pret to no sabiedrības puses tiks vērsti. Kā pētnieki, mēs nevaram noliegt kādu no šiem redzējumiem, bet, skatoties, piem., no Keneta Džerdžena (*Kenneth Gergen, 1935*) skatupunkta, varam tikai tiekties aprakstīt šāda redzējuma tapšanas priekšnosacījumus (Gergen 2001b).

Kā viens no interpretatīvās socioloģijas virzieniem, konstrukcionisms tiek saistīts ar analīzes mikro līmeni un tādu socioloģisku teoriju attīstību kā fenomenoloģija, simboliskais interakcionisms, poststrukturālu izpratni par valodu vai tā saukto „lingvistisko pavērsienu” un zināšanu socioloģiju. Tanī pat laikā dažādība, kas raksturo konstrukcionismu, norāda uz ļoti plašu teorētisko ietekmju lauku.

Teorijas pirmsākumi ir saistāmi ar Džordža Herberta Mīda (*George Herbert Mead, 1863 – 1931*) teorētiskajiem darbiem (Burr 2003:13), kuros ideju autors tiecas ilustrēt, ka nozīme ir sociāla transakcija, kas veidojas proporcionāli auditorijas spējai atbildēt uz iniciatora izpausmi (Maines 2000:578). Tajā pašā laikā lielāku ietekmi gan

uz socioloģiju kopumā, gan sociālo konstrukcionismu Dž. H. Mīda idejas ieguva caur citu Čikāgas skolas teorētiķi – Herbertu Blumeru (*Herbert Blumer, 1900 – 1987*) (Fine 1993), kurš, sekojot Dž. H. Mīda sociālo procesu interpretācijai, izstrādā trīs simboliskā interakcionisma premises: (1) cilvēki darbojas ar objektu atbilstoši nozīmei, kādu tie konkrētam objektam piešķir; (2) objektu nozīme veidojas sociālā interakcijā ar citiem indivīdiem; (3) interakcijas ietvaros objekta nozīmes tiek mainītas (Blumer 1998:2). Šīs trīs premises ir tieši saistāmas ar vēlākajām sociālā konstrukcionisma idejām un var tikt saistītas ar konkrētu zināšanu konstrukciju ietekmi uz noteiktu prakšu uzvešanu.

Vienlaikus Dž. H. Mīda idejas konstrukcionisma ietvaros, piešķirot tām nedaudz citus akcentus, ir nostiprinājušās arī pateicoties Ērvinga Gofmana darbiem. Ērvinga Gofmana dramaturģijas metaforas teorija no simboliskā interakcionisma ir pārņēmusi interakcijas nozīmju veidojošo raksturu kā centrālo teorijas elementu, tajā pašā laikā to papildinot ar nepieciešamību pēc skaidras sociālas struktūras, kas interakcijas ietvaros veidotos (Fine 1993:70).

Konstrukcionisms no poststrukturālisma ir pārņēmis valodas teorētisko interpretāciju un nozīmi, tādā veidā uzsverot teksta analīzi kā vienīgo šajā teorētiskajā vierzienā izmantojamo empīrisku datu analīzes metodi. Lai arī sociolingvistikas teoriju apraksts nav šī darba mērķis, var īsi pieminēt, ka valodas interpretācija, kāda tā ir novērojama sociālajā konstrukcionismā, ir veidojusies no Ferdinanda de Sosīra (*Ferdinand de Saussure, 1857–1913*) lingvistiskā modeļa, kas koncentrējas uz sinhrono lingvistiku un Kloda Levī-Strosa simbolu struktūru meklējumiem dažādu sabiedrību mītos. Abu šo skaidrojumu apvienojums noved pie Ž. Deridā un M. Fuko teorētiskajām koncepcijām (Kļave 2010).

Ž. Deridā ierosina, ka indivīds veidojas atbilstoši sociālai struktūrai, kas ir lingvistiski noteikta un attiecīgi – tā nav saistāma ar subjekta paša izpausmēm (Royle 2003:61-69). Žaks Deridā dekonstrukcionisma pamata uzsvars ir uz valodas konstruējošajām īpašībām: uz valodu kā zīmju sistēmu, kas, darbojoties ar iekšēju loģiku, konstruē indivīda domāšanu. Attiecīgi, Ž. Deridā interpretācija ir saistāma ar apgalvojumu, ka nav sociālu faktoru, kuri eksistētu ārpus valodas. M. Fuko, turpinot valodas nozīmes aprakstīšanu, sniedz diskursu teorētisku skaidrojumu, norādot uz diskursiem kā iekšēji strukturētiem centrālajiem valodas nozīmes veidošanas elementiem, kuri, no vienas puses, nodrošina sociālo struktūru, bet, no otras puses, iekšēji nosaka un uztur noteiktas varas attiecības (Foucault 1972; Burr 2003:17-18).

Šādu teoriju savirknējumu loģiski papildina postmodernisma teorijas ietvaros izteiktā neticība metateorijām (Liotārs 2008).

Vislielāko ietekmi uz sociālo konstrukcionismu ir atstājusi P. Bergera un T. Lukmana zināšanu socioloģijas ietvaros veiktā teorētiskā darbība (Berger & Luckmann 1991; Burr 2003:13). Autori, pārņemot un apvienojot Džordža Herberta Mīda simboliskā interakcionisma un Alfrēda Šuca (*Alfred Schütz, 1899–1959*) fenomenoloģijas idejas, apraksta kā dažādas indivīdu uzvestās prakses konstruē sociālo realitāti, kas vēlāk tiek interpretētas kā realitāti raksturojošas iepriekš dotas, fiksētas patiesības: proti, kā, izmantojot valodu, indivīdi konstruē interpretāciju par te un tagad un kā šīs konstruētās zināšanas transformējas institūcijās, kuras nodrošina to ilglaicīgu leģitimitāti (Berger & Luckmann 1991). Vienlaikus te tiek iezīmētas dažādu indivīdu zināšanu atšķirības un kā ikdienas pieredze ietekmē atšķirīgu realitātes interpretāciju. Skaidrojot īsi, šo autoru teorētisko darbību, ir iespējams raksturot ar trijām premisēm: (1) sabiedrība ir cilvēces radīts produkts; (2) sabiedrība ir objektīvi reāla; (3) cilvēks ir sociāls produkts (Swatos 2007).

Viens no konstrukcionisma kā teorētiska virziena aizsācējiem – Kenets Džerdžens (Gergen 2001a, 2001b, 1994) secina, ka visas vēsturiskās zināšanas ir konstruētas un atbilst noteiktām kultūras un vēsturiskām īpatnībām. Šī iemesla dēļ, lai mēs varētu izprast konkrētā laika aktuālos procesus, ir nepieciešams iedziļināties sociālajās, ekonomiskajās un politiskajās reālijās (Burr 2003:13). Šāds skatījums iezīmē galveno šobrīd akceptēto sociālā konstrukcionisma redzējumu – analizēt kā noteiktā kontekstā veidojas individuālas/ grupas zināšanas, konstrukcijas, kas raksturo sociālo realitāti.

6.2 Zināšanu konstruēšana

Paturot prātā, ka par konstrukcionismu nevar runāt kā par vienotu teoriju, bet drīzāk kā par principiem, kas nosaka skatījumu uz sociālajiem procesiem, pētījumu rezultātu interpretāciju un pētījumā izmantotajām metodēm, var norādīt, ka konstrukcionistus vienojošā tēze, ir apgalvojums, ka sabiedrība un realitāte, kurā mēs veidojam savas ikdienas prakses, tiek radīta kontekstā. Var secināt, ka ikdienā lietotās zināšanas par sociālajiem procesiem tiek konstruētas balstoties uz plašāku redzējumu par sociālo realitāti (kas arī ir konstruēti), indivīda piederību noteiktai grupai, vēsturisko procesu redzējumu, noteiktām vērtībām, utt. (Gergen 2001a, 2001b). Indivīds nav aplūkojams tikai kā subjekts kādā plašākā sabiedrībā, bet arī kā subjekts

no kādas plašākas sabiedrības (Jenkins 2001:348). Izglītības kontekstā, šāds izteikums ir saistāms ar diskusiju par pedagoģisko praksi izvēles nosacījumiem, pedagoģu identitāti un kopējām zināšanām (Sachs & Smith 1988). Esošie ierobežojumi, vienādi risināmie uzdevumi un unificēts sagatavošanas process pedagogus padara par vienotu grupu, kas darbojas ar vienādām zināšanām un izvēlas vienādas prakses, lai risinātu vienādus jautājumus. Piem., B. Bernstaina aprakstītās pedagoģiskās prakses tiek izvēlētas, balstoties uz zināšanām par pedagoģiju un vienādu, no situācijas atkarīgu refleksiju.

Grūtāk ir identificēt skolēnu interpretāciju par procesiem, jo tie nāk no dažādām sociālām grupām, tajā pat laikā mācību procesa ietvaros tiek interpretēti kā vienota grupa – skolēni. Tomēr kontekstuālās atšķirības, kuras starp skolēniem pastāv, neļauj viennozīmīgi noteikt skolēnu identifikāciju ar šo grupu, kuru apstrīd arī paši skolotāji, klasificējot tos dažādos līmeņos. Skolēni, kuri pārstāv vienu sociālekonomisko statusa grupu, var interpretēt procesus skolā diagonāli pretēji atkarībā no identitātēm, kas šos skolēnus raksturo un šīs grupas pieņemtajām zināšanām par izglītības nozīmību (piem., MacLeod 1987; Willis 1981). Skolēna pārstāvētās grupas izglītības augsts vērtējums nav automātiski saistāms ar garantiju par skolēna augstākiem izglītības rezultātiem vai augstu novērtējumu no skolotāja puses, bet drīzāk ir saistāms tikai ar skolēna iesaistīšanos un interpretāciju par izglītības procesu (Bernstein 2003a:37-53). Šī atšķirība nozīmīgi ietekmēs procesus klasē.

Galvenā teorētiskā atšķirība, kas raksturo dažādus skatījumus, kā skaidrot sociālo konstrukcionismu, ir saikne starp konstrukcijām un realitāti (Burr 2003:81-103). No vienas puses, tas ir jautājums vai diskurss, kā zināšanu konstrukcijas un nodošanas veids ir vienīgā realitāte, ar kuru ikdienā saskaras un vai indivīdam ir iespēja darboties ārpus diskursa. Tas loģiski noved pie jautājuma, vai vispār ir iespējams runāt par jebkādiem objektiem, ja tie tiek interpretēti ārpus konstrukcijām (gan teorētiskā skatījumā, kurā indivīds tiek interpretēts ārpus diskursa, gan indivīds, kas varētu būt ārpus diskursa) – kā reāli paši par sevi. No otras puses, jautājums par realitātes klātbūtni paver iespēju iztirzāt jautājumu, cik lielā mērā mūsu zināšanas ir saistāmas ar realitāti. No šādi uzdota jautājuma atkal var atvasināt divus galējus skatījumus, kur vienā gadījumā konstrukcijas ir tieša refleksija par realitāti, kuru indivīds izvēlas konstruēt, lai pielāgotos grupas redzējumam (piem., Searle 1995, 2000), bet otrā gadījumā – pilnīga apkārtējās vides konstrukcija, kurā jebkāda saskare

ar realitāti ir neiespējama un pati realitāte ir vai nu indivīdam neizsniedzama, vai arī, sabiedrībā akceptēto zināšanu kontekstā, nenozīmīga (piem., Foucault 1972; Burr 2003:81-103).

K. Džerdžens, aprakstot konstrukcionisma pamata premises, norāda, ka, pirmkārt, veidam, kādā mēs uztveram pasauli nav nepieciešams pamatojums tajā, kas reāli pastāv. Otrkārt, veids, kā mēs izskaidrojam notikumus sev apkārt ir atvasināms no objektu un subjektu savstarpējām attiecībām. Treškārt, jebkuru objektu nozīme konstruējas tikai balstoties uz mūsu individuālo pieredzi (Gergen 2001b:2-13). Minētās premises ļauj izdarīt vairākus secinājumus par sociālo konstrukcionismu. Pirmkārt, K. Džerdžena skatījumā, lai arī noteikta realitāte var pastāvēt, tā, aplūkojot procesus no konstrukcionisma skatu punkta, nav nozīmīga, jo noteikta nozīme neveidojas no objekta fiziskajām īpašībām, bet no indivīda sociālās pozīcijas. Attiecīgi, nozīme nav objektā, bet interpretējošajā indivīdā. Otrkārt, jebkura nozīme būs vērtīborientēta un attiecīgi, var būt saistāma ar indivīda pārstāvētās grupas plašāku zināšanu, vērtību sistēmu. Treškārt, jebkurš skatījums ir atvasināms no indivīda redzējuma par objektu savstarpējām attiecībām, bet plašāk, no viņa piederības noteiktai sociālai grupai.

Džona Serla (*John Rogers Searle, 1932*) atziņas var izmantot, lai iezīmētu citu skatu punktu uz zināšanu un nozīmju veidošanu. Savos darbos Dž. Serls norāda, ka noteikta daļa zināšanu un nozīmju sabiedrībā eksistē tikai pateicoties tam, ka to pārstāvji spēj vienoties par šādu zināšanu eksistenci. Dž. Serla skaidrojums, aprakstot saikni, kas veidojas starp sociālajām konstrukcijām un realitāti, secina, ka šādas saites ir nozīmīgas. Sabiedrības zināšanas balstās uz noteiktu faktu kopumu, kuri būtu dalāmi divās daļās: „institucionālie fakti” vai tādi fakti, kuru nozīme veidojas interakcijā ar noteiktu institucionālu atbalstu un „dabīgie” fakti – tādi, kuru nozīme atrodas ārpus sabiedrības konstrukcijām un par kuriem mēs varam tikai reflektēt. Abu faktu iespējamību nosaka valoda (Searle 1995).

Vienkāršoti skaidrojot attiecības starp divu veidu faktiem, var izmantot šādu piemēru: nauda, bez institucionāla atbalsta ir tikai apdrukāts papīrs un šis papīrs pats par sevi ir fakts. Ja kādam pieder noteikts naudas daudzums, tad par faktu mēs varam saukt, ka šim cilvēkam ir noteikts papīra daudzums. Sabiedrības radītas institūcijas nodrošina šim papīram noteiktu vērtību un, attiecīgi, „institucionāls fakts” ir, ka šim indivīdam pieder noteikts papīra daudzums, kuram institucionāli ir piešķirta kāda noteikta vērtība. Šādu faktu būtība ir institucionalizēta nozīme, kas tiek piešķirta

reāliem faktiem. Dabīgie fakti eksistē paši par sevi un tiem nav nepieciešama institucionāla nozīme. Tie ir reāli un jau ar noteiktu ietekmi uz indivīdu: alkohols rada reibumu, krēsls var tikt izmantots sēdēšanai un cilvēka dzimšana un miršana nav saistāma ar institūcijām (ibid).

Attiecīgi, šī pieeja liek nozīmīgu uzsvāru uz realitāti, kas paliek nemainīga un indivīdam sasniedzama neatkarīgi no paša indivīda, grupas, sabiedrības vai laika. Vienlaicīgi gan nozīmes mainās, līdz ar to mainot arī saskari ar sociālām institūcijām, kas realitātei piešķir noteiktu vērtību.

Šādam dalījumam gan var izvirzīt nozīmīgu kritiku. Pirmkārt, konstrukcionisms vērš uzmanību ne tikai uz konstrukcijām, bet arī uz indivīda rīcību, pieredzi, bet tas nozīmē, ka dabiskie fakti paliek nenozīmīgi, jo tie tiks skaidroti balstoties uz indivīda konstruētu interpretāciju. Otrkārt, P. Bergers un T. Lukmans norāda uz visu nozīmju tieksmi institucionalizēties, nevis institūciju veidotām nozīmēm. Nozīmes neveidojas tādēļ, lai institūcijas varētu funkcionēt, bet nozīmes tiek veidotas un institucionalizējas, lai objektivizētu un nodrošinātu grupas vienprātību par esošo sociālo realitāti – tās atrodas konfliktā par iespēju institucionalizēties tādā veidā leģitimējot noteiktas sociālas struktūras (Berger & Luckmann 1991). Treškārt, fakts nav nodalāms no nozīmes, jo nozīme veido faktu. Ceturtkārt, lai arī objekts iespējams var pastāvēt ārpus diskursa, valoda ietekmē objekta objektivizēto īpašību kopumu. Te gan ir jāatgādina, ka izvērst kritiku no konstrukcionistu skatu punkta, valodas konstruējošo īpašību dēļ, ir neiespējama.

Daudzveidības un arī konstrukcionistu zināšanu interpretācijas dēļ ir neiespējami iezīmēt vienotu konstrukcionisma definīciju (Burr 2003:2), tajā pašā laikā var skaidri secināt, ka tā nav pieeja, kas tikai apraksta individuālas attieksmes, bet drīzāk sniedz aprakstu par indivīda funkcionēšanu sabiedrībā. Var arī droši norādīt, ka konstrukcijas rodas un nostiprinās pateicoties valodai (Burr 2003), kas ļauj nostiprināt noteiktas varas attiecības (Foucault 1972). Nozīmju veidošana ir radošs un ierobežojošs process. Tās veidojas un nostiprinās interakcijas ietvaros un ir atkarīgas no indivīda piederības kādai noteiktai grupai (Liebrucks 2001). Konstrukcijas tiecas institucionalizēties tādā veidā kļūstot objektīvas un atbrīvotas no nepieciešamības tās izskaidrot – tās kļūst „patiesas” pašas par sevi. Balstoties uz konstrukcijām tiek veidotas prakses, kuras nosaka indivīda uzvedību un attiecīgi – veicina noteiktu nozīmju institucionalizāciju.

No šāda skatu punkta, lai arī varētu šķist, ka indivīdi darbojas haotiskā nozīmju un zināšanu laukā, paši indivīdi, atkarībā no piederības kādai konkrētai sociālai grupai, savas zināšanas un izpausmju prakses organizē ap skaidri noteiktiem iekšējiem principiem – diskursiem, kurus tie spēj identificēt un saistīt ar grupas pozīciju (Giddens 1984).

Aplūkojot institucionalizētu izglītības sistēmu, var identificēt prakses, kuras tās ietvaros ir pilnībā institucionalizētas, piemēram: viedoklis, ka visiem ir nepieciešams iegūt izglītību, arī izglītības iegūšanas forma, hierarhija izglītības iestādēs, izglītības dienas kārtība, dažādi izglītības līmeņi un nepieciešamība nodalīt skolēnus, kuri apgūst atšķirīgas komplicētības zināšanas. Vienlaikus izglītības ietvaros tiek apvienoti indivīdi ar ļoti dažādu sociālu izcelsmi un piederību. Visi šie pārstāvji darbojas ar dažādām zināšanām, no kurām, vismaz teorētiski tiek sagaidīts, ka izglītības procesā tie spēs distancēties un pieņemt skolēna vai skolotāja statusam atbilstošu, akceptēto redzējumu.

Saistot konstrukcionismu ar jauno izglītības socioloģiju, jānorāda, ka, lai arī izglītības teoretizēšanā šāds skatījums akceptē zināšanu konstruēšanu un sociālā statusa ietekmi uz konstruētajām zināšanām, tā praktiski ignorē indivīda zināšanas, kā faktoru, kas ietekmētu izglītības procesus (Mehan 1992). Risinot šo P. Burdjē un B. Bernstaina izglītības procesu interpretācijai izvirzīto kritiku (individuālas interpretācijas ietekmi uz izglītības procesiem klasē), atsevišķi autori ir pievērsušies noteiktās sociālās grupās esošu zināšanu ietekmei uz izglītības procesu izvērtējumam (MacLeod 1987; Willis 1981). Sociālo grupu zināšanu saistīšana ar izglītības analīzi nerada jaunus skatījumus uz izglītības rezultāta interpretāciju. Tomēr šāds skatījums sniedz nozīmīgu ieskatu izglītības institūciju skolēnu un skolotāja interakcijas iekšējās praksēs, palīdzot skaidrot gan pedagoģiskos procesus, gan arī sniedzot papildu skaidrojumus, kā konkrētais rezultāts izglītībā tiek sasniegts.

6.3 Indivīds un identitāte

Sociālās konstrukcijas veidojas pateicoties skatījumam, kādu indivīds izmanto, lai uzlūkotu konkrētos sociālos procesus. Skatījums, savukārt, veidojas no noteiktas indivīda pozīcijas sociālajā telpā (Gergen 2001b:2-13). Šāds skatījums identitāti kā noteiktu sociālu piederību padara par vienu no konstrukcionisma galvenajiem elementiem, kas sniedz indivīdam iespēju veidot dialektiskas attiecības ar sabiedrību (Berger & Luckmann 1991:194).

Sociālajā konstrukcionismā identitāte netiek saistīta ar jebkādiem reāliem personību raksturojošiem faktoriem. Tas ir no sabiedrības neatdalāms jēdziens (Burr 2003:106), kas formējas sociālajos procesos. Izkristalizējusies, tā sociālos procesos tiek uzturēta, modificēta, vai pat atbilstoši noteiktām ekspektācijām - pārveidota. Identitāte ir pakļauta noteiktām sabiedrības prasībām, kas var mainīties līdz ar laiku un sabiedrību. Līdz ar izmaiņām kādas konkrētas identitātes definīcijā un interpretācijā tā tiecas iegūt sociālu akceptu un iekļauties kādā noteiktā sociālā struktūrā, tādējādi nodrošinot institūciju un struktūras leģitimitāti (Berger & Luckmann 1991:194).

Kā piemēru var izmantot skolēnu identitāti. Izglītības institūcijā tiek pieņemtas konkrētas prakses un zināšanas, kuras būtu jāpieņem skolēniem un kuras tiek komunicētas izglītības slēptās dienas kārtības ietvaros. Skolēnus raksturojošās interpretācijas slēptai skaidrošanai tiek izmantota nozīmīga izglītības laika daļa. Var pieņemt, ka pirmajās mācību klasēs šādas identitātes radīšanai tiek veltīts salīdzinoši daudz vairāk laika nekā vēlāk (skat. Hargreaves et al. 1975). Tāpat, kā iepriekšējās nodaļās jau esmu norādījis, izsekojot skolēnus, tām klasēm vai skolēnu grupām, pret kurām ir vērsta zemākas ekspektācijas, lielāka mācību laika daļa tiek veltīta tieši strukturējošu zināšanu noraidīšanai – informācijai par skolēna pozīciju, interpretāciju un interakciju. Kopš izglītības institūcijas attīstības pirmsākumiem interpretācija par šo identitāti ir nozīmīgi mainījusies un tā turpina mainīties, provocējot diskusijas par skolēnu tiesībām, uzvedību skolā, pienākumiem, skolēnu – skolotāju varas attiecībām. Var arī pieņemt, ka starp dažādām skolām būs novērojamas atšķirības interpretācijā par skolēna identitāti. Tas nozīmē, ka mainot skolu, skolēnam būs jāpielāgojas jaunajai interpretācijai, kāda pret to tiks vērsta.

Problēmas rodas, kad skolēns nepieņem konkrēto identitāti, interpretē tās nozīmi, izmantojot kādu neakceptētu skatījumu, vai mirklī, kad izglītības ietvaros skolēns izmanto identitāti, kas nav saistāma ar izglītības iegūšanu. Tā, piemēram, pētnieki apraksta, kā sociālās grupas interpretācija par izglītības nozīmi veicina noteiktu identitāšu pieņemšanu, kas var būt opozīcijā ar izglītības iestādes ekspektācijām (Willis 1981).

P. Bergers un T. Lukmans norāda, ka zināšanu socioloģija izvairās no teorētiski noteiktām identitātēm, bet drīzāk vērš savu uzmanību uz indivīda identitātes attēlojumu (Berger & Luckmann 1991:195), kas iezīmē, no simboliskā interakcionisma pārņemto, indivīda sevis izrādīšanas nozīmību. Indivīds, balstoties uz

noteikumiem mērķiem, nozīmēm un zināšanām, pats sevi identificē un darbojas atbilstoši identitātei, ko tas sev ir piešķīris (Burr 2003:106). Tajā pašā laikā šāda individuāla izvēle ir saistāma ar noteiktām identitātēm, kuras katram indivīdam kopumā ir pieejamas. Katrā noteiktā sociālā laukā ir ierobežojumi, kādas identitātes indivīds var izvēlēties, un šie ierobežojumi ir saistāmi ar jau izstrādātām konstrukcijām un zināšanām par tām (piem., vecums, sociālais statuss).

Vienlaikus, identitāti indivīds var veidot tikai sociālās attiecībās, interakcijā. No šāda apgalvojuma izriet, ka, no vienas puses ir jābūt kādām sociālām konstrukcijām, kas sniedz akceptu konkrētās identitātes izvēlei, ir jāveidojas noteikumi priekšnosacījumiem, kas saistītu indivīdu ar šo identitāti. Tas arī nozīmē, ka indivīdam ir jāspēj iekļauties noteiktā interakcijā, kas raksturo šādu identitāti. Otrā šī izteikuma daļa iezīmē saikni ar sociālu akceptu, kas var ļaut indivīdam pieņemt vēlamo konstrukt, bet no otras puses, reizē konstruē zināšanas par procesu, ko indivīds uzved.

Katrā sabiedrības sfērā indivīdam tiek piedāvāta virkne iepriekš noteiktu identitāšu, kuras, balstoties uz kādām konkrētām pazīmēm, indivīds var pieņemt. Indivīda identitātes izvēle ir tieši saistīta ar diskursiem, kas konkrētajā sabiedrībā ir pieejami. Visos sociālajos procesos indivīdam pieejamās identitātes ir saistāmas ar noteiktu mērķu sasniegšanu, proti, pieejamās identitātes tiks veidotas tā, lai būtu vērstas uz noteiktiem risinājumiem. Sabiedrība identiskus skaidrojumus par identitāti var uztvert dažādi atkarībā no procesiem, kuri konkrētajā mirklī tiek uzvesti un atsevišķas identitātes var būt pilnīgi mazsvarīgas aktuālo jautājumu risināšanā. Primāri, tas arī nozīmē, ka indivīds vienlaikus uztur virkni identitāšu, kuras, balstoties uz savstarpējām saiknēm, var tikt izmantotas dažādās ikdienas situācijās.

Sekundāri, tas norāda, ka pamata nozīme identitāšu aprakstīšanā un skaidrošanā ir sabiedrībai, kas, reizē ar identitāšu izstrādi nosaka – kā šī identitāte būtu uztverama vai interpretējama. Indivīda identitāte ir atkarīga no tā, kā viņš to spēj uzvest. Tajā pašā laikā to nozīmīgi ietekmē sabiedrības interpretācija un kādas zināšanas tā saista ar reprezentāciju, ko indivīds uzved.

Ja par piemēru izmanto skolu, tad tajā pamatā būtu jābūt identitātēm, kuras ir vērstas, lai sasniegtu vēlamo izglītības institūciju mērķi – nodotu zināšanas. Attiecīgi, var iezīmēt skolotājus un skolēnus, kuru pozīcijas tiek saistītas ar noteiktu vēlamo uzvedību un darbībām. Ja sīkāk aplūko skolēnus, tad, tā kā izglītības mērķi paliek nemainīgi, tad tos var klasificēt, balstoties uz to sasniegumiem, un ir iespējams

nodefinēt „labos” un „sliktos” skolēnus. Teorētiski nav iemesla uzskatīt, ka identitātes, kas nebūtu saistāmas ar izglītību ietekmētu interpretāciju par skolēnu skolā. Tajā pašā laikā, zināšanas un interpretācija ir saistītas un par vienu labo skolēnu īpašību var kļūt „kārtīgs apģērbs”. Attiecīgi, par „slikto” skolēnu pazīmi var kļūt „nekārtīgs apģērbs”. Kā tika norādīts iepriekš, identitātei ir nepieciešams sociāls akcepts. Gan skolēni, gan skolotāji pārņem zināšanas, kas darbojas ārpus skolas un attiecina tās uz procesiem klasē. Atgriežoties pie piemēra par skolēnu ar nekārtīgu apģērbu, skolotājs var šīs zināšanas asociēt ar zināšanām, kuras darbojas ārpus skolas un ar šiem konkrētajiem skolēniem uzvedīs attiecības, kas būs balstītas uz noteiktām zināšanām par to, kā ir jāuzvedas pret attiecīgo indivīdu.

Šādu skaidrojumu, papildinot ar jau apskatītajām idejām no birkošanas teorijas, šajā darba daļā ir iespējams skaidrot, ka šis process pamatā ir iespējams gan tādēļ, ka skolotājs savu pieredzi atvasina uz tagadni, gan tādēļ, ka skolēns tiek raksturots caur identitāti, kas nav saistāma ar skolu, tajā pašā laikā šo identitāti saistot ar akadēmiskajām prasībām. Piemēram, informācija, ka skolēns nāk no nelabvēlīgas ģimenes, nemaina viņa iespēju būt par skolēnu un, vismaz teorētiskā līmenī, nekādā veidā neietekmē skolēna iespējas interakcijā darboties atbilstoši prasībām, kuras tiek izvirzītas skolēniem. Tajā pašā laikā, skolotājs, saistot dažādās zināšanas, izdara secinājumus par skolēna spējām būt par noteikta veida skolēnu, balstoties uz skolēna piederību ārpus skolas. Rezultātā, skolotājs interakcijā ar skolēnu darbosies atbilstoši identitātei, kuru viņš uzskatīs par nozīmīgāku, vai šajā gadījumā, kā ar indivīdu, kurš nāk no nelabvēlīgas ģimenes un pārstāv citas zināšanas, vērtīborientāciju un normas. Uzvedot šādu interakciju, skolotājs skolēnu mudina veidot atbildes reakciju, balstoties uz ārpus skolas esošo piederību, kas neļauj skolēnam darboties kā skolēnam, bet liek darboties kā skolēnam, kas nāk no nelabvēlīgas ģimenes.

Attiecīgi skolēns būs spiests vai nu darboties ar skolotāja paredzēto un akceptēto identitāti vai – tiekties uzvest sev tīkamo identitāti un piespiest skolotāju darboties atbilstoši skolēna redzējumam. Tajā pat laikā, skolu raksturo hierarhija, kurā interakcijas un interpretācijas ierosinātājs, kontrolētājs un uzraudzītājs ir skolotājs. Skolotāja identitāte paredz lielāku iespēju kontrolēt skolēnu laiku, pozīciju telpā, utt. (Sachs & Smith 1988). Citiem vārdiem, skolotājam ir iespējas kontrolēt skolēnu identitāšu izpausmes iespējas.

Nozīmīga problemātika ir saistāma arī ar identitāti skolēns. Skolotāja interpretācija par to, kas ir skolēns, kādas zināšanas tam ir jānodrošina, var nozīmīgi

variēt gan starp dažādām skolām, gan arī vienas skolas ietvaros. Teorētiski, skolēns skolā tiek interpretēts balstoties uz viņa intelektuālajām spējām. Interpretācija par šādām spējām un iespēja tās realizēt ir konstruēta. Turpinot šos procesus interpretēt, izmantojot sociālo konstrukcionismu, var norādīt, ka arī intelektuālās spējas ir konstruētas (Rosenholtz & Simpson 1984). Skolotājs, kas atrodas varas pozīcijās, darbojas ar ļoti plašu dažādu konstrukciju kopumu, kas gala rezultātā konstruē interpretāciju par noteiktu identitāti un liek to attiecināt uz skolēniem klasē (piem., Hargreaves et al. 1975: 171-216).

Identitātes kontekstā ir vieglāk runāt par skolotājiem. Lai arī starp teorētiķiem nav vienprātības, ir iespējams darboties ar interpretāciju par vienotu skolotāju identitāti, ko nodrošina vienādie pienākumi, pret to vērstās ekspektācijas un visā Rietumu pasaulē līdzīgā interpretācija par izglītības nozīmi (Sachs & Smith 1988; Hargreaves 1975). Grūtības rada fakts, ka arī skolotājs var tikt interpretēts caur identitātēm, kuras darbojas ārpus izglītības institūcijas. Tomēr, tā kā skolotājs atrodas varas pozīcijās, viņš var izstrādāt, pieņemt un akceptēt noteiktus interakcijas modeļus, kuri nosaka skolotāja identitātes robežas. Tas gan nedod iespēju apgalvot, ka skolotājs no skolēnu puses netiks saistīts ar nevienu citu identitāti. Šāda saikne nerada problēmas izglītības procesus saistīt ar skolotāja identitāti. Problēma drīzāk rodas mirklī, ja skolotājs acīm redzami klasē uzved identitāti, kas neatbilst skolēnu interpretācijai, zināšanām par skolotāja klasē uzvestajiem procesiem, meritokrātiskajiem principiem, utt.

Pārņemot secinājumus, līdz kuriem ir nonākuši simboliskā interakcionisma ietvaros teoretizējošie izglītības sociologi, var izdalīt noteiktas lomas, ar kurām klasē var darboties skolotājs. Šādas lomas var būt: (1) ierosinātājs – ierosina noteiktas skolēnu aktivitātes; (2) padomdevējs – palīdz skolēnam pašam atklāt/ nonākt līdz zināšanām; (3) disciplinētājs – nosaka noteikumus un sodus; (4) informācijas sniedzējs – tiešā mācīšana; (5) motivātors – organizē atalgojumu sadali skolā, ar atalgojumu stimulē darbu; (6) norādītājs – sniedz un lūdz informāciju uz/no ārpus (Hargreaves 1975:116). Citi autori ierosina līdzīgu shēmu, kurā skolotājs var būt: (1) informācijas sniedzējs – kas atkal tiek interpretēta kā tiešā mācīšana; (2) vecāku aizvietotājs; (3) organizētājs – organizē procesus klasē un disciplinē skolēnus; (4) vērtību uzturētājs – nodod sabiedrībā dominējošās vērtības; (5) klasificētājs – novērtē skolēnu akadēmisko sniegumu un; (6) sociālais darbinieks (ibid.).

Ir jāņem vērā, ka visas šīs lomas būtiski variē atkarībā no skolas un izglītības sistēmas akceptētās dienas kārtības, skolas iekšējās kultūras, konkrētā mācību priekšmeta satura un citiem faktoriem. Attiecīgi, šīs lomas ir interpretējamas. Tajā pašā laikā tās norāda uz konkrētiem uzdevumiem un ierobežojumiem, kas ir saistīti ar pedagoga identitāti un ļauj izteikt minējumus, ka skolēna interpretācija par procesiem klasē saistās ar skolotāja atbilstību noteiktiem skolotāja pienākumus raksturojošiem faktoriem.

6.4 Sociālā reproducēšana

Runājot identitāšu reprodukciju, pozitīvisma metodoloģisko risinājumu klāsts ir ierobežots (Wendt 1994). Lai arī konstrukcionisms, teorētiskās interpretācijas izvirzīto ierobežojumu dēļ, parasti nevērš uzmanību uz sabiedrības struktūru un institūciju reprodukciju, identitāšu un zināšanu reprodukcija, neapšaubāmi, ir viens no centrālajiem šī teorētiskā novirziena jautājumiem.

Lai paskaidrotu minēto izteikumu, var minēt divus argumentus. Pirmkārt, konstrukcionisms kā interpretācijas principu kopums var tikt akceptēts tikai gadījumā, ja zināšanu institucionalizācija un attiecīgi – reprodukcija eksistē. Vienkāršotu piemēru var pārņemt no P. Bergera un T. Lukmana, kuri, runājot par identitātēm, norāda, ka indivīds nonākot sabiedrībā tiek ievietots vidē, kas jau eksistē (Berger & Luckmann 1991). Dualitāte, kas, kā iepriekš minēts, raksturo identitāti, izpaužas kā saspēle starp indivīdu un sabiedrību, kurā gala rezultātā indivīds pieņem un sabiedrība akceptē noteiktu sociālu pozīciju. Tas nozīmē, ka indivīds ir spiests izvēlēties no esošā sabiedrības piedāvājuma, nevis radīt kādu izolētu un neinterpretējamu piederību (Turner 1991). Tas identitātes izvēlē paredz noteiktu individuālu brīvību, kas tajā pašā laikā tiek pakļauta nozīmīgiem ierobežojumiem. Rezultātā var skaidri novērot gan sociālās struktūras reprodukciju, gan arī indivīda saikni ar noteiktu sociālu pozīciju.

Otrkārt, ja vērš uzmanību uz konstrukcionisma epistemoloģiju, tad var novērot, ka liela daļa no teorijām, kuras ir ietekmējušas konstrukcionisma veidošanos vērš uzmanību uz sociālo reprodukciju. Piemēram, strukturālisms un Klods Levī-Stross, caur mītiem pēta sociālās struktūras saglabāšanos (Levi-Strauss 1973), poststrukturālisms runā par valodas mainīgumu un to, kā valoda veido sociālo struktūru, zināšanu socioloģija ļauj izmantot jau pieminēto Bergera un Lukmana piemēru. Rezultātā šīs pieejas veido nozīmīgu teorētisku pamatojumu, ko pārņem arī konstrukcionisms.

Treškārt, lai gan ir pieejams nebeidzams zināšanu klāsts, tās nav iespējams virknēt veidos, kas neatbilst kādai noteiktai zināšanu loģikai – zināšanām par zināšanām. Zināšanas reglamentē diskursi, kuri nosaka, kā tās var tikt attiecinātas viena uz otru un kādas saiknes konkrētajā gadījumā ir leģitimējamās. Šāda struktūra reglamentē zināšanu mijiedarbi un nosprauž valido zināšanu robežu. Akceptētās zināšanas un zināšanu saistības var tikt interpretētas arī kā mehānisms, kas ļauj uzturēt un arī aplūkot varas attiecības.

Indivīds var radīt zināšanas, un tās var tikt institucionalizētas. Tomēr, kā norāda P. Bergers un T. Lukmans, cilvēks piedzimst jau konstruētā sociālā vidē, kurā tas tiek socializēts un gala rezultātā pilnībā iekļaujas (Berger & Luckmann 1991). M. Fuko apraksta, kā šāda iekļaušana – iekļaušanās izmantojot valodu veido sociālās struktūras noturību un esošo varas attiecību leģitimitāti (Foucault 1972). B. Bernstains vērš uzmanību, kā valodas pārzināšana veicina vai kavē indivīda iespējas (Bernstein 2003a). P. Burdjē secina, ka sociālais statuss ietekmē individuālās estētiskās dispozīcijas, kuras ir saistāmas ar indivīda potenciālo statusu sabiedrībā (Bourdieu 1984).

Skola un izglītība darbojas ar noteiktām zināšanām, diskursu, kas strukturē atbilstošos un neatbilstošos skolēnus, skolēnu spēju pakļauties un izpildīt izglītības izvirzītās prasības, apgūt konkrētās zināšanas. Skolēnam pieejamās zināšanas ietekmē skolēna spēju darboties ar skolas izvirzītajām prasībām un skolēna interpretāciju par tām. Šādu secinājumu pārfrāzējot, var norādīt, ka skolēna sociālā izcelsme var veicināt atšķirīgu pieredzi skolā un dažādas interpretācijas par to.

Aplūkojot sociālo struktūru mikro līmenī un vēršot uzmanību uz atsevišķu indivīdu, protams, ir iespējams novērot, ka ar savām darbībām aģenti pastāvīgi producē jaunas un jaunas sociālas struktūras. Tomēr, neatkarīgi no šīs nepārtrauktās jaunrades, visas izpausmes tiek interpretētas izmantojot zināšanas, kuras par konkrētu indivīdu ir pieejamas. Citiem vārdiem, jaunrade nemaina pašu reprodukciju un gala rezultātā atšķirīgs process tiks interpretēts balstoties uz jau izstrādātiem konstruktiem (Wendt 1994).

Kā jau iepriekš pieminēts, konstrukcijas tiek veidotas un izprastas izmantojot valodu. Valoda nodrošina esošās sociālās realitātes iespējamību, nodrošinot to ar sociāliem faktiem, kuri var tikt izmantoti, konstruējot noteiktas zināšanas. Valodā veidojas diskursi, kas formē sabiedrības zināšanas par procesiem, kuri tajā norisinās un nodrošina ilgtspējīgas varas attiecības (Foucault 1972). Attiecīgi izmaiņas valodā

var būt par iemeslu izmaiņām sociālajā realitātē. Tomēr pamatā valoda nodrošina patstāvīgu, nemainīgu vidi, kurā indivīds nonāk līdz ar piedzimšanu un kuru iepazīst, apgūstot valodu. Tādā veidā var teikt, ka valoda nodrošina sociālo reprodukciju.

Valodas lietojums un nozīmes var atšķirties starp dažādām sociālām grupām un dažādu grupu valodas lietojums jau pats par sevi ietver konstrukcijas par subordināciju. Noteikts valodas lietojums indivīdu piesaista noteiktai pieejai varai un noteiktām zināšanām par viņa pārstāvēto grupu, noteiktiem interakcijas modeļiem, kuri no valodas zināšanām veidojas. Attiecīgi, mirklī, kad indivīds apgūst noteiktu valodu, viņš arī apgūst piederību noteiktai identitātei, kas ir saistāma ar iespējām, zināšanām utt.

P. Burdjē iezīmē, ka sociālās struktūras reprodukcija veidojas izmantojot institucionalizētas kapitāla formas. Indivīds nokļūst skolā un darbojas ar noteiktu valodu, kas reprezentē viņa identitāti, piederību noteiktai sociālai grupai. Kapitāls, ko indivīds no savas līdzšinējās pieredzes „ņem līdzi” uz izglītības iestādi, nosaka iesaistīto aģentu interpretāciju par konkrēto indivīdu un nosaka indivīdam pieejamās iespējas. Interakcijā skolotāji izspēlē savu interpretāciju par skolēna spējām, un skolēns ar savu atbildes reakciju, savas identitāti interpretāciju un zināšanām par konkrēto diskursu, veido atbildes reakciju, kas nosaka viņa iespējas turpināt uzvest esošo identitāti, vai veidot citu, sev pieņemamāku vai izdevīgāku identitāti.

6.5 Secinājumi

Šajā nodaļā es aprakstu, kā sociālais konstrukcionisms ir izmantojams, lai parādītu atšķirības interpretācijā par izglītības procesiem. Vienlaikus es arī aprakstu konstrukcionītu piedāvāto skaidrojumu šādām atšķirībām.

Sociālā konstrukcionisma attīstība ir skaidrojama ar ļoti plašu teorētisko ietekmju loku, bet pamatā ir saistīta P. Bergera un T. Lukmana teorētisko darbību zināšanu socioloģijas jomā. Šo autoru kopdarbs, sevī apvienojot simbolisko interakcionismu un fenomenoloģiju, secina, ka sociālā realitāte ir konstruēta: sabiedrība ir cilvēces radīts produkts; sabiedrība ir objektīvi reāla; cilvēks ir sociāls produkts. Lai nodrošinātu šādu kopējo zināšanu esamību, kas nodrošina sabiedrības sociālo realitāti un nosaka indivīdu iespēju darboties grupās, ir nepieciešama valoda. Šādā skatījumā valoda ir vienmēr konstruējoša un vienmēr ierobežojoša. Kenets Džerdžens papildina, ka vēsturiskās zināšanas ir konstruētas, un attiecīgi tās vienmēr būs saistītas ar konkrētām vēsturiskām un kultūras īpatnībām. Tas, savukārt, nosaka,

ka, darbojoties ar konstrukcionismu, ir nepieciešams pievērst uzmanību kontekstam: kur, kas un kad konkrētās zināšanas ir radījis un kurš tās šobrīd lieto.

Konstrukcionisma skatu punkts paredz, ka indivīds vienmēr būs konstruēts un konstruējošs. Reizē, konstruēšanas process būs ierobežots un atradīsies konfliktā ar esošajām, akceptētajām konstrukcijām. Lai zināšanas tiktu pilnībā akceptētas un attiecinātas uz objektīvo realitāti, kurai nav nepieciešams paskaidrojums, tām ir jāspēj institucionalizēties. Izglītība kā sociāla prakse ir institucionalizējusies un arī izglītības ietvaros ir novērojamas virkne dažādu institucionalizētu prakšu. Pie šādām praksēm var minēt izglītības formu, dienas kārtību, ietvērto hierarhiju, noteiktu interakciju. Šāda institucionalizācija tiecas skolēnus, kuri izglītībā tiek iesaistīti ar dažādām zināšanām, saistīt ar noteiktu skolēnu identitāti, kas izglītības procesa ietvaros paredz skaidri noteiktas zināšanas un attiecības.

Katru sociālo grupu raksturo kādas zināšanas, kuras nosaka tās sociālo realitāti un ikdienā uzvestās prakses. Šīs zināšanas ierobežo indivīdam pieejamās identitātes. Tajā pašā laikā skola pamatā ir saistāma ar jau definētām skolēna un skolotāja identitātēm, kuras sevī ietver konkrētas savstarpēji saistītas prakses. Gan skolēni, gan skolotāji, nonākot skolā, ņem līdzi noteiktas identitātes un zināšanas, kuras darbojas ārpus skolas, tajā pašā laikā tiek sagaidīts, ka skolā abas puses viena otru interpretēs tikai skolā akceptēto identitāšu ietvaros. Tomēr, dažādas zināšanas un identitātes var izpausties arī skolā un skolotājs, piem., var skolēna darbību skolā interpretēt izmantojot identitāti, kas nav saistīta ar akadēmisko sniegumu. Arī interpretācija par skolas akceptētajām identitātēm var nozīmīgi atšķirties atkarībā no skolas, skolotāja vai mācību programmas. Izsekotos skolēnus var sākt interpretēt izmantojot kādas noteiktas papildus zināšanas, tādā veidā ietekmējot arī interakciju ar skolēnu.

Savstarpējās zināšanas par procesiem klasē nosaka interakciju kāda tiek uzvesta mācību ietvaros. Reizē, skolotāja identitāte paredz lielākas iespējas izmantot varu gan nosakot mācību tēmu loku, gan pedagoģiskās prakses, u.t.m.l. Skolotājs, balstoties uz interpretāciju par skolēna identitāti un viņa sociālo piederību izvēlas pedagoģisko praksi un veidu, kādā ar šo skolēnu veidot mijiedarbi. Skolēns, kuram ir pieejamas mazākas iespējas ietekmēt izglītības procesu ir spiests pieņemt skolotāja izvirzīto viņa identitātes un spēju interpretāciju.

Ņemot vērā konstrukcionistu apgalvojumus, ka indivīds piedzimst jau sociāli konstruētā vidē, var teikt, ka skolēna sociālā izcelsme, vide, interakcijas ar

apkārtējiem cilvēkiem ietekmēs viņa zināšanas. Tas kalpo par skaidrojumu, kāpēc dažādi skolēni iegūs dažādas iespējas un arī dažādi interpretēs izglītības procesus.

7. Skolēnu un skolotāju interpretācijas analīzes metodoloģija

Līdz šim es promocijas darbā aprakstīju kā izglītībā var veidoties atšķirības komunikācijā starp iesaistītajiem aģentiem, kuras var novest pie dažādām iespējām izmantot izglītības sniegtos resursus. Tāpat darbā es ilustrēju, kā skolēna pozīciju klasē var ietekmēt un mainīt skolotāja ekspektācijas gan pret atsevišķu skolēnu, gan visu mācību klasi, gan arī pret skolu.

Atšķirības, kādas var veidoties skolotāja interpretācijā par skolēniem, balstās gan skolotāja pedagoģiskajā pieredzē, gan arī zināšanās, kas tiek pārņemtas no sabiedrības ārpus skolas. Skolotājs savu aktuālo izglītības procesu interpretāciju izmanto uzvedot interakciju ar skolēniem un attiecīgi tā ietekmē skolotāja izvēlētas pedagoģiskās prakses. Skolotājs, kurš izglītības procesa ietvaros atrodas varas pozīcijā, var izmantot sev pieejamos resursus, lai ar skolēnu uzvestu tādas attiecību prakses, kuras atbilstu viņa redzējumam par skolēna vajadzībām, spējām un iespējām. Šo procesu rezultātā, skolēns, iesaistoties mijiedarbē ar skolotāju, ir spiests darboties ar lomu, kuras izvēli pieļauj skolotāja interpretācija.

Skolotāja interpretācija balstās uz zināšanām, kas tam ir pieejamas; uz noteiktām konstrukcijām, kuras nosaka un strukturē „patiesību” par sociālajiem procesiem. Attiecīgi par galveno elementu, kas nodrošina gan skolotāja zināšanas, gan arī komunikācijas iespējamību, kļūst valoda. Tās funkcijās ietilpst gan uzkrāt zināšanas, definēt iespējamo, nosacīt varas attiecības un veidot (un saglabāt) realitāti. Valodu raksturo arī mazāk abstrakti uzdevumi kā nodrošināt grupu robežas un veicināt vai apgrūtināt pieeju noteiktai grupai. Izglītībā aprakstītie procesi kļūst vēl izteiktāki, jo, izglītība ir jāuzlūko ne tikai kā institūcija, kurā tiek apgūtas akadēmiskas zināšanas, bet gan kā institūcija – kurā valodas uzvestās funkcijas tiek leģitimētas un nodotas nākamajām paaudzēm.

Šo iemeslu dēļ, lai padziļināti mikro līmenī analizētu izglītības procesus, ir nepieciešama pētījuma metode, kura paver iespēju detalizēti analizēt valodu un tajā iekļautās zināšanas. Papildus, metodes izvēlē, ir jāņem vērā izglītības specifika: tās iekšējās strukturālās attiecības, kas skaidro gan aģentu interakciju un tās robežas, gan arī pieņemto identitāšu savstarpējās sociālās attiecības. Metodei ir jābūt arī tādai, kas pieļautu un ņemtu vērā izglītības institūcijas reproducējošo raksturu. Reizē, izvēloties promocijas darba metodi ir jāņem vērā šī darba mērķis.

Šī nodaļa sniedz pārskatu par pētījumā izmantotajiem empīriskajiem datiem un to analīzes metodi – kritisko diskursu analīzi (turpmāk tekstā KDA). Nodaļas daļās es aprakstu, kāpēc ir izvēlēta tieši šī metode, kā ar šīs metodes palīdzību var sasniegt promocijas darbam izvirzītos mērķus, teorētiskās domas vierzienus, no kuriem konkrētā metode ir aizgūta un aprakstu, kā KDA es izmantošu šajā konkrētajā gadījumā. Promocijas darbā es pamatā balstos uz Normana Fērklufa izstrādāto diskursa analīzes pieeju.

Nodaļas pirmajā daļā es aprakstu, kādēļ šajā pētījumā tiek izmantota KDA. Šajā daļā tiek minēti galvenie KDA principi un iezīmēti jēdzieni, kuri šī darba kontekstā, veicot KDA ir nozīmīgi.

Otrajā daļā es sniedzu aprakstu par pētījuma ietvaros iegūtajiem un analizētajiem empīriskajiem materiāliem. Te es parādu respondentu atlasē principus un arī aprakstu lauka darba norisi.

Trešā daļa apraksta datu analīzes metodiku. Pirmkārt, šajā daļā es nosaucu KDA mērķus. Otrkārt, es aprakstu datu analīzi dažādās KDA dimensijās un šo dimensiju savstarpējās saiknes.

7.1 Diskursa teorijas izvēles argumentācija

KDA ir viens no diskursu analīzes veidiem, kura atšķirību no līdzīgām teorētiski metodoloģiskiem instrumentiem nosaka fakts, ka pētnieks te iegūst lielāku iespēju vērst savu uzmanību uz varas attiecībām, kuras diskursā var tikt novērotas. Tāpat kā konstrukcionisti, arī šis skatījums paredz, ka izmantojot valodu tiek konstruēta sociālā realitāte – zināšanas par sociālo realitāti un situācijām, starppersonu attiecībām, identitātēm, utt. (Blommaert & Bulcaen 2000).

Tālāk šajā daļā es raksturošu galvenās īpašības, kuras tiek attiecinātas uz KDA. Tomēr, pirms virzīšanās uz šādu izklāstu, te ir nepieciešams pieminēt, ka, neņemot vērā plašo teorētisko pamatojumu un interpretāciju par sociālajiem procesiem, KDA ir interpretējama kā metodoloģiskie principi, virziens, kuru pētnieks var izvēlēties. Šī metode neparedz nozīmīgus ierobežojumus un pat veicina dažādu teorētisku nostādņu, kuras ir atlasītas katrai konkrētajai situācijai, izmantojumu. Vienīgais nozīmīgais ierobežojums, izvēloties teorijas, kuras ir pētījuma pamatā, ir nepieciešamība, lai tās spētu kritiski skaidrot varas attiecības sabiedrībā (Wodak 2001).

7.1.1 Analīzes teorētiskie pamati

KDA, ja šīs pieejas īpatnības skaidro vienkāršoti, tiecas padarīt redzamākas saiknes, kas vieno diskursīvas prakses, sociālas prakses, sociālās struktūras un tekstu. Attiecīgi, KDA skaidro saiknes, kuras ietekmē jebkuru sociālu notikumu un teksta izmantojumu un kuras caurvij varas attiecības, bet kuras paliek neredzamas valodas ikdienas lietojumā. Visbiežāk šī pieeja tiek asociēta ar mērķi analizēt valodas lietojumā novērojamās dominances, diskriminācijas, varas un kontroles redzamās un neredzamās strukturālās attiecības (Blommaert & Bulcaen 2000). Interpretācija, kas iezīmē KDA nozīmi paredz, ka valoda, dialektiski savienota ar dažādiem sociālās realitātes elementiem, ir neatņemama tās sastāvdaļa. Tas nozīmē, ka, pētot sociālo realitāti, ir jāņem vērā valoda un, ka valodas lietojuma analīze var būt produktīvs pētījumu virziens (Fairclough 2003)

Minētie KDA skaidrojumi rada nepieciešamību pievērst uzmanību atsevišķām šīs pieejas īpatnībām, kuras sniedz iespēju katram pētniekam izstrādāt precīzāku priekšstatu gan par to, kā šī metode ir lietojama, gan arī kā tā nosšķirās no citām līdzīgām pieejām.

Pirmkārt, KDA ir gan teorija, gan arī metode, kas iezīmē pētnieka skatījumu uz sociālajiem procesiem (Meyer 2001): Ruta Vodaka (*Ruth Wodak, 1950*) norāda, ka KDA vislabāk ir uzlūkot kā teorētiskus un metodoloģiskus principus, kas kombinē dažādas pieejas, bet pārstāv vienu skolu (Wodak 2001); Tūns Adrians van Deiks (*Teun Adrianus van Dijk, 1943*) skaidro, ka KDA nav specifisks pētījumu virziens un attiecīgi, tam nav vienota teorētiska ietvara (van Dijk 2001); Normans Fērklofs norāda, ka KDA iespējas optimāli var tikt izmantotas tikai gadījumā, ja tiek veicināta tās starpdisciplināritāte un dažādība (Fairclough 1995).

Attiecīgi KDA, lai arī ietver noteiktu instrumentu lietojumu un pētnieki šai pieejai ir izstrādājuši empīrisku materiālu analīzes vadlīnijas, nenosaka, ka pētniekam jādarbojas tikai ar piedāvātajiem instrumentiem. Drīzāk šī pieeja veicina tieši pretēju skatījumu – katram pētniekam izvēlēties sev nepieciešamos rīkus un atsacīties no savai pētījumu jomai nederīgajiem. Šāda KDA interpretācija arī paredz konstantu pētnieka kustību starp empīriskajiem datiem, teoriju un instrumentāriju, nepārtraukti uzlabojot savu pieeju. KDA paredz arī noteiktu saikni, kas vieno visus to pārstāvošos pētniekus, kura tiks iezīmēta nākamajos punktos.

Otrkārt, šīs metodes pārstāvji sociālo realitāti tiecas skaidrot izmantojot valodas analīzi. Precizējot izteikumu jānorāda, ka lietojot jēdzienu „valoda” šajā

gadījumā tiek domāts valodas lietojums, vai, lietojot KDA teorētisku terminoloģiju – teksts (Fairclough 1995, 2003, 2006; van Dijk 1992). Attiecīgi, te valoda vienmēr ir saistīta ar sociālu praksi (Wodak 2001). Teksts (un attiecīgi, empīriskais materiāls) var būt jebkurš valodas lietojums – sākot no sarunas, turpinot ar grāmatām un beidzot ar mērķtiecīgu intervēšanu. Teksta interpretācija var tikt papildus paplašināta un kā teksts var tikt interpretēti arī dažādi kultūras artefakti, kā mūzika, attēls televizora ekrānā vai pats televizors. Šādas dažādības pamatojums veidojas apgalvojumā, ka jebkurš teksts vienmēr ietver divas īpašības: reprezentāciju un interpretāciju (Fairclough 1995). Abas īpašības, savukārt, vienmēr var tikt saistītas ar ierobežojumiem, kuri veidojas no sociālajām praksēm un jauninājumiem, kurus ievieš konkrētā sociālā situācija (Fairclough 2006). Balstoties uz šādu argumentāciju, N. Fērklofs diskursu skaidro to aprakstot kā sociālo prakšu ietekmētu valodas lietojumu (Fairclough 2006:63-64). Šāda definīcija atšķiras no parasti lietotās diskursu interpretācijas, kurās jēdzienu „diskurss” mēdz lietot apzīmējot valodas lietojumu.

Apgalvojuma, ka tekstu ietekmē sociālās prakses un situācija, implikācijas ir plašākas kā tikai diskursa definīcijas precizēšana. Tā, primāri, minētie apgalvojumi ļauj saidri iezīmēt diskursa sociālo raksturu (Fairclough 2006) un ietekmi uz sociālajām formācijām (vai vienkāršojot – pieļauto un patieso) (Foucault 1972). Paralēli, tie sniedz pamatu tālākai teoretizēšanai par diskursa divējādo ietekmi: no vienas puses, diskurss ir ierobežojošs un saista konkrētu individuālu izpausmi ar sociālām praksēm, bet, no otras puses, katra atsevišķā situācija var ieviest noteiktas korekcijas un likt noteiktā mērā mainīt pieņemtās prakses (Fairclough 1995). Šīs teksta īpašības to saista ar makro līmeņa institūcijām, tādā veidā nodrošinot mikro interakcijas saistību ar makro reglamentējumu un – reprodukciju.

Visi šie izteikumi noved pie trešā faktora, kurš nosaka KDA atšķirības no citām līdzīgām pieejām. KDA koncentrējas uz varas attiecībām, kas caurvij tekstu (Wodak 2001; Fairclough 2006, 1995; van Dijk 1992, 2000, 2008). Var izdalīt divus veidus, kā valoda saistās ar varas attiecībām. Pirmkārt, varas attiecības atrodas aiz valodas un pašā valodā. Otrkārt, varas attiecības veidojas no ierobežojumiem valodas lietojumā – sociālajām praksēm, kuras reglamentē katru konkrēto interakciju (Wooffitt 2005). Tas nozīmē, ka jebkurš teksts ir saistīts ar noteiktām varas pozīcijām, šo pozīciju atražošanu un situācijas interpretācijas noteikšanu. Diskursi tādējādi ir

tieši saistāmi ar dažādām ideoloģijām un noteiktu grupu hegemoniju (van Dijk 2000, 2008; Fairclough 1995, 2006).

M. Fuko, aprakstot diskursa strukturējošās īpašības, norāda, ka diskurss, kā plašāka sociāla formācija, saistot to ar lokālo lietojumu, konstruē un pozicionē subjektus. Šāds skatījums attiecīgi paredz, ka diskurss konstanti formē un deformē objektus, kuri ir iesaistīti tā lietojumā. Izmantojot šo saikni tas iezīmē noteiktas robežas un varas attiecības. No M. Fuko skatu punkta, varas attiecības pamatā formējas veidojot un aizpildot kategoriju „patiesi” un to attiecinot uz sociālo un fizisko realitāti (Foucault 1972). Diskurss te ir attēlos kā mehānisms, kurš ļauj noteikt un saglabāt sociālās pozīcijas sniedzot indivīdiem iespēju identificēt sevi un pasauli sev apkārt.

Attālinoties no M. Fuko teorētiskajām abstrakcijām un mēģinot identiskas idejas saistīt ar empīriski pielietojamiem mehānismiem, var izmantot funkcionālajā lingvistikā noteiktās trīs teksta funkcijas (kuras bieži tiek izmantotas, lai KDA aprakstītu mehānismus, kā teksts nodrošina varas attiecības un uz kuru bāzes KDA teorētiķi aizsāk savas pieejas izmantoto tekstu skaidrošanu): idejisko, starppersonu un saistošo (Halliday 2004). Šobrīd neņemot vērā, ka šāda klasifikācija ir pamats, kas nodrošina KDA izmantojamo analīzes metožu iespējamību, var norādīt, ka šāda un līdzīga teksta multifunkcionāla interpretācija nodrošina iespēju aplūkot teksta lietojumu kā varas attiecības. Idejiskā funkcija nodrošina sociālās realitātes reprezentāciju, starppersonu funkcija nodrošina iesaistīto personu savstarpējās attiecības, bet saistošā nodrošina teksta secīgumu un sasaisti (Fairclough 1995; Halliday 2004). Šāda skatījums atkārtoti paskaidro KDA vērsto uzmanību uz valodu kā sociālu aktu, kas nodrošina saikni starp lingvistisko struktūru (ņemot vērā subjekta sistemātisku vārdu un gramatikas izvēli) un sociālo struktūru.

KDA galvenais mērķis, kā jau tika minēts, ir, izmantojot diskursus, skaidrot varas struktūru un ar to saistītos sociālos elementus, un otrādi – ar varas attiecību palīdzību skaidrot diskursus. Te pievēršot nedaudz plašāku uzmanību KDA mērķiem, var norādīt, ka šo pētījumu ietvaros izmantojot varas attiecību skatījumu tiek gan aprakstītas, gan interpretētas, gan arī paskaidrotas attiecības starp valodas formu un tās funkcijām (Rogers 2004). R. Vodaka, precizējot norāda, ka KDA tiek izmantota, lai kritiski aplūkotu nevienlīdzību tieši tā, kā tā ir izpausta, nodota, veidota, leģitimēta utt., šos procesus skaidrojot caur valodas lietojumu (diskursu) (Wodak 2001).

Vienlaikus, KDA var saistīt ar noteiktu tēmu padziļinātu izpēti, kuras, savukārt, bieži ir saistāmas ar noteiktiem autoriem. Tā, N. Fērklofs var tikt saistīts ar mediju un diskursu pārmaiņu analīzi, van Deika uzmanību vērš uz rasismu, ideoloģiju, aizspriedumiem un medijiem, R. Vodakas intereses ir saistāmas ar politikas, rasisma un antisemitisma analīzi (Wodak 2001). Minētās tēmas tikai daļēji iezīmē sfēras, kurās pētnieki izmanto šo pieeju.

7.1.2 Galvenie KDA jēdzieni

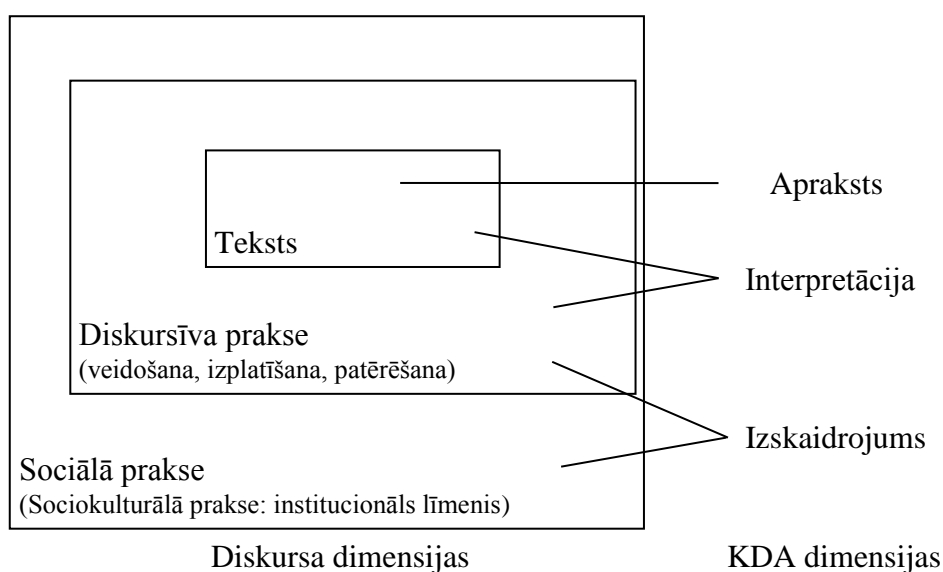
Kā jau tika minēts, KDA biežāk tiek asociēta ar pieeju, kura ir papildināma atkarībā no katra pētnieka vajadzībām. Šī metodes īpatnība nosaka KDA novērojamo terminoloģijas un skaidrojumu daudzveidību. Atsevišķiem jēdzieniem to nozīmes variē atkarībā no pētījuma mērķiem pat viena autora darbos. Šī iemesla dēļ es pieņemu, ka KDA metodoloģiskās izstrādes pamatu (kopējo diskursu analīzes struktūru) ir ieteicams aizgūt no viena autora. Tajā pašā laikā tas neizslēdz iespēju atsevišķu jēdzienu papildināšanā vai atbilstošāko analīzes rīku iegūšanai izstrādāto instrumentu kopumu papildināt ar citu autoru jēdzieniem. Kā tika minēts, šī darba pamatā tiek izmantota N. Fērklufa izstrādātā KDA pieeja.

N. Fērklufa jēdzienus ir iespējams dalīt divās daļās: tādi, kas ir saistīti ar diskursu teoretizēšanu un diskursu dimensijām, un tādi, kas ir saistāmi ar KDA izmantošanu. Visa teorētiskā koncepcija pamatā ir vērsta uz iespējamību, ko tā nodrošina, aplūkot diskursīvu gadījumu no konkrēta skatu punkta. Te es tiešos šādu skaidrojuma loģiku saglabāt (skat. 7.1. attēls).

Pamatā ir jānorāda Normana Fērklufa teorētiskā skatījuma iespējamību izskaidro vienlaicīgi dubultais skaidrojums, kāds tiek piedāvāts jēdzienam „diskurss”. Abstrakta šī jēdziena nozīme ir saistāma ar sociālu praksi, kuras ietvaros ir noteiktas lietojamās valodas robežas. Šāda abstrakcija saista tekstu ar otru, mazāk abstraktu jēdziena skaidrojumu – veids kā aprakstīt pieredzi no noteikta skatījuma (Fairclough, 1995:135). Minētais dalījums daļēji varētu būt saistīts ar citu teorētisku izstrādāto dalījumu starp diskursu/Diskursu, kur pirmais (diskurss) ir saistāms ar ikdienas diskursa lietojumu (tekstu), bet otrais (Diskurss), ar plašākām ideoloģiskām konstrukcijām, kuras formulē, kā konkrētais lietojums var tikt veidots (Rogers 2004:5).

Abi minētie skaidrojumi veido virkni dažādu jēdzienu, kuri nosaka teksta veidošanu un lietošanu. Primāri diskursīvā gadījuma īpašības ietekmē sociālās prakses

– plašākā institucionālā līmenī akceptētās zināšanas, kuras var skaidrot arī izmantojot N. Fērklufa (Fairclough 1995, 2006) no M. Fuko pārņemto jēdzienu diskursīvā kārtība: kādi iekšēji, akceptēti diskursa lietošanas „noteikumi”. Diskursīvā kārtība vienas sociālas institūcijas ietvaros sevī ietver diskursīvu prakšu kopumu un interpretāciju par to savstarpējām attiecībām, izmantojumu (Fairclough 2006:135). Šāds skaidrojums liek domāt, ka šī kategorija, lai arī teorētiski nozīmīga un paver iespēju plašākiem skaidrojumiem, būtu interpretējama kā teorētiska, kuru var aplūkot, bet absolūtā formā nevar novērot.



7.1.att. N. Fērklufa trīs dimensiju diskursu koncepcija (mans N. Fērklufa divu skatījumu apvienojums) (Fairclough 1995, 2006)

Sociālās prakses ietvaros ir ietvertas diskursīvas prakses – teksta radīšana, nodošana un patērēšana (Fairclough 1995:135). Visu šo procesu iekšējās īpatnības un savstarpējās attiecības var nozīmīgi mainīties atkarībā no sociālajiem faktoriem, kas sociālo praksi ietekmē. Diskursīvās prakses īpatnības mainās atkarībā no konteksta, kura ietvaros tā veidojas un, no šāda skatu punkta, diskursīvu praksi var raksturot kā diskursu kārtības konteksta nosacītu izmantojumu. Vienlaikus var identificēt vismaz divus faktoros, kuri ierobežo diskursīvās prakses izmantojumu: šādi ierobežojumi ir saistāmi ar grupai pieejamajiem resursiem – vērtībām, sociālajām struktūrām, grupas iekšējo diskursīvo kārtību, un tie ir saistāmi ar plašākas sociālās prakses ietvertajiem ierobežojumiem, kuras ietvaros tiek noteikti izmantojamie resursi, veidi kā šos resursus izmantot (Fairclough 2006:80).

Ja domā par tekstu, kā par KDA ietvaros analizējamu kategoriju, tad var iedomāties salīdzinājumu, ka veidojot jebkuru stāstījumu, grāmatu, rakstu, ar valodas lietojumu nepietiek, lai nodrošinātu teksta saņēmējam iespēju šo tekstu saprast. Lai arī katram vārdam ir nozīme, kas to saista ar kādu konkrētu sociālās realitātes novērojumu, lai veidotos teksta nozīme ir nepieciešams atbilstošs teksta secīgums, tam ir jāatbilst noteiktumiem par teksta veidošanu un noteikumi var mainīties atkarībā no diskursīvās kārtības (Farclough 2003).

Šāds skaidrojums, pirmkārt, iezīmē kontekstu kā salīdzinoši plašu kategoriju, kuras ietekmē norisinās teksta veidošana un noteiktu diskursīvo prakšu izvēle. Šādā veidā atsevišķa diskursīva gadījuma konteksts paver gan vēsturisko institūcijas attīstību, gan indivīda pieredzi, gan arī konkrēto situāciju. Konteksts nosaka indivīda zināšanas par diskursīvu praksi un reizē to liek modificēt atbilstoši konkrētā mirkļa vajadzībām.

Tas, savukārt, iezīmē otru secinājumu, ko uzsver diskursīvās prakses apraksts: tās radoši ierobežojošo pieeju (dubultu veidošanu, ko diskursa prakse sevī ietver). Diskursīvā prakse tiecas reproducēt sociālās identitātes, sociālās attiecības, zināšanas utt. Piemēram, klases struktūra, varas attiecības, zināšanu strukturēšana – visi šie izglītību raksturojošie elementi ir balstīti uz veidotajiem tekstiem. Situatīvas izmaiņas var veicināt izmaiņas diskursīvajās praksēs (Fairclough 2006:65).

Te nozīmi iegūst intertekstualitātes klātbūtne tekstos. Intertekstualitāte šajā gadījumā ir tekstu saistīšana ar citiem tekstiem, to veidošana jau no esošiem, iepriekš radītiem tekstiem tādā veidā veicinot diskursa produktivitāti. Intertekstualitāte gan palīdz nodrošināt tekstu secīgumu, gan arī veicina saikni, kas tekstiem piešķir leģitimitāti, gan arī tos saista ar kontekstu. Izprotot šādu mikro tekstu veidošanu diskursīva gadījuma ietvaros, var arī vieglāk izprast iemeslus, kuri nodrošina diskursu analīzes iespējamību un mērķus. Attiecīgi, tā nodrošina teksta heterogenitāti un iespēju vienā tekstā tikt iekļautām dažādām, varbūt pat pretrunīgām, sociālajām un diskursīvajām praksēm. Teksta radītājs var variēt ar dažādiem veidiem, kā izmantot intertekstualitāti, un dažādas sociālas vai diskursīvas prakses jau pašas par sevi var ietvert noteiktus principus, kā intertekstualitāte ir izmantojama. Izmantojot to, teksts var mainīties, iegūstot jaunas nozīmes, vai pat radīt jaunu teksta secīgumu, kas nobeigumā nosaka teksta pozīciju pret diskursu. Attiecīgi intertekstualitātes klātbūtne tekstā ir nepārtraukta un tā izpaužas kā nepārtraukta saikne starp dažādiem sabiedrību raksturojošiem tekstiem (Wodak 2001).

Lai saglabātu KDA kā saistītu, bet skaidri no citiem skatījumiem nodalāmu analīzes pieeju, ir jānorāda, ka visi aprakstītie jēdzieni ir tieši saistīti ar sociālo struktūru un varas attiecībām. Teksts nosaka iesaistīto subjektu savstarpējās pozīcijas un identitātes, diskursos ir ietverta akceptētā „patiesība”, zināšanas un pieredze, kuru var izmantot un uz kuru var atsaukties. Lai šādu diskursa un varas attiecību saikni iezīmētu precīzāk ir nepieciešams, pirms šīs nodaļas nobeiguma vēl iezīmēt tādu jēdzienu kā ideoloģija.

No KDA skatupunkta, ideoloģija caurvij visus diskursus un visas diskursa dimensijas (Wodak 2001). Sniedzot precīzāku skaidrojumu – bez ideoloģijas klātbūtnes diskursi nevarētu funkcionēt un lielā mērā zustu šī skatījuma nozīme, jo ideoloģija nosaka pieņemto zināšanu organizāciju, kas mobilizē skatu punktus un prakses. Ideoloģija nosaka dažādu grupu iespējas un attiecīgi nevienlīdzību, kas pamudina pārējās grupas to patstāvīgi apšaubīt un tādējādi iesaistīties savstarpējā cīņā par iespēju noteikt ideoloģiskās zināšanas (Fairclough 1995).

7.1.3 Analīzes struktūra

Diskursa analīze vairumā piedāvātajos analīzes modeļos tiek saistīta ar diskursa dimensijām un, lai arī visas dimensijas būtu saistāmas, tās analīzē būtu uzlūkojamas arī atsevišķi (skat.7.1.attēls). Tāpat, katrā konkrētajā gadījumā ir nepieciešams kritiski uzlūkot, uz kurām dimensijām analīzes gaitā būtu jāvērs lielāka uzmanība (Wodak 2001).

Grāmatā „Diskurss un sociālās pārmaiņas”, Normans Fērklofs ierosina šādu analīzes secību: (i) diskursīvo prakšu analīze; (ii) teksta analīze; (iii) sociālo prakšu analīze (Fairclough 2006). Šāda secība, vismaz teorētiski, paredz arvien precīzāku iedziļināšanos pētījuma rezultātos, analīzi uzsākot ar teksta interpretāciju, virzoties uz teksta aprakstu un nobeidzot analīzi ar izskaidrojumu (skat.7.1.attēls).

Diskursīvo prakšu analīze paredz uzmanības vēršanu uz teksta interdiskursivitāti un loģisko attīstību un/ vai saikni starp dažādām teksta daļām. Ja ar jēdzienu „interdiskursivitāte” saprot dažādu diskursu izmantojumu vienas diskursīvās prakses ietvaros, tad analīzes uzmanība ir jāvērs uz noteiktiem diskursu veidiem, kuri tiek izmantoti. Attiecīgi ir jāveido interpretācija par to, kā konkrētās prakses ietvaros iezīmējās dažādu diskursu klātbūtne un kā šie diskursi tiek saistīti kopā (Fairclough 2006). Šajā analīzes līmenī jau veidojas saikne ar teksta analīzi: lai iezīmētu pārejas

starp dažādu diskursu izmantojumu un to saisti var pievērsties teksta uzbūvei un lingvistikai (Wodak 2001).

Ja pamatā konkrētas sociālas struktūras paredz noteiktu diskursu izmantojumu, kas, savukārt, reprezentē noteiktas varas attiecības, tad balstoties uz šo analīzi var noteikt novirzes no šī dominējošā diskursa un attiecīgi arī konfliktu, kas veidojas starp dažādām konkrētajā praksē iesaistītajām sociālām grupām. Tas nozīmē, ka var iezīmēt atšķirības starp dažādām interpretācijām, kuras konkrēto institūciju raksturo un kuras ir pieņēmušas dažādas grupas.

Otrs analīzes līmenis paredz koncentrēšanos uz izmantoto tekstu. Kā jau tika minēts, šajā līmenī pētnieks vairāk koncentrējas uz teksta lietojumu aprakstu. Apraksts tiek veidots izmantojot funkcionālo lingvistiku (Fairclough 2003). Tajā pašā laikā, analīze var aizgūt tikai daļu no analīzes mehānismiem, neierobežojot sevi tikai ar ļoti padziļinātu teksta analīzi. Teksta analīzē arī nav nepieciešams pievērsties visam tekstam, bet vērst uzmanību uz tām teksta daļām, kas varētu palīdzēt padziļināti izprast pētāmo jautājumu (Fairclough 2006). Analīzes ietvaros tas nozīmē, ka pētniekam pirmā analīzes līmeņa ietvaros būtu jātiecas identificēt teksta daļas, kuras varētu tikt izmantotas, lai iegūtu precīzāku skatījumu.

Teksta lingvistiskā analīze var ietvert padziļinātu izmantoto vārdu un apzīmējumu aplūkošanu, semantikas un teikumu savstarpējās struktūras dokumentēšanu un aprakstīšanu. Teorētiski, izvēlētajiem veidiem, kā aplūkot tekstu, būtu jāspēj, ņemot vērā konkrētā pētījuma izvirzīto pētniecisko skatījumu, raksturot tekstā ietverto reprezentāciju, starppersonu attiecības un identitātes (Wodak 2001), kuri ir salīdzinoši tuvi apzīmējumi jau iepriekš pieminētajām teksta idejiskām, starppersonu un saistošajām funkcijām (Halliday 2004). Reprezentācija ietver sociālās prakses reprezentāciju, kura var sevī ietver noteiktas ideoloģijas pazīmes. Skatījumam uz teksta starppersonu funkciju būtu jāspēj raksturot attiecības starp dažādiem aģentiem, kas tekstā darbojas (ieskaitot ziņas radītāju un ziņas saņēmēju). Savukārt, identitātes funkcija paredz iedziļinātās konstrukcijās, kas atklāj teksta radītāja un arī saņēmēja identitātes.

Trešais analīzes līmenis paredz pirmo divu analīzes līmeņu saikni ar sociālo praksi, ar institucionālo līmeni. Tas paredz novērojumu un secinājumu, kas ir radušies līdz šim saistīt ar plašākām norisēm. Šī iemesla dēļ, šajā līmenī pētnieks atkal atgriežas pie teksta interpretācijas un tiecas atklāt kā darbojas noteikta diskursīvā kārtība, kas ir ietverta analizējamajā tekstā.

Valodas lietojums veidojas notektā kontekstā, kura ietvaros teksts tiek radīts un kura ietvaros teksta veidotājs izvēlas noteiktu teksta struktūru. Valodas lietotāji nav izolēti, bet raksturo noteiktas sociālas grupas, kuras var noteikt principus, kas būtu ņemami vērā lietojot valodu (Barker & Galasinski 2001). Visa šī informācija ir iekļauta indivīda runas lietojumā – tekstā un to analizējot var par šīm tekstu veidojošajām pazīmēm iegūt informāciju.

Minētais sociālo prakšu analīzes līmenis paredz pētnieka interpretāciju par diskursīvo prakšu saikni ar sociālo struktūru. Pētnieks te iezīmē šāda teksta izmantojuma saikni ar sociālām praksēm. Tāpat pētnieks norāda kādas implikācijas konkrētais teksts sevī ietver attiecībā pret akceptētajām sociālajām praksēm. Te veidojas interpretācija par attiecībām starp dominējošo ideoloģiju un tās izmantojumu vienā konkrētā gadījumā – interpretācija par varas attiecībām noteiktu sociālu prakšu ietvaros.

7.1.4 KDA izglītības pētījumos

KDA paredz, ka diskursu caurvij varas attiecības, noteikta ideoloģija. Vismaz sabiedrībās, kurās dominē kapitālisma idejas, vara tiek praktizēta izmantojot pārliecināšanu, nevis piespiešanu: ar ideoloģiju, zināšanām un pašdisciplīnu, nevis izmantojot fizisku spēku (Fairclough 1995:218). Līdzīgas idejas savos darbos apraksta arī M. Fuko (Foucault 1972) ilustrējot kā vara un varas attiecības balstās uz sabiedrības akceptētajām zināšanām un vēl nozīmīgāk – valodu un tās lietojumu.

Izglītības ietvaros, kā šajā darbā ir parādīts, valoda ne tikai nodrošina zināšanu nodošanu un saņemšanu, bet arī skolēna iespējas un izglītības interpretāciju, skolēna spēju iegūt izglītību un arī zināšanas, kas tiks komunicētas (Bernstein 2003a; Bourdieu & Passeron 1990). Valoda ir nozīmīga izglītības sastāvdaļa, kas var noteikt procesus izglītības ietvaros. Tajā pašā laikā, izglītība koncentrējas arī uz diskursīvo prakšu lietojumu un apgūšanu (Fuko 2001). Izglītība, šādā skatījumā (un arī skatījumā, kāds caurvij šo darbu) ir ne tikai institūcija, kas izmanto un balstās uz noteiktām diskursīvām praksēm, bet arī reproducē un nodrošina to iespējamību visā sabiedrībā (Fairclough 1995:219).

Te nosauktās un citas izglītības funkcijas (piem., saikne ar indivīda sociālo statusu, bieži vilktās paralēles starp izglītības sasniegumiem un darba tirgus iespējām) un izglītībā ietvertās sociālās prakses (akadēmisko sasniegumu novērtēšana, institūcijai pieejamie represīvie instrumenti, skaidrs nošķirums starp dažādām

izglītības procesos iesaistīto aģentu identitātēm) šo institūciju padara par veiksmīgu pētījumu objektu, ko analizēt izmantojot KDA (Gee 2003). Ņemot vērā izglītības īpašības, tā ir kļuvusi par vienu no pamata jomām, kuru KDA pārstāvošie pētnieki ierosina pētīt izmantojot šo metodi (Blommaert & Bulcaen 2000).

Līdz šim KDA ir izmantota, lai pētītu dažādu minoritāšu grupu iespējas, skolotāju izglītību, izglītības dienas kārtību un izglītības procesos ietvertās zināšanas, mācību līdzekļus, utt. (Luke 1996). Šo pētījumu pamatā galvenokārt pētnieki ir izmantojuši jau esošu tekstu analīzi vai mācību klases novērojumu, analizējot šajos materiālos ietvertās starppersonu attiecības, reprezentētās identitātes un uzvestos naratīvus.

Lai iezīmētu izglītības specifisko raksturu ir nepieciešams uzsvērt izglītības nozīmi: tās spēju nodrošināt leģitimitāti zināšanām un saglabāt noteiktu zināšanu dominanci. Attiecīgi daļēji izglītību no šāda skatu punkta var uzskatīt par moderatoru, kas nodrošina pārmaiņu iespējamību un ātrumu. Šāda izglītības interpretācija skaidro procesus institucionālā līmenī, piem., prasības pedagogu izglītībai, apgūstamo zināšanu reglamentējumu, noteiktas interakcijas formas, strikti reglamentētas varas attiecības un skaidri identificējamu hierarhiju starp dažādiem izglītības līmeņiem.

Lai iegūtu skaidrāku interpretāciju par šo procesu norisi uz izglītību var attiecināt N. Fērklufa no M. Fuko aizgūto jēdzienu tehnoloģizēts diskurss, ar kuru tiek saprasts hegemoniju nostiprinošs institucionāls mehānisms, kas dod iespēju nodrošināt reglamentētu struktūru institūciju darbībā (Fairclough 1995:87,91-92). Tie ir varas vertikālē no augšas uz apakšu ieviesti mehānismi, kuri nodrošina valdošajai ideoloģijai atbilstošu institūcijas darbību. Pirmkārt, pie šādas diskursa tehnoloģizācijas var piesaistīt izglītību reglamentējošos likumus. Otrkārt, tā ir institucionālo prakšu reglamentēšana izmantojot zinātniskās zināšanas.

Diskursa tehnoloģizācija, veidota, lai nodrošinātu ideoloģijas reprodukciju noteiktās institūcijās, vēršas pie zinātniskajām zināšanām. Balstoties uz šīm zināšanām un ekspertu vērtējumu tiek izstrādāti noteikumi optimālai institūcijas darbībai un veidoti mehānismi, kas nodrošina izglītības procesu uzvešanu atbilstoši optimāli vēlamajām praksēm. Ja šos apgalvojumus attiecina uz izglītību un izglītības procesiem, tad, bez likumiem un noteikumiem, kas reglamentē skolas darbību ir nepieciešams domāt par prasībām pedagogu izglītībai, kura ir izstrādāta uz zināšanām par optimālo pedagoģiju un nosaka pedagoģiskās prakses, kuras mācību klasē tiks uzvestas.

Šāds skatījums ļauj par izglītību domāt kā par institūciju, kura ietver augstu ideoloģisku nozīmību un tādēļ ir strikti reglamentēta. Minētie secinājumi, savukārt, ļauj domāt, ka vairums pedagogu skolās būs ieguvuši līdzvērtīgas zināšanas un pamatā atšķirības skolotāja interpretācijā radīsies no skolotāja sociālās piederības un pieredzes.

7.2 Empīrisko datu apraksts

KDA izmantojošie pētnieki pārstāv plašu pētāmo jautājumu loku. Atbilstoši izvirzītajiem jautājumiem pētnieki gan nosprauž instrumentus, kas būtu izmantojami datu analīzē, gan arī atlasa konkrētajā pētījumā izmantojamus datus. Tāpat jau ir norādīts, ka pētniekam būtu jābūt kritiskam un nevajadzētu pārņemt gatavu datu atlases vai analīzes modeli, bet katru atsevišķo gadījumu aplūkot analītiski izsverot jautājumus, uz kuriem konkrētais pētījums tiecas atbildēt.

7.2.1 Skolu atlases apraksts

Balstoties uz pētījuma izvirzītajiem mērķiem, darba ietvaros tika veiktas daļēji strukturētas padziļinātas intervijas ar skolēniem un skolotājiem astoņās Latvijas vispārizglītojošajās skolās (skat. 3.pielikums). Pētījuma ietvaros intervijas tika veiktas tikai skolās, kurās mācības notiek latviešu valodā. Intervijas citās skolās netika veiktas, lai no iegūtajiem rezultātiem spētu nodalīt skolēnu/ skolotāju interpretāciju, kas veidojas savstarpējas interakcijas ietekmē. Skolās, kurās mācības notiek citās valodās var būt dažādi papildu faktori, kas ietekmē savstarpējo interakciju un kuru šī pētījuma ietvaros var nebūt iespējams identificēt.

Minēto apsvērumu dēļ pētījumā netiek veiktas intervijas arī speciālajās skolās, skolās ar kādām specifiskām izglītības programmām, profesionālajās skolās un citās skolās, kuras raksturo kādas specifiskas iezīmes. Tāpat, pētījumā nav iekļautas skolas, kurām ir skolai piederīgas dienesta viesnīcas (šis faktors netika ņemts vērā, ja: dienesta viesnīcas tiek piedāvātas tikai kādā specifiskā mācību līmenī vai, ja dienesta viesnīca nav saistīta ar skolu un var tikt izmantotas, ja šāda vajadzība rodas, bet pamatā skolēni pēc skolas dodas uz mājām).

Intervijas tika veiktas ar 8. un 9. klašu skolēniem un latviešu valodas un matemātikas skolotājiem, kuri šiem skolēniem pasniedz mācību nodarbības (interviju vadlīnijas skatīt 5.pielikumā). Skolēni no pamatskolas beidzamajām klasēm tika atlasīti balstoties uz pētījuma mērķiem. Šis ir skolas līmenis, pēc kura skolēnam ir

jākārto pirmie nozīmīgie eksāmeni, kuri būs par pamatu viņa iespējām darboties izglītības sistēmā turpmāk. Intervijas ar latviešu valodas un matemātikas skolotājiem tika veiktas, jo šie skolotāji (ņemot vērā, ka latviešu valodas skolotāji parasti pasniedz arī literatūru (skat. 1.tabula nodaļā „2.2.3 Izglītības saturs”)) pasniedz skolēnam lielāko mācību priekšmetu skaitu nedēļā. Intervijas tika veiktas 2010.gada oktobrī, novembrī un 2011.gada aprīlī, maijā.

Ievērojot atšķirības starp dažādām skolām un diskusijas par dažādu faktoru ietekmi uz izglītības kvalitāti, atlasot skolas, tika ņemti vērā vairāki faktori (detalizēts skolu apraksts 3.pielikumā). Pirmkārt, tika veiktas intervijas skolās, kuras atrodas apdzīvotās vietās ar dažādu iedzīvotāju skaitu (pagastā, pagasta centrā, novada centrā, republikas pilsētā). Otrkārt, tika ņemts vērā skolēnu skaits skolā, veicot intervijas gan mazās, gan lielās skolās. Treškārt tika ņemts vērā skolas veids. Lai arī intervijas tika veiktas tikai ar pamatskolas pēdējo klašu audzēkņiem, tika ņemts vērā, vai skolā var iegūt tikai pamata izglītību, pamata un vidējo, vai, kā, piemēram, ģimnāzijas piedāvā izglītību tikai sākot no 7. klases.

Katrā skolā tika uzrunāts viens latviešu valodas vai matemātikas skolotājs un viena 8. vai 9. klase, kurai šis skolotājs pasniedz. Intervijas ietvaros skolotājiem tika lūgts ieteikt skolēnus ar augstākajām, zemākajām sekmēm un kādu skolēnu, kurš šīs klases ietvaros neizceļas ar augstiem vai zemiem sasniegumiem. Ar atsevišķiem skolēniem es neieguvu atļauju veikt interviju kā rezultātā katrā skolā notika intervijas ar diviem līdz pieciem skolēniem. Vienā skolā intervija, dažādu administratīvu ierobežojumu dēļ, tika veikta tikai ar skolotāju. Kopā tika veiktas:

- 8 intervijas ar skolotājiem;
- 26 intervijas ar skolēniem.

Visas intervijas tika veiktas skolu telpās mācību stundu laikā vai pēc tām.

Intervijas ar skolotājiem notika skolas administratīvajās telpās (visbiežāk skolotāja kabinetā). Tā kā intervijas norisinājās mācību stundu laikā, tad intervijas bija jāpārtrauc katras nākamās mācību stundas sākumā, kad skolotājs uzdeva mācību stundas vielu skolēniem. Atsevišķu interviju gaitā telpā ienāca kāds skolotāja kolēģis vai skolas vadība. Šādā mirklī intervija tika pārtraukta, lai to atsāktu vēlāk, kad skolotāja kolēģis būs pametis telpas. Interviju garums svārstījās no 1 līdz 2,5 astronomiskajām stundām.

Intervijas ar skolēniem notika dažādās vietās, bet visas skolas telpās (gan atsevišķās klasēs, gan skolas bibliotēkā, ēdnīcā vai atpūtas telpās). Vairums no

intervijām notika mācību stundu laikā, tādēļ ārpus klases skolas telpa bija tukša. Intervējot skolēnus arī tika meklētas klusākās telpas skolā, kurās būtu mazāka iespēja, ka kāds varētu intervijas gaitu traucēt. Skolēni tika iedrošināti palīdzēt meklēt telpas intervijām. Tā tika veicināta skolēnu uzticība un viņiem arī tika dotas lielākas situācijas kontroles iespējas, kas intervijās ar jauniešiem var būt nozīmīgi, lai veicinātu viņu iesaistīšanos (Tisdall et al. 2009). Tomēr intervijas gaita nozīmīgi mainījās starpbrīžos, kad arī pārējie skolēni iznāk skolas koplietošanas telpās un tiecas iesaistīties sarunās. Šādos gadījumos nereti paši skolēni uzņēmās norobežoties no pārējiem skolēniem norādot, ka viņi ir aizņemti, ka tagad viņus nevajadzētu traucēt, utt.

Interviju veikšanas vietu – skolu, es uzskatu par ieguvumu intervijām. Ārpus skolas skolēns darbotos ar identitātēm, kuras tam ir aktuālas ārpus skolas, bet skolā skolēns izmanto tai atbilstošu, akceptēto identitāti – skolēns. Šādā veidā es precīzāk varu vērst uzmanību uz identitātēm, kas ietekmē skolēna interpretāciju par izglītības procesiem.

Visas skolēnu un skolotāju intervijas tika ierakstītas diktofonā un vēlāk transkribētas. Interviju laikā un pēc tām tika veiktas piezīmes. Skolēnu interviju ilgums variēja no 45 minūtēm līdz 2,5 astronomiskajām stundām. Visas intervijas tika veiktas pēc vadlīnijām, kuras, lai arī precīzi iezīmē virkni jautājumu un papildjautājumu, kas varētu pamudināt informantu sniegt plašākas atbildes, intervijas gaitā pamatā tika izmantotas, lai iezīmētu galveno tēmu loku, par kurām ar respondentu būtu nepieciešams runāt (vadlīnijas ir atrodamas 4.pielikumā). Vienlaikus, vadlīniju detalizāciju noteica respondentu izvēle – jaunieši ar ļoti dažādu raksturojumu. Rezultātā vadlīnijas ir paredzētas dažādiem gadījumiem, kuri var veidoties no respondentu dažādības.

Turpmākajā pētījumā norādot uz kādu konkrētu interviju tā tiks apzīmēta izmantojot tikai intervijas numuru. Sīkāku aprakstu par intervijām var iegūt 3.pielikumā (skat. 3.pielikums).

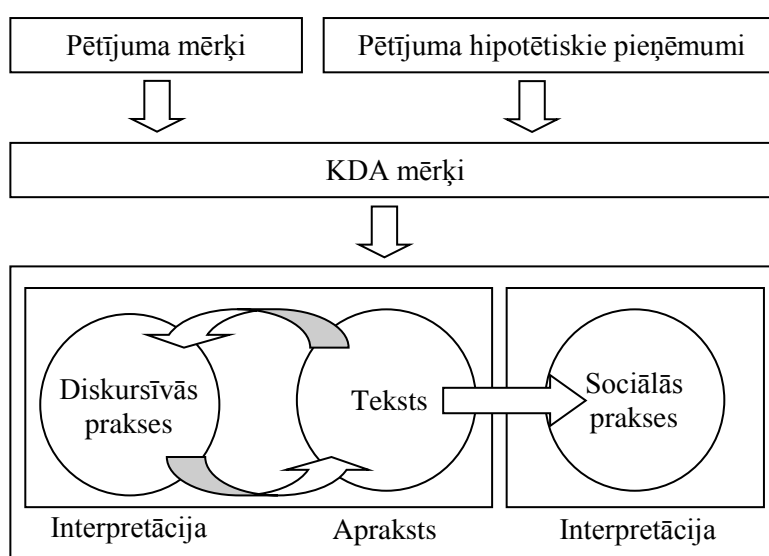
7.3 Empīrisko datu analīzes metodika

Šī pētījuma empīriskie dati ir analizēti izmantojot gan KDA pētījumu rezultātu interpretāciju, gan arī balstoties uz šīs metodes izstrādātajiem datu analizēšanas instrumentiem. KDA pētnieki ir izstrādājuši plašu empīrisko datu analīzes instrumentu un ieteikumu, kuri būtu jāņem vērā katrā konkrētajā pētījumā, kopumu

(piemēram, Fairclough 2006, 2003, 1995; Wooffitt 2005; Salkie 2001; van Dijk 1992, 2000, 2001, 2008).

Darbā analīzes pamatā tiek izmantots N. Fērklōfa trīsdimensionālais diskursa analīzes modelis (skat. 7.2.attēls). Vienlaikus analīzes principi pamatā tiek veidoti balstoties uz šī pētījuma mērķiem un nav precīzi asociējami ar viena konkrēta pētnieka darbību.

Diskursa analīze tiks balstīta uz trīs secīgiem analīzes posmiem, kuri, lai arī var pārklāties un analīzes gaitā likt atgriezties pie iepriekšējā analīzes līmeņa, pamatā viens no otra atvasinās un katrs nākamais iezīmē papildus aspektus.



7.2.att. Empīrisko datu analīzes struktūra.

Pirmajā līmenī tiek analizētas diskursīvās prakses, kuras iezīmē diskursos novērojamās tēmas un tematus. Nākamajā līmenī tiek analizēts teksts uzmanību vēršot uz teksta lietojuma stratēģijām. Trešajā līmenī tēmas un temati un to lingvistiskais izmantojums tiek saistīts ar sociālu praksi. Plašāks visu līmeņu analīzes apraksts seko nākamajās sadaļās.

7.3.1 KDA mērķi un jautājumi

Pētījumā ietvertie analizētie empīriskie dati ir iegūti no ar skolotājiem un skolēniem veiktām daļēji strukturētām padziļinātajām intervijām. Lai arī interviju vadlīnijas tika balstītas uz noteiktu tēmu loku, intervijas gaitā, lai nezaudētu nozīmīgu informāciju, tika uzdoti papildjautājumi arī par pētījuma ietvaros mazāk nozīmīgām tēmām. Šī iemesla dēļ ir nepieciešams iezīmēt KDA mērķus, uz kuriem analīzes gaitā tika vērsta papildu padziļinātu uzmanību.

Lai šī analīze veidotu loģisku kontinuitāti ar pārējām šī pētījuma daļām, šādi mērķi ir atvasināmi no pētījuma mērķiem un pētījuma hipotētiskajiem pieņēmumiem (skat. 7.2.attēls) (pētījuma mērķus un hipotētiskos pieņēmumus var atrast šī darba nodaļā „Ievads”, daļās „Mērķi un uzdevumi” un „Pētījuma hipotētiskie pieņēmumi”). Balstoties uz šiem avotiem empīrisko datu kritiskai diskursu analīzei tiek izvirzīti sekojoši mērķi:

Skolu izglītības tehnoloģizētā diskursa analīzes mērķi:

- a) noteikt tehnoloģizētā diskursa strukturējošās tēmas un tematus;
- b) identificēt skolu izglītības dominējošos diskursu tipus;
- c) pētīt skolu izglītības tehnoloģizētā diskursā reprezentētos aģentus un tiem pieejamās, pieļaujamās identitātes,
- d) noteikt skolu izglītības tehnoloģizētā diskursa saiknes, attiecības ar konfliktējošajiem diskursiem;
- e) pētīt diskursa ietvaros noteiktās varas attiecības un to pamatojumu, analizēt indivīdu un grupu savstarpējās attiecības;
- f) analizēt diskursā ietvertos represīvos un pamudinošos mehānismus;
- g) analizēt tehnoloģizētajā diskursā attēloto izglītības saikni ar citām institūcijām.

Skolotāju un skolēnu lietotie diskursi:

- a) noteikt skolotāju un skolēnu lietotā izglītības diskursa tēmas un tematus, šo tēmu un tematu savstarpējās saiknes;
- b) noteikt diskursīvajās praksēs lietotās lingvistiskās stratēģijas;
- c) analizēt diskursīvajās praksēs lietotās identitātes, to savstarpējās saistības un varas attiecības;
- d) pētīt sevis reprezentācijas saikni ar tehnoloģizētā diskursā izmantoto interdiskursivitāti un intertekstualitāti;
- e) noteikt kopējās iezīmēs, kuras raksturo dažādu izglītībā iesaistīto aģentu diskursu intertekstualitāti un interdiskursivitāti;

Izglītības sasniegumu un rezultātu aprakstā lietotie diskursi:

- a) noteikt tēmas un tematus, kuri tiek lietoti runājot par skolēnu sasniegumiem;
- b) pētīt sasniegumus aprakstošo tekstu veidošanas stratēģijas;

- c) analizēt saiknes sasniegumu un aģentu sevis reprezentācijā;
- d) pētīt sasniegumu reprezentāciju, analizēt interdiskursivitāti un intertekstualitāti, raksturojot sasniegumus.
- e) pētīt kā sasniegumi tiek saistīti ar indivīda sevis reprezentāciju, kādas saiknes raksturo sasniegumu atainojumu ar sociālajām praksēm.

No uzskaitītajiem KDA mērķiem var noteikt galvenos elementus, ap kuriem diskursu analīze koncentrējas. Primāri, uzsvars tiek likts uz noteiktām zināšanām un ticību par sociālajiem procesiem skolā, klasē un šo zināšanu ietekmi uz izglītības rezultātiem. Otrkārt, iezīmējas skaidrs fokuss uz diskursos reprezentētajām iesaistīto aģentu identitātēm un to interpretāciju. Treškārt, šajos mērķos var novērot fokusu uz varas attiecībām, kā nozīmīgu elementu, kas ietekmēs abus pārējos (identitāti un zināšanas). N. Fērklofs, ierosinot izmantot šos faktoros, lai precīzāk raksturotu analīzes mērķus (Fairclough 2006), norāda, ka šādu mērķu izvirzīšana ļaus precīzāk izmantot KDA ietvaros izstrādātos rīkus.

7.3.2 Diskursīvo prakšu interpretācija

Pirmais analīzes veiktais solis ir atlasīt attiecīgajā empīriskajā materiālā padziļinātai izpētei izmantojamās teksta daļas. Šī iemesla dēļ datu analīze tiek uzsākta kodējot empīriskos materiālus izmantojot atvērto kodēšanu. Šādi tiek veidota galvenā tēmu un tematu struktūra un iezīmētas teksta iekšējās saiknes. Vēlākā procesā, pētot diskursus, tiek izmantota selektīvā kodēšana, kuras izmantojums ļauj precīzāk iezīmēt saiknes starp dažādiem tekstā novērojamiem tematiem.

No vienas puses, diskursu tēmu un tematu noteikšana ļauj izdarīt secinājumus par informāciju, kuru informanti uzskata par nozīmīgu, par struktūrām, kuras konkrētajā jautājumā informants ietver. No otras puses, tēmas un temati ļauj atlasīt padziļināti analizējamos teksta fragmentus un arī nodrošina bāzi diskursīvo prakšu analīzei (Fairclough 2006:230). Balstoties uz KDA izvirzītajiem mērķiem, tiek vērsta uzmanība uz tām teksta daļām, kas sniedz skaidrojumus uz mērķos izvirzītajiem jautājumiem un palīdz izprast šo skaidrojumu iekšējo loģiku, savstarpējās saiknes un attīstību.

Kodēšana un analizējamo tēmu atlase šādi kļūst par cirkulāru procesu, kurā interpretējot un aprakstot katru nākamo atlasīto teksta daļu var nākties atgriezties pie pilnā teksta un atlasīt papildu analizējamā teksta daļas. Atgriežoties pie teksta var tikt radītas jaunas interpretācijas par teksta nozīmi, kas rada nepieciešamību papildināt

esošo kodu sistēmu un pārstrukturēt jau izstrādāto interpretāciju. Tādā veidā kodēšana un analīze nodrošina, ka iegūtā interpretācija kļūst arvien dziļāka un sniedz arvien precīzāku skatījumu un teksta struktūru. Tā nodrošina, ka pētnieks var labot analīzes sākumā pielaistās kļūdas, neprecīzi atlasot analizējamās teksta daļas. Tēmu un tematu veidošana analīzes ietvaros ir divējāds process. No vienas puses, pētnieks balstoties uz teksta struktūru tematus var izdalīt no tajā skartajām tēmām. No otras puses, tēmas var veidot, grupējot tematus atbilstoši pētnieka loģikai vai teorētiskai skatījumam.

Šāds kodēšanas process paver iespēju identificēt diskursa veidošanās īpatnības, iezīmējot, kādi temati tiek asociēti ar diskursu, bet kādi, no otras puses, netiek, kā starp šiem tematiem tiek veidotas saiknes, un kā katrs no tematiem diskursa ietvaros tiek reprezentēts. Tādējādi iezīmējas diskursīvās prakses analīzes dimensija, kuras ietvaros tiek vērsta uzmanība uz tematu savstarpējām saiknēm.

Diskursīvās prakses analīzes ietvaros pamatā uzmanība tiek vērsta uz tekstā novērojamajām saiknēm, izmantoto interdiskursivitāti un intertekstualitāti. Primāri uzmanība tiek vērsta uz dažādu tēmu un tematu savstarpējām attiecībām: diskursa veidotāja noteiktu tematu izvēli un saikņu veidošanu starp šiem tematiem. Viens no jautājumiem arī ir cik viendabīgi ir atlasīti diskursa ietvaros lietotie temati un tas, kā tie tiek saistīti ar tēmu, kā tie tiek paskaidroti, kā autors novērš iespēju, ka šie temati tiks izprasti ārpus kopējā diskursa.

No teksta saikņu interpretācijas loģiski izriet nepieciešamība analizēt diskursā novērojamo interdiskursivitāti un intertekstualitāti. Intertekstualitātes ietvaros tiek analizēts, kā teksta daļās, kas iezīmējas kā temati, tiek izmantoti citi, jau formulēti teksti. Vienkāršoti šo analīzes daļu paskaidrojot, var teikt, ka te uzmanība tiks vērsta, piem., uz to, kā skolotāja izmantoto tekstu skolēns pārņem un izmanto sevis reproducētajā diskursā. Attiecīgi, caur intertekstualitāti es tiecos interpretēt, kā intervijās iegūtie teksti ir būvēti uz jau esošu tekstu bāzes.

Interdiskursivitātes interpretācijas ietvaros es vēršu uzmanību uz to, kā atkarībā no temata izvēles, mainās tā reprezentācija. Kā teksta autors izvēlas parādīt to, ko ir iekļāvis savā tekstā. Paskaidrojot šādu skatījumu caur tikko minēto piemēru: diskursa interpretācija vēršīs uzmanību uz to, kā mainās skolēna stāstījums mirklī, kad tas izmanto tekstu, ko tas ir pārņēmis no skolotāja.

Te ir nepieciešams norādīt, ka liela daļa no šādas interpretācijas ir saistāma ar nākamo analīzes līmeni – lingvistisko līdzekļu – teksta veidošanas stratēģiju analīzi. Tikai izmantojot jau detalizētāku teksta lietojuma aprakstu ir iespējams novērot tās

diskursa īpatnības, kuras augstāk tika aprakstītas. Papildu, tāpat, kā šī līmeņa analīze ir saistāma ar arvien dziļāku iedziļināšanos tekstā, tā būtu saistāma arī ar attālināšanos no teksta. Tas nozīmē, ka, vismaz teorētiski, te aprakstītā analīze var pavērt nepieciešamību atkal atgriezties pie iegūtā empīriskā materiāla kodēšanas un attiecīgi, atkal uzsākt visu analīzes procesu no sākuma.

Paralēli šajā līmenī tiks vērsta uzmanība jau arī uz teksta faktoriem, kuri uzreiz varētu sniegt dziļāku izpratni par diskursu struktūru un kontekstu, kādā tas tiek veidots. Starp šādiem faktoriem var minēt diskursa veidotāja izmantotās un pieejamās fona zināšanas, tematos izmantotie paņēmieni, lai objektivizētu zināšanas, nospraustās tēmas robežas, utt.

Kā jau iepriekš ir norādīts, šajā diskursu analīzes dimensijā pamatā pētnieks darbojas interpretējot tam pieejamos materiālus.

7.3.3 Lingvistisko līdzekļu apraksts

Otrā analīzes dimensija ir diskursa ietvaros izmantot lingvistisko līdzekļu apraksts. Šajā līmenī pētnieks padziļināti apraksta lingvistiskos līdzekļus, stratēģijas, kas tiek izmantotas, lai strukturētu un atainotu diskursā ietvertās tēmas un tematus. Lai arī analīzes ietvaros ir iespējams vērst uzmanību uz visu tekstu, darba ietvaros es lingvistisko līdzekļu aprakstu veidošu tikai tām teksta daļām, kuras atbilst pētījuma mērķiem un palīdz izskaidrot pētījuma mērķos ietvertos jautājumus.

Šajā darbā izmantotā lingvistisko līdzekļu analīze nav domāta, lai nodrošinātu pilnīgu analizētā teksta īpatnību atklāšanu. Analīze tiks veikta tik tālu, kamēr no analīzes iegūtais rezultāts sniegs, pētnieka prāt, pētījuma ietvaros izmantojamu rezultātu. Piemēram, šī darba ietvaros praktiski netiek izmantota sintaktisko formu analīze. Atsevišķos gadījumos analīzes ietvaros esmu izmantojis sintaktiskās formas, lai saprastu kādu iekšēju savstarpēji saistītu tematu struktūru vai paskaidrotu, kādu stratēģiju. Tomēr, šāda analīze, kā tika minēts, tiek veikta tikai gadījumos, kurās ir novērojamas acīmredzamas līdzības tematu reprezentācijā.

Kopējais teksta veidošanas stratēģiju analīzes mērķis, primāri ir atspoguļot kā teksta daļas tiek saistītas kopā un sniegt aprakstošu paskaidrojumu interpretācijai, kas ir veidota diskursīvo prakšu analīzes ietvaros. No tā izriet, ka te piedāvātā analīze ļauj arī aprakstīt varas attiecības un veidus, kādos tiek atspoguļots kāds notikums – kā tiek reprezentēti tajā iesaistītie aģenti un kā – pats diskursa veidotājs. Analizējot ir iespējams identificēt atbalstu, kas tekstā tiek veidots, noteiktai pozīcijai vai

viedoklim, noteikt kopējās teksta iezīmes, aprakstīt vārdu izvēli un to nozīmi (Fairclough 2006).

Lai sasniegtu šos mērķus darbā tiek izmantota virkne dažādu analīzes rīku, kurus te var iezīmēt tikai daļēji. Primāri, tiek analizēta vārdu izvēle, kas var palīdzēt iegūt interpretāciju, kādā nozīmē kāda teksta daļa tiek veidota un vēlāk arī lietota (Salkie 2001).

Tiek analizēts arī kā tekstā tiek veidotas, izmantotas opozīcijas (piem., „*bērni, kuri nāk no labām ģimenēm, nevis tām, kurās nav vecāku*”) un antonīmi. Kā šīs opozīcijas tiek izmantotas, lai veidotu teksta nozīmi un kā tās tiek papildinātas ar papildu lingvistiskiem līdzekļiem. Uzmanība tiek vērsta arī uz to, kā teksts tiek papildināts ar daļām, kuras šajā tekstā nav nepieciešamas vai, tieši otrādi, kā tekstā noteiktas daļas tiek izlaistas.

Jau aprakstītās analīzes formas ļauj virzīties dziļākā teksta veidošanas stratēģiju aprakstā, ilustrējot noteiktas sakarības, kādas tekstā ir novērojamas, iezīmēt izteiksmes vai teksta darināšanas formas, kuras tiek lietotas noteiktos gadījumos un ilustrēt papildu nozīmes, kas katrā tekstā tiek ietvertas.

Šo analīzes līmeni, tāpat kā diskursīvo prakšu līmeni, raksturo konstanta atgriešanās analīzes izejas punktā meklējot un apskatot arvien jaunus veidus kā aplūkot tekstu un kā dažādu stratēģiju izmantojums ir saistāms ar diskursīvajām praksēm.

7.3.4 Sociālo prakšu interpretācija

Pēdējās analīzes daļas mērķis ir saistīt diskursīvo prakses un lingvistisko līdzekļu izmantojumu ar plašākām sociālām norisēm. Šis analīzes līmenis ir kā interpretācija par iegūto rezultātu saikni ar kontekstu, kurā analizētie diskursi darbojas tādā veidā ilustrējot gan to, kā šie procesi darbojas kā reproducējošs, gan kā radošs process.

Šajā līmenī iegūtie rezultāti tiek saistīti ar plašāku ideoloģiju un sociālo struktūru, kas nosaka analizēto diskursu iespējamību un attiecīgi, no vienas puses, dod iespēju plašāk raudzīties uz iegūtajiem rezultātiem, bet, no otras puses, papildu paskaidro iegūto rezultātu iekšējo loģiku un principus, kas šo loģiku nosaka.

Šajā daļā veikto interpretāciju nevar metodoloģiski aprakstīt un to drīzāk var aprakstīt tikai norādot uz saikni, kas tiek veidota starp aktuālajiem procesiem, sociālās realitātes novērojumiem un šo pētījumu. Šī iemesla dēļ šī pētījuma daļa vairāk ir tikai

daļēji uzlūkojama kā pētījuma daļa un daļēji, kā mans ierosinājums uz tālāku diskusiju par pētījuma ietvaros aplūkotajiem jautājumiem.

8. Izglītības diskursa tēmas

Šajā nodaļā es uzsāku izglītības diskursa analīzi vēršot uzmanību uz izglītības diskursa makrostruktūru – tajā ietvertajām tēmām. Šajā nodaļā izdalītās tēmas nav unikāls skatu punkts kā analizēt skolotāju un skolēnu skartos jautājumus. Drīzāk tas ir viens no veidiem, kurš ļauj iezīmēt šī darba kontekstā aktuālās izglītības diskursa īpatnības.

8.1 Izglītības diskursa pamata struktūra

Izglītības diskursā var ietvert ļoti plašu dažādu tēmu loku un, ņemot vērā jau aprakstīto izglītības kā sociāla institūta nozīmi sabiedrībā, tā saiknes ar citiem diskursiem ir ļoti daudzveidīgas. Savienojot pētījuma empīrisko materiālu un teorētiskajā izglītības analīzē iegūtos secinājumus, es izdalīju trīs tēmu grupas, kuras raksturo trīs nozīmīgus izglītības diskursus: pedagogija, attīstība un kontrole. Šie diskursi kalpo kā centrālie punkti, ap kuriem veidojas dažādas izglītības funkciju un izglītībā iesaistīto aģentu reprezentācija. Tēmu interpretācija ir saistāma ar dažādu interdiskursivitāšu izmantojumu un to aktualitāti, kā arī secinājumi par tām, ir saistāma ar plašāku zināšanu loku.

Katra no nosauktajām izglītības diskursa tēmām raksturo kādu interpretācijas virzienu, kurš ir nozīmīgs, lai aprakstītu izglītības sistēmas efektivitāti, nozīmību un strukturētību. Tos visus skaidri raksturo iekšējās varas attiecības un savstarpējās saiknes. Tā, pedagogijas diskurss raksturo optimālu komunikāciju starp izglītībā iesaistītajiem aģentiem un ietver varas attiecības, kuras diskursā tiek reprezentētas kā mehānisms pedagoģisko mērķu sasniegšanai. Pedagoģija ir arī pedagogu galvenais uzdevums, kas raksturo viņu ikdienas prakses un sasniegumu. Pedagoģija ir arī pedagoga darba galvenais instruments, kura izmantojums ir saistāms ar viņu profesionālajām spējām.

Attīstības diskurss ir izglītības ietvaros sasniegta garīga virzība, kas ir saistāma ar kādu sabiedrībā akceptēta personības stāvokļa veidošanu un veidošanos. Attīstības hierarhiskā būtība paredz konstantu, lineāru pilnveidošanos un regulāru sasniegumu novērtējumu. Attiecīgi, ja pilnveidošanās var tikt ilustrēta kā uzbrauktuve, tad tās izvērtējums vairāk līdzinātos kāpnēm. Attīstība empīriskajos materiālos biežāk tiek saistīta ar skolēna pienākumu un raksturo indivīda garīgu virzību laikā.

Kontroles diskurss ir izglītības iestādes varas atainojums, kas nosaka aģentu pienākumus, uzdevumus un to savstarpējās pozīcijas. Kontroles diskurss ietver leģitimētus sodīšanas mehānismus, izglītības procesu reglamentējumu, telpas un laika sadalījumu, utt. Kontroles diskurss arī nosaka izglītības sistēmas un izglītības iestādes nepieciešamību un attiecīgi, kalpo par leģitimētāju attiecībām, kuras veidojas divu iepriekš minēto tēmu ietvaros.

Dažādi aģenti ne vienmēr veidos noteiktas saiknes starp šo tēmu reprezentāciju, var norādīt, ka var vilkt paralēles, ka noteikti aģenti noteiktus tēmu reprezentācijas veidus un savienojumus izvēlēties biežāk. Attiecīgi ir identificējamās pazīmes, kas raksturo konstrukcijas, kuras veido skolotāji un konstrukcijas, kuras veido skolēni. Papildu iedziļinoties, tēmu reprezentācijas izvēle un saiknes starp šo reprezentāciju un citu aģentu veidotajām konstrukcijām atšķiras, ja tiek runāts par skolēniem ar augstiem sasniegumiem un skolēniem ar zemiem sasniegumiem.

Precīzāku tēmu reprezentācijas skaidrojumu un pamatojumu nosaka augstais izglītības diskursa tehnoloģizācijas līmenis. Visas tēmas saista oficiāli akceptētie izglītības prakšu skaidrojumi, kuri tiek izmantoti stāstījuma pamatā un nosaka veidus, kādā izglītības diskurss būtu uzlūkojams. Tas nosaka arī dažādu diskursu savienojumu, mezglu vietas un veidus, kādā šie savienojumi veidojas. No vienas puses tas nozīmē, ka iespējas uz individuālām konstrukcijām ir samērā ierobežotas. Vienlaikus praksē iezīmējas vairāki konsekventi nobīžu veidi, kas pieļauj konstrukciju veidošanu ārpus tehnoloģizētā diskursa.

Viens no vieglāk identificējamajiem noviržu veidiem ir tās modifikācijas diskursā, kuras veidojas izglītības diskursam saskaroties ar citiem diskursiem – mirkļos, kuros tehnoloģizēta ir tikai kopējā šādas saskares interpretācija, bet nav skaidra reglamentējuma, kā šādu saskari veidot. Piemēram, kad tiek runāts par skolēna ģimenes ietekmi uz izglītības iestādi: šādas saskares formas, atbildības un ietekme nav precīzi noteiktas, kas veicina situāciju, kurā iesaistītie aģenti pauž savu izglītības institūcijas interpretāciju, kura nav tehnoloģizēta. Šī iemesla dēļ dažādas izglītības interpretācijas ārpus tehnoloģizācijas modifikācijas ir atrodamas tieši intertekstualitātē.

Cits veids, kas nosaka novirzi no tehnoloģizētā diskursa ir pretestības diskurss. Tā ir tehnoloģizētās pieejas atklāta apšaubīšana un var tikt identificēta kā cīņa par varas pozīcijām. Rezultātā veidojas izteiktas dominējošās zināšanas (tehnoloģizētais diskurss) par izglītības sistēmu, kuras tiek izmantotas, lai raksturotu ikdienas procesus

skolā un, no otras puses, ir identificējama arī grupu cīņa par varu (pretestības diskurss), kas materializējās tehnoloģizācijas apšaubīšanā.

Ir jāpatur prātā, ka te pieminētās ir nevis absolūta, bet analītiskas kategorijas. Tās var nodrošināt iespēju izprast tekstu, kas izglītības laukā ir novērojams, bet pamatā te piedāvātās kategorijas tomēr ir apliecinājums varas attiecībām un konfliktam varas attiecībās.

8.2 Pedagoģijas diskursa tēmas

Izglītība balstās uz pedagoģiju un – tehnoloģizēts izglītības diskurss balstās uz pedagoģijas diskursu. Pedagoģijas klātbūtne izglītības procesā ir faktors, kas nosaka, ka ar pedagoģiju drīkst nodarboties ierobežots indivīdu loks. Pedagoģija šādā skatījumā iezīmējas kā mehānisms, kura rezultātā skolotājs sasniedz tam izvirzītos uzdevumus. Plašāk aplūkojot – pedagoģija ir mehānisms, kas nodrošina iespēju tēmas, kuras tiek piesaistītas pedagoģijai, saistīt arī ar zinātnisku loģiku. Tātad, pedagoģijas nepieciešamība un pedagoģijas tehnoloģizācija rada skolotāju iespēju saistīt savas individuālās prakses, interpretācijas ar akceptētajām zināšanām un tādējādi tās leģitimēt. Pedagoģija kalpo arī kā skaidrojums kādēļ skolēnu raksturo akadēmiska izaugsme.

Pedagoģijas diskurss sevī ietver arī plašāku skaidrojumu kopumu – attiecības, kas veidojas ikdienas procesos – tas ir teorētisks pamats skolēna un skolēna savstarpējām attiecībām, kuru rezultātā skolēnam vajadzētu sasniegt noteiktus rezultātus. Šādai saskarei par pamatu ir pedagoģijas ikdienas lietojums. Ikdienas prakses ievieš korekcijas zināšanām, kuras skolotājs vēlas izmantot, lai nodarbotos ar pedagoģiju. Skolotāji savos stāstos raksturo kā mācību stundas, kuras ir sagatavotas atbilstoši zināšanām par pedagoģiju ir bijis jāpārveido uz improvizāciju, jo skolēni konkrētajā mirklī nebija gatavi pieņemt konkrētās zināšanas. Šāda procesa rezultātā skolotājs ir spiests meklēt adaptācijas, kas ļautu tuvināt vēlamo, iecerēto ar esošo. Tuvinājuma rezultātā rodas pedagoģija, kas ir balstīta uz mirkli un attiecībām klasē, nevis uz kopējo redzējumu par pedagoģijas attīstību. Lai pamatotu pašu novirzi, nevis tās kvalitāti, pedagogi norāda uz skolēnu dažādību, laika dažādību, vajadzību dažādību: skolēns rīt var nebūt tāds kāds viņš bija šodien, jo prakses ietekmē viņa individuālais pārdzīvojums kā arī grupas mirkļa īpašības. Citiem vārdiem, skolotāji norāda, ka pedagoģija neatbilst prasībām, jo klase nav teorētiski statiska un – skolēni

mēdz nozīmīgi atšķirties (pats viens skolēns divos laika punktos var demonstrēt dažādu interpretāciju par skolotāja uzvesto pedagoģiju).

Iespēja izmantot pedagoģiju sevī ietver nozīmīgus elementus. Saņemot tiesības praktizēt pedagoģiju, skolotājs saņem arī varu pār mācību klasi un viņu nākotnes zināšanām. Līdz ar tiesībām praktizēt pedagoģiju klasē nāk arī pienākums – sasniegt noteiktus rezultātus. Šāda situācija pedagoģiskā diskursa ietvaros liek meklēt atbildes uz jautājumu, kā izskaidrot situācijas, kad skolotājs nerasniedz tam izvirzītos uzdevumus. Šī situācija arī ļauj novērot kā klases ietvaros ir iespējams apšaubīt skolotāja autoritāti un attiecīgi, kā norisinās tālākā cīņa par varu. Attiecīgi, leģitimitāte skolotājam praksei veidojas no pedagoģiskās izglītības, kas ir skolēniem tāls kritērijs, kuru ir grūti novērtēt un no reālās prakses rezultātiem. Izglītības kritēriju tekstā skolotāji nostiprina sniedzot analītisku interpretāciju par pedagoģijas uzdevumiem un ikdienas izaicinājumiem. Prakses efektivitātes novērtējumu daļēji var veidot pats skolotājs tekstā attēlojot savus sasniegumus un optimālu pedagoģijas izmantojumu. Otro minēto – prakses efektivitāti izmanto arī skolēni raksturojot savu redzējumu par skolotāja sasniegumiem, kļūdām un optimālo pedagoģiju.

Tomēr viens no nozīmīgākajiem jautājumiem pedagoģiskā diskursa un tajā ietvertās varas kontekstā ir leģitimitāte šo varu izmantot. Skolotājs ir spiests regulāri apliecināt, ka ir kompetents pedagoģijā, parādīt, ka tam ir oficiāli akceptēti pierādījumi, kas pieļauj pedagoģijas izmantojumu un, ka šis leģitimējums nav novecojis. Attiecīgi, ja skolotājam izdodas nostiprināt sev vēlamo redzējumu par prakses efektivitāti, tad viņš arī iegūst iespēju savus individuālos argumentus par pedagoģijas procesu saistīt ar leģitīmu pedagoģiju. Pārfrāzējot, tas nozīmē, ka, ja skolēnu vai citu skolotāju interpretācijā skolotājs ir „*labs*”, viņam ir daudz lielākas iespējas improvizēt ar to, kas tad ir leģitīma pedagoģija.

Tālāk aprakstītie temati viens ar otru pārklājas un starp tiem tekstā var veidoties ļoti dažādas attiecības. Es esmu tos strukturējis tā, lai pēc iespējas skaidrāk aprakstītu pedagoģijas diskursā ietvertos skatījumus un to atšķirības.

8.2.1 Savstarpējās zināšanas

Lai izglītības process spētu norisināties ir nepieciešamas savstarpējās zināšanas, kas iesaistītajiem aģentiem rada iespēju darboties kopējā sistēmā. No vienas puses, tās ir tehnoloģizētas zināšanas par to, kā izglītības procesu būtu nepieciešams virzīt – šāds skaidrojums atrodas varas pozīcijās un reprezentē izglītības

sistēmas principus. No otras puses, tās ir unikālas zināšanas, kas katrai iesaistītajai pusei ir. Šīs unikālās zināšanas, pauž gan skolotāji, gan arī skolēni izmantojot līdzīgu skatu punktu par savstarpējās komunikācijas iespējamību. Šīs zināšanas nevar būt tehnoloģizētas, jot tās ir unikālas – pielāgotas situācijai un attiecīgi, kritiski skatoties, apliecina novirzes no tehnoloģizācijas.

Vienkāršākais šādu unikālo zināšanu, kuras nav iespējams tehnoloģizēt, piemērs ir skolotājs, „kurš saprot bērnus”. Šīs viņa specifiskās zināšanas rada priekšnosacījumus, lai komunikācija starp iesaistītajām pusēm būtu iespējama. Un tomēr tā tiek atvasināta no pazīmēm, kuras veidojas ārpus skolas – kas nav nekļūdīgi saistāmas ar pedagoģiju. Te unikālās zināšanas, skolotāja izpratne – ir faktors, kurš leģitimē pedagoga darbu un skolotāju, kā arī skolēnu stāstos izskaidro viņa novirzes no pieņemtajām izglītojošajām darbībām, izskaidro klases inovācijas. Attiecīgi, novirze no pedagoģijas ļauj pamatot pedagoģiju, kas atrodas ārpus tehnoloģizācijas un pamato, kādēļ tā tomēr būtu asociējama ar pieņemto izglītības interpretāciju. Līdzīgi var tikt pieminēti skolotāji, kuri ir motivējoši, prasīgie, utt. Skolotāju unikālās zināšanas (šajā gadījumā jau pat personīgās īpašības) no vienas puses var būt radītas no noteiktām praksēm, kuras skolotājs ikdienas pedagoģijā uzved. Tomēr, situācija nevar tikt izskaidrota tik vienkārši, jo pieņemtās zināšanas ne vienmēr ir iespējams asociēt ar skaidri identificējamām praksēm. Piemēram, jau minētais skolotājs, kurš saprot bērnus – šo viņa īpašību nav iespējams piesaistīt vienam pedagoģisko prakšu veidam. Šīs zināšanas ir skolas ietvaros pieejamas un, lai arī nav skaidru faktoru, kas noteiktu šo pazīmju klātbūtni pedagoģijā, tās tomēr ietekmē kopējos procesus leģitimējot noteiktas situācijas vai noteiktas prakses. Tas nozīmē, ka skolotājs, kurš ir prasīgs un akceptē labākos skolēnus iegūst savā pedagoģijā tiesības pievērsties tiem skolēniem, kuriem ir labāki sasniegumi un šīs zināšanas, tiklīdz tās ir publiski pieejamas, ir kļuvušas par faktoru, kurš ir jāņem vērā domājot par konkrētu skolotāju ikdienas pedagoģijā izmantotajām praksēm. Tas arī nozīmē, ka noteiktas skolotāja īpašības, noteiktas pazīmes, kuras ir iegūtas ārpus skolas, var tikt ienestas var tikt leģitīmi izmantotas (gan no skolotāja, gan no skolēna skatu punkta), lai panāktu vēlamu rezultātu. Citiem vārdiem, skolotāja prasīgums var tikt izmantots kā izsekošanas leģitimēšanas veids.

Rezultātā ikdienas pedagoģija nav saistāma ar tehnoloģizāciju. Tās akcepts ir meklējams grupas zināšanās, kas ikdienas praksēs veidojas mācību iestādē un balstoties uz kurām skolēni būvē savas atbildes reakcijas ikdienas pedagoģijai. Tā

vispārēja iekšēja vienošanās, kas, pieņemot, ka kopējais izglītības virziens saglabājas tehnoloģizēts, nosaka, ka skolotāji savas varas pozīcijas drīkst izmantot, lai uzvestu sev pieņemamo interakciju. Tomēr, nepieciešamība šādas novirzes piesaistīt un argumentēt izmantojot tehnoloģizāciju liecina, ka šādas zināšanas skolā pašas par sevi nespēj nodrošināt savu leģitimitāti.

Līdzīga situācija raksturo arī zināšanas par skolēniem. Nepieciešamība plānot pedagoģiju pat apzināti tiek attālināta no oficiālās pedagoģijas. Skolotāju stāstos pedagoģijas kvalitāte atklāti tiek asociēta ar spēju darboties atbilstoši konkrēto skolēnu vajadzībām un spējām, nevis pedagoģisko teoriju. Mācību stunda ir konstanta improvizācija, kurā prakse atšķiras no plašākām teorētiskām abstrakcijām un kurā noteiktu skolēnu klātbūtne jau automātiski nosaka, ka skolotāja plānotā iniciatīva tiks apstrīdēta ar skolēnam pieejamajiem varas mehānismiem. Tas nozīmē, ka pedagogs darbojas attālināti no iecerēm konstanti tiecoties veidot saikni starp vēlamo un esošo un šāda improvizācija pilnībā attaisno tādu mehānismu kā birkošana nepieciešamību. Skolotāji apgalvo, ka birkojot ir iespējams improvizēt tā, lai atkal atgrieztos pie akceptētās pedagoģijas. Attiecīgi birkošana var tikt attaisnota kā veids, kas ļauj ātri pārvarēt pārpratumus klasē – skolotājs zina ar ko viņam vajag rēķināties.

Šo „dabīgo” novirzi no plānotā rezultāta papildina skolotāja gatavošanās īpašajām situācijām. Spēja uzvest pedagoģiju, kas ir atbilstoša noteiktam skolēnu sastāvam tiek uztverta nevis kā novirze no tehnoloģizētā diskursa, bet drīzāk, kā apstiprinājums noteiktam profesionalitātes līmenim. Skolotājs tiecas iegūt no skolēna augstākos rezultātus atbilstoši interpretācijai par šim skolēnam pieejamo intelektuālo kapacitāti. Tas iezīmē, ka pat vienas klases ietvaros skolotājs var izmantot atšķirīgu pedagoģijas praksi atkarībā no skolēna par kuru tiek runāts. Spēja novirzīties, pārstrukturēt, darboties atbilstoši plašākam, ārpus skolas radītām redzējumam par skolēnu u.c. faktori, ja tie ir vērsti uz labāku skolēna individuālo spēju izmantojumu, tiek stāstos reprezentēti kā profesionalitāte.

„Es vienkārši nereaģēju uz viņu izdarībām, uztaisu „reklāmas pauzes”, palavierēju ar viņiem no citas puses - vai skatās „Dziedi ar zvaigzni” un tā tālāk? Jo es zinu, kas viņiem ir ģimenē.” (11.intervija)

“Es domāju, ka tas, ka es ļoti labi saprotu, kas ir bērns un kas ir pusaudzis. Es ļoti labi saprotu, kā viņi jūtas, atceros sevi tajā laikā. Es nemitīgi sev lieku to klāt - padomā, kā viņš tagad domā! Un tad, kad es to jūtu, man ir arī laba humora izjūta, mēs arī smejamies kopā, un reizēm es arī mēdzu pati būt kā viņi.” (13.intervija)

„Ja es mācu to skolēnu, tad mani interesē, kā viņam veicas citos priekšmetos. Piemēram, Marekam ļoti labi padodas angļu valoda, bet visi pārējie mācību priekšmeti ne pārāk, ir bijis nesekmīgs matemātikā.” (11.intervija)

Zināšanu ievākšana un uzkrāšana par skolēnu pedagogu intervijās tiek atainota nevis kā trūkums, bet kā pierādījums pedagoģijas kvalitātei. Pedagogam ir jāspēj orientēties skolēna ģimeni raksturojošās īpašībās, skolēna brīvā laika pavadīšanas ieradumos un viņam ir jābūt ieskatam par skolēna draugu loku, lai viņš varētu veidot mērķtiecīgu pedagoģiju. Šāda pedagoģija ir arī saistīta ar zināšanām par skolēna ierobežojumiem. Skolotāja pieredzi, zināšanas un pieejamā informācija ļauj viņam minēt, kādus rezultātus skolēns sasniegs. Tas nozīmē, ka skolotāja interpretācijā birkošana ir prakse, kas ir nevēlama, ja to ekspluatē ar nepareizajiem mērķiem. Tajā pašā laikā, visi informanti sniedz skaidru skatījumu, kādēļ viņu zināšanas par skolēna intelektuālajiem ierobežojumiem nav izsekošana vai grupēšana. Balstoties uz šiem visiem faktoriem skolotājs būvē savu pedagoģiju.

Zīmīgs faktors, ka skolotāja izvēlētos argumentus, lai raksturotu skolēnu sasniegumus, izmanto arī skolēni. Tas, pirmkārt, liek domāt, ka šie argumenti tiek publiski apspriesti. Otrkārt, ka tie, lai arī nav apskatīti likumos, tomēr iederas izglītības diskursa tehnoloģizācijā un tādēļ tiek uzskatīti par dabīgu mācību sasniegumu sastāvdaļu. Saiknes starp skolotāja ekspektācijām un individuālo savu spēju interpretāciju darbojas visos līmeņos un veicina tālāku ietekmi uz skolēnu varas pozīcijām klasē. Ilustrācijai te es citēju intervijā skolēna teikto par iemesliem, kādēļ viņš drīkst mācību stundā runāt: *„Tas ir atkarībā arī no skolotāja. Viņi zina, ka es zinu. Un, ja es paskaidroju, tad es ietaupu laiku skolotājam uz vienkāršākiem jautājumiem.” (17.intervija)*. Esošās savstarpējās zināšanas par sasniegumiem gala rezultātā var transformēties par varas attiecībām un veidu, kā reproducēt tehnoloģizēto diskursu. Šāda transformācija varētu būt saistīta ar to, ka pedagogs tiek asociēts gan ar zināšanām par pedagoģiju, gan arī ar unikālu spēju pedagoģiskas zināšanas atvasināt. Vienlaikus te pieminētais piemērs ilustrē citas diskursa tēmas klātbūtni – te ir izmantota atsauce uz attīstības diskursu (par kuru tiks sniegta papildu informācija nedaudz vēlāk), kas tiek izmantots, lai leģitimētu pedagoga specifisku rīcību.

8.2.2 Izglītības saturs

Skolotāja interpretācija ietekmē arī izglītības saturu. Lai arī likumos un noteikumos ir skaidrs noteikts, kādas zināšanas skolēnam beidzot pamatskolu būtu jāapgūst, skolotāji to zināšanu izvēli, kuras skolēnam ir jāapgūst, asociē ar spēju apliecināt savu profesionalitāti. Vienlaikus īstās zināšanas, kas skolotājam kā pedagogam ir jāveido, ir noteiktas pārmaiņas skolēna personībā. Šāds skaidrojums iezīmē vairākus tematus, ar kuriem ikdienas izglītības situācijās nākas saskarties. Šāda interpretācija arī iezīmē iekšēji konfliktējošus skatījumus par izglītības institūcijā ietvertajām praksēm.

Tā, ilustrējot savus uzdevumus skolotāji raksturo skolu, kā vietu, kurā tiek labotas ģimenes ielaistās kļūdas. Dažādus sasniegumus un arī neveiksmes var saistīt ar skolēna līdzšinējo pieredzi, kura var dažādos līmeņos atbilst skolas izvirzītajām prasībām. Attiecīgi, neieinteresēti skolēna vecāki, vecāku aizņemtība, vai – situācija, ja skolēns nāk no ģimenes, kurā nav abi vecāki, var būt par iemeslu, kādēļ skolēns nespēj sasniegt noteiktus rezultātus vai arī, nedarbojas atbilstoši kādām sociālām konvencijām (vai skolotāja prasībām).

Lai pedagoģiskās prakses darbotos, skolotājam tās ir jāvērs pret skolēnu. Diemžēl skolēna iepriekšējā pieredze bieži tam neļauj būt par skolēnu un skolotājs ir spiests veidot skolēnu, nevis mācīt skolēnam apgūstamo mācību vielu. Šāds arguments, šķiet attaisno ļoti lielu daļu no novirzēm, kuru skolotāji savos stāstos ievij: skolā nenonāk „pareizs” skolēns, kas ierobežo skolotāja iespēju veidot „pareizu” pedagoģiju un mācīt „pareizās” zināšanas.

Skolēna vēlamā pieredze var formēties dažādos sociālos apstākļos un tā, skolotāji arī identificē ļoti dažādus faktoros, kas kavē viņu spēju sasniegt vēlamos mērķus. Šie faktori ir ģimenes ekonomiskā situācija, ģimenes *nepareizas* brīvā laika pavadīšanas stratēģijas, skaidrojumi, ka skolēnam netiek veltīts laiks, lai monitorētu tā izaugsmi. Reizē šādos skaidrojumos skolotāji mēdz mazināt ģimenes atbildību vainojot sistēmu, kura ir radījusi situāciju, ka vecāki ir spiesti pelnīt naudu un nespēj atvēlēt laiku, lai strādātu ar bērniem un viņu motivāciju mācīties. Šo faktoru rezultātā skolēns ģimenē nesaņem zināšanas, kuras ir nepieciešamas, lai skolā sasniegtu vēlamos rezultātus. Citiem vārdiem, lai skolotāji varētu sekmīgi veikt savus darba pienākumus, skolēnam būtu jābūt ar kādu noteiktu sagatavotības līmeni, kurš diemžēl ne vienmēr tiek nodrošināts. Rezultātā skolotāji risina problēmas, kuras ir veidojušās ģimenē. Šis arguments skaidro iemeslus, kādēļ skolotāji noteiktos gadījumos nespēj

sasniegt vēlamos rezultātus. Tāpat, šis arguments arī skaidro, kādēļ skolotājs drīkst novirzīties no izglītības kopējiem mērķiem vai iemeslus, kādēļ skolotājs var novirzīties no tehnoloģizētas pedagoģijas.

“Ja ģimenē ir normāla attieksme pret skolu, tad ir ar to bērnu vieglāk strādāt. Bet, ja ģimenē viņš dzird - ai, tev tur tie stulbie skolotāji, atkal šito uzdeva, tad arī bērns nāk ar tādu attieksmi, un viņu ir grūti iedabūt rāmjos. Vēlāk, darbā, droši vien viņam arī būs problēmas, jo ir zināmas prasības visur.” (6.intervija)

“Nu kāda jēga izlikt no klases, varam pie direktora, ir sociālas darbinieks, ja nenāk uz skolu. Ja viņš vairākiem dezorganizē klasi, ir vairāki pieprasījumi no skolotājam, nododam sociālajiem darbiniekiem, tad tiek strādāts ar ģimeni, tur jau ir ģimenes attieksme.” (4.intervija)

„Es redzu katra bērna izaugsmi, veidošanos sadarbībā ar ģimeni... Mums iedeva kabinetu piebūvē, kur vēl vecāki nāca palīdzēt, lai iekārtotu telpu, tāds ģimeniskums. Tad tu redzi, kas tam bērnam traucē, kas viņam ir vieglāk, kas ir grūtāk. Ir saikne arī ar vecākiem.” (11.intervija)

„Tā ir spēja, ka tu redzi, ka viņš ir ar vēl kādu pieaugušo apspriedis tās tēmas, ka to ir ielicis cits pieaugušais, nu vecāks. Bet ir bērni, kuri klausās tajā visā, un viņi nesaprot, ko par to visu domāt, un var redzēt, ka viņš tajā brīdī tikai pirmo reizi kaut ko tādu dzird un par to sāk domāt. Ar viņiem nav par to runāts.” (13.intervija)

Pēdējā diskusija ir daļa no plašākas tematikas – skolas un citu institūciju attiecībām – te tiek risinātas jautājumi par institūciju attiecībām, hierarhijām un līdzībām. Minētā skolas ģimenes attiecību šķetināšana ir skolotāju izmantota konstrukcija, kura paredz, ka no skolas tiek sagaidīts, ka tā pildīs ģimenes pienākumus. Interesanti, ka izsakot šādus pārmetumus, skolotāji mēdz ilustrēt savu domu norādot uz savu pieredzi kā vecākiem. Šāds fakts liek domāt, ka, pirmkārt, šādā veidā ir iespējams palielināt savu eksperta lomu ģimenes jautājumu risināšanā. Otrkārt, te var pieņemt, ka skolotāja statuss netiek pieņemts kā tik nozīmīgs, lai spētu apstrīdēt prakses ģimenē. Šī iemesla dēļ skolotājs šādās sarunās ir spiests izmantot atsauci uz citu sev pieejamu statusu.

Citu saikni starp ģimeni un skolu apraksta skolēni. Daudziem skolēniem, kuriem ir zemāki mācību rezultāti tā ir vēl viena kontroles institūcija, kas atbalsta prakses skolā un kuru skolotājs var izmantot, ja skolēns pārkāpj kādas skolas normas. Šie skolēni arī piemin, ka nonākot mājās viņi ir atbildīgi par noteiktiem mājas pienākumiem, kuri aizņem laiku. Augstāk vērtētie skolēni ģimeni ilustrē kā vietu,

kurā saņemt palīdzību – kurā ir radinieki, kuri var palīdzēt ar noteiktu zināšanu apgušanu un, kas palīdz tikt galā ar darba apjomiem.

Atgriežoties pie jautājuma par izglītības saturu, arī runājot par skolēna spējām, nevis skolēna spēju būt par skolēnu, skolotāji vērs pret skolēniem pārmetumus, ka tie nav tie nav apguvuši skolai nepieciešamās zināšanas. Izglītības institūcija nespēj pienācīgi veikt pienākumus, kurus no tās sagaida, jo daļa skolēni tajā nenonāk ar tādu sagatavotības līmeni, kāds nodrošinātu iespēju sekmīgi veikt skolotāja uzdevumus.

Šīs iekšējās pretrunas vēl palielinās, ja tiek aplūkots jautājums, kāds saturs skolēniem skolā būtu jāapgūst. Skolotāji runā par noteiktām attieksmēm, vērtībām, kuras skolēnam būtu jāapgūst pamatskolā. Tiek norādīts, ka skolēns būtu „*jāieliek kastītē*”, būtu „*jānovelk robežas*”. „*Nu 5. klasē, kad es viņus paņemu audzināšanā, tad es mēģinu viņus ielikt savā uzvedības rāmī, tās ir normas - atbildi par savu darba vietu un tā tālāk.*” (11.intervija). Piedāvātie skatījumi ilustrē pamatskolā iegūstās zināšanas, kas ir saistītas ar vērtīborientāciju, spēju funkcionēt sabiedrībā un uzvesties atbilstoši tās ekspektācijām. Tādā veidā nodalījums starp zināšanām, kuras ir jāiegūst ģimenē un skolā nav tik nozīmīgs un var pieņemt, ka skolotāji novel uz ģimeni situācijas, kuras paši nav spējuši risināt.

Pēdējais, kas par saturu būtu jāpapildina, ir norāde, ka skaidrojums par saturu un vēlamu izglītības rezultātu nozīmīgi atšķiras atkarībā no situācijām, par kurām skolotāji runā.

8.3 Attīstības diskursa tēmas

Skolas funkciju pamatojuma interpretācija, izglītības leģitimēšana, skolēna spēju analizēšana – visi šie faktori tieši saistās un iegūst savu pamatojumu idejās par attīstību. Pirmkārt, šī ir individuāla attīstība, kurā skolēns darbojoties skolā uzrāda zināšanu, spēju līmeni, kas atbilst izvirzītajām prasībām. Otrkārt, tā ir plašāka attīstība, kurā var saskatīt kādas skolēna nākotnes iespējas, kuras viņš, darbojoties tagad, iegūst. Treškārt, attīstība ir kopējās labklājības nosacījums, jo investīcija vienā skolēnā nesīs labumu sabiedrībai kopumā.

Izmantojot šādu skatu punktu var iezīmēt, ka attīstība ir skolēna skolā pavadītā laika vēlamais rezultāts un, ņemot vērā skolotāju paustos viedokļus, arī viņa pienākums. Kā visiem sabiedrībā, arī skolēnam ir ikdienas pienākumi, uzdevumi, ar kuriem viņam ir jātiek galā un izglītības iegūšana ir galvenais šāds uzdevums: spēja to pildīt raksturo skolēna atbilstību statusam, ko skolā viņš var iegūt. Iespēja iegūt

akadēmiski akceptētu statusu iezīmē izmaiņas varas sadalījumā. Augstāk novērtēti skolēni iegūst pedagogu novērtējumu par viņu spēju darboties šajā sistēmā, kas nozīmīgi mazina kontroles klātbūtni savstarpējā komunikācijā. Skolēniem ar labākiem sasniegumiem skolotāji ļauj bez attaisnojošiem iemesliem kavēt mācību stundas, biežāk labprātīgi paskaidro, pieļauj brīvāku šo skolēnu iekšējās kārtības noteikumu interpretāciju un nosaka citus attiecību ietekmējošus atvieglojumus. Skolotājam pieejamie pedagoģiskie rīki daļēji ir vērsti uz „ielikšanu kastītē” un attiecīgi, lai skolēni nonāktu pie akadēmisko zināšanu apgūšanas, viņam ir jānokļūst kastītē. Skolēni ar augstiem sasniegumiem raksturo to kā dabīgu rezultātu, ka viņiem skolā tiek dotas lielākas iespējas – šādas iespējas būtu varējis sasniegt jebkurš un tas, ka citi skolēni nav to darījuši tikai norāda uz pašu nevēlēšanos.

Augstus sasniegumus skolotājs nesagaida no visiem skolēniem un ikdienas praksē izkristalizējas (tiek konstatēti) skolēni, kuri nespēs sasniegt augstāko zināšanu līmeni. Tam par iemeslu var būt gan skolēnu nespēja darboties ar kādām zināšanām, gan arī nepietiekamas priekšzināšanas (argumenti, var atšķirties atkarībā no situācijas, kurā par skolēnu sasniegumiem tiek runāts un arī no grupas, kura skolēnu sekmes komentē). Šāda skolēna nespēja darboties atbilstoši mācību procesa izvirzītajām prasībām rada savstarpēju spriedzi, kas rezultējas cīņā par kontroli mācību stundas ietvaros un cīņā par piedāvāto zināšanu, kā arī pedagoga varas pozīciju. Ja skolēni nesaņem akceptēto statusu, kas norāda, ka šajās zināšanās viņi ir spējīgi sasniegt ekspektācijām atbilstošus rezultātus, stundas norise var transformēties iegūstot jaunu nozīmi – cīņu par kontroli.

Visas iesaistītās puses atzīst nepieciešamību mācību procesa ietvaros attīstīties. Reizē arī, visi iesaistītie izaicina „sliktu”, „neatbilstošu” pedagoģiju, kuras sekas tikai sekundāri ir nezināšana, bet primāri – konflikts klasē par varas pozīcijām. Šāds konflikts maina procesu klasē norisini. No vienas puses, skolotāji šādu procesu raksturo kā skolēnu nespēju darboties atbilstoši skolas izvirzītajām prasībām un šo nespēju nosaka citu institūciju pienākumu nepildīšana (piem., ģimene) (vai, domājot jau minētos secinājumos – skolēna grūtības būt par skolēnu). No otras puses, skolēni akcentē, ka šo procesu rezultātā viņi nespēj pildīt sev izvirzītos uzdevumus. Rezultātā skolēnos veidojas konflikts starp tehnoloģizēto un pretestības diskursu.

Atbalstot tehnoloģizētu skatījumu skolēni norāda, ka ir nepieciešama lielāka skolotāja klātbūtne, skolotājam ir jāspēj iemācīt un jābūt stingrākam. Šādi tiek akceptēti skolas kontroles mehānismi. Vienlaikus skolēni arī norāda, ka neizmantojot

stingrākus kontroles mehānismus skolotājs zaudē savas varas pozīcijas un skolēnu dabīga reakcija ir tiekties pārņemt varu. Šāds skatījums iezīmē divas nozīmīgas interpretācijas – tas, protams, leģitimē plašāku skolotāja varas izmantojumu un nosaka, ka skolotājam, lai sasniegtu skolas mērķus ir lielākas tiesības vērsties pret skolēnu. Tāpat, skolotājam vērsties pret skolēnu ir tiesības, ja tādā veidā var saglabāt kontroli klasē, mazināt pedagoģijas uzsvāru uz akadēmiskajām zināšanām. Reizē, skolēnu komentāri liecina, ka, ja skolotāji nespēj ar sev pieejamajiem instrumentiem nodrošināt varas un kontroles kontinuitāti, tad skolēna varas pārņemšana, vai precīzāk, skolotāja autoritātes ignorēšana, ir dabīgs šī konflikta iznākums. Attiecīgi, skolēni noteiktos mirkļos leģitimē vērsanos pret diskursa tehnoloģizāciju no vienas puses iezīmējot, ka šāda vērsšanās nav pareiza rīcības forma, bet, no otras puses, savu pretestības formu pasniedzot kā skolotāja provocētu. Citiem vārdiem, šo pretestību ir injicējis skolotājs un tādā veidā skolēnu darbība ir atbilde uz skolotāja novirzi no tehnoloģizētā diskursa. Attiecīgi, esošās varas attiecības leģitimē tehnoloģizācija. Ja skolotājs no tās novirzās, skolēniem ir visas tiesības varu pārņemt.

Arī skolotāja nespēja pildīt pienākumus var provocēt varas formas veidošanos, pret kuru viņš nespēj uzturēt savu autoritāti un, lai saglabātu varu ir spiests meklēt risinājumus ārpus pedagoģijas un tehnoloģizētās izglītības robežām. Šī ir situācija, kurā skolēni mobilizējas pretestībā un rezultātā rodas grupas vara – visi skolēni ignorē skolotāja autoritāti. Šādas konflikta formas parasti nav ilgstošas, bet – tās var transformēties konfliktā, kas principā paralizē noteikta mācību priekšmeta apgūšanu.

8.3.1 Hierarhiska zināšanu attīstība

Izglītību raksturo pieejamo zināšanu secīgums. Mācību stundas skolotāji veido, lai tās papildinātu zināšanas, kuras ir iegūtas iepriekš. Skolotāji arī plāno, kādas zināšanas skolēniem nodot nākamajos līmeņos. Šī sistēma, lai arī tieši to neskaidrojot, ietver sevī ticību kādai iekšējai loģikai cilvēka iespējamā attīstībā. Šāds skatu punkts izpaužas skolotāju komentāros par grūtībām, kas rodas, ja izglītībā zūd zināšanu secīgums.

Raksturojot zināšanas veidojas secīga zināšanu attīstība, kur katras iepriekšējā interakcija kļūst par leģitīmu iemeslu nākamajai saskarei klasē un katra nākamā saskare leģitimē jau notikušo, savukārt sasniegtais un arī sasniedzamais līmenis leģitimē noteiktas formas attiecības. Izglītības diskurss kopumā paredz, ka nezinot faktorus, kas nosaka zināšanu bāzi, nav iespējams līdz galam saprast to, kas nāk

augstākos zināšanu līmeņos. Atsevišķas skolotāji sarunās norāda, ka atbalstot šādu loģiku, viņi savā darbā ir ieviesuši jaunas, papildus kontroles sistēmas (piem., nepieciešamību pārkārtot nenokārtotās ieskautes tuvākās nedēļas laikā, jo nezinot šo vielu, nākamā nav apgūstama), jaunu mācību procesa reglamentējumu, tādā veidā apliecinot atbalstu zināšanu hierarhiskajai interpretācijai. Vienlaikus pedagogi arī pauž emocionālu, *cilvēcisku* skatījumu, kurš it kā apstrīd un arī sniedz pretestību akceptētajam tehnoloģizētajam diskursam. Atbilstoši šim skatījumam skolotāji norāda, ka visas skolā apgūstamās zināšanas nav nepieciešamas, vai – tās neviens neizmanto, vai, ka tajās būtu nepieciešams iestrādāt lielāku saskari ar realitāti. Skolotāji arī norāda, ka visi skolēni nemaz nevar apgūt šīs zināšanas, jo tās tiem ir par komplicētu. Jāņem vērā, ka šādi apgalvojumi var būt drošs atbalsts birkošanai un izsekošanai.

Vienlaikus šādu skatījumu var saistīt ar apliecinājumu pedagoga profesionalitātei un saistībai ar plašāku sabiedrību – pierādījumu tam, ka pedagogija ir saistīta ar kādu „realitāti”, kura var diktēt savus noteikumus. Iespēja relatīvi skatīties uz izglītības zināšanu validāti tiek izmantota, lai nodrošinātu pedagoga statusu un ilustrētu tā empātiju, varbūt arī neiesaistītos konfliktā ar grupām, kuras neakceptē esošo noteikto izglītības saturu. Reizē, saskara ar „realitāti” padara skolotāja unikālās pedagogijas zināšanas nepieciešamas.

„Jā. Jo iemācīties zināšanas jau var, piemēram, nemācījies 8. klasē, iemācīsies 9. , 10. 11., galu galā arī 30. gados. Bet pozitīvu attieksmi pret darbu, ka tev ir jāizdara, vienalga, kaut vai uz to četrinieku, bet izdari.” (6.intervija)

„Viņi teica - jā, skolotāj, es atceros vienmēr to teicienu: „Pitagora teorēmu var nezināt, bet būt par cilvēku ir jāmāk!”” (22.intervija)

No otras puses, skolēni šīs pašas zināšanas vērtē izmantojot citas kategorijas, kuras ir pieejamas arī skolotājiem. Skolēna pamata skatījums uz zināšanām ir pieņēmums, ka nav nekādu ierobežojumi, kuri varētu traucēt viņam šīs zināšanas apgūt. Uzreiz var norādīt, ka šis skatījums neatbilst skolotāju redzējumam, ka visas zināšanas nav domātas visiem skolēniem. Skolotāji savos komentāros apraksta, kā noteiktus skolēnus ierobežo dažādi faktori.

Skolēni vērtē, ka viņi varētu apgūt visas tiem sniegtās zināšanas. Daži skolēni arī ir sasnieguši augstus rezultātus skolā, savukārt citus raksturo zemi mācību sasniegumi. Iemesls, kādēļ otrā grupa izvēlas neveltīt laiku, lai sasniegtu augstus rezultātus ir norāde, ka piedāvātās zināšanas ir neinteresantas, atrautas no realitātes.

Skolēni attiecīgi izmanto argumentu, ko akceptē arī skolotājs, ka visiem šīs zināšanas nebūs nepieciešamas. Var pieņemt, ka šādā veidā skolotājs leģitimē tos skolēnus, kuriem nav akadēmisku sasniegumu norādīt, ka tā nav skolotāja uzvestās pedagoģijas vaina.

Skolēns raksturo skolas zināšanas kā neinteresantas mirklī, kad viņš viņš tās nesaprot. Rezultātā, ja skolēns zināšanas pārstāj saprast un skolotājs nevelta īpašu uzmanību, lai panāktu sapratni, tad skolēns izvēlēsies norobežoties no šīm zināšanām nosaucot tās par *neinteresantām*. Skolēns izmantojot šādu loģiku ir noņēmis vainu no sevis un nosaka, ka vainīgi ir procesi ārpus viņa argumentācijas pamatā sniedzot loģiku, kura nav skolā akceptēta un attiecīgi pretojoties mācību satura tehnoloģizācijai. Skolā skolēnam ir jāapgūst zināšanas neatkarīgi no tā, vai tās ir, vai nav interesantas, vai tās ir, vai nav noderīgas. Skolēna apzīmējums – neinteresantas zināšanas noņem atbildību gan no skolēna, kurš oficiāli drīkst nemācīties, gan arī no skolotāja, kura pedagoģija nav vainīga. Šī iemesla dēļ pretestība nāk no abiem aģentiem, kuri tādā veidā saglabā savu statusu tehnoloģizācijā.

Tālākajā saskarē ar šādām zināšanām skolēni mēdz transformēt apgalvojumu, ka tās ir neinteresantas uz personiskāku norādi, ka šīs zināšanas viņam nepatīk. Rezultātā veidojas ļoti vienkāršas attiecības, kurās skolēnam nepatīk tie mācību priekšmeti, kurus viņš nesaprot un patīk tie, kurus viņš saprot vai arī, kuros nav svarīgi, lai viņš tos saprastu. Šo pašu skatījumu paplašinot, arī gadījumos, kad skolēns spriež par savām nākotnes iespējām. Skolēns norāda, ka visticamāk savu nākotni saistīs ar zināšanām, kuras tam patīk un tas, savukārt, ir saistāms ar zināšanām, kuras tam sanāk, bet precīzāk – kurās skolotājs panāk, ka skolēns domā, ka viņam sanāk.

„Man ir tā, ka pildīt, es viņus pildu. Ir, protams, reizēm, ka negribas vispār pildīt. Bet nu, ja saprot, tad patīk. Jo tu zini, ka tu pats sev, arī iesēžas atmiņā, atcerēsies. Ja saproti, tad patīk.” (28.intervija)

„Un tam vienam es ļoti sajutos līdzīga, kad viņš saka - es vairāk nevaru - sestdien matemātikas skola, tagad konkurss tur, konkurss tur. Viņam ir interesanti, viņš labprāt to darītu, bet viņam ir par daudz, viņš ir pārāk noslogots. Un daļai tāpēc ir zudusi interese, jo viņš netiek līdzī.” (19.intervija)

Skolotāji, kā jau norādīju apzinās šo vienkāršoto skolēna loģiku par skolu. Tomēr, ikdienas praksēs, lai arī daudzi skolotāji norāda uz nepieciešamību mācību procesu padarīt interesantu, viņi piemirst, ka interesantais šajā gadījumā nozīmē nevis

tāds, kas aktīvi iesaista, vai, kas aktīvi prasa domāt, bet tāds, kuru es arī saprotu. Attiecīgi, interesantais neiesaistīs skolēnus, kuri nesaprot.

Atgriežoties pie attīstības, var norādīt, ka visi skolā iesaistītie aģenti ir informēti par dažādiem attīstības aspektiem, kuri saista izglītību. Skolēni ir arī informēti, ka tiem ir jāprogressē savās zināšanās un, ka šis progress ir galvenais iemesls, kādēļ viņi skolā atrodas. Tāpat, visi akceptē, ka, lai esošo sistēmu nodrošinātu, ir nepieciešami regulāri testi, eksāmeni, dažādi pārbaudījumi. Šo pārbaudījumu īpatnība ir, ka visi iesaistītie aģenti zina un arī savos komentāros norāda, ka tie nevar tikt izmantoti, lai iegūtu zināšanas par katru atsevišķo gadījumu. Tomēr viens no attīstības uzdevumiem ir apgūt spēju darboties tieši atbilstoši pārbaudes darbu prasībām.

„Nu eksāmens vispār ir vienā ziņā laimes spēle, ne jau tie ikdienas uzdevumi, tur var arī daudz ko izdomāt klāt. Protams, ka patīkami, ja nokārto labāk. Bet neviens tur īpaši apvienojies nav, kad pa semestri ir atzīmes bijušas zemākas.” (6.intervija)

„Piemēram, es beidzu skolu, rakstot domrakstu. Labāk tu nevari sevi parādīt, kā uzrakstot domrakstu. Tu visu parādi. Kā tu domā, kā tu spēj tekstu veidot, kā spēj salikt pieturzīmes, vārdus uzrakstīt. Tagad ir tik nežēlīgi tas eksāmens veidots, kā tāds robots, ko tu tai konsultācijā esi ieguvis, to tu dod ārā. Arī devītajiem - trīs stundu garš eksāmens - kam tas ir vajadzīgs!” (13.intervija)

„Vienreiz man bija tā, ka es matemātikā ļoti centos, mācījos, gribēju labi uzrakstīt kontroldarbu, un beigās dabūju trijnieku...” (27.intervija)

8.3.2 Zināšanu kontinuitāte

Jau tika pieminēta zināšanu kontinuitātes nozīme. Zināšanu saikne skaidro sasniegumus un arī gadījumus, kad konkrēti panākumi nav sasniegti. Skolotāja nespēja panākt noteiktu skolēna zināšanu līmeni var tikt asociēta ar viņa nespēju būt par pedagogu. Citiem vārdiem, zināšanas par skolēna spējām sasniegt šos mērķus (birkošana un izsekošana) var būt nozīmīgs faktors, kas ietekmē skolotāja novērtējumu. Viens no galvenajiem argumentiem, kas veido zināšanas par skolotāja spēju nodod zināšanas skolēniem ir tieši atvasināms no zināšanu kontinuitātes.

Lai skolēns varētu darboties ar noteiktu zināšanu līmeni viņam ir jābūt spējīgam sekmīgi orientēties zināšanās, kas hierarhiski tiek uzskatītas par zemākām. Ņemot vērā, ka līdzīgas idejas tiek paustas arī izglītības tiesiskajā reglamentējumā, var uzskatīt, ka šīs zināšanas tehnoloģizētā izglītības diskursa daļa. Rezultātā, lai

skolēns varētu darboties un apgūt zināšanas, ir nepieciešams ne tikai skolotājs, kurš ir saņēmis akceptu tam, ka viņš drīkst strādāt ar skolēniem, bet arī zināšanu plūstamība. Tas ir – zināšanu piedāvājumam un arī attīstībai ir jāveidojas no divu veidu kontinuitātes. No vienas puses, skolēnam ir jābūt pieejamai zināšanu hierarhijai. Ir jābūt virzībai ar šīm zināšanām skolēnam iegūstot arvien jaunus un jaunus spēju līmeņus. No otra puse hierarhija paredz, ka noteiktas zināšanas atbilst kādam noteiktam attīstības līmenim. Bez zināšanu attīstības, attīstās arī skolēns kļūstot pieaugušāks. Zināšanas ir saistītas ar šo skolēna attīstību un rezultātā – skolēnam būtu jāiegūst noteiktas zināšanas noteiktā vecumā.

Izglītības sistēma sevī paredz skaidru pedagoģisku saikni starp to zināšanu hierarhiju, kas skolēnam tiek nodotas un skolēna fizioloģisko attīstību. Izdarot izrāvumu šajā sistēmā tiek radītas problēmas, ar kurām ir spiesti cīnīties visi nākamie izglītības līmeņi. Par šādu izglītības procesu interpretāciju liecina arī fakts, ka noteiktā vecumā skolēnam ir pieejamas noteiktas zināšanas un ja tā nav, tad viņš atpalek no kāda kopēji noteikta izglītības iegūšanas grafika. Šāda neiekļaušanās grafikā var draudēt ar to, ka skolēns nespēs sasniegt sabiedrības akceptēto sasniegumu līmeni.

Skolēnu attīstības attēlojums veido leģitīmu veidu, kā skaidrot iemeslus, kādēļ skolēni nav sasnieguši kādas zināšanas un kādēļ skolotājiem neizdodas panākt rezultātus, kas uzlabotu šo skolēnu sniegumu. Minēto argumentu būtu iespējams nosaukt par pārrāvumu zināšanu hierarhijā. Šāds pārrāvums var būt noticis visos līmeņos. Argumenti, kas nosaka grūtības, kuras ir radušās no hierarhijas pārrāvuma mainās atkarībā no skolēna, par kuru skolotājs runā un, izsakot tikai minējumu, skolotāji tiecas izmantot tālāko argumentu, kas ir vismazāk ar viņu saistīts.

Tuvākie argumenti, kas paredz vislielāko skolotāja saikni ar hierarhijas pārrāvumu ir situācija, ja skolotājs norāda uz skolēna stundu neapmeklēšanu. Skolēns var būt slims, vai bastot un tādā veidā, skolotāja prāt, nokavējis kādu nozīmīgu zināšanu hierarhijas sastāvdaļu. Šāds pārrāvums ir viegli labojams un, skolēnam būtu jābūt ieinteresētam to aizpildīt, lai varētu turpināt izglītoties. Skolēni gan ilustrē, kā šādas skolotāju ekspektācijas veicina skolēnu interpretāciju, ka klase, stunda un mācību viela viņam nepatīk.

Plašāks pārrāvums, kas norāda, ka skolotājam nav iespējams labot šī skolēna sasniegumus un attiecīgi, viņš uzsver, ka nav saistīts ar skolēna nespēju mācīties, ir norāde uz ilgstošu hierarhijas pārrāvumu, kas ir norisinājies ārpus mācību klases. Te tiek minēta skolēna pieredze citā skolā, kura nav sniegusi pienācīgu izglītību.

Skolēnam pārnākot uz šo skolu viņš ir saskāries ar citu mācību līmeni, kuru viņš nespēj sasniegt, jo pārejas gaitā ir norisinājies hierarhijas pārrāvums, kuru skolotājs nespēj labot. Līdzīgi skolotājs par argumentu var izmantot pārrāvumu, kas ir veidojies mainoties skolotājiem. Iepriekšējais skolotājs nav uzskatījis par nepieciešamu darboties ar šo skolēnu vai arī, šim skolotājam nav pienācīga kvalifikācija, lai sasniegtu izglītībai izvirzītos rezultātus.

Pēdējos minētos argumentus skolotāji izmanto retāk, jo tie pakļauj diskusijām izglītības sistēmas spēju pildīt tai izvirzītos uzdevumus. Biežāk skolotāji izmanto argumentus, kas ir veicinājuši, ka skolēns nespēj sasniegt mācību rezultātus vēl pirms viņš ir iestājies skolā. Citiem vārdiem skolēna ģimene skolēnam nav nodrošinājusi kādas nozīmīgas zināšanas, kas tagad, mācību procesa ietvaros, ir nozīmīgas (jautājums, kuru te jau aplūkoju – cik lielā mērā skolēns ir skolēns). Šāds apgalvojums skaidri norāda un nepieciešamību attīstības diskursu saistīt ar pedagogijas diskursu un tos interpretēt kā savstarpēji papildinošus.

Skolēni arī izmanto hierarhiju un hierarhijas pārrāvumu kā argumentu, kas var noteikt viņu sekmes. Veidojot šos argumentus viņi vairo aktuālo tā mācību priekšmeta skolotāju, kurā viņš nespēj uzrādīt vēlamos rezultātus. Citiem vārdiem, ja skolēnu konkrētās zināšanas neinteresē, tad vainīgs ir skolotājs, kurš nav varējis kādā konkrētā mirklī radīt interesi. Tomēr ir jāņem vērā, ka – ja skolēnam kāds mācību priekšmets neinteresē, tas parasti ir saistāms arī ar zemākām atzīmēm, kas nozīmē – ka arī skolotāji šo skolēnu būs interpretējuši kā tādu, kuram būs zemākas sekmes.

8.3.3 Zināšanu un varas attiecības

Zināšana un vara izglītībā ir saistīta vairākos veidos. Tehnoloģizēta izglītības izpratne pati par sevi paredz zinoša pedagoga autoritāti un skolēnu pakļautību. Vienlaikus izglītība iesaistītie sagaida, ka autoritātes pozīcijas, nozīme un varas praktizēšanas mehānismi mainīsies atkarībā no pozīcijas, kurā interakcija starp iesaistītajām pusēm norisināsies. Attiecīgi, te atkal var runāt par iesaistīto aģentu zināšanām un par noteiktu zināšanu hierarhiju, kas šoreiz ietekmē varas sadalījumu un tās ikdienas pielietojumu.

Skolēna attīstība norisinās pakāpeniski, katru dienu apgūstot kaut ko jaunu. Reizē skolēna pārbaude norisinās regulāri, bet ne pastāvīgi. Pats pedagogs skolēnu monitorē uzdodot tam jautājumus, pārbaudot tā mājas darbus. Šādā veidā skolotājs iegūst izpratni par attīstības procesu un akcentē savu mācību procesa kontroli.

Skolotājs atkārtoti uzrunā skolēnus, kuru sasniegumi tam nav skaidri vai ir jāuzlabo ar pieņemumu, ka regulāra kontroles vēršana pret šo skolēnu pati par sevi veicinās skolēna iesaisti izglītības procesā. Šo situāciju varētu iezīmēt kā ticību, ka gala rezultātā skolēnam būtu jāņem vērā, ka konflikta attiecības ar skolotāju nav optimāls stāvoklis un ir jāmaina sava kopējā izglītības procesu interpretācija. Reizē skolēni šo procesu komentē kā veidu, kas tikai mazina viņu simpātijas pret mācībām un rosina meklēt jaunus veidus, kā norobežoties no tiem.

Bez skolotāja ikdienas pārbaudēm norisinās regulāri plašāki apkopojumi, kuri apraksta skolēna spēju pildīt kādus uzdevumus noteiktā līmenī. Pāreja uz nākamo līmeni vismaz simboliski tiek asociēta ar jaunu attiecību veidošanu. Skolotāji norāda, ka ar katru nākamo līmeni skolēns kļūst patstāvīgāks, spējīgs identificēt nepieciešamību mācīties, zinošāks, utt. Vismaz diskursā šī pāreja tiek ilustrēta kā atteikšanās no noteiktas kontroles, noteiktu varas un kontroles attiecību uzticēšana pašiem skolēniem. Līdzīgi to ilustrē arī skolēni atsaucoties pamatā uz fizioloģisko attīstību un norādot, ka varas attiecībām ir jāmainās.

Skolā iezīmējas strukturētāks iekšējs vecuma grupu dalījums, kuru raksturo gan zināšanu, gan fiziskais, gan arī uzvedības vecums. Atkarībā no procesa, par kuru tiek runāts, gan skolēni, gan skolotāji var izmantot atsauci un vienu, vai citu vecuma posmu, lai raksturotu vai pierādītu domu, kuru viņš ir vēlējis izteikt. Vienlaikus atbilstoši katram vecumam ir arī noteiktas ekspektācijas, kas ilustrē šī vecuma sasniegumus un nosaka pozīciju varas attiecībās. Jo skolēnam tiek „piešķirts mazāks vecums”, jo mazāku varas daļu, vai spēju lemt par sevi tas saņem. Tā, piemēram, skolēni var *uzvesties kā mazi bērni*; vielu, kuru viņi nezina, *māca jau piektajā klasē*; noteiktas zināšanas *vajadzēja zināt jau pirms gada*, utt. Biežāk šādu pozīciju izmanto skolotāji un skolēni ar augstiem sasniegumiem, bet skolēni, kuri neietilpst starp labāk vērtētajiem šādu skaidrojumu izmanto daudz retāk. Attiecīgi – šo pieeju izmanto tie, kuri tajā saskata iespēju realizēt un uzsvērt savas varas pozīcijas.

„Ir bijis tā, ka mēs dažos kabinetos tās lidmašīnītes ladinām, kā pirmklasnieki un visi ir draudzīgi un smejas.” (9.intervija)

„Tagad jau devītā klase, viņam jau vajadzētu sevi kontrolēt, bet es uz to nereaģēju - nu esi noguris, atpūties!” (11.intervija)

„Nav tā, ka kāds būtu atstumts. Mazajās klasēs tas bija vairāk aktuāli, ka cilvēki tur tādi vēl ir, tagad tā nav. Piemēram, 7. klases, kas mums ir mazākās, ja nu kādreiz, es

arī neesmu redzējis, bet ir taču lielāki cilvēki, piemēram, divpadsmitie, kas viņiem aizrāda. Nu ne jau tā aizrāda, bet nu.” (15.intervija)

„Jā, sāk domāt mazliet citādi, jo es piekrītu skolotājam, mums tikko kursos teica, ka tie desmitie jau daļēji ir tādi devītie.” (19.intervija)

Vecumposmu klasifikāciju izmantošana skolā kalpo par iemeslu varas dalījumam vai varas mehānismu izmantojuma attaisnojumam. Citiem vārdiem, izmantojot šos apgalvojumus ir iespējams mainīt oficiālo redzējumu par varas saikni ar kādu dabīgu mācību procesa attīstību un saistīt to ar sasniegumiem šajā attīstībā. Rezultātā tā ir iespēja pārdalīt varu skolā tā, ka no oficiālās skatu punkta lielāka iespēja kontrolēt procesus ir skolēniem, kuri „piešķirtajā vecumā” tiek vērtēti augstāk – piem., skolēni, kuri ir ļoti atbildīgi vai nobrieduši var pat aizstāt skolotāju mirkļos, kad viņa nav. Tas nozīmē, ka izmantojot šos mehānismus skolēniem var ne tikai atņemt tiem pieejamos varas resursus, bet, atsevišķiem, izredzētiem skolēniem, tos var arī priekšlaicīgi piešķirt.

Skolēni, kuri nesaņem šo varu akceptē, ka varas sadalījums ir godīgs un pieņem, ka viņiem nepienākas iespēja ietekmēt izglītības procesus. Te pat varētu teikt, ka izmantojot aprakstītos vērtēšanas kritērijus viņi nav konkurēt spējīgi. Savukārt, apšaubīt attīstību nozīmētu apšaubīt izglītības sistēmu kopumā. Rezultātā konflikts par piešķirto vecumu rezultējas citās sadursmēs. Tāpat šie skolēni arī konstruē interpretāciju, kurā lielāku nozīmi iegūst nepieciešamība sevi pierādīt ārpus izglītības iestādes, kura tam nesniedz novērtējumu. Mehānisms, kas tika paredzēts kā motivējošs veicina situāciju, kurā skolēni novirzās no skolas akceptēšanas vispār un skolu attēlo kā institūciju, kura ir jāapmeklē, bet tā nenesīs nozīmīgu pienesumu tālākajās skolēna iespējās.

Savukārt, skolēni, kuri saņem šo varu, apzinās, ka un kā to var izmantot. Reizē saņemot to, tie pauž nosodījumu par varas negodīgu sadali, bet atzīst, ka skolēni, kuri nav ieguvuši iespēju kontrolēt izglītības procesu, to arī nevarētu. Citiem vārdiem, šķiet šie skolēni reizē ir spiesti akceptēt divus dažādus skatījumus: skolēnu interpretāciju, kura konfliktē par lielākām iespējām kontrolēt mācību procesu un skolotāju interpretāciju, kuriem ir pieeja varai un no kuriem tie šo varu ir pieņēmuši.

8.4 Kontroles diskursa tēmas

Kontrole ir elements, kas nodrošina institūcijas iespējamību. Izglītībā dabīgi ir ietvertas noteiktas varas attiecības, kuras nodrošina sekmīgu pedagoģijas procesu

virzību. Lai pedagogija varētu darboties ar instrumentiem, kurus pedagogija uzskata par konkrētajai situācijai atbilstošiem, izglītību raksturo arī kontrole, kas izpaužas gan kā kontrole pār skolēna laiku, gan arī kā kontrole pār skolēnu novietojumu un kustību telpā, gan arī kā kontrole pār zināšanām, kurām skolēns mācību procesa ietvaros tiek pakļauts.

Skolotāju un skolēnu kontroles attēlojums atšķiras. Skolotāji to ilustrē kā iespēju sasniegt pedagogijas rezultātus un reizē arī veidu, kā pasargāt skolēnus. Skolēni netiek laisti starpbrīžos ārā no skolas, jo tas ir veids, kā nodrošināt, ka skolēni ir pasargāti. Skolēni netiek laisti ārā no stundām, jo mācību procesa laikā skolotājs par skolēnu ir atbildīgs. Attēlojuma pamatā ir pieņēmums, ka skolēns nav spējīgs par sevi uzņemties atbildību.

No skolēna skatu punkta identiski procesi ir izglītības sistēmas elements, ar kuru ir jāsamierinās. Tie ir netaisnīgi un nav nekādu reālu iemeslu, kas liktu skolēniem šiem ierobežojumiem pakļauties. Tomēr, to pārkāpšana iezīmē nozīmīgu konfliktu ar izglītības struktūru kopumā, jo tas apstrīdētu skolotāja un arī sistēmas autoritāti. Konflikts ar un par skolas autoritāti ātri var kļūt par plašāku konfliktu, kurā skolēna darbības tiek interpretētas kā vēršanās pret kādu plašāku akceptētā/ neakceptētā sistēmu. Tas nozīmē, ka skolēns, ja viņš nevēlas saskarties, ka izglītības procesos tiek iesaistītas citas institūcijas (piem., ģimene) šo ierobežojumu robežu nepārkāpj. *“Skolotāji - atņem cigaretes, un tad zvana vecākiem. Ja vienalga viņi turpina, tad aiziet pie sociālā pedagoga un tad jau tālāk.”* (9.intervija). Vienaikus, lai arī šie ierobežojumi un attiecīgi arī kāda kopēja izglītības sistēmas autoritāte netiek pārkāpta iezīmējas izaicinājumi šo sistēmu apstrīdēt. Skolēni dažādi tiecas pierādīt, ka esošā interpretācija ir negodīga, paskaidrot cik maz no šādiem ierobežojumiem skola iegūst un papildus ilustrē cik neproporcionāli lieli sodi raksturo šos pārkāpumus.

Atsevišķas zināšanas no šāda skatu punkta ir par skolēniem, kuri šīs normas ir pārkāpuši. Zināšanas attēlo ļoti plašu viedokļu spektru, aprakstot gan tādu pieredzi, kurā skolēns ir pārkāpis un nav ticis sodīts, gan arī tādu, kurā viņš ir ticis sodīts un tas ir bijis pārāk bargi. Skolēni arī pauž gan atbalstu, gan arī nosodījumu šādiem pārkāpumiem. Interesantus šos stāstus padara fakts, ka ļoti bieži pieminētie pārkāpēji vairs nemācās skolā. Attiecīgi stāsti ir vairāk kā skolas leģendas, kuras skolēni uztur tādā veidā atgādinot par iespēju konfrontēt skolas varas un kontroles sistēmas. Tos arī stāsta skolotāji tādā veidā apliecinot, ka arī viņi ir iesaistīti šo stāstu saglabāšanā. Tāpat, šie stāsti starp dažādām skolām mēdz būt līdzīgi.

Atgriežoties pie kontroles skolā var norādīt, ka, tāpat kā varas attiecības neraksturo viendabīgs sadalījums, arī kontrole netiek pret visiem skolēniem vērsta vienādi. Tas, cik lielā mērā skolēnam ir jāpakļaujas šādai kontrolei ir saistīts ar skolotāja ekspektācijām par viņa uzvedību. Attiecīgi, arī kontrole mainās līdz ar laiku, ko skolēns ir pavadījis skolā un ir saistāma ar kopēju klases novērtējumu. Skolotāji norāda, ka ir dažādas klases tādā veidā iezīmējot, ka to uzvedību tieši ietekmē novērojums, ar kādu klasi konkrētajā mirklī viņš darbojas. Ja skolotājs vienlaicīgi māca divas vai vairāk paralēlās klases, viņš abas klases, īstenojot pedagoģiju un risinot kontroles jautājumus, savstarpēji salīdzina. Ja skolotājam šī nav pirmā klase, kuru viņš māca, tad zināšanas par optimālo klases uzvedību viņš salīdzina laika griezumā.

Pēdējais atkāpj, ka kontrole un varas piešķiršana ir salīdzinošas kategorijas, kas mainās laikā un atkarībā no skolas vai klases, kura tiek analizēta. Tāpat tas parāda, ka ikdienas prakses caurvij birkošana. Runājot ar skolotājiem viņi bieži norāda, ka skolēni ir kļuvuši citādi, kā agrāk, mazāk izdarīgi, neieinteresēti. Skolotāji arī norāda, ka viņiem agrāk ir bijušas viņu labākās klases, ar kurām viņiem ir bijis viegli un interesanti strādāt un kurās daudzi skolēni ir sasnieguši ļoti augstus rezultātus. Tomēr šie skolotāji nepieņem iespējamu skaidrojumu, ka mainījušies ir viņi un viņu uzvestā pedagoģija, nevis skolēni un viņu attieksme pret mācībām. Šādi var interpretēt, ka daļēji norādes uz pagātnes sasniegumiem ir arī veids, kā apliecināt savu profesionalitāti. Interesantais šādā apgalvojumā ir, ka parasti skolotāja profesionalitāte ir palikusi augsta, bet skolēni – ir kļuvuši akadēmiski vājāki, kas noved pie tā, ka skolotājs vairs nevar sasniegt šos augstos rezultātus.

8.4.1 Skolas kontroles struktūras

Kontrole ir nozīmīga skolas ikdienas sastāvdaļa. Visas skolas iekšējās struktūras noteiktos veidos ir saistāmas ar kontroli un normatīviem. Lai arī vieglāk kontroli ir attiecināt uz skolēniem, tā ir atrodama arī skolotāja ikdienas praksēs. Izglītības iestādēs visi ir pakļauti kontrolei.

Viena no šādām izglītības kontroles īpašībām ir noteiktie laika ierobežojumi. Skolotāji norāda, ka skolotāja darbs ir grūts, jo nav iespējas brīvi uzlūkot mācīšanu – tā vienmēr norisināsies noteiktā laikā un vietā. Tas nozīmē, ka neatkarīgi no tā, kāda konkrētajā dienā skolotājam būs oma, viņš būs spiests mācīt konkrēto vielu noteikta līmeņa skolēniem un, ja viņš to nedarīs, skolēni vēlāk norādīs, ka skolēns nespēj pildīt

savus pienākumus, kas var novest pie skolēnu iespējas apstrīdēt skolotāja varas pozīcijas. No otras puses, skolotāji norāda, ka skolotāja pienākumi ir paši radošākie, jo neatkarīgi no paša skolotāja vēlmēm, viņam konkrētā mirklī ir jāspēj savi plāni pielāgot skolēnu interesēm. Te skolotāja nespēja risināt tam izvirzītos jautājumus var draudēt ar varas pozīciju apšaubīšanu.

Skolotājam vara un represīvie mehānismi ir ne tikai pieejami, bet ir arī jāizmanto. Skolēni norāda, ka skolēni sasniegtu labākus rezultātus, ja skolotājs būtu stingrāks. Šādā veidā skolēni paši attaisno situāciju, kurā viņi ir apšaubījuši skolotāja varu un ir secinājuši, ka par šo procedūru neseko sods. Tas ir, skolēni norādot, ka skolotājam ir jāpielieto sev pieejamie varas instrumenti noņem atbildību no sevis par to, ka viņi nerasniedz mācību procesa ietvaros izvirzītos rezultātus skaidrojot, ka par šo rezultātu sasniegšanu atbildīgs ir skolotājs. Rezultātā, ja skolotājs nespēj citādi īstenot izglītības procesu, viņš ir spiests vērsties pie dažādiem represīvajiem mehānismiem, sodot skolēnus regulāri un nesaudzīgi.

Tomēr arī represīvie mehānismi ir jāpamato ne tikai ar pedagoga autoritāti, bet arī ar skolas kā institūcijas un citu pedagogu atbalstu. Bez šāda atbalsta skolās veidojas „pamestie” skolotāji. To, kādēļ šādi skolotāji ir pamesti dažādos gadījumos izskaidro ļoti dažādi faktori – viņi var nebūt pietiekoši represīvi un attiecīgi skolēniem nodot nepareizu informāciju par to, kādi ir skolotāji, viņi var būt daļa no plašāka konflikta skolā starp skolotājiem, vai viņi var būt daļa no konflikta starp skolu un tehnoloģizāciju. Skolēnu bieži aprakstīts piemērs ir krievu valodas mācību stundas, kurās skolēni var uzvesties kā grib, jo šīs stundas nav nozīmīgas, skolotāja nemāk mācīt un visi jau zina, ka krievu valodā tā ir. Attiecīgi pamestie skolotāji darbojas skolā, bet kaut kādu iemeslu dēļ ir zaudējuši savu pedagoģisko autoritāti, kas padara viņu mācību stundas par tukšu rituālu, kurš atbilst izglītības sistēmas prasībām, bet kuram ir zudusi reāla nozīme.

Skolotāji norāda, ka, lai noturētu klasē kārtību ir nepieciešami regulāras represīvas aktivitātes. Lai arī tiek akceptēti dažādi citādi risinājumi, kā izvairīties no skolēnu kontroles un veicināt viņu iesaistīšanos caur intereses radīšanu un praksē, skolotāji min arī dažādus piemērus, kā viņi motivē skolēnus darbam, tomēr šie skolotāji arī neatmet dažādus represīvos sodu mehānismus. Šie sodu mehānismi mēdz starp skolotājiem variēt tādējādi iezīmējot nozīmīgas atšķirības komunikācijā, kāda izglītības iegūšanas procesa laikā veidojas starp iesaistītajiem aģentiem. Te ir arī iespējams norādīt, ka dažādi represīvie mehānismi un to izmantojums arī iezīmē

attiecības, kas ir izveidojušās un kādas vēl tikai tiek veidotas starp iesaistītajām pusēm. Attiecīgi – tas, kādus rīkus savā ikdienas praksē drīkst izvēlēties skolotājs ir atkarīgs no tā, kādas attiecības ir izveidojušās starp iesaistītajām pusēm.

Intervijās ar skolēniem iezīmējas divi kontroles pretpoli. Vienā pusē ir miesassods un garīga aizskaršana. Šī soda īpatnība ir, ka skolotājam ir jāizmanto savas garīgais un fiziskais pārsvars, kā arī sava varas pozīcija, lai pedagogoģijas nolūkos uzvestu nepedagoģisku darbību. Šādus skolotājus skolēni raksturo kā neiecietīgus, kuru stundas ir neinteresantas un tajās regulāri norisinās konflikti. Otrs pretpols, kuru skolēni netieši iezīmē ir kontrole, kurā skolotājs rada sajūtu, ka, ja skolēns turpinās pārkāpt noteikumus, sekos sods, ar kuru viņš negrib saskarties. Attiecīgi, te kārtību nodrošina bailes. Šādus skolotājus skolēni raksturo kā draudzīgus, bet – kurus neviens nevēlas sakaitināt.

Pirmajā gadījumā skolēni ir pārbaudījuši robežas, cik tālu skolotāja varētu savu sodu novest. Iemesls, kādēļ šis sods tiek akceptēts ir nevis soda bargums, bet pedagoga autoritāte un vara, kurai, pateicoties tās institucionālajai struktūrai, nākas pakļauties. Otrajā gadījumā pat soda veids nav skaidri zināms. Skolēnam ir tikai zināšanas, ka sods varētu sekot un šo sodu viņš negribētu piedzīvot. Tāpat, iezīmējas, ka skolēns nevēlas mainīt attiecības, kādas ir izveidojušās ar skolotāju. Konflikts, savukārt, varētu likt mainīt šīs attiecības.

8.4.2 Sasniegumu kontrole

Nozīmīga izglītības procesa un kontroles diskursa daļa ir sasniegumu kontrole. Sasniegumi skolā nosaka skolēna iespējas gan konkrētajā brīdī, gan arī nākotnē. Skolēna sasniegumi ir arī pierādījums skolotāja profesionalitātei. Skolotāji norāda, ka gandarījumu par darbu visvieglāk var saņemt, kad skolēni sasniedz augstus rezultātus vai uzvar mācību olimpiādēs. Tādā veidā atsevišķu skolēnu grupa kļūst par izredzētajiem, kuri tiek gatavoti, lai apliecinātu skolotāju profesionalitāti ar publiskiem augstiem sasniegumiem olimpiādēs. Šo skolēnu grupu kā īpašu tekstā nošķir gan skolotāji, gan arī skolēni. Tāpat, ņemot vērā šo skolēnu sasniegumus, visas iesaistītās puses atzīst, ka pateicoties to spējām, viņi ir pelnījuši īpašas tiesības. Te var atsaukt atmiņā, ka skolēni pauž viedokli, kurā jebkurš no viņiem var sasniegt augstus rezultātus, bet vājākie skolēni to vienkārši negrib. Tātad spēcīgākie – tie, kuri ir ieguldījuši lielāku darbu, ir pelnījuši par to lielākus ieguvumus. Tas gan nenozīmē, ka starp skolēniem ar dažādiem sasniegumiem neveidojas konflikta situācijas.

Skolēni, kuri sasniedz augstus rezultātus drīkst neapmeklēt stundas, pārkāpt noteiktas klases iekšējās kārtības normas (piem., runāt no vietas), nepildīt mājas darbus, utt. Šī grupa pati spēj loģiski pamatot, ka viņiem šādas prioritātes pienākas un norāda, ka jebkurš, kurš vēlētos, varētu ar viņiem konkurēt. Viņi arī piemin, ka attieksme, kāda veidojas pret dažādām skolēnu grupām ir neviendabīga. Daļa no viņu sasniegumiem ir tieši balstīta uz spējas ātri un kritiski pieņemt lēmumus vai izdarīt novērojumus. Attiecīgi akceptējot, ka attiecības ar skolotāju starp skolēniem atšķiras ir faktors, kas atkārtoti leģitimē viņu pozīciju. To noliedzot viņi daļēji zaudētu savu pozīciju. No otras puses, savukārt, skolā tā ir akceptēta patiesība, ka skolotāju skolēnu komunikācija ir diferencēta.

Ikdienas sasniegumus skolotāji kontrolē ar regulāriem uzdevumiem un kontroldarbiem. Tieši pēdējie kalpo par nozīmīgu faktoru, kas nosaka skolēna spējas konkrētajā jomā. Tomēr, gan skolēni, gan skolotāji izsaka neticību šādam novērtēšanas veidam. Skolotāji, no vienas puses, norāda, ka ne visi skolēni ir jāvērtē atbilstoši vidējam klases līmenim, bet drīzāk atbilstoši tam, cik augstu līmeni tas ir sasniedzis to salīdzinot ar skolotāju ekspektāciju līmeni šim skolēnam. Šis skatījums paredz, ka skolotāji precīzi, izmantojot tiem pieejamās zināšanas, spēj noteikt, ko vispār skolēns var iemācīties un rezultātā zina, cik daudz no šī skolēna sagaidīt.

Otrs skolotāju skatu punkts norāda, ka uzdevumi var būt dažādi un fakts, ka skolēns neatrisina vienu uzdevumu, nenozīmē, ka viņš nespēs atrisināt citus. Attiecīgi problēma ne vienmēr slēpjas skolēna zināšanās. Tāpat, tas skaidri iezīmē, ka tests nespēj nošķirt nejaušību no mērķtiecīgiem sasniegumiem.

Līdzīgu skaidrojumu iezīmē arī skolēni. Tomēr, te arī ir jānorāda, ka skolēnu izteiktie viedokļi par pārbaudes darbiem mainās atkarībā no sasniegumiem tajos. Skolēnu grupa, kura protestē biežāk ir sasnieguši rezultātus, kas demonstrē vidējus sasniegumus. Nozīmīgas pretenzijas pret pārbaudes sistēmu šiem skolēniem sākas, kad viņi tiek novērtēti nesekmīgi. Reizē, šāds nesekmīgs vērtējums nojauc arī tās saiknes, kuras skolēnam ar mācību procesu ir. Tā, skolēni, kuri iegūst nesekmīgu vērtējumu nesaista to ar nepieciešamību veltīt vairāk laika mācībām vai arī meklēt veidu kā iegūt skaidrojumu neizprotamajai mācību vielai. Drīzāk tas tiek skaidrots ar nevēlamām problēmām mācību iestādē, kuras institucionālu apstākļu dēļ ir jārisina. Tomēr, tas nenozīmē, ka skolēns cenšas apgūt kādu papildu vielu.

Šie skolēni stāsta stāstus, kas pierāda pārbaudes novērtējuma sistēmas neobjektivitāti. Šie stāsti tiek interpretēti kā nevēlēšanās sniegt skolēniem patieso

vērtējumu. Reizē, šis vērtējums izpaliek, jo vērtējošais skolotājs vērtē mehāniski, neiedziļinoties vienmēr sliktā skolēna mēģinājumā iegūt augstāku vērtējumu un sagatavoties pārbaudes darbam. Vienlaikus šāda skolēna mācīšanās interpretācija nozīmīgi atšķiras no skolēna ar augstiem sasniegumiem. Attiecīgi šādi komentāri nav vienkārši prasība skolēnus vērtēt personiskāk, bet nojaust skolēna labos nodomus pirms darba iesniegšanas un arī gadījumā, ja tie neuzrādās konkrētajā pārbaudes darbā, tos tur tomēr atrast.

Viens no pieejamajiem risinājumiem, kurš tiek uzskatīts par veidu, kā uzlabot savu ikdienu skolā, ir patikt skolotājam. Skolēni, kuri grib uzlabot savas atzīmes norāda, ka ir jāsāk ar iepatikšanos skolotājam, ko var izdarīt uzdodot jautājumus, stundā ievērojot kārtību un piesakoties uz individuālām pārrunām par mācību vielu. Lai arī tas netiek tieši norādīts, šāds skatījums arī var tikt interpretēts kā veids, kas mazina saņemta vērtējuma nozīmību – tas var tikt sasniegts ar simpātijām, nevis reālu darbu un attiecīgi, neraksturo reālus skolēnu sasniegumus.

Daļēji skolēni apraksta dažādus sasniegumus, jo starp tiem ir novērojama ļoti dažāda izpratne par to, kā izprast mācīšanos, vai ko nozīmē aizņemtība. Skolās ar augstākajiem rezultātiem skolēni norāda, ka katru dienu velta vairākas stundas mācību vielas apgūšanai un papildus apmeklē dažādus kursus, kā arī trenējas vairākos sporta veidos, kas praktiski skolēna darba dienu, ieskaitot mājas darbu izpildi, aiņem visu laiku, ko skolēns pavada nomodā. Šie skolēni norāda, ka viņiem ne vienmēr ir laiks, lai pilnībā apgūtu visu mācību vielu. Tikmēr skolēni, kuri iegūst zemākos rezultātus norāda, ka viņi atsevišķos gadījumos mājas darbu izpildei velta līdz pārdesmit minūtēm. Lai arī šiem skolēniem nav skaidru brīvā laika pavadīšanas veidu, viņi tekstā raksturo, ka viņiem nav laika, kuru atvēlēt, lai mājas darbus izpildītu.

„Mani arī dažreiz traucē - man ir diezgan maz laika, jo ir treniņi, tad es esmu pusdeviņos mājās, pirmdien, trešdien, piektdien, sestdien, svētdien man ir vai nu sacensības vai matemātikas skola vai uz laukiem jābrauc, tad es atbraucu pusdeviņos mājās, man ir vācu valodas olimpiāde, man ir jāpilda ķīmija, fizika papildus, ļoti maz laika paliek. Tad vizuālās darbi, kas ļoti daudz laika prasa.” (15.intervija)

„Ne jau tādēļ, ka nav, bet mazāk uzdot, saprotot, ka nav laika pildīt. Tie, kas neko neapmeklē, tiem jau ir laiks, bet viņi nepilda, jo slinkums.” (17.intervija)

„Nē, nu ir tas apzinīgais skolēns - vecāki prasa atzīmes, viņš pats grib, bet viņu pārņem panika, kad viņš ierauga, cik daudz. Tas ne ļoti patīk man. Tas, kas nemācās,

viņš iesāk, viņš redz, ka tāpat neko nesaprot, viņš atmet ar roku, sevi nepiespiež.”
(19.intervija)

8.5 Secinājumi

Diskursa tēmas iezīmē izglītības procesus, kas veidojas uz tehnoloģizētā un pretestības diskursa bāzes. Veidi, kā tiek formulēta pretestība un diskursā ienestās zināšanas mainās atkarībā no aģenta, kurš tiek uzlūkots. Tehnoloģizētais diskurss garantē vienotus skaidrojumus, kuru izglītībā iesaistītajiem aģentiem izmantot. Reizē dažādi veidotais pretestības diskurss paskaidro veidus, kā norisinās izglītības saspīlējums par kontroli un varu izglītībā un arī par izglītības atbilstību kādiem plašākiem izglītības standartiem.

Skolotāju zināšanas par izglītības sistēmu ietekmē skolotāju nepieciešamība pierādīt savu profesionalitāti un spēju darboties atbilstoši vispārējai pedagoģijas interpretācijai un tās mērķiem. Lai pedagogs tiktu attēlots kā profesionāls, viņam ir jāspēj parādīt augstus skolēnu sasniegumus. Labu pedagogu raksturo arī zināšanas par skolēnu un šo zināšanu izmantošana, lai raksturotu skolēna attīstību un spēju uz šādu attīstību.

Viens no veidiem, kā skolotājs var paskaidrot iemeslus, kādēļ konkrētais skolēns nespēj sasniegt no tā sagaidītos rezultātus ir norādīt uz attīstības pārrāvumu. Attīstība tiek interpretēta kā hronoloģisks process, kura iespējamību garantē tajā ietvertā hronoloģija. Hronoloģijas pārrāvums jebkurā līmenī nosaka, ka skolēns nespēs sasniegt no tā gaidītos rezultātus.

Skolēna iesaisti mācību procesā nosaka viņa novērtējums, vai šis mācību priekšmets patīk vai nepatīk. Tas vai mācību priekšmets patīk, ir atkarīgs no tā, vai skolēnam tas sanāk, kas, savukārt, ir atkarīgs no tā, vai viņš to saprot. Gadījumā, ja skolēnam parādās grūtības mācību priekšmetā, viņš var argumentēt, ka šis ir mācību priekšmets, kurš viņam nepatīk. Mācību priekšmeti, kuri skolēnam patīk, tiem viņš velta vairāk laika.

Skolotājs klasē ir varas un kontroles turētājs. Sev pieejamo varu, mācību procesa ietvaros viņš var deleģēt skolēniem. Reizē arī skolotāju un skolēnu zināšanas akcentē nepieciešamību pārstrukturēt attiecības, kādas starp skolēniem un skolotājiem veidojas laika gaitā. Skolēnu nonākšana augstākā līmenī paredz, ka viņiem būs pieejami jauni kontroles un varas mehānismi. Tomēr, skolotājs, aktualizējot dažādas papildu zināšanas par skolēna attīstību patur tiesības kontrolēt varas dalījumu.

Šādā situācijā skolēni norāda uz nevienmērīgu pieeju dažādām iespējām starp skolēniem. Augstu vērtētie skolēni var saņemt nesamērīgi daudz skolotāja uzticības, kamēr zemu vērtētie skolēni var tikt pakļauti nesamērīgai kontrolei. Atkarībā no šī dalījuma mainās arī skolotāja interpretācija par optimālo izglītības saturu. Ar atsevišķiem skolēniem, kuri apliecina tā profesionalitāti, skolotājs izvērš papildu mācīšanos, tos gatavojot olimpiādēm un pārbaudījumiem. Tikmēr darbojoties ar skolēniem, no kuriem viņš nesagaida augstus rezultātus, skolotājs iezīmē, ka izglītības mērķis ir veidot šī skolēna vērtības un saikni ar sabiedrību.

Gala rezultātā skolēna skolotāja savstarpējā interpretācija ietekmē izglītības procesu un rezultātu, ļaujot abiem zināšanas vienam par otru izmantot, lai skaidrotu, kādēļ viņi drīkst izdarīt novirzes no izglītības procesu tehnoloģizācijas.

9. Izglītības diskursa mikro struktūras

Šajā nodaļā es aprakstīšu dažādas diskursā izmantotās mikro stratēģijas. Tā kā diskursā izmantotās lingvistiskās fomas saplūst un izdalīt precīzas to izpausmes vienā līmenī ir sarežģīti vai pat neiespējami, tad atsevišķas mikro struktūras var būt aprakstītas jau iepriekšējā nodaļā.

Cits faktors, kas ir jāņem vērā, ir dabīgie ierobežojumi, ko izmantotais materiāls nosaka. Šajā gadījumā dažādu līmeņu skolēnu spēja lietot valodu un iesaistīties refleksijā par sev pieejamo izglītību nozīmīgi atšķiras. Skolēni ar zemākām sekmēm izmanto šaurāku vārdu krājumu un šaurāku tēmu loku. Vārdu izvēli ilustrē šie divi piemēri:

*„Teiksim, krievu valodā ir kontroldarbs, pieceļas **kāds** kājās, aiziet pie **kāda**, kas labi zina, noraksta visu.”* (27.intervija)

„Nepatīk vienkārši mācīties, gribas ātrāk visu darīt. Jo vairāk mācies, jo grūtības ir sākt visu darīt. Gribas sākt mācīties to, kas man patīk, nepatīk mācīties to, kas nepatīk.” (24.intervija)

Abi te izvēlētie piemēri ļauj novērot skolēnu grūtības formulēt savu domu, tieksmi apzīmētājus atkārtot vai aizstāt ar vietniekvārdiem, vienkāršas stāstījuma formas izvēli. Tāpat iztrūkst konkrētas stāstījumā minēto detaļu saiknes. Autori nesaista stāstījuma daļas, bet drīzāk attēlo vairākus atsevišķus notikumus, kuru saikni var noprast tikai zinot, ka tai būtu jāpastāv. Šo faktoru rezultāts padara atsevišķu skolēnu stāstījumu grūti uztveramu. Biežāk visas minētās problēmas pētījuma gaitā es novērojumu starp skolēniem, kurus skolotāji novērtē kā „vājus”, „ar grūtībām mācīties”, kurus „dieviņš apdalījis”.

Tāpat, šie skolēni biežāk *reproducē* citu iesaistīto aģentu interpretāciju par izglītības procesiem. Rezultātā tas noved, ka viņu iesaistīšanās izglītības diskursa veidošanā ir minimāla un vairāk šie skolēni darbojas, kā esošo diskursīvo stratēģiju un tēmu reproducētāji. Attiecīgi, te skaidri var novērot valodas lietojuma pazīmes, kuras gan P. Burdjē, gan arī B. Bernstains apraksta kā skolēnu iespējas ierobežojošas (Bernstein 2003a; Bourdieu 1984).

9.1 Diskursīvās stratēģijas

Analizējot empīriskos materiālus, tekstā var novērot vairākas diskursīvas stratēģijas, kuras dažādi izglītībā iesaistītie aģenti izmanto, lai veidotu stāstījumu un

argumentētu izteiktos apgalvojumus. Stratēģijas iezīmējas ar iekšējiem noteikumiem, kad tās drīkst lietot un vēl nozīmīgāk, ar aģentiem, kuri šīs stratēģijas lieto. Tā iezīmējas, ka dažādi iesaistītie aģenti līdzīgas stratēģijas izmanto dažādos veidos ar to liekot domāt, ka šie aģenti izmantotajām stratēģijām piešķir atšķirīgas nozīmes un attiecīgi – cenšas sasniegt rezultātus, kuru nozīmi var izprast tikai konkrētās grupas kontekstā.

Atšķirīgas stratēģijas lieto arī skolēni, kurus skolotāji raksturo kā ar augstiem un zemiem sasniegumiem. Skolēnu ar augstākām sekmēm argumentācijas stratēģijas atšķiras no stratēģijām, kuras izmanto skolēni ar zemākām sekmēm. Reizē, abu grupu izmantotās stratēģijas var saistīt ar skolotāju izmantoto argumentāciju un tātad, arī ar izglītības tehnoloģizācijā akceptētajām stratēģijām – visi skolēni tiecas izmantot formas, argumentus vai vārdu izvēli, kuru savā runā izmanto skolotājs. Atšķirīgs ir tikai izvērsums, ko grupas šīm stratēģijām veido un mērķis, ko izmantojot šīs stratēģijas to autori vēlas panākt.

Stratēģiju atšķirības starp skolēniem būtu iespējams skaidrot ar atšķirībām skolēniem pieejamajos kultūras un lingvistiskajos resursos, kuras savos darbos apraksta B. Bernains (Bernstein 2003a) un P. Burdjē (Bourdieu 1984). Šāds secinājums arī skaidro atšķirības, kuras var novērot starp darbā izmantotajiem ilustrējošajiem materiāliem – skolēni, kuri tiek raksturoti kā tādi, kuriem ir zemāki sasniegumi, daudz biežāk arī veido stāstījumu, kuru var raksturot kā haotisku, nesaistītu un neloģisku. Attiecīgi, akadēmiski vājākie skolēni ir saistāmi ar neskaidrāku jebkāda diskursa veidošanu un arī sava viedokļa argumentēšanu. Kā vēlāk esmu ilustrējis, šādi skolēni bieži izvēlas izmantot formas, kuras ir atdarina citu izglītībā iesaistīto aģentu (vai vispār citu diskursu) teksta veidošanas principus.

Atsevišķos punktos stratēģijas mēdz pārklāties. Tomēr, es nedomāju, ka tas mazina piedāvāto stratēģiju apraksta nozīmi. Tas tikai apliecina, ka analizētajos materiālos informanti konstanti lieto vairākas stratēģijas vienlaicīgi tiecoties izmantot vairākus veidus, kā iegūt akceptu paustajai pozīcijai.

9.1.1 Objektīvizācijas stratēģija

Veidojot tekstu informanti tiecas padarīt par akceptētu, objektīvizētu *patiesību* informāciju, kuru intervijas gaitā tie sniedz. Raksturīgi, ka starp izglītībā iesaistītajiem aģentiem ir atrodams ļoti plašs viedokļu loks un, lai arī izglītības tehnoloģizācija paredz vienu akceptēto skatījumu uz izglītību, aģentu personīgā pieredze un

stratēģijas, kas ir veidojušās apvēršot savas diskursīvās zināšanas praksē, ir radījušas virkni dažādu modifikāciju un arī pretestības elementu diskursu.

Šādi izglītības diskursā tiek ienesti dažādi skatījumi, kas šajā diskursā, tā tehnoloģizētajā formā neatrodas vai vispār nav paredzēti (par to liecina plašais skatījumu klāsts, kuras izmanto izglītībā iesaistītie aģenti). Jaunos izglītības skaidrojumus, ko šie aģenti tiecas ienest izglītības diskursā, ir nepieciešams objektivizēt (piešķirt tiem legimitāti, padarīt tos par „*patiesiem*”). Rezultātā veidojas virkne dažādu stratēģiju, kuras izglītībā iesaistītie aģenti izmanto, lai parādītu un nostiprinātu savu izglītības interpretāciju un ienestu šajā diskursā pretestību. Attiecīgi tehnoloģizēto diskursa formu nav nepieciešams saistīt ar papildu argumentāciju – tā ir akceptēta un pieņemta pati par sevi. Argumentācijas veidi ir nepieciešami, kad tiek veicinātas novirzes no tehnoloģizācijas.

Argumentētā pieeja. Pirmo no stratēģijām, ko aģenti izmanto, lai raksturotu savu interpretāciju var saukt par argumentētu (tas nenozīmē, ka citas pieejas nav argumentētas – tomēr pārējās argumenti tiek izvēlēti pēc citiem principiem un autori izmanto citus principus, lai tos saistītu). Šī pieeja, kas daļēji ietver arī visas pārējās, iezīmējas ar mēģinājumu veidot loģiskas saiknes starp stāstījuma daļām, izmantojot kauzalitāti, kas šīs daļas ietekmē.

Stāstījuma autors savu tekstu veido uz zināšanām, kuras ir vispār akceptētas, vispār pieejamas, kuras tieši nosaka viena vai otra notikuma attīstību. Šajā skatījumā tekstu autori tiecas pieturēties pie „*loģikas*” un „*zinātnes*”. Tomēr visos šajos gadījumos saiknes tiks veidotas balstoties izmantojot interdiskursivitātes mehānismus. Attiecīgi papildinot izglītības tehnoloģizēto diskursu ar teksta daļām, kuras pašas šajā diskursā nav paredzētas rodas jaunas loģikas nepieciešamība, kas ļauj teksta autoram nonākt pie jauniem secinājumiem. Tipiski šādus tekstus autori veidos izmantojot saikņus *jo, lai, bet*. Šo pieeju daudz izmanto skolotāji un augstāk novērtētie skolēni un var pieņemt, ka zemāk vērtētie skolēni šo pieeju neizmanto tādēļ, ka, lai to izmantotu ir nepieciešamas augstas valodas zināšanas un arī padziļinātas zināšanas par abstraktu kauzalitāšu iespējamību: teksta autoram ir jāapgūst spēja darboties ar zināšanām, kuras ir attālinātas no jebkādas ikdienas pieredzes.

„Un vispār kultūras līmenis, jo tas ir ne tikai tur vidusskola vai kas, bet, kā kādreiz teica „inteliģence”. Protams, tas nav rādītājs, gadās arī tādās ģimenēs nemotivēti bērni, bet pārsvarā, jo vecāki ir inteliģentāki, jo bērni ir motivētāki.” (6.intervija)

„Bērnām vispār, lai viņš normāli attīstītos, ir jābūt robežām. Jā, viņš mēģinās pārkāpt, izmēģinās, vai es tiešām tik tālu drīkstu iet, bet ir robežām jābūt. Tāpat kā mazam bērnam, tāpat arī tagad, pusaudža vecumā, es domāju, ļoti, ļoti vajag. Tas, ka viņi dara visādas lietas, tas ir vecums.” (6.intervija)

Personiskās pieredzes pieeja. Cita objektivizācijas stratēģija, ko var novērot empīriskajos materiālos ir informanta personiskās pieredzes pieeja. Šādu, daudz vieglāku argumentācijas stratēģiju, ar dažādu izveicību izmanto visi respondenti. Atšķirības var novērot pieejās, kā informants izvēlas atsaukties uz sevi, kā uz galveno argumentu tādā veidā skaidrojot, ko viņš ar šādu argumentu vēlas pierādīt. Attiecīgi izmantojot šādu stāstījumu nav nepieciešams tekstu novest līdz abstraktumam, kas šķietami attēlojumu varētu padarīt objektīvu.

Vienkāršākais veids, kā informants var izmantot norādi uz savu pieredzi ir, ja viņš stāsta par kādu notikumu vai, ja tiek skaidroti personiski sasniegumi vai pieredze. Šajā gadījumā stāstījumā skaidri iezīmējas nošķirums starp „es” un „man” un apkārtējo pasauli. Izmantojot šo stāstījuma formu „es” ir kāda pozīcija, kas to saista ar apkārtni un tas ir radījis kādas sekas, par kurām autors uzskata, ka ir nepieciešams reflektēt. Šī ir salīdzinoši vienkārša pieeja, kuras izmantojums nav saistāms ar padziļinātām valodas zināšanām un parasti tā arī savā formā neietver mērķi radīt argumentus, kas aptvertu plašāku lauku par personisko pieredzi.

„Pagaidām es nevaru apgūt ķīmiju, jo daži cilvēki klasē traucē strādāt un skolotājam ir tāda attieksme - nu ar tiem, kas mācās labāk, ar tiem vairāk kontaktējas, ar tiem, kas sliktāk - tos neredz it kā.” (18.intervija)

„Es nezinu, man liekas, ka [Pilsētā] tiem cilvēkiem ir bišķin savādāka attieksme un arī skolēni ir ļoti saprotoši. Bet citās pilsētās, esmu tā pavērojusi, visi nav tik draudzīgi.” (9.intervija)

Abi te norādītie piemēri iezīmē papildu īpašību, ko tekstā var ievīt respondents. Atsauce uz savu pieredzi pati par sevi kļūst par iemeslu stāsta patiesumam, bet teksta autori izmanto savu stāstījumu plašāk un tiecas apzināti vai neapzināti objektivizēt savu pieredzi tādā veidā to saistot nevis ar savas dzīves patiesību, bet ar *patiesību*, kas ir plašāku izglītības vai citu sociālu procesu pamatā.

Jāņem vērā, ka šī stratēģija ir auglīga, jo jebkurā gadījumā paredz sava viedokļa uzspiešanu. Klausītājs (šajā gadījumā intervētājs) ir pasīvs informācijas saņēmējs bez skaidriem veidiem kā iegūto informāciju pārbaudīt. Attiecīgi iegūtais stāsts intervētājam vienmēr būs patiess. Tajā pašā laikā respondentam, tas būs patiess

arī tad, ja stāsts būs izdomāts, jo tas pamatā ir nevis respondenta pieredzes atainojums, bet gan veids, kā novietot savas idejas labākā zināšanu struktūras pozīcijā – padarīt tās konkurētspējīgas. Attiecīgi, ja arī stāsts ir izdomāts, tajā ietvertās idejas ir respondentam svarīgas.

Vienkāršs veids, kā šādu stratēģiju izmantot un kuru biežāk tiecas izmantot skolēni, kuri intervijās norāda, ka viņiem ir zemi akadēmiski sasniegumi, ir vienu izklāstīto notikumu bez norādes uz plašāku kontekstu ekstrapolēt uz visu dzīves pieredzi. Tādā veidā, piemēram, stāsts par vienu mājas darbu var kļūt par iemeslu, kādēļ skolēns nezina mācību priekšmetu. Tomēr tieši šādi tas atkal var iegūt citu nozīmi – vienam pārdzīvojumam kļūstot par simbolu ikdienas praksei, kas noved pie novērojamā rezultāta. Kā viens iztrūkstošs mājas darbs šāds stāstījums neizskaidro grūtības mācību priekšmetā, bet kā mācības ar vispārēju mājas darba trūkumu tas ļauj saprast skolēna sasniegumus.

Komplicētāks šīs pieejas veids ir norāde, ko stāstītājs tekstā var ietvert, kas apzīmē, ka viņa pieredze var būt interpretējama, kā objektivizēta. Šajā gadījumā individuālā pieredze tiek ekstrapolēta nevis uz savu dzīvi, bet visu, kas notiek apkārt. Šādam pieredzes izmantojumam var būt vairāki līmeņi. Tikko citētajā 9.intervijā respondente veido šādu objektivizāciju norādot “*esmu tā pavērojusī*”. Izmantojot šo formu citāta autore norāda un mērķtiecīgu pieredzes iegūšanu, kurai ir tiesības tikt objektivizētai. Galēju šādu objektivizācijas formu izmanto skolotāja, kura personisko pieredzi apzīmē ar vārdu “*pētu*”. Šāds apzīmējums ietver mērķtiecīgu objektīvu datu iegūšanu, dziļākas izpratnes veicināšanu, noteiktas metodes izstrādi, utt. Protams, var apšaubīt vai teksta autore visus šos informācijas iegūšanas etapus ir ievērojusi, bet veidotā stāstījuma struktūra tos ietver.

*„Visādi es mēģināju atrast to pieeju, kāpēc viņam tas nav, **vairākus gadus es pētu**, kāpēc ir tādi skolēni, pārsvarā no vienas ģimenes nāk, tā kā dinastijas. Ja tam bērnam bija pieci gadi atpakaļ, kurš negribēja neko darīt, un ar varu viņu piespiest, tad es domāju, ka saknes ir meklējamas ģimenē.”* (22.intervija)

*“Vispār **eksperimentu** vienreiz taisīju. Paņēmu pirmajā klasē bērnus un izmācīju viņus visus deviņus gadus... Nu un secināju, ka nevar pārtaisīt pa savam, var ievirzīt, bet vispār, kā kādreiz teica, ka bērns ir balta lapa, nu nevar tā, viņiem ir kaut kāds kods tomēr ielikts.”* (6.intervija)

Veidojot argumentāciju atsaucoties uz savu pieredzi var novērot arī citu teksta veidošanas līmeni, kurā teksta autors atsaucas nevis uz sevi, bet uz kādu vispār

pieņemtu autoritāti. Šajā gadījumā nav nepieciešama atsauce uz autora saikni ar kādu individuālu novērojumu vai pierādījums par šāda novērojuma leģitimitāti. Te argumentācija tiek veidota izmantojot autora statusu un pieņēmumu, ka šis statuss pats par sevi nosaka autora tiesības uz *patiesību*. Te var pieņemt, ka teksta veidotājs šādi izmanto norādi uz aģentu, kas varētu tikt uzskatīts par izglītības diskursa glabātāju (vai kontrolētāju) – kādu, kuram ir tiesības uz izglītības diskursa *patiesību*. Tāpat, teksts tiek veidots izmantojot jau minētos objektivizācijas instrumentus – saikļus, kuri veido kauzālas attiecības starp teksta daļām. Šādā pieejā tekstā vēl saglabājas izmantoti apzīmējumi „*es*”, „*mēs*”, „*mans*”, utt.

Sarežģītāk šādu pieeju noteikt ir, kad teksta autors izvēlas atteikties no skaidras norādes, ka refleksija tiek pausta par kādu personisko pieredzi. Attiecīgi teksts tiek veidots kā vispārzināms fakts, kaut gan tā pamatā ir autora nepieminētā norāde, ka pamatā ir viņa pieredze, viedokļi, pārdomas. Autori šādā veidā, nesniedzot iemeslu vai pamatojumu, objektivizē savas domas. Jānorāda, ka šādā veidā teksts vairs nav atsauce uz kādu autoritāti, bet tikai uz faktu, kas eksistē ārpus visām iesaistītajām pusēm.

“Ja es esmu pratusi ieinteresēt un kā cilvēks, kā audzinātājs interesējusies un ieklausījusies, arī mans priekšmets ir nozīmīgs - cilvēks un skolotājs viss kopā, tā var ietekmēt.” (4.intervija)

„Nav jau pilnīgi neadekvāti. Man gribētos teikt „nemīlēto vai nepareizi mīlēto sindroms” - kam viss ir dots, bet nekas nav prasīts. Visvairāk esmu pamanījusi tādus, kuriem visu laiku gribas, lai viņš ir pamanīts, un tas dezorganizē klasi.” (4.intervija)

„Labi ir apmēram viena trešdaļa, divas trešdaļas ir līdz vidējam līmenim, apmēram uz trīs daļām dalās. Bet pēdējos gados parādās, ka ir izteikts augstais gals, kas labi mācās un tie, kas ir ļoti nemotivēti, un tas vidusslānis kaut kā pēdējos gados sākt izpalikt.” (6.intervija)

Saikne ar autoritātēm. Veids kā objektivizēt izvīrīto skatījumu padarot to akceptētu ir saiknes veidošana ar autoritātēm. Dažādās intervijās starp saikni, kāda tiek veidota nevar novērot nozīmīgas atšķirības. Tomēr visur tā pauž līdzīgu uzstādījumu: šādu viedokli vai argumentāciju pauž arī kāds, kuram ir lielākas zināšanas vai uzkrāta pieredze un tas ļauj izteikt šādu secinājumu.

Vienlaikus intervijās var novērot atšķirības starp to, kurš katrā konkrētajā gadījumā tiek nosaukts par autoritāti. Skolēni ar zemākiem sasniegumiem atsaucas uz apkārtējo aģentu loku – draugiem, radiem, skolotājiem. Skolēni ar augstākiem

sasniegumiem šim sarakstam pievieno ekspertus. Skolotāji par ekspertiem min institūcijas, pedagogiju un skolēnus. Pēdējais, vēršanās pie skolēniem šķiet ir pats interesantākais, jo mirklī, kad tiek analizēts attīstības pārdzīvojums vai izaugsmes pielietojums, viņš kļūst par lielāku ekspertu, nekā pārējie. Attiecīgi, skolotājs par argumentu var izmantot savu ilgstošo pieredzi un novērojumu, ka skolēnam viņa sniegtās zināšanas noder. Kopējs secinājums, ko izteikt ir, ka šāda intertekstualitāte ir veids, kā leģitimēt savu viedokli tomēr – reizē tā arī norāda uz izmaiņām interpretācijā par nozīmīgajiem viedokļiem un arī pieejamajiem viedokļiem. Apgūstot arvien komplicētākas zināšanas veidojas arvien rafinētāki veidi, kā pamatot savu skatījumu un nodrošināt izmantotā argumenta nozīmi.

Cits veids, kā tiek dažādota atsauce uz autoritātēm ir attiecību forma, kāda katrā konkrētajā gadījumā ar autoritāšu skatījumu ir veidojusies. Vienkāršākais veids, kā pierādīt, ka argumentu atbalsta autoritāte ir norādīt, ka šo viedokli viņš ir paudis. Sarežģītāka forma paredz, ka autoritāte dara tāpat, autoritāte uzskata, ka svarīgi ir darīt tieši šādi, vai – 11.intervijā skolotājs norāda, ka autoritāte (šajā gadījumā Valsts Probācijas dienesta pārstāvji) ir bijis pārsteigts par augstajiem skolotāja sasniegumiem.

„Tāpēc, ka vismaz zinās, ka nākamajā skolā noderēs, jo citi, kas nemācījās pamatskolā, nožēlo, ka nemācījās, tā vismaz teica draugi.” (3.intervija)

„Uz vidusskolu, nē. Man pusbrālis pabeidza vidusskolu un teica, ka nebija jēgas iet.” (26.intervija)

„Kā es ar bērniem kādreiz runāju tā, man saka - tu nekad neļauj, tu vienmēr varēji ar viņiem kaut kā atrast to kontaktu, tev vienmēr stundās ir klusums. Un es domāju - nu bet kāpēc?” (22.intervija)

„...vienai daļai, es domāju, ka to arī iemācīju, jo tie bērni, kas aiziet uz Rīgas skolām, viņi brīnās, kā tur var pilsētnieki vispār uzvesties. Stundās, kā var nestrādāt, kā var nedarīt. Iemācās tomēr attieksmi pret darbu. Arī augstskolās labi.” (6.intervija)

„Piemēram, probācija, ir pārsteigti - kā jūs strādāji ar viņiem! Viņus iekustināt ir grūti. Šitie zēni, kas pēdējie ienāca, tie ir tādi pozitīvāki, labprātāk iziet uz sarunu.” (11.intervija)

Empātija un iejūtīgums. Nozīmīga pieeja, kā paust tekstā vienlaicīgi vairākas nozīmes ir empātijas vai iejūtīguma lietojums. Empātijas lietojums var tikt atvasināts līdz mēģinājumam reprezentēt padziļinātas zināšanas par vienu konkrētu grupu. Lietojot šādas zināšanas autors iegūst iespēju vienlaicīgi nodot ziņu, kura nāk no viņa

paša, vai paust viedokli, kas, to nepapildinot ar konfliktu mazinošu empātiju, varētu tikt interpretēta kā pārmetums vai norāde uz kādu iekšēju konfliktu. No šāda skatu punkta, empātija ir spēcīgs instruments, kas ļauj saistīt savu personīgo interpretāciju un attiecīgi arī pretestības diskursu, ar tehnoloģizētu skaidrojumu.

Šāda teksta veidošanas prakse paredz nozīmīgas spējas darboties ar valodu un tas varētu būt iemesls, kādēļ to biežāk var novērot augstāk vērtēto skolēnu un skolotāju paustajos viedokļos.

Biežāk novērotais empātijas lietojums paredz situācijas, kurās paustais viedoklis ir pretrunā ar tehnoloģizēto diskursu. Tā, piemēram, ir izveidojusies situācija, kurā skolotājs ir darbojies nepedagoģiski, vai arī, skolotājs atbalsta viedokli, kurš nesaskan ar vispār akceptēto skatījumu. Tāpat, arī skolēni izmanto šādu stratēģiju mirklī, kad pauž viedokli, kurš viņuprāt nesaskan ar akceptēto. Rezultātā empātijas lietojums rada situāciju, kurā aģenti nevēlas akceptēt un jūt līdzi, ka situācija nav tāda, kādu visi vēlētos to redzēt. Ekstrēmās gadījumos, šie aģenti mēģina, vai ir mēģinājuši šo situāciju risināt, bet, kā norāda skolotāja 6.intervijā – „*ja Dievs drusku apdalījis [skolēnus]*”, tad ir grūtāk sasniegt rezultātus.

Attiecīgi, šādā formā empātija ir līdzeklis, kā abstrahēties no viedokļa, kas iet pretrunā ar tehnoloģizēto diskursu. Tipiski šāda empātija tiek raksturota ar vārdiem – „žēl”, „saprotu”, kā arī ar deminutīvu formu lietojumu.

„*Vienu brīdi viņa centās ar citiem iedraudzēties, un mēs arī it kā centāmies, nu tomēr žēl, nu kā - viņa tomēr no nabadzīgākas ģimenes, bet viņas uzvedība man arī īpaši nepatīk, ne jau agresīva, bet nepatīk man īpaši. Un tad viņa arī norobežojās, viņai ir daži draugi no mazākajām klasēm, ar kuriem viņa kontaktē.*” (23.intervija)

“*Es neuzskatu, ka viņi visi būtu dumjāki... katram savas spējas.*” (14.intervija)

„*Un līdz ar to tas konflikts tāds bija, ka bezmaz vai sakāvušies, nu ko tas vecītis var izdarīt, bet viņš tur bija sācis, citādi nespējot neko izdarīt. Bija vecāku sapulce, pēc kuras tiem puikām bija uzlikts tāds kā zīmogs, tiešām uzliek to zīmogu.*” (13.intervija)

„*Nē, nu es jau arī tiem bērniem saku, Dievs drusku apdalījis - tiem, kuriem ir vieglas galvas, tiem nav jāstrādā, tie stundā visu dzird un iemācās. Tie, kuriem ir smagas galvas, tiem ir smagi jāstrādā. Un viņi negrib strādāt.*” (6.intervija)

“*Tie zīmogotie bērni, man viņus tiešām ir žēl, jo es zinu, kas viņiem ir arī tajā pašā ģimenē. Tam vienam ir tēvs pakāries, otram ir dzeroši abi vecāki, nu kas tur var būt! Ko no viņa var sagaidīt, ka viņš tagad stundā sistēmiski mācīsies, nu tā nebūs, tas nav normāli!*” (13.intervija)

Reizē empātijas izmantojumam var būt arī citi iemesli. Ļoti tuvs jau aprakstītajam veidam, kā lietot empātiju ir argumentācijas veids, kurā izmantojot empātiju informants nodrošina sev akceptu. Attiecīgi, ar tekstā izmantotu empātiju tiek parādīts, ka informants saprot grūtības ar kādām saskaras citi interakcijā iesaistītie aģenti. Ja to dara skolēns, paužot empātiju pret skolotāju, viņš reizē arī veicina atbilstību noteiktām interpretācijas ekspektācijām. Citiem vārdiem, skolēns parāda, ka viņš nav kā klases biedri, kuriem ir vienalga, bet viņš ir izaudzis, sapratis vai „attīstījies tik tālu”, lai spētu novērtēt, ka izglītība ir savstarpēji smags uzdevums.

Cits veids kā lietot empātiju ir risināt konfliktējošus jautājumus tieši nenorādot uz konfliktu, kas šajā jautājumā ir ietverts. Attiecīgi, šādā veidā respondents iegūst iespēju norādīt uz situāciju, kura viņam šķiet netaisnīga reizē, lai neveidotu konflikta attiecības, norādot, ka viņš saprot kā šāda situācija ir izveidojusies.

„Es domāju, ka skolotājam arī ļoti rūp, lai respektē.”

Intervētājs: Kā izpaužas respektēšana?

Tā, ka klausās un netraucē. Dažreiz skolotājus izmēda vai runā ar citiem, skolotājam jau ir grūti stāvēt priekšā, ja viņā neklausās.” (12.intervija)

*„Bija tā, ka ļoti daudzi skolotāji grib, lai es piedalos ļoti daudzās olimpiādēs. Bet bija tā, ka **līdz galam nesaprata mani, un es - viņus**. Es vairākas reizes prasīju, kurā datumā būs šī olimpiāde. Un man visu laiku neteica, kaut gan viņi zināja beigu galā, bija jau nolikums un zināja.” (8.intervija)*

Dramatizēšana un pārspilējumi ir vēl viena stratēģija, kuru izmanto visi respondenti. Šī stratēģija tiek izmantota, lai iegūtu klausītāja piekrišanu pārspilējot apkārtējos notikumus un cenšoties pierādīt, ka citu skaidrojumu noteiktajai situācijai nav. Reizē, tā bieži balstās uz faktiem, kurus nevar pārbaudīt. Tā respondenti tekstā min kolēģus, vēsturiskus notikumus, utt. Rezultātā šāda stratēģija vairāk atgādina kā grupas zināšanas par normālo stāvokli un novirzēm no tā. Pieminētie stāsti ir līdzīgi cits citam un to autori izmanto līdzīgu vārdu izvēli. Attiecīgi tie vairāk līdzinās vispārējām zināšanām, kuras ir akceptētas noteiktā vidē.

Tipiska šādas stratēģijas īpašība ir vairāku grupu, dažādu skolu vai dažādu laiku salīdzinājums dramatizējot atšķirības un sekas, kas no šādām atšķirībām ir radušās.

“Visatļautība. Vienu brīdi skolēniem bija tikai tiesības vienmēr vainīgs skolotājs bija. Tas caur vecākiem arī nonāca līdz tam, ka - es visu drīkstu! Pasaka - jūs nevarat mani piespiest paskaidrojumu rakstīt!” (4.intervija)

“Satiku paziņu no bērnudārza, tur trīsgadīgs bērns nezina vārdiņu „nedrīkst”. Ja viņš nezina vārdiņu „nedrīkst”, atnāk uz skolu...” (11.intervija)

“Agrāk par nesekmīgu vērtējumu, būt sliktākajam bija kauns, un uz tiem, kas labi mācījās, skatījās ar apbrīnu. Tagad nesekmīgu vērtējumu saņemt nav nekas, smieklī pat nāk.” (11.intervija)

Acīmredzamās patiesības. Pēdējā stratēģija, kas ir jāappraksta, lai raksturotu, kā tiek objektivizētas dažādas zināšanas, ir iesaistīto aģentu atsauksšanās uz kādām plašākām, neapstrīdamām zināšanām.

Šī stratēģija var tikt lietota ar visdažādākajiem mērķiem. No vienas puses autori šādu teksta veidošanu izmanto, kad nav īsti droši par savas atbildes pamatojumu vai arī, kāda atbilde tiek sagaidīta. Šādos mirkļos autors papildu pamato savu atbildi to saistot ar kādām vispārāceptētām zināšanām. Tāpat, ja informants ar saviem izteikumiem ir atbalstījis novirzi no tehnoloģizētā diskursa, pieminētā fakta saistība ar kādām vispārējām zināšanām to maskē un neļauj tajā novērot pretestības klātbūtni.

Ja autors izvēlas lietot šādu stratēģiju viņš nereti atsauca uz zināšanām, kuras viņam nav pieejamas vai, kuras ir objektivizētas tikai kā lingvistisks līdzeklis. Attiecīgi, vispārēja patiesība šādos mirkļos ir tikai forma, kas tiek veidota kā papildinājums pamata stāstam. 20.intervijā informants lieto norādi – „*parastās skolas lietas*”. Šāds teksts normalizē šajā citātā minētos *ķīviņus*. Skolā šāda attiecību forma kā *ķīviņš* nav paredzēta, tomēr norādot, ka tā ir parasta skolas lieta – šāda attiecību forma tiek normalizēta.

“Sākumskolā man ļoti patika, tagad to uzskatu kā pienākumu. Man ir jāiet, man ir jābūt izglītībai, **lai nebūtu jāslauka ielas.**” (8.intervija)

“Vienīgais, nekas nopietns, skolotājiem visādi *ķīviņi*, nezinu, **parastās skolas lietas, nekas tāds konkrēts nav.**” (20.intervija)

„Nu nav slikti. Un tas jau pats par sevi - **skola ir kā otrās mājas**, apnīk jau visu laiku, bet kopumā labi.” (2.intervija)

Nedaudz cits vispāratzītu zināšanu atzīšanas veids tiek veidots ar vārdu „*protams*”. Ar šo autori papildina personīgo pieredzi, kuru neviens intervijā neapšaubā, bet, kuru autori uzskata par nepieciešamu pieminēt. Reizē pieminot, autori izvēlas veidot tādu apgalvojuma formu, kurā tiek pieņemts, ka arī intervētājs ir informēts par kādu noteiktu situāciju. Citiem vārdiem, izmantojot šādu stāsta atainojumu respondents norāda uz kopējām zināšanām, kurām var piekļūt arī viņš un

tādā veidā nostiprina savu statusu. Izmantojot šādu formu respondents norāda, ka ir iepazinies ar tipiskajām problēmām un ar tipiskāko kritiku, kas var tikt vērsta pret viņa apgalvojumu. Izmantojot šādu formu viņš arī pats var radīt pieņēmumu, ka ir kāda tipiska kritika.

„Protams, ir visādi bērni. Es nesaku, ka man ir ideāli, ir arī tādi, kuri guļ stundās, kuriem nepatīk. Un tie, kuri aiziet. Bet kopumā es domāju, ka mēs varam saprasties.”

(22.intervija)

„Nav tā, ka viņi mani spiež mācīties, viņi grib, lai es izmācos. Es, protams, izmācos. Viņi neko vairāk no manis neprasa. Vērtējums ir svarīgs man, jo es gribu pabeigt šo skolu sekmīgi.” (14.intervija)

“Protams, no viņu attieksmes pret mācību priekšmetu vai attieksmes pret mācībām kā tādām, jo šobrīd laiks ir tāds, ka bērni neredz nākotni un viņiem motivācija klibo. Jo vecāki arī laukos uzskata, ka no izglītības nav jēgas.” (4.intervija)

“Nu ir tādas stundas, nav jau tikai brīnumstundas. Kad es ieeju klasē un kāds tā noelšas, tad ir grūtāk, tas tā tīri cilvēciski.” (13.intervija)

9.1.2 Netiešā nolieguma stratēģija

Līdz šim es aprakstīju stratēģijas, kuras tiek izmantotas, lai objektivizētu un piešķirtu legitimitāti kādam konkrētam skatījumam. Te ir jāaplūko cits skatījums, kurš biežāk tiek izmantots, lai atbalstītu vietas kopējo īpašību atšķirības no indivīda, grupas atšķirības no viena tās pārstāvja, utt. Attiecīgi šāda teksta formas izmantojums pieļauj indivīdam reprezentēt sevi kā atšķirīgu no grupas un tā ļauj paskaidrot rīcības iemeslus, kuri ir pretrunā ar vispārējām ekspektācijām.

Šāda stratēģija, vismaz tajos gadījumos, kad to izmanto skolēni, tās funkciju ziņā līdzinās empātijas stratēģijai. Arī netiešais noliegums ļauj autoram mazināt iespēju uz konfliktu sniedzot apstiprinājumu akceptētajam skaidrojumam. Tomēr šī stratēģija arī nosaka ļoti skaidru pretnostatījumu dominējošajām zināšanām attiecīgi pamatā veidojot pretestības diskursu.

Interesantu šo stratēģiju padara tas, ka to pamatā izmanto skolēni, par kuriem skolotāji norāda, ka tiem ir augsti akadēmiskie sasniegumi. Skolēni – izmantojot šo stratēģiju norāda uz augstu spēju orientēties tehnoloģizētajā diskursā un arī dažādās zināšanās, kas ap to ir veidojušās. Citiem vārdiem, skolēni šo stratēģiju var izmantot tikai pateicoties tam, ka viņi ir ieguvuši pietiekoši plašas zināšanas par akceptēto veidu, kā runāt par zināšanām, ko tie apstrīd. Piemēram, gan 15., gan 16.intervijā

skolēni izmanto padziļinātas zināšanas, un parāda spēju reflektēt par mācību priekšmetiem, kurus tie apstrīd un zināšanas par mācību procesu kļūst par argumenta daļu, kas sniedz skolēnam leģitimitāti kritizēt. Šo citātu argumentācija izceļas arī izteiktu konkrētību – tieši konkrētumā teksta veidotājs meklē absurdumu, kas ir pamata instruments argumenta nozīmei. Attiecīgi te argumenta vērtību veido arī spēja faktu atdalīt no konteksta, bet to tomēr attiecināt uz visu mācību procesu tādā veidā analizēto jautājumu padarot bezjēdzīgu.

„Tā jau es saprotu, ka ir jāciena savas tautas kultūra, folklorā. Bet tur ir baigi par daudz - kāpēc man ir jāzina, kuri virsdiriģenti bija katros svētkos, kurus es tāpat neatcerēšos. Un tā bioloģija, it kā jau ir jāzina par cilvēku, bet zināt, cik tur gliemezim ir zarnu funkcijas, tas tur arī, man liekas, nav svarīgi.” (15.intervija)

„Vēsture - nu it kā ir jāzina, ja gribi būt patriots, bet es domāju, ka nekur viņa nenoderēs, ja nu vienīgi atbrauc tev kāds ciemiņš no ārvalstīm, tu vari izstāstīt kaut ko interesantu. Un arī, es domāju, ka matemātikā, piemēram, dzīvē, es neizmantošu kaut kādas trijstūra formulas.” (16.intervija)

Šāda teksta veidošanas stratēģija, kurā skolēns uzsāk ar norādi, ka viņš apzinās konkrētā faktora nozīmi un tikai pēc tam vēršas lai to apstrīdētu, parāda, ka viņš ir spējīgs diskutēt par konkrēto jautājumu, ka viņš apzinās iemeslus, kādēļ konkrētais faktors eksistē. Mirkli kā skolēns norāda, ka viņš ir iepazinies ar dažādiem skatu punktiem, kas nosaka diskusijas validāti, viņš iegūst tiesības piedalīties šajā diskusijā. Attiecīgi, viens no iemesliem, kas ir šāda netiešā nolieguma pamatā un kādēļ pirms fakta noliegšanas skolēns uzsver šī fakta nozīmību ir lai iegūtu leģitīmu pamatu piedalīties konkrētajā diskusijā.

“Nu, protams, tas ir it kā labāk man. Es apgūstu labāk vielu, bet tas ir nepareizi, jo tas mani vēl vairāk noslogo. Es, piemēram, vācu valodas kontrolārbam mācos vismaz divas stundas, jo vācu valoda ir ļoti sarežģīta.” (8.intervija)

Cits skatījums, kurā skolēni izmanto šādu netiešu noliegumu ir, kad paustais viedoklis nesaskan ar tehnoloģizēto izglītības skaidrojumu, tomēr tas saskan ar klases kopējo skatījumu. Veidojot stāstījumu autors apzinās, ka viņa teiktais varētu tikt interpretēts kā *nepareizs* vai *neatbilstošs* attiecībām, kādām būtu jāveidojas skolā. Ja šādā situācijā autors izvēlēšies savu viedokli paust neizmantojot kādu stratēģiju, kas varētu mīkstināt šīs nesaskaņas, intervētājs var izdarīt secinājumu, ka konkrētā persona nepārzina ekspektācijas, kādas tiek virzītas pret izglītības iestādi.

„Par vienu mēs visu laiku smejamies, bet, ja gadās kādam kaut kas, tad pasmejamies arī par to.” (1.intervija)

„Nu, pieņemsim, tā meitene, kas atnāca pagājušogad. Visiem liekas, ka viņa ļoti labi mācās un ka viņa ir šausmīgi pareiza un tāda mazliet iedomīga, ka viņa visu māc labāk par citiem, tāpēc nevienam nav pārāk labas ar viņu attiecības... Nu es vienkārši dažreiz kādu vārdu pārmiju, bet īpaši nedraudzējos. Bet daži tiešām riebīgi izturas.”

(12.intervija)

Pēdējie divi citāti iezīmē skolēnu savstarpējās attiecības. Svarīgi šajos citātos ir novērot kā to autori spēj mazināt, mīkstināt tādas klases attiecības, kuras izglītības pētījumos mēdz apzīmēt ar jēdzienu „*pazemošana*”. 1.intervijā tiek lietots vārds „*pasmejamies*” un arī norādīts, ka šāda pasmiešanās var tikt vērsta arī pret citiem skolēniem. Vienlaikus, intervijās ar citiem klases biedriem un skolotājiem atklājas, ka šāda pasmiešanās var būt arī fiziska aizskaršana, personīgo mantu bojāšana un agresīva morāla pazemošana. Attiecīgi autors labi apzinās tās normas, kuras šādas attiecības pārkāpj un tās tuvinot tehnoloģizētai interpretācijai lieto salīdzinoši nevainīgo vārdu – *pasmieties*. Humors, joks, spēle arī citās intervijās tiek izmantoti kā argumenti, kas nevainīgi parāda specifiskas attiecības starp klasi un kādu vienu skolēnu, kurš ir mazāk populārs. Lai arī parasti šie izteikumi ar aprobežojas ar stāstiem par jokošanos, no konteksta un atsevišķām norādēm uz kādu no „*jokiem*” var spriest, ka tā ir agresīva vēršanās pret kādu no skolēniem.

9.1.3 Kopēšanas stratēģija

Vienu no skolēniem pieejamajām teksta veidošanas stratēģijām es esmu nosaucis par kopēšanu. Šī stratēģija no jau aprakstītajām atšķiras, ka tās pamatā ir intertekstualitāte. Biežāk te minētos principus var novērot to skolēnu runā, kurus raksturo zemāki akadēmiski sasniegumi.

Lielā mērā viss līdz šim aprakstītais ir parādījis, ka atšķiras skolēnu ar dažādiem sasniegumiem valodas lietojums. Skolēni ar augstākiem sasniegumiem izmanto komplicētākas teksta veidošanas un argumentēšanas struktūras. Šis arī varētu būt viens no iemesliem, kādēļ skolēni, kuri nespēj konkurēt izmantojot šīs akceptētās struktūras izvēlas izmantot citu pieeju, kā veidot argumentāciju – kopēt teksta pielietojumu no aģentiem sev apkārt. Rezultātā veidojas grūti analizējama teksta plūsma, kurā skolēns pielāgo saturu ienesot tekstā formu (un nereti arī argumentus) no kāda cita diskursa.

„Prasīju paziņām, lai paskatās labu skolu. Lai nav tāda...

Intervētājs: Kāda?

Nu, kur nav cilvēki neriktīgi, kurā tu vari mācīties mierīgi.

Intervētājs: [Pilsētā] arī var mācīties par automehāniķi.

Jā, var, bet saka, ka tā nav laba, prestiža skola.” (2.intervija)

Šim citātam vajadzētu attēlot tās īpatnības, kas raksturo kā skolēns var izmantot citiem diskursiem raksturīgas formas, lai veidotu tekstu un argumentāciju. Pirmkārt, skolēns ir ienesis kādu formu, „Prasīju paziņām, lai paskatās labu skolu”, kas iezīmētu it kā ļoti tuvas attiecības ar kādiem izglītības speciālistiem. Šis arī nav pakalpojums par kuru ikdienā prasa palīdzību. Tādēļ minējums būtu, ka šajā gadījumā ir ienesta struktūra, kas ir noklausīta kādā citā ikdienas situācijā, piemēram, pērkot mašīnas rezerves daļas. To, ka skolēnam ir grūtības turpināt šādu izvērsumu, var novērot viņa nākamajā izteicienā: „Nu, kur nav cilvēki neriktīgi, kurā tu vari mācīties mierīgi.” Var pieņemt, ka skolēns ir domājis, ka nokļūstot kādā noteiktā skolā, kurā skolēni nav pieņēmuši mācīties, viņam mācīšanās sagādās grūtības. Tomēr skolēns pasaka ko citu. Pēc formas šajā mirklī var domāt, ka skolēna izmantotais pārnese neparedz turpinājumu, ko būtu viegli adaptēt runājot par skolām. Tāpat, šajā atbildē var novērot ļoti augstu abstrakcijas līmeni – skolēns runā par kādiem nezināmiem cilvēkiem, bet otrajā teikuma daļā vārda „es” vietā, kas loģiski iederētos reflektējot par personīgajām vajadzībām, skolēns izvēlas lietot vārdu „tu”. Šādai izvēlei ir ļoti plašas sekas: pirmkārt, tā nu jau precīzi izklausās, kā noklausīta kādā citā sarunā, kurā kāds ir norādījis, ka vajag kaut ko tādu, ko tu vari izmantot. Otrkārt, izmantojot „es” skolēns akceptētu, ka tieši viņam vajag kādus specifiskus mācīšanās apstākļus. Uzmanība arī būtu jāvērs uz izvēlēto vārdu, lai raksturotu skolas kvalitāti – „neriktīga”. Tas neietver nekādu skaidru norādi uz principiem, kas ļautu reflektēt par kvalitāti.

Savukārt, pēdējā rindīnā skolēns atkal atgriežas pie veida, kāds tiek izmantots, lai runātu par skolām. Tomēr, pirmkārt, nekur citur intervijā viņš nenorāda, ka skolas prestižs viņam būtu aktuāls, bet viņš norāda, ka izglītība nav nozīmīga. Otrkārt, skolēns atkārtoti norāda, lietojot „bet saka”, ka viņa paša zināšanas par skolām un to kvalitāti ir ierobežotas. Šajā „bet saka” skolēns precīzi ilustrē, ka viņš izmanto intertekstualitāti, reizē arī izmantojot šo norādi, lai atsauktos uz anonīmo autoritāti.

Kopā šāds izvērsums liek domāt, ka skolēns ir pārņēmis formu, kas reprezentē statusu kādā citā diskursā un sarunas ietvaros, lai nodrošinātu savu statusu arī runājot

par izglītību, tiecas to adaptēt intervijas vajadzībām, tomēr teksta modifikācijas viņam sagādā grūtības.

Lai veidotu savu stāstījumu, skolēni bieži izmanto intertekstualitāti un runā var ienest gan izteiksmes formas, gan arī argumentus, kurus pauž cita statusa pārstāvji. Citāts no 20.intervijas ilustrē kā skolēns objektīvizē situāciju, kuru viņa fiziski nevar atcerēties, jo citā intervijas daļā viņa norāda, ka šajā pilsētā tik ilgi nedzīvo. Tomēr viņa kā par faktu stāsta par notikumiem, kuri ir notikuši pirms viņas ierašanās minot arī iesaistīto personu īpašības un to, kas ar viņiem noticis tālāk. Autore šādi iegūst statusu, ka viņa ir ziņoša par notikumiem skolā un var atbildēt uz dažādiem jautājumiem.

„Vispār bija pirms kādiem gadiem 5-6, bija, kad nāca te vairāk tādi „podu vārītāji”, kas visu kaut ko darīja. Bet pārsvarā viņi no [Pilsētas] jau ir prom tagad, un nekas tāds liels nenotiek, par ko visi dzirdētu.” (20.intervija)

Līdzīgs piemērs iezīmējas 2.intervijā. Skolēns, savā stāstījumā ienesot skolotāja tekstu rada interpretāciju par sevi. Te skolēns parāda, ka viņš ir atbildīgs un attiecīgi, tiecas piešķirt lielāku nozīmi arī pārējai intervijai. Analizējot šo tekstu, var precīzi minēt, ka ņemot vērā kur klasē skolēns sēž, viņš nevienu no faktiem nebūtu varējis pats novērot. Tāpat, arī izteiksmes forma nelīdzina tai, ko skolēns lieto citur intervijā.

„Kā kuram - cits ir tāds, kurš sēž, un var skaidri redzēt, ka būtu labāk mājās sēdējis.” (2.intervija)

9.2 Piešķirtais un pieejamais statuss

Mācību procesa ietvaros skolēns var tikt saistīts ar vienu konkrētu interpretāciju. Ar to skolēnu var saistīt gan skolotāji, gan arī skolēni. Noteiktu skolēna interpretāciju var provocēt atsevišķi notikumi, kāda konkrēta viņa īpašība, spēja iesaistīties klases notikumos, radnieki utt. Attiecīgi, noteiktas zināšanas par skolēnu var raksties ātri. Spriežot pēc skolēnu un skolotāju intervijām, skolēnam piešķirtais statuss ir praktiski nemainīgs un saistās ar kādu viņa iezīmi, savukārt apkārtējie aģenti tikai piemeklē argumentus, lai arvien precīzāk aprakstītu, kādēļ konkrētais skolēns neiekļaujas vidē. Te es aprakstīšu veidus, kādā skolā aģenti reflektē viens par otru.

Vienā intervijā arī skolotājs lieto jēdzienu „zīmogs”, iezīmējot, ka tās ir ilgstošas un noturīgas zināšanas par kādiem skolēniem, kuras ietver sevī noteiktas attieksmes. Tomēr kopumā skolotāji intervijās parasti izvēlas ne tik provokatīvus

apzīmējumus tiecoties tos arī mīkstināt izmantojot jau aprakstītās objektivizācijas stratēģijas. Skolotāji arī norāda, ka zināšanas par to, kāda ir konkrētā klase var ietekmēt skolotāju interpretāciju, kā pret to izturēties.

„Un līdz ar to tas konflikts tāds bija, ka bezmaz vai sakāvušies, nu ko tas vecītis var izdarīt, bet viņš tur bija sācis, citādi nespējot neko izdarīt. Bija vecāku sapulce, pēc kuras tiem puikām bija uzlikts tāds kā zīmogs, tiešām uzliek to zīmogu.” (13.intervija)

„Nu tur tiek lauzti arī stereotipi, sākumā vispārizglītojošā klase mums bija viena no vājākajām, un tāpēc arī uz to neiespringa, tur jau švakie mācās, un tad notika tāds lūziens, un viņi ir stipra klase.” (19.intervijas)

9.2.1 Pašidentifikācija

Skolēnu pašidentifikācija klasē ir salīdzinoši plašs temats un tas caurvij visus līdz šim aprakstītos diskursa elementus. Vienlaikus, interviju gaitā, ja skolēns netika uzvedināts, viņš reti sniedz pašidentifikācijas aprakstu, kas būtu nozīmīgs izglītības diskursa kontekstā.

Lietojot vietniekvārdus, skolēni iezīmē identifikāciju ar noteiktu klases grupu, klasi, skolu kā pretstatu citai skolēnu grupai, paralēlklasei vai skolai. Skolēni ir neaudzināti, skaļi, mākslinieciski, utt. Tomēr šīs kategorijas praktiski neietver tiešu saikni ar skolu. Skolotāji gan mēdz šīs kategorijas saistīt, lai objektivizētu noteiktus priekšstatus par skolēniem.

„Algebru? Vienu vai divas reizes esmu aizgājis, esmu baigais sliņķis, nevaru pieķerties tām mācībām.” (27.intervija)

Viens no iemesliem, kas varētu būt par iemeslu tam, ka tekstā skolēni praktiski neizmanto apzīmējumus, kas tos saistītu ar skolu ir, ka skolēni, kuri neiegūst ļoti augstus sasniegumus, nespēj saskatīt saikni ar kādu akadēmisku statusu. Rezultātā, skolēni neidentificējas ar zināšanām, kuras tie iegūst vai kuras tie jau ir ieguvuši. Izņēmums ir viena intervija, kurā skolēns ar ļoti labām sekmēm apraksta skaidru sasaisti ar akadēmiskām zināšanām.

„Bioloģija - nevis nepatīk, bet nesaista. Nu es esmu fiziķis, man patīk loģiski domāt. Man mamma ir bioloģe, bet mani tas pilnībā nesaista.” (15.intervija)

9.2.2 Skolēnu apraksts

Lai gan skolēni nespēj paši sevi saistīt ar izglītības procesu, viņi tomēr spēj, balstoties uz kādiem izglītības kritērijiem, raksturot savu klases biedru piederību.

Skolēni arī norāda, ka noteiktu raksturojumu, kas viņiem palīdz vai traucē mācīties, piešķir tiem skolotājs.

Savā skatījumā un viedoklī par citiem skolēniem skolēni plaši izmanto katra konkrētā skolēna attiecības ar skolotāju un skolu, kā arī skolēna sekmes un sasniegumus skolā. Šāda interpretācija gan atšķiras starp skolām, klasēm un skolēniem. To ietekmē gan kopējais klases vidējais līmenis, gan arī, kā var raksturot klasi kopumā. Tāpat, raksturojot skolēnus citi skolēni nebalstās tikai uz vienu kritēriju. Vienlaikus skolēni darbojas ar virkni dažādu faktoru, kā rezultātā var teikt, ka sasaiste ar konkrētu īpašību, kuru var attiecināt uz izglītību ir tikai pārnesums no kādām ārpus izglītības diskursa pastāvošām zināšanām.

„Tie, kuri labi mācās, startē olimpiādēs, citās klasēs viņus apsaukā par zubrilām.”

(11.intervija)

„Nu, pieņemsim, tā meitene, kas atnāca pagājušogad. Visiem liekas, ka viņa ļoti labi mācās un ka viņa ir šausmīgi pareiza un tāda mazliet iedomīga, ka viņa visu māk labāk par citiem, tāpēc nevienam nav pārāk labas ar viņu attiecības... Nu es vienkārši dažreiz kādu vārdu pārmiņu, bet īpaši nedraudzējos. Bet daži tiešām riebīgi izturas.”

(12.intervija)

„Bišku stulbums arī. Piemēram, [Skolēna vārds] pagājušogad dabūja nesekmīgu vizuālajā, nu vizuālā - tač četri varēja dabūt! Bet tagad pateica, ka var būt uz atestāta tikai viena nesekmīga - viņam pārējās arī ir nesekmīgas, ko tagad darīt?”

(28.intervija)

8.intervijā skolniece sniedz paraugu, kā zināšanas, kas veidojas ārpus izglītības iestādes tiek ienestas un attiecinātas uz klases biedriem. Lai arī saiknēm, ko skolniece iezīmē nav skaidra pamata, viņa, lai paskaidrotu savu domu, to paplašina līdz faktoriem, kuri ar skolu var būt saistīti tikai pastarpināti.

„Daži [klasesbiedri] ir ļoti noslēgti un klusi, es uzskatu, ka tas ir nepareizi, jo vajag izbaudīt to, ko tu vari darīt. Bet sēdēt mājās pie datora, pīpēt, vazāties ārā un dzert, tas man liekas drusku nepareizi.” (8.intervija)

Daudz skaidrāk skolēnus klasificē skolotāji. Skolotāji norāda, ka virknei skolēnu ir problēmas ar „psihī” un viņi ar šīm problēmām ikdienā ir spiesti cīnīties. Arī starp pārējiem var būt tādi, kuri ir “grūti” un “smagi bērni”, “izlutināti”, “slimīgi”, utt. Attiecīgi, skolotāji izmanto ļoti plašu dažādu apzīmēju klāstu, lai raksturotu skolēnu nespēju pildīt tiem izvirzītās funkcijas. Šāda skolēnu klasificēšana netiek skolotāja runā slēpta kā novirze no akceptētā tehnoloģizētā diskursa, bet drīzāk

atnāta kā labas pedagoģijas paraugs, kurā skolotājs spēj sekmīgi identificēt skolēna problēmas un noteikt, ka risinājums ir kāda specifiska palīdzība.

“Nē, paldies, Dievam, jo bērni ir dažādi, viņiem arī ar psihi ir problēmas. Bet nu tādas ekstrēmas lietas, kur būtu jāzvāna lieliem zvaniem par visu valsti, jāsaka, mums ir ļoti savākti tie bērni.” (6.intervija)

„Piemēram, [Skolēna vārds] ir ļoti smags bērns, bet vecāki ļoti rūpējas, un tur ir arī bērniības slimības un izlūtinātība.” (4.intervija)

Intervijās skolēni norāda, ka saikne skolotāju zināšanas par skolēnu, viņa individuālā interpretācija par grupu, kuru skolēns pārstāv, vai skolēna spējas darboties, lai patiktu skolotājam var ietekmēt skolēna sekmes. Lielākajā daļā interviju skolēni norāda, ka patikt skolotājam var būt noderīgi. Tāpat visi skolēni skaidri aprakstīja ikdienas prakses, kuras būtu nepieciešams izmantot, lai skolotājam patiktu.

„Diezgan grūti sanāk. Un ir jau arī attieksme no skolotājiem, viņi zina, ka tu esi sportists, un saprot, ka tu nemācies tā kā normāli, tad viņiem ir cita attieksme. Man nav bijis tā, ka man vēsturē ir augstāka atzīme par pieci. Es uzrakstu kontroldarbu, vienalga, es esmu mācījies vai nē, man ir pieci.” (16.intervija)

„Ja skolotājam nepatīk kāds bērns, tad viņš arī pret to bērnu nu tā, ne īpaši, nu ne jau ne īpaši palīdzēt, bet mazāk - nu jā, mazāk palīdzēs.” (23.intervija)

9.2.3 Vecāku ietekme uz mācību procesu

Šajā analīzē jau vairākkārtīgi ir norādīts, ka skolotāja zināšanas par skolēnu ietekmē skolotāja zināšanas par skolēna vecākiem. Vairumu grūtības, kas skolā ar skolēnu var rasties skolotājs saista ar skolēna vecākiem un šādi skolotāja zināšanas par tiem kļūst par nozīmīgu faktoru, kas var ietekmēt skolēna iespējas skolā.

Skolotāji iezīmē virkni dažādus veidus kā vecāki var ietekmēt skolēna garīgo, fizisko un intelektuālo attīstību. Tāpat, skolotāji iezīmē tiešus un netiešus veidus, kā noteiktas vecāku īpašības vai ģimenes akceptētie uzvedības modeļi var ietekmēt skolēnus. Reizē, neko no tā skolotāji neņem vērā, ja skolēnam skolā nav grūtību un viņš sekmīgi veic izglītības sistēmas izvirzītos uzdevumus.

“Ir tādi bērni, kas nespēj koncentrēties, un tad liekas, ka es te neesmu vajadzīga. Bet tie ir skolēni, kam ir problēmas ģimenē, pašiem ar motivāciju ir problēmas. Skolēni, kam ir psiholoģiskas problēmas.” (4.intervija)

„Viņš nenāk bieži uz skolu, viņam ir ģimenes problēmas, viņš arī dzer un tā, devītklasnieks. Es viņu saprotu, un arī tos tiešām švakos bērnus, man nepatīk

ielaieties tādās sarunās. Jā, nu es to nesaprotu, ja man pateiks, ka matemātikā viņš ir „uh un ah!”, un es tagad ar to „uh un ah!” iešu uz stundu - ne tak!?” (13.intervija)

Skolotājs savā stāstījumā neapstrīd un nepieļauj iespēju par kļūdām viņa ikdienā izmantotajā pedagoģijā. Viņš arī saskata virkni kļūdu vecāku nepareizā bērnu audzināšanā un ar savu pedagoģiju skolotājs risina šīs audzināšanas kļūdas. Rezulātā skolēna ģimene, it sevišķi ņemot vērā, ka skolotāji savā starpā konsultējas par skolēnu sasniegumiem, var kļūt par iemeslu kādēļ skolēns tiek saistīts ar faktoriem, kuri traucē apgūt mācību vielu.

9.2.4 Vecāku ietekme - skolotāju bērni

Viena no skolēnu grupām, kuru identificē skolotāji ir „*skolotāju bērni*”. Skolēni norāda, ka tie klases skolēni, kuru vecāki ir skolotāji var veidot citādākas attiecības ar skolotājiem. Skolēni pārmet, ka sodu sistēma skolā ir nevienmērīga un pret skolotāju bērniem sodi vienmēr būs iecietīgāki nekā pret pārējiem skolēniem.

Intervijās skolēni veido dalījumu starp „*mums*” – parastajiem skolēniem un „*viņiem*” – skolotāju bērniem. Starp šīm grupām nav konfliktu, bet ir atšķirīga pieeja skolotāju labvēlībai. Skolēni raksturo šīs skolotāju un skolotāju bērnu attiecības kā attiecības vienas grupas ietvaros.

„Intervētājs: Bet Tev bija sešinieks, un Tevi uzrunāja?

Nu jā, laikam arī tāpēc, ka skolotājas dēls un tā. Īsti nezinu.” (16.intervija)

„Piemēram, ir skolotāju bērni, teicamnieki, skolotāja savadāk attiecas. Viņi neizpilda mājas darbu un viņiem neieliek n/v, atstāj uz nākamo reizi, pažēlo nedaudz. Mums ieliek.” (24.intervija)

„Vislabākais piemērs ir tam zēnam, kuram skolotāja ir mamma, pret viņu ļoti labi attiecas, jo saka - mēs zinām vienalga, ka tu esi gudrs, ka tu vari. Pret citiem, kas trokšņo, ļoti bargi. Divi savā starpā trokšņo - vienam liek, otram neliek rakstīt paskaidrojumu.” (8.intervija)

Arī paši skolotāji akceptē nodalījumu starp skolotāju un citiem bērniem. Vienlaicīgi, viņi šādu sadalījumu raksturo nevis kā vienas grupas saliedēšanos, bet kā dabīgu procesu, kurā skolotāji spēj sniegt saviem bērniem labāko sagatavošanu. Attiecīgi, skolotāji saprot tās vajadzības, kas skolēnam skolā ir un spēj tām sagatavot. Reizē arī skolotāji norāda uz abpusēju sadarbību, kas labāk veidojas starp skolotājiem.

„Man iepriekšējā klasē bija tā, ka gandrīz trešdaļa mammu bija skolotājas, kaut kādā ziņā biju ar viņām saistīta. Tā bija speciāli atlasīta klase - gudrākie. Un tad

bija sakritība, ka labiniekiem lielai daļai mammas bija skolotājas, vienalga, sākumskolā, mūzikas skolā, bet bija.” (19.intervija)

„A ko tu dari? Kā tu motivē savu bērnu? Vajag no abām pusēm to sadarbību. Protams, ka vienu daļu vecāku nevar sadabūt. Bet mums ir daudz darbinieku bērnu, tā ka tie dabū trūkties.” (6.intervija)

9.2.5 Skolēnu grupēšana

Mācību klasē skolēni runā salīdzinošās kategorijās veidojot skolēnu grupas, kuras ir balstītas uz izglītībai nozīmīgām opozīcijām. Izmantotās zināšanas, kas šādai opozīciju veidošanai ir pamatā, pārsvarā neatšķiras. Pamatā tās visas ir balstītas uz nodalījumu skolēnos, kuri sasniedz augstus rezultātus un, kā opozīcija šiem skolēniem, tādi, kuri augstus rezultātus nerasniedz vai nevar sasniegt.

Pie skolēniem, kuri nav asociējami ar akadēmiskiem sasniegumiem ir pieskaitāmi „slinki”, „kurus Dieviņš ir apdalījis”, „grūti bērni”, „no sliktām ģimenēm”. Te vienlaicīgi skolotāji lieto gan bioloģiskus argumentus, norādot, ka katram skolēnam ir zināšanu maksimālais līmenis, ko tas var sasniegt un skolotājs, ar milzīgām grūtībām, dažreiz panāk, ka skolēns zina vairāk. No otras puses, darbojas socializācijas arguments, kurā skolēni nespēj vai negrib sasniegt, jo ģimenē izglītība nav vērtība, nevienam cilvēkam no tiem, ar kuriem skolēns tiek ikdienā, nav izglītības, ģimenē radinieki, citi cilvēki par bērniem nerūpējas. Skaidra nošķiruma starp šiem argumentiem nav. Drīzāk te var runāt, ka skolotāji vienlaicīgi izmanto abus argumentus tā uzsverot, ka tie tiek izmantoti nevis tādēļ, lai pierādītu kādu idejisku skolotāja skatījumu, bet objektivizētu viņa sasniegumus, viņa viedokli. Rezultātā veidojas stāstījums, kurā bērni ar mācību grūtībām reprezentē visas problēmas, kādas bērns var ietvert.

„Tā bija tā klase, kur bija tikai zemais gals un tikai augstais. Tie, kas bija augstais, tie strādāja paši, es strādāju faktiski tikai ar tiem sliktajiem.” (6.intervija)

„Mēs neesam pārāk liela, man liekas, kādi 13-14 cilvēki. Mēs esam divas devītās klases, a un b, mēs esam a. Visi skolotāji to ir ievērojuši, ka mūsu klase ir tā slinkā klase. Sanāca tā, ka mūsu klase ir tie, kas neko īsti negrib darīt un kuri ir slinki, un kuriem grūti iet mācībās, un b klase ir labā klase, un tur arī vairāk gudru cilvēku, vairāk dara visu.” (20.intervija)

„Intervētājs: Kas īsti ir tie vieglie/labie bērni?”

Tie, kuri veiksmīgi var nopelnīt savas 6, 7, 8 un augstāk bez ļoti lielas piepūles. Sliktie ir tie, kuriem tu māci, māci, un vienalga viņi, nedara, nemācās, velkas uz sava trijnieka.

Intervētājs: Jums ir kāda ideja, kāpēc viņi nemācās un „velkas uz sava trijnieka”?

Ja par matemātiku runā, tad matematika prasa regulāru, ļoti smagu darbu, un tiem, kuriem galvas nav iedotas vieglas, viņi nav gatavi strādāt ar sevi.” (6.intervija)

Izmantotie piemēri iezīmē, ka, lai arī skolotāji veido dažādas skolēnu opozīcijas, tas neaizliedz runā brīvi mainīt izmantotos jēdzienus un, piemēram 6.intervijā, ja sākot stāstījumu tika izmantota korektāka forma „*zemais gals*”, tad beidzot stāstījumu skolotāja vairs nelieto korekto izteiksmes formu un šos skolēnus sauc par „*sliktajiem*”.

Citu skatījumu par skolotāju dalījumu skolēniem reprezentē skolēni. Viņi veidojot stāstījumu par skolēniem ar augstiem un zemiem sasniegumiem iezīmē šīs interpretācijas vēlāko saikni ar skolotājas simpātijām un šo simpātiju nozīmi mācību procesa ietvaros. Skolēni savos stāstos reprezentē viedokli, kurā neatbilstot skolotāja skatījumam skolēns klasē darbojas vairāk patstāvīgi, bez skolotāja atbalsta, bet ar skolotāja kontroli – skolēns paliek viens.

Vienā intervijā skolniece lieto apzīmējumu „*labais saraksts*”, ar to saprotot skolotāju radītu grupējumu, kurā ir *labie skolēni*. Attiecīgi, ja skolēns nav šajā sarakstā, tad viņš nevar pilnībā izmantot tos resursus, kurus skola sniedz.

„Ja tu viņai esi labajā sarakstā, tad viss ir kārtībā. Nepaņem sporta tērpu, nekas. Es bieži braucu uz sacensībām, nevar atteikties braukt uz sacensībām, jo jāaizstāv skolas gods. Un, ja tur esi pateicis, ka nāksi un neatnāc, tad ieliks vieninieku.” (28.intervija)

„Nu skolotāji uzsver, ka ir tikai 4-5 cilvēki klasē, kas strādā, un pārējie nestrādā. Bet varbūt kāds no tiem, kuri it kā nestrādā varbūt viņš strādā, bet viņu novērtē tā, it kā viņš nestrādā.” (28.intervija)

„Jā. Nu tiem, kuri skolotāju acīs ir atpazīstamāki, tiem atbildēs, bet tiem, kuri zina, ka viņš nemācāsies, uzdos mājasdarbu, un viņa zina, ka viņš neizpildīs, viņa nepievērsīs viņam uzmanību.” (14.intervija)

9.3 Secinājumi

Izglītības sniegšanas un saņemšanas process tiek interpretēts kā grūts abām iesaistītajām pusēm. Arī attiecības, kas veidojas šī procesa ietvaros var būt dažādas un aģentu pieņemtās identitātes var neatbilst izglītības izvirzītajām prasībām, bet pašu

izglītības procesu var raksturot konstants konflikts. Šo domu ietver respondenti izglītības procesu raksturojot ar vārdu „cīņa”.

„Viņš vienkārši guļ, arī skolotājiem nav vairs enerģijas ar viņu cīnīties.” (20.intervija)

„Nu tad es zinu, ka es neesmu viena cīņā ar viņu, ka ir vēl kāds, kas mani atbalstīs un sapratīs vismaz.” (6.intervija)

Varas sadalījumu šajā skolotāju militārajā operācijā raksturo viņa spēja ieviest arvien jaunus akceptētus jēdzienus, kas raksturo skolēna spējas. Piemēram, gadījumos, kuros skolēns neuzvedas atbilstoši skolas vides ekspektācijām, tiek lietots apzīmējums „trako”, kas iezīmē norādi uz skolēna mentālām problēmām.¹⁶

„Izsaka mutisku brīdinājumu, ja vēl tāpat trako, tad ieraksta piezīmi dežurkladē, pēc tam, ja vienalga, tad iedod paskaidrojumu rakstīt.” (26.intervija)

Skolēni un skolotāji izmanto dažādas stratēģijas, lai ienestu izglītības diskursā sev pieejamās zināšanas. Balstoties uz pieejamajiem datiem es izdalīju vairākus stratēģiju veidus, kurus aģenti izmanto, lai aprakstītu savas tehnoloģizētā diskursa zināšanas un spētu tajā ienest pretestības zināšanas. Pamata veids, ko informanti izmanto ir *objektīvizācijas stratēģija*. Šī pieeja paredz, ka izmantojot dažādus aģentam pieejamus instrumentus viņš saistīs savas zināšanas ar tehnoloģizēto diskursu. Šī pieeja paredz diskursa modifikācijas, bet tā pretestības diskursu pārstāv vēl tikai vieglā formā, ienesot tehnoloģizētajā diskursā tikai atsevišķas zināšanas.

Radikālāku zināšanu piesaiste forma ir netiešā nolieguma stratēģija. Šīs stratēģijas ietvaros teksta autors tiecas ienest tehnoloģizētajā diskursā zināšanas, kuras ar to ir pretrunā. Lai savu mērķi panāktu, viņš izmanto savas zināšanas un daļēji sniedz akceptu tehnoloģizētajam diskursam un tad kādu nozīmīgu zināšanu faktu tajā nomainot.

Trešā te identificētā stratēģija ir zināšanu kopēšana. Pamatā tās autori ir saistāmi ar vājām zināšanām par izglītības diskursa tehnoloģizēto formu, bet šo zināšanu iztrūkumu viņi tiecas mazināt ar intertekstualitātes un interdiskursivitātes izmantojumu. Tomēr, šī procesa rezultātā veidojas neskaidras zināšanu formas, kas ir tehnoloģizētā diskursa modifikācijas, bez mērķa tās apstrīdēt. To autori, izmantojot šādu teksta formu, tiecas veidot lielāku nozīmi paši savam statusam.

Šajā nodaļā tiek aplūkotas arī skolēna spējas piekļūt noteiktam statusam. Analīzes gaitā iezīmējas, ka skolēni paši nesaista savu klātbūtni izglītības sistēmā ar kādu noteiktu statusu. Tomēr, viņiem ir viegli interpretāciju, kas ir saistīta ar zināšanu iegūšanu saistīt ar biedriem sev apkārt.

Lai arī skolēni neveido ar izglītību saistītu identitāti, viņi tomēr spēj novērot dažādus novērtējumus, kādus tiem piešķir skolotājs. Skolēni runā, ka ir nošķirums starp dažādiem skolēniem atkarībā no tā, kādas spējas skolotāji viņos saskata. Atkarībā no šīm spējām, skolēns tiek noteiktā līmenī pielaists pie zināšanām.

Skolotāji norāda, ka ikdienas darbā grupē bērnus un, ka grupēšana veidojas gan ar atšķirīgu komunikāciju, gan arī ar atšķirīgām pieejamām zināšanām skolēniem. Skolēnus ar zemākām sekmēm skolotāji raksturo izmantojot apzīmējumus „*sliktie*”, „*vājie*”, „*zemie*”, „*grūtie*” bērni. Grupēšana paredz, ka skolēni ir zaudējuši savas spējas mācīties gan tādēļ, ka tiem ir garīgas problēmas, gan arī tādēļ, ka tie ir „*nepareizi*” socializēti, nāk no „*sliktas*” ģimenes. Parasti skolotāji uz skolēniem vienlaicīgi attiecina visus argumentus.

Atsevišķa skolēnu grupa ir skolotāju bērni. Šo skolēnu īpašo statusu skolā ir novērojuši gan skolēni, gan skolotāji. Vienlaikus katra grupa sniedz citus iemeslus, kādēļ skolotāju bērni iegūst īpašas tiesības un sasniedz augstus rezultātus.

¹⁶ Interesants novērojums ir, ka skolotāji, lai raksturotu mācību procesu mēdz izvēlēties terminoloģiju, kuru ir pieņemts lietot runājot par militāru sadursmi, vai mentālu problēmu novēršanu. Jau pieminētais apzīmējums „*cīņa*”, vai „*taktika*”, „*mentāls*” utt. Skolotāji neierobežoti izvēlas šādus apzīmējumus, lai raksturotu klases procesus, vai atsevišķus skolēnus. Šāda vārdu izvēle ļauj spekulēt par interpretāciju, kuru skolotāji piešķir izglītības procesam, skolēnu nespējai apgūt noteiktu mācību vielu, utt. Vienlaikus, gan jānorāda, ka paralēles un līdzības starp skolu, militāro dienestu, un psihiatrisko slimnīcu atzīst arī tādi teorētiķi kā Mišels Fuko (skat. Fuko 2001).

10. Diskusija. Diskursīvās prakšu interpretācija

Šajā nodaļā es pievērsīšu uzmanību, kā līdz šim aplūkotās diskursa tēmas un stratēģijas veido diskursīvās prakses. Attiecīgi te ir saistīti iepriekšējās pētījuma daļās iegūtie secinājumi ar izglītības igdienas praksēm.

10.1 Tehnoloģizācija un izglītības prakses

Izglītības reglamentējums un vienotās zināšanas, ko intervijās aģenti sniedz par izglītības sistēmu, liecina, ka izglītībā dominē tehnoloģizēts diskurss. Tā pamatos ir zināšanas par izglītības sistēmu, kā par mehānismu, kas attīsta un veido indivīdu tādu, kāds tas varēs funkcionēt sabiedrībā. Izglītība skolēnam, vērsot pret to simbolisku vardarbību, sniedz akceptētu interpretāciju par attīstītu un zināšanām.

Zināšanas par izglītības sistēmu aptver plašu loku dažādu iekšēju kontroles struktūru, kuru ietvaros skolēni konstanti tiek pakļauti pārbaudēm un izvērtējumam, cik lielā mērā tie atbilst izglītības izvirzītajām prasībām. Lai arī izglītības mērķis ir radīt indivīdu, kas vēlāk spēs sekmīgi funkcionēt sabiedrībā, izglītības sistēmas sasniegumus skolotāji vērtē izmantojot instrumentus, kuru nozīme veidojas tikai tos savienojot ar pašu izglītības sistēmu – attiecīgi to nozīme ārpus šīs sistēmas ir diskutabla un, lūkojoties kritiski, grūti saskatāma. Skolēna sasniegumi skolā tiek vērtēti balstoties uz to, cik centīgi viņš apmeklē stundas, pilda mājas darbus, cik precīzi viņš atbild uz skolotāja jautājumiem. Šo vērtējumu pamatā ir pieņēmums, ka skolēna spēja un vēlmes pildīt viņam izvirzītos darbus reprezentē kādu plašāku sabiedrības interpretāciju. No tā, kā skolēns pilda uzdevumus, kas ir attiecināmi uz izglītību, pats skolēns, viņa ģimene, skolotāji, pētnieki utt. var izdarīt secinājumus par viņa spēju darboties ārpus šīs institūcijas. Šādas idejas attaisno prakses skolā un nodrošina mācību procesa leģitimitāti: skolēni var tikt atrauti no praksēm ārpus skolas un pret tiem var tikt vērstas zināšanas, kuras nākotnē tie visticamāk neizmantos, jo šīm zināšanām nav nozīme – galvenais, lai skolēns apgūst noteiktus principus pēc kuriem darboties un šie principi ir pietiekoši nozīmīgi, lai nodalītu sistēmu no realitātes.

Izglītības diskursa ietvaros ir izveidota virkne dažādu prakšu, kuras gan šī darba ietvaros veiktajās intervijās, gan arī balstoties uz to aprakstu izglītību reglamentējošajos dokumentos, ataino izglītības un skolēna spēju atrasties tiešā saiknē ar sabiedrību. Vienlaikus, prakse atrodas pilnīgā atrautībā no sociālām praksēm ārpus

skolas. To savienojums ar apkārtējo pasauli veidojas caur skolēna un skolotāja interakciju, kuru, lai to veicinātu, skolotājs organizē noteiktā veidā – skolotājs uzved pedagoģiju.

Attiecīgi var norādīt, ka izglītības diskursa tehnoloģizētās zināšanas ietekmē indivīda prakses interpretāciju. Skolotāji un skolēni visi var izmantot vienādas zināšanas par izglītības sistēmu un par tās nepieciešamību, kas, savukārt, kalpo par izglītības prakšu leģitimitātes pamatu, bet no otras puses, rada vienotu bāzi, ar kuru uzsākt diskusiju, kāda būs pieejamā izglītība skolā. No šādas skatu punkta, izglītības sistēma ir sasniegusi tai izvirzītos mērķus izveidojot vienotu interpretāciju par formālo izglītības sistēmu. Skolēni ir informēti par sev pieejamo statusu skolēns un apzinās dažādus uzdevumus, ko šāds statuss ietver un labumus, ko tas var palīdzēt iegūt. Skolotājs, kuram pieejamā vara ir plašāka, savas zināšanas par iegūto statusu un tam izvirzītajām prasībām ir apliecinājis vairāku gadu garumā iegūstot pedagoga grādu.

Intervijās ar skolēniem skolēni stāsta, ka par savām izglītības iespējām runā ģimenē, ar draugiem, ka skolotāji iesaistās skolēnu ģimenes dzīvē uzrunājot skolēnu vecākus un kā „nepareizas” tiek attēlotas situācijas, kad šāda plašāka iesaistīšanās nav iespējama. Iesaistītie aģenti skaidri saskata izglītības kopējo, akceptēto nozīmi un spēj identificēt praksi, ko šāda kopēji akceptētā nozīme paredz.

Tajā pat laikā, kā var novērot intervijās, lai arī visi iesaistītie aģenti ir informēti par izglītības diskursu, praksē tas par interakcijas pamatu tiek izmantots tikai daļēji. Konstanti izglītības praksē tiek iekļauti skaidrojumi, kas konfliktē ar tehnoloģizēto izglītības izpratni. Attiecīgi, akceptētais izglītības diskurss tiek konfrontēts ar pretestības diskursu. Šī konfrontācija nemazina iesaistīto aģentu zināšanas, vai akceptu tehnoloģizētajai diskursa formai. Tomēr tā mazina šo zināšanu pāreju diskursīvās praksēs.

Šāds secinājums paredz divas implikācijas. Pirmkārt, tikai ar noteikumu un oficiālā reglamentējuma maiņu nav iespējams ietekmēt izglītības prakses. Precīzāk, ar reglamentējumu var ietekmēt prakses, bet nevar panākt, ka tās būs balstītas akceptētajos iemeslos un, ka to sekas būs tādas, kā paredzēts. Otrkārt, izglītību nav iespējams izskaidrot tikai runājot par izglītību reglamentējošajiem dokumentiem. Ikdienas prakses konstanti veicina dažādas modifikācijas, kas rada nepieciešamību izglītību pētīt vērst uzmanību uz praksi.

10.2 Tehnoloģizētā diskursa saikne ar kontekstu

Iemesls kādēļ prakse tiecas novirzīties no izglītības diskursa akceptētās skatījuma ir izglītības iestādes saikne ar vidi, kurā tā atrodas. Lai arī izglītības diskurss darbojas pats savā zināšanu struktūrā, tā sevi saista ar noteiktu indivīdu grupām, kuras skolā ienes savu ikdienas pieredzi. Viegļāk aprakstāmais piemērs ir lauku skolas, kurās skolēni jau iepriekš visi viens otru pazīst, kurās skolotāji pazīst skolēnu vecākus un nereti ir bijuši arī vecāku skolotāji. Šādā vidē grupa, kura vēlāk tiks veidota skolā, ir jau izveidojusies ārpus skolas. Rezultātā, kad skolēns nonāk skolā, attiecībām kas nosaka pedagoģijas un izglītības diskursa prakses iespējamību būtu jāveidojas vakumā, tomēr, ja iesaistītie jau nāk no vienotas grupas, tad šīs attiecības nevis veidojas vakumā, bet gan kā papildus mākslīgs līmenis jau esošām attiecībām: pagalma draugs kļūst par klases biedru, bet sliktais vai labais kaimiņš kļūst par skolotāju. Šāda skolas uzslāņošanās uz jau esošām attiecībām nevar palikt bez sekām – tā veicinās izglītības prakses, kuras izglītības tiesiskajā reglamentējumā nav iespējams aprakstīt.

Šo problēmu skola var ignorēt, ja aplūko izglītības diskursu tā tehnoloģizētajā formā. Attiecīgi, tehnoloģizācija var eksistēt ārpus konteksta, kurā izglītība ir nodalīta no institūcijām, kuras to ietekmē. Izvēloties šādu skatījumu, var pieņemt, ka valsts politika darbojas tehnoloģizētajā diskursā. Vienlaikus, izglītības plānotāji var izvēlēties veidot saiknes starp dažādām institūcijām un modificēt attiecības, kādās izglītības sistēma ir ietverta. Tomēr, šie skatījumi nespēs atspoguļot un ņemt vērā tās nianšes, kuras ietekmē katru atsevišķo mācību skolu, klasi un skolēna-skolotāja attiecības.

Tas nenozīmē, ka izglītības iestādes ignorē oficiālo izglītības skatījumu. Intervijās izmantotās stratēģijas un tēmas ļauj secināt tieši pretējo – izglītības iestādēs tiek reproducēts izglītības diskurss un argumentācija tiek veidota balstoties uz zināšanām, kuras ir balstītas šajā diskursā. Pretestība arī bieži tiek izmantota nevis kā pretestība, bet kā mēģinājums modificēt diskursu vajadzībām, kas iepriekš nav noteiktas. Tāpat, modifikācijas veidojas saskares punktos, kuros konfliktē iespējas izmantot dažādus diskursus, varas attiecības vai statusus. Piemēram, kad skolotājs ir spiests pārrunāt jautājumus par skolēna sekmēm ar skolēna māti, kura ir skolotāja šajā skolā, skolotājam būs jāpārskata principi, kas tiek izmantoti izglītības – ģimenes komunikācijā. Šāda pārdefinēšana sevī ietvers plašākas sekas tālāk ietekmējot skolēna – skolotāja attiecības. Attiecīgi plašākas prakses mainās, jo vienā diskursīvo zināšanu

pielietojumā ir veicināta interdiskursivitāte. Vienlaikus, faktors, kas ir jāņem vērā, ka abiem skolotājiem nemaz nav jārunā, lai ienestu interdiskursivitāti, kas maina diskursīvās prakses. Citiem vārdiem, kontekstuālās zināšanas, kas skolotājam ir pieejamas, ir mainījušas diskursīvās prakses tehnoloģizētajā diskursā.

Minēto piemēru izvērsot tālāk var iedomāties situāciju, ka skolēns vēl pirms nonākšanas skolā ir daudz laika pavadījis pie mammas darbā – viņš jau pazīst skolotājus un ir izveidojis savstarpēji saistītas statusa attiecības, kuras veidojas ārpus izglītības diskursa. Šī pētījuma ietvaros kāds informants norādīja, ka viņš negribētu turpināt mācīties savā skolā, jo nākamajā mācību gadā viņam bioloģiju pasniegs māte. Šis piemērs ir ekstrēms gadījums, kurā skolēns nokļūst pilnīgi citās attiecībās, nekā viņa klases biedri un šīs attiecības ir veidojušās balstoties uz pilnīgi citiem principiem, nekā apkārtējiem skolēniem. Šāda situācija var novest pie virknes dažādu izglītības prakšu modifikāciju.

Tas nozīmē, ka skolotājs savās attiecībās ar skolēnu un skolu atsevišķos mirkļos ir spiests izvēlēties nepedagoģisku pieeju. Tās var būt vērtības, kas tiek sauktas par cilvēcīgumu (intervijā skolotāja stāstīja par bērniem, kurus pati pabarojusi), tā var būt reliģiozitāte (kāda skolotāja norādīja, ka ir nepieciešama obligāta reliģijas mācība). Kopumā aprakstītas liek identificēt situāciju, kurā skola un izglītība atrodas ļoti dažādās sociālās vidēs un to ietvaros veidojas ļoti dažādas attiecību variācijas. Šādos mirkļos klase ir spiesta meklēt adaptācijas, kā veidot akceptēto izglītības izpratni, lai tā nekonfliktētu ar esošo situāciju.

Jautājuma par tehnoloģizācijas un reālās prakses saskari var turpināt ilgi. Cits piemērs, kas raksturo skolēna iespējamās saiknes ar skolu ļauj parādīt kopējās saiknes starp sabiedrību un izglītības institūciju. Skolēns jau no agra vecuma ievērojamu daļu sava laika pavada skolā. Ārpus skolas tiek veicināta jauniešu aktīva saikne ar dažādām identitātēm, bet nonākot skolā šie paši jaunieši kļūst tikai par skolēniem – daži ir labāki, daži vājāki, bet kopumā – visi ir skolēni. Aktīvākie un fiziski attīstītākie iegūst iespēju skolā ienest identitāti, kurai arī skolā ir nozīme – sportists. Tomēr vairums skolēnu paliek situācijā, kurā skola nespēj nodrošināt iespēju iegūt identitāti, kura spētu konkurēt ar skolēna ārpus skolas pašidentifikāciju. Attiecīgi skola piedāvā solījumu par nākotni, bet salīdzinoši maz vērtīgu ieguvumu, kurus skolēns varētu izmantot tūlīt. Skolēns saņem tikai pienākumus.

Ko tas nozīmē? Visticamāk to, ka skolēns, kurš nebūs ieguvis kādu no „vērtīgajām” identitātēm nebūs ieinteresēts pilnībā iesaistīties tikai akceptētajā

interakcijā – tā viņam neko labu nesola. Šāds skolēns drīzāk ienesīs diskursā pretestību, kas nodrošinās iespējas viņam izpausties, bet pret šo pretestību, savās iespēju robežās cīnīsies skolotāji, kuriem nav paredzēta iespēja darboties ar identitātēm, kas nav – skolēns. Šādi, konflikts pat nav par izglītību, bet par interakcijas formu un iespējām, ko šajā interakcijā skolēni var saņemt. Rezultātā, skolēni, kuri ir tiecas izglītības ietvaros apstiprināt savu identitāti var zaudēt gan mēģinājumā apstiprināt identitāti, gan arī tālākās izglītības iespējas.

Tas nozīmē, ka kontekstā izglītības diskursa un pretestības formas būtiski atšķirsies. Tomēr, tās visas būs vērstas uz tehnoloģizēto izglītības mērķu realizēšanu. Tikai, lai tos sasniegtu tiks izvēlētas dažādas prakses.

10.3 Grupas un grupēšana izglītības iestādēs

Minētie faktori, mani noved pie pēdējā loģiskā izvērsuma. Lai turpinātu iesākto argumentāciju, būtu nepieciešams parādīt, kā veidojas sekas no kontekstam pielāgotas izglītības diskursa prakses.

Rezultātus, ja tos ir nepieciešams attiecināt uz izglītības sistēmu, ir iespējams mērīt tikai ar terminoloģiju, kas raksturo izglītības sistēmu. Ja izglītības mērķi ir spēja iekļauties sabiedrībā un zināšanas, tad prakšu rezultātā mēs spēsīm izglītības sistēmā novērtēt grupas, kas darbosies ar izglītības mērķiem. Šādu skatījumu pārfrāzējot, var norādīt, ka no politikas viedokļa var skaidri noteikt prakses, kas tiek rekomendētas izglītības procesā un zināšanas, kādas par izglītību tiek akceptētas. Vienlaikus, pateicoties tehnoloģizācijas klātbūtnei un instrumentārijam, kas nodrošina iespēju izglītību kontrolēt, balstoties uz vienām izmaiņām mēs saskatīsim līdzīgus rezultātus. Tomēr tas nenozīmē, ka eksistē viendabīgs abu faktoru savienojums, jo, lai arī rezultāti ir līdzīgi, tas, kā līdz tiem tika nokļūts un kādas pretestības un interdiskursivitātes formas tas veicināja, mums skaidrs nepaliek. Citiem vārdiem, arī pēc tam, kad var novērot, ka ietekme uz izglītības sistēmu ģenerēs līdzīgus rezultātus visās skolās, paši procesi skolās, ja tos neuzlūkos sīkāk, paliks pilnīgi neizprotami un neprognozējami.

No otras puses, tas nozīmē, ka lielu daļu no izglītības rezultātiem šobrīd veicina nevis izglītības sistēmas īpatnības vai veicinātās reformas (jāņem vērā, ka šie faktori, protams, ietekmē izglītības rezultātu), bet gan skolas konteksts. Tas savukārt nozīmē, ka skolai darbojoties tikai skolas telpās un neiesaistoties skaidrākās attiecībās ar apkārtējo vidi, ir iespējami tikai ierobežota apjoma uzlabojumi.

Tas arī nozīmē, ka pedagoģiskie risinājumi, kurus skolotāji ikdienas darbā izvēlas, vai mijiedarbojas, kāda veidojas starp skolēniem, ir risinājums, kurš veidojas mēģinot adaptēt diskursīvu praksi ar izglītības diskursā paredzētajiem mērķiem. Lai arī šādas prakses nav ietvertas izglītības diskursā – piemēram, skolēnu grupēšana, atsevišķu grupu nosaucot par „*Dieviņa apdalītiem*”, tās var tikt izmantotas, lai sasniegtu diskursā noteiktos mērķus. Zināšanas uz kurām šāda grupēšana tiek veidota nav pretrunā ar izglītības diskursu – skolēni skolā var sasniegt dažāda līmeņa akadēmiskos rezultātus. Tomēr, iemesli, kas ir likuši šādu grupu radīt un vēlāk darboties ar to, ievērojot noteiktas konteksta ietekmētas prakses, atrodas ārpus izglītības diskursa.

Secinājumi

Šajā promocijas darbā ir analizēta izglītībā iesaistīto aģentu izglītības procesu interpretācija. Darba ietvaros es aprakstu, kā skolotāju un skolēnu viedoklis savstarpēji mijiedarbojas nodrošinot izglītības procesu norisi, kas, savukārt, nosaka skolēnu sasniegumus un kopējos izglītības rezultātus.

Promocijas darbā var nodalīt divas daļas – teorētisku izklāstu par izglītības procesa organizāciju un tajā ietvertajām praksēm un empīriskā materiāla aprakstu un tā analīzi. Teorētiskie izglītības procesu skaidrojumi ir strukturēti no plašākajiem un mazāk specifiskiem stāstījumiem virzoties uz arvien detalizētākiem un šī darba mērķiem atbilstošākiem. Šādi līdz ar teorētisku darba pamatu skaidrojumu es tiecos parādīt arī kopējo epistemoloģisko kontekstu, no kura ir veidojušies šajā darbā izmantotie teorētiskie skaidrojumi. Vienlaikus, līdz arvien skaidrāku specifisku teoriju izklāstu lielāku uzsvāru es lieku arī uz konstrukcionisma klātbūtni skaidrojumos pēdējo nodaļu pirms metodoloģijas un datu analīzes veltot tikai konstrukcionisma izglītības socioloģijā aprakstam.

Promocijas darba otrā daļa ir veltīta aprakstam, kā ir ievākti un analizēti pētījumā izmantotie empīriskie materiāli. Es to uzsāku aprakstot, kādas idejas ir noteikušas iemeslus, kādēļ datu analīzē tiek izmantota kritiskā diskursa analīze, kā arī ilustrēju galvenos analīzes principus. Aprakstot kā šajā darbā ir lietota KDA es arī sniedzu lasītājam skaidrojumu par analizētajām intervijām. Disertācijas turpmākajās nodaļās ir aprakstīti interviju analīzes rezultāti un kopējie pētījuma secinājumi.

Šajā darbā aprakstītie izglītības procesi var formēties tikai gadījumos, kuros var runāt par publisku izglītības sistēmu. Jāņem vērā, ka skolēnu un skolotāju interakciju un savstarpējo interpretāciju ietekmē izglītības juridiskie ierobežojumi. Nodaļā „*Publiskās izglītības attīstība*” es aprakstu publiskās vispārējās izglītības attīstību sniedzot ieskatu kā ir izplatījušās tādas prakses kā, piemēram, izsekošana. Šajā nodaļā es aplūkoju arī Latvijas izglītības reglamentējumu, kas tieši un netieši nosaka skolēnu – skolotāju interakciju un savstarpējo izglītības interpretāciju. Zināšanas par izglītību un interakciju, kāda var pastāvēt starp skolēnu un skolotāju, veidojas no ļoti plaša izglītības institūciju ietekmējošo vēsturisko un juridisko faktoru klāsta: gan no izglītības standartā ietvertajiem izglītības principiem, gan no idejām, kuras ir bijušas izglītības tīkla attīstības pamatā, gan no skolotāju rekrutācijas mehānismiem un amata apraksta, kā arī no virknes citu elementu.

Līdz ar vispārējās izglītības izplatību tā arvien skaidrāk nostiprinās arī sociālajās teorijās ieņemot arvien nozīmīgāku vietu sociālo procesu skaidrojumos. Pirmie plašie teorētiskie izglītības skaidrojumi veidojās 20.gs. pirmajā pusē funkcionālisma perspektīvā un ir atrodami

Emīla Dirkema darbos. Vienlaikus šā laika izglītības pētījumos pētījumu objekts vēl tikai tiek meklēts. Izglītības socioloģijas attīstība ir aprakstīta nodaļā „*Jaunās izglītības socioloģijas teorētiskie pamati*”.

Funkcionālisms ir dominējošā izglītības socioloģijas perspektīva līdz 20.gs. vidum, kad to aizēno kritiski izglītības prakšu attēlojumi un skaidrojumi. Funkcionālisms, skaidrojot izglītību, koncentrējas uz plašākiem sabiedrības procesiem, kuri rada nepieciešamību pēc izglītotākas sabiedrības, kuras ietvaros skolēns apgūst, kā darboties grupās. Šis skaidrojums paredz, ka izglītība visiem piedāvā vienādas iespējas. Savukārt no K. Marksa atvasinātajos konflikta teorijā balstītajos skaidrojumos autori uzsver, ka izglītība atražo sabiedrību raksturojošo nevienlīdzību starp dažādām sociālām grupām. Izglītība ietver virkni mehānismu, kas nodrošina, ka daži skolēni beidzot izglītoties nokļūst pie varas, bet daži būs spiesti pakļauties. Precīzāku skaidrojumu attīstību par procesiem, kas nodrošina vai ierobežo skolēnu iespējas skolās ir veicinājuši Maksa Vēbera izglītības skaidrojumi. Izglītību saistot ar statusu šī skatījuma sekotāji apraksta kā dažādas sociālas grupas izglītību izmanto, lai leģitimētu savu sociālo piederību un norobežotos no citām grupām.

Pēdējais aprakstītais skatījums jau daļēji ataino interpretāciju, kuru mēdz saukt par jauno izglītības socioloģiju. Šī skatījuma zināmākie autori – Pjērs Burdjē un Bezils Bernstains savos darbos skaidro, ka izglītības sistēma ietver mehānismus, kuri nodrošina augstākus sasniegumus tiem skolēniem, kuri pārstāv sabiedrības augstākās sociālās grupas. Skolēnu sasniegumi skolā ir saistāmi ar viņu iepriekšējo pieredzi – tie skolēni, kuru pārstāvētās grupas ikdienā izmanto un novērtē zināšanas, kuras ir līdzīgas tām, kuras tiek izmantotas skolā, sasniegs augstākus rezultātus. Savukārt skolēni, kuri nav bijuši saskarē ar skolā akceptētajām zināšanām (piem., skolā akceptēto valodas lietojumu), skolā sasniegs zemākus rezultātus. Detalizēts šo autoru izglītības procesu skaidrojums ir aprakstīts nodaļā „*Jaunā izglītības socioloģija*”.

Aprakstot mehānismus, kā skolēnu dažādība skolā var tikt nostiprināta, nākamajā nodaļā – „*Izsekošana un birkošana skolās*” es vēršu uzmanību skolēnu – skolotāju interakciju, kas veicina augstākus vai zemākus skolēnu sasniegumus. Skolotāju skolēnu sekmju interpretācija, pirmkārt, tiek izmantota, lai klasificētu skolēnus dažādās sekmju ekspektāciju grupās. Otrkārt, šīs grupas tiek izmantotas, lai izstrādātu optimālu pedagoģiju, kuru izmantot, lai sasniegtu potenciāli (ekspektāciju noteiktos) augstākos skolēnu sasniegumus. Treškārt, ekspektācijās balstīta pedagoģija jau pamatos ietver pazīmes, kas veicina kādus noteiktus skolēnu sasniegumus. Tātad skolēna rezultāti ir atbildes reakcija skolotāja uzvestajai interakcijai, kurā skolēns reaģē atbilstoši iespējām, kuras pieļauj skolotāja ekspektācijas.

Skolēna sasniegumi ir skaidrojumi ar savstarpējo interpretāciju par izglītības procesu un iespējamajiem izglītības procesa rezultātiem.

Pēdējie apgalvojumi loģiski saistās konstrukcionistu sociālo procesu skaidrojumiem, kuros realitāte ir veidojoši ierobežojoša un balstās uz zināšanām, kas par to ir pieejamas. Šādas idejas detalizēti ir aplūkotas disertācijas nodaļā „*Konstrukcionisms izglītības socioloģijā*”. Skolēnu – skolotāju interakciju caurvij varas attiecības, kuras starp skolēniem un skolotājiem paredz nozīmīgas atšķirības iespējās noteikt skolā akceptētās zināšanas un to interpretāciju. Izglītības iestādē tiek reproducētas zināšanas, kuras ir tur krājušās, gan arī tās, kuras varas turētāji ir ienesuši no konteksta. Šīs zināšanas var būt dažādās sociālās grupās skolēnu sekmes veicinošas vai – ierobežojošas. No otras puses, arī skolēni, kuriem skolā nav pieejama vara, ienes skolā zināšanas. Šo zināšanu vienīgā atšķirība ir tā, ka tās skolā nekad netiks leģitimētas. Tas nozīmē, ka viena situācija skolā var tikt interpretēta dažādi atkarībā no aģenta, kura zināšanas tiek izmantotas interpretējot.

Konstrukcionisms paredz valodai realitāti konstruējošas īpašības, kas, savukārt, ierobežo analīzes instrumentu izvēli. Iespēju padziļināti analizēt tekstu var iegūt izmantojot diskursa analīzi, savukārt, skolai raksturīgās varas attiecības liek pievērsties kritiskai diskursa analīzei. Diskursu teorijas īpatnības ir aprakstītas nodaļā „*Skolēnu un skolotāju interpretācijas analīzes metodoloģija*”.

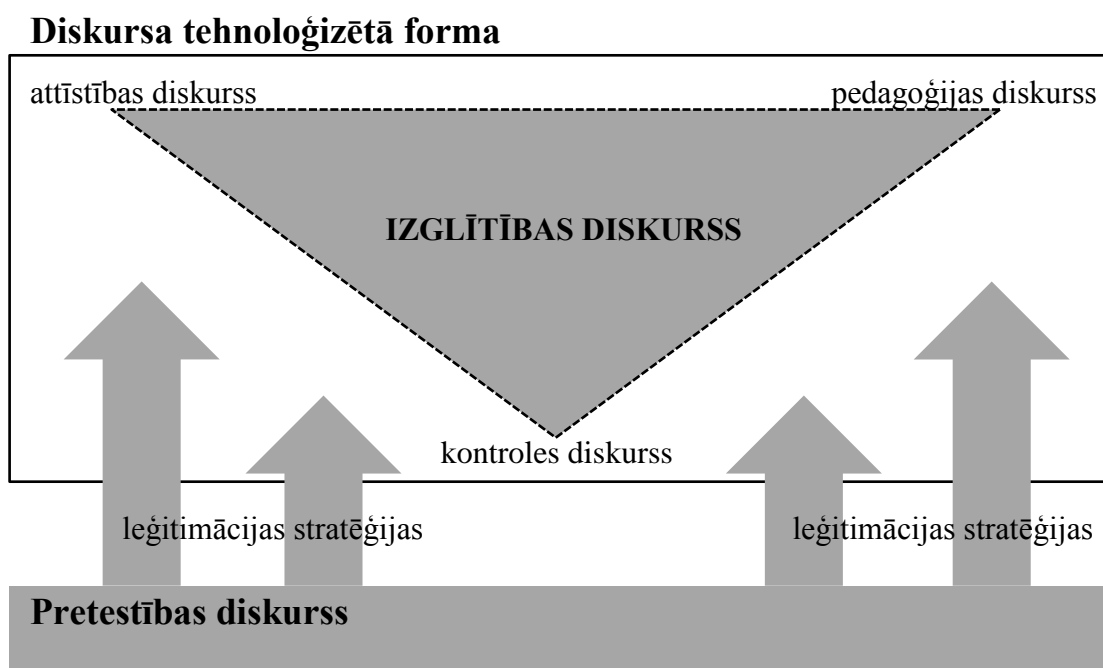
Izglītības socioloģija līdz jaunās izglītības socioloģijas attīstībai paredz nekritiskus vai virspusējus skaidrojumus par izglītībā ietvertajiem procesiem. Vienlaikus, perspektīvas kā funkcionālisms vai konfliktu teorija nepiedāvā mikro līmeņa izglītības procesu skaidrojumu. Izglītības procesu interpretācija, kas izriet tikai no šiem skatījumiem nespēj sasniegt šim promocijas darbam izvirzītos mērķus.

Promocijas darbs kopumā paver iespēju skaidrot mikro procesus izglītībā un saistīt tos ar izglītības lauka un arī iestādes kontekstu. Jaunā izglītības socioloģija ir atbilstošs teorētisks virziens, ko izmantot, lai skaidrotu izglītības procesus klasē: tā sniedz interpretāciju par izglītībā ietverto reprodukciju to saistot ar izglītības sistēmas akceptētajām zināšanām. Tomēr, no vienas puses, šāds skatījums nedod iespēju aprakstīt instrumentus, kurus skolotājs var izmantot, lai ietekmētu skolēna sasniegumus. No otras puses, tas ļauj uzlūkot skolēnu tikai kā pasīvu varas subjektu, nesniedzot reālus paskaidrojumus, kā skolēna izglītības interpretācija spētu ietekmēt izglītības rezultātus.

Interpretāciju par skolotājiem pieejamajiem instrumentiem sniedz izsekošana un birkošana. Šie jēdzieni paredz skolotāja un izglītības iestādes varas pozīciju, kura ir tiesīga ietekmēt interakciju, kas tiek veidota starp skolēnu un skolotāju. Šādas modifikācijas

interakcijā socioloģiski ļauj izskaidrot procesus klasē, kuri noved pie skolēnu dažādiem sasniegumiem.

Konstruksionisms, savukārt, skaidro kā skolotāji var izmantot instrumentus, kuri tiem ir pieejami un kādas prakses šie instrumenti veicina. Vienlaikus konstruksionisma izmantojums padara arī skolēnu par objektu, kas formē izglītību raksturojošās zināšanas. Attiecīgi gan skolēnu, gan arī skolotāju zināšanas un izglītības procesu interpretācija nosaka skolēnu individuālos izglītības sasniegumus.



11.1.att. Izglītības diskursa struktūra. Promocijas darba pētījuma rezultātu attēlojums

Promocijas darba ietvaros veiktā kritiskā diskursu analīze ļauj strukturēt izglītības diskursu izdalot trīs nozīmīgas tēmu grupas, kuras raksturo trīs diskursus: pedagoģija, attīstība un kontrole (skat. 11.1.attēlu). Šo tēmu savstarpējā saskare veido izglītības diskursa tehnoloģizēto formu, kura konstanti mijiedarbojas ar izglītības diskursa pretestības formu. Tehnoloģizētā forma nosaka izglītības diskursa kopējo lietojumu un iesaistīto aģentu kopējo interpretāciju par izglītības mērķiem, struktūru un uzdevumiem. Lai veicinātu sev vēlamos izglītības rezultātus gan skolotāji, gan skolēni izglītībā ienes pretestību modificējot izglītības diskursa lietojumu. Tas, kādas zināšanas tiek ienestas atšķiras atkarībā no tā, kurš aģents konkrētajā mirklī tiecas izglītības diskursu modificēt. Ienestās zināšanas nozīmīgi var mainīt iesaistīto aģentu varas attiecības un attiecīgi, ietekmēt iespējas un tiesības, kas katram aģentam izglītības sistēmā ir pieejamas.

Lai ienestu tehnoloģizētajā izglītības diskursā pretestības zināšanas gan skolēni, gan arī skolotāji izmanto zināšanu leģitimēšanas stratēģijas. Spēja izmantot stratēģijas ir saistīta gan

ar spēju izmantot komplicētas valodas formas, gan arī ar zināšanām par tehnoloģizēto izglītības diskursu. Savukārt, sekmīgs pretestības zināšanu leģitimēšanas mēģinājums noved pie lielākām iespējām izmantot varu – kontrolēt savu laiku, zināšanas sev apkārt, interpretāciju par sevi, utt.

Disertācijā es izdalīju trīs galvenās pretestības leģitimēšanas stratēģijas, kuras skolā var tikt izmantotas: objektivizācijas stratēģija, netiešā nolieguma stratēģija un kopēšanas stratēģija. Katra no tām paredz citus teksta veidošanas principus un ietver citus nosacījumus tam, kādas priekšzināšanas to izmantošanai ir nepieciešamas. Tas rada situāciju, kurā var novērot, ka skolēni ar atšķirīgiem sasniegumiem biežāk izmanto kādu noteiktu pretestības leģitimācijas stratēģiju, kas arī nosaka viņu spēju vai nespēju nodrošināt varas pozīciju sev pieejamajām zināšanām.

Pētījuma hipotētiskie pieņēmumi

Pētījuma sākumā es izvirzīju vairākus hipotētiskos pieņēmumus, kurus tagad ir iespējams pārbaudīt. Atlikušajā darbā es vērsu uzmanību uz šiem pieņēmumiem un balstoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem analizēju, cik lielā mērā šie pieņēmumi ir apstiprinājušies.

Pieņēmums 1.1. *Mācību procesu, klasē izmantotās prakses, skolotāja interakciju un skolēnu akadēmiskos rezultātus var izskaidrot, analizējot katra iesaistītā aģenta interpretāciju par šo procesu nozīmi, viņa zināšanas un sociālo pieredzi.*

Gan teorētiskās literatūras, gan arī empīriskā pētījuma rezultāti liecina par saikni starp skolotāju un skolēnu zināšanām un noteiktiem principiem, kādos šie aģenti iesaistās izglītībā. Zināšanas par izglītības procesu aptver ļoti plašu jautājumu loku – ieskaitot zināšanas par sevām un apkārtējo iespējām, iesaistīto varas pozīcijām un atbilstību izglītības sistēmai, utt. Klasē pieejamās zināšanas tiek ienestas no konteksta, gan arī eksistē kā daļa no konkrētās grupas īpašībām. Zināšanas, kuras atrodas prakšu pamatā ir nepieciešams konstanti leģitimēt.

Pieņēmums 1.2. *Skolēns veido interpretācijas par sociālajiem procesiem klasē, kas raksturo to, cik vienlīdzīgi mācību procesa laikā ir sadalīti dažādi resursi. Šādai interpretācijai var nebūt racionāla pamata, tomēr tās ietekmē skolēnu reakcijas un rīcības stratēģijas, kuras skolēni izmanto turpmākā mācību procesa laikā.*

Empīriskā materiāla analīze liecina, ka skolēni, lai pamatotu izglītības procesu norisi raksturo dažādu skolēnu spēju piekļūt un izmantot resursus. Šādā skatījumā skolēni nerunā par finansiāliem resursiem, bet dažādiem faktoriem, kuri ikdienas prakses skolā ietekmē daudz tiešāk: piem., skolēnu iespēja kontrolēt savu laiku, veidot specifiskas attiecības ar skolotāju, izvēlēties mācību ietvaros veicamos uzdevumus. No vienas puses, lai iegūtu pieeju

šiem resursiem ir nepieciešams izmantot specifiskas prakses. No otras puses, šādu specifisku resursu sadalījumu skolēni izmantotu, lai pamatotu noteiktas ikdienas prakses.

Pieņēmums 2.1. *Skolēna interpretācija par saviem sasniegumiem ir saistāma ar viņa interakciju ar klasi, skolotājiem un skolu. Šie aģenti veicina dažādu interpretāciju veidošanos, kas paskaidro skolēna sasniegumus.*

Skolēni, runājot par saviem sasniegumiem, izmanto plašu argumentu loku, kas mēdz mainīties atkarībā no tā, kādu novērtējumu skolēns ir guvis. Gan skolēni, gan arī skolotāji, lai pamatotu sasniegumus izmanto gan kontroles, gan pedagoģijas, gan arī attīstības diskursus. Skolēni savus sasniegumus ilustrē ar individuālām pūlēm un darbu, bet gadījumus, kuros nav sasniegti augsti rezultāti ar apkārtējiem ierobežojumiem. Vienlaikus jānorāda, ka nozīmīga daļa pamatojumam par skolēnu sasniegumiem tiek ienesta izglītības diskursā no konteksta. Šādi ienesti argumenti ļauj skolēnam ilustrēt personīgi svarīgo un nozīmīgo pieredzi, kas, viņaprāt, attaisno noteiktus rezultātus.

Atšķirības var novērot, ja vēro, kā skolotāji pamato skolēnu sekmes: viņi daudz retāk skolēna sasniegumus pamato izmantojot norādes uz izglītības iestādi, bet daudz biežāk izmanto norādi uz kontekstu. Vienlaikus skolēnu sasniegumus arī skolotāji ilustrē ar savu un skolēna darbu.

Pieņēmums 2.2. *Skolēna interpretācijas radītās konstrukcijas par procesiem izglītībā var skaidrot ar jēdzieniem „statuss”, „zināšanas” un „identitāte”. Ja skolēns spēj skolā atrast konkurēt spējīgu statusu, ar kuru tas spēj identificēties un kurā tas saskata izaugsmes iespējas un citu novērtējumu, tas var kļūt par motivātoru, lai turpinātu izglītoties un ietekmē skolēna veidotās konstrukcijas/ interpretāciju par nevienlīdzību izglītības procesu ietvaros.*

Intervijās ar skolēniem skolēni reti izmantoja apgalvojumus, kuri ļautu saistīt viņu ar izglītības iestādi. Biežāk skolēns identificējas ar konkrētām zināšanām vai statusu, ko ar šādām zināšanām var iegūt. Skolēns var būt ar matemātisku domāšanu, vai lietot apzīmējumus, kuri norāda uz konkrētu mērķi, ko skolēns ar zināšanām tiecas iegūt. Tomēr šāda situācija veicina, ka skolēni, kuriem ir zemāki mācību sasniegumi nav skaidra veida, kā raksturot savu pozīciju izglītības iestādē kā rezultātā skolēns savu statusu ienes no izglītības iestādes konteksta.

Vienlaikus nespēja pašidentificēties ar izglītības iestādi netraucē skolēniem raksturot citu skolēnu saiknes ar izglītības iestādi gan identificējot skolēna statusu, gan arī to, kā šāds statuss saistās ar iespēju izpildīt izglītības iestādes prasības.

Pieņēmums 3. *Skolotājs var ietekmēt un pat mainīt skolēna interpretāciju par mācību procesu, skolēna spējām un šo procesu argumentāciju. Tanī pat laikā, skolotājam pieejamie resursi ierobežo viņa spējas veidot vienādu interakciju ar visiem skolēniem. Skolotāja*

interpretācija par procesiem un sociālais un kultūras kapitāls ir galvenie faktori, ko skolotājs izmanto par pamatojumu, veidojot interakciju ar skolēnu, kas arī nosaka skolotāja interpretāciju par vienlīdzīgu attieksmi pret visiem skolēniem.

Lai pamatotu skolēnu sekmes skolotāji biežāk nekā citus izmanto attīstības diskursu. Tā ietvaros tiek pamatots, ka skolēna nespēja sasniegt noteiktu mācību vielu ir attiecināma uz līdzšinējo pieredzi – gan to, kas ir veidojusies ārpus izglītības iestādes, gan arī to, kuru skolēns ir ieguvis saņemot iepriekšējo izglītību. Spēja orientēties skolēna pieredzē un veidot tai atbilstošu pedagoģiju skolotāju intervijās tiek attēlota kā profesionalitāte. Attiecīgi, lai arī ar dažādiem skolēniem skolotājs izvēlas izmantot atšķirīgu pedagoģiju un nodot citas zināšanas, šo praksi skolotāji attēlo nevis kā skolēnus ierobežojošu, bet gan kā savas profesionalitātes apliecinājumu.

Šī darba pamatā izmantotais teorētiskais skaidrojums ilustrē kā šādas prakses var novest pie izmaiņām skolēna interpretācijā par savām spējām. Tomēr empīriskajā materiālā var novērot arī citas tiešās saiknes starp skolotāju praksēm un skolēnu tekstu: skolēni ar zemu skolotāju novērtējumu biežāk izmanto kopēšanas stratēģiju, kurā tiek reproducēti skolotāja izmantotie teksti. Šādi skolēni veicina sev neizdevīgu zināšanu nostiprināšanos.

Pieņēmums 4. *Skolēna interpretācija par nevienlīdzību izglītībā ir iemesls, kas ietekmē viņa piesaisti izglītības sistēmai un sekmes. Tā var būt par iemeslu zemākām sekmēm, atbiršanai no izglītības iestādes, norobežošanās no mācību procesiem un pārējiem skolēniem un izglītības neturpināšanu pēc 9. klases.*

Intervijās skolēni ilustrē, ka novēro izglītības iestādēs nevienlīdzīgu resursu sadali. Augstāk vērtētie skolēni norāda, ka piekļuvi resursiem ir nodrošinājis viņu darbs un tādēļ šāda situācija ir godīga. Zemāk vērtētie skolēni norāda, ka, ja viņi vēlētos, viņi spētu nodrošināt sev identisku pieeju resursiem. Šāda interpretācija leģitimē esošo stāvokli. Vienlaikus, atšķirīgās grupu pretestības leģitimēšanas stratēģijas liek secināt, ka zemāk vērtētie skolēni nespētu esošo situāciju mainīt.

Cits aspekts ir, ka konkurence starp dažādi vērtētajiem skolēniem norisinās par dažādiem resursiem. Zemāk vērtētie skolēni, norādot, ka viņi spētu sasniegt tādus rezultātus kā augstu vērtētie skolēni, neapzinās, ka šīs zināšanas ir kā solis uz tālāku resursu apguvi – viņiem konkurence ir par tieši novērojamajiem resursiem. Augstāk vērtētie skolēni sev pieejamos resursus asociē ar tiešiem nākotnes sasniegumiem un viņiem tie ir instrumenti, kā nodrošināt sev noteiktas iespējas nākotnē. Rezultātā nebūtu precīzi teikt, ka tieši nevienlīdzība ietekmē skolēnu rezultātus, bet drīzāk dažādā interpretācija par pieejamo resursu nozīmi.

Pateicības

Liels paldies visiem, kuri man palīdzēja nonākt līdz rezultātam – vairāk nekā 200 lopusēm teksta, kuras nevarētu tapt bez kritiskām, uzvedinošām un iedrošinošām norādēm, padomiem un komentāriem.

Paldies šī darba vadītājai – profesorei Brigitai Zepai. Protams, bez kopējās sadarbības nebūtu tapis šis darbs. Tomēr daudz nozīmīgāka šķiet profesores ietekme uz manu socioloģisko teoriju un pētījumu interpretāciju kopumā: ieteikumos un komentāros esmu atradis daudz plašākas norādes, balstoties uz kurām vadīt savu vēlmi izzināt un izskaidrot.

Bez maniem kolēģiem un draugiem no SPPI un SZF šis pētījums nebūtu tapis. Diskusijas, palīdzība lauka darbā, pamudinājums un piemērs ir tikai dažas lietas, ko no viņiem esmu saņēmis. Paldies. Tāpat liels paldies BISS pētniecei dr. soc. Evijai Kļavei. Viņas piemērs, komentāri un draudzīgs atbalsts man ir palīdzējuši gan kritiski uzlūkot pašam savu darbu, gan arī parādījuši virzienu – kā to uzlabot.

Protams, nozīmīgs paldies arī manai ģimenei – par garīgu un intelektuālu atbalstu. Diskusijās ar viņiem vienmēr dzimst patiesība. Un īpašs paldies Karlīnai – viņas ietekme uz manu attīstību ir lielāka, nekā viņa domā.

Izmantotās literatūras saraksts

Normatīvie akti un dokumenti

1. ANO (1989). Konvencija par bērnu tiesībām. Parakstīta 1989.gada 20.novembrī. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://www.humanrights.lv/doc/vispaar/bernkonv.htm>
2. Bologna (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_D ECLARATION1.pdf
3. EK (2010). Council conclusions of 19 November 2010 on education for sustainable development (2010/C 327/05): Notices from European Union Institutions and Bodies, Offices and Agencies. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:EN:PDF>
4. EK (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02): Notices from European Union Institutions and Bodies. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
5. EK (2008). Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools (SEC(2008) 2177). Brussels, 3.7.2008, COM(2008) 425 final. Sk. 2012. 1. apr.: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
6. EK (2001a). Report from the Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Brussels, 14.02.2001. Sk.: 2012. 1. apr.: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_en.pdf
7. EK (2001b). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels, 21.11.2001, COM(2001) 678 final. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>
8. EK (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832. Sk.: 2012. 8. mai.: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
9. IZM (2009). Izglītības funkciju nodrošināšana pēc Administratīvi teritoriālās reformas un finansēšanas modeļa „Nauda seko skolēnam” ieviešanas: Ieteikumi pašvaldībām un izglītības darba vadītājiem. Izglītības un Zinātnes ministrija. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.skolas.lv/skolotajiem/IZM_informacija_dokumenti/rokasgramata-nauda-seko-skolenam-001.pdf
10. IZM (2007). Izglītības un zinātnes ministrijas struktūrvienību un padotības iestāžu rīcības plāns „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam” noteikto uzdevumu īstenošanai (tai skaitā izpilde uz 2006.gada 31.decembri): Pielikums. Izglītības un Zinātnes ministrijas rīkojums nr.1113, 2007. gada 30. novembrī
11. LRAP (1991). Latvijas Republikas Izglītības likums. Latvijas Republikas Augstākā Padome, Rīga, 1991. gada 19. jūnijā
12. MK (2012). Noteikumi par kārtību, kādā izglītojamie tiek uzņemti vispārējās izglītības iestādēs un atskaitīti no tām, un obligātajām prasībām pārcelšanai uz nākamo klasi. Ministru kabineta noteikumi nr.149, Rīgā, 2012.gada 28.februārī
13. MK (2009a). Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām. Ministru kabineta noteikumi nr.837, Rīgā, 2009.gada 28.jūlijā
14. MK (2009b). Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību un privātajām izglītības iestādēm bērnu no piecu gadu vecuma izglītošanā nodarbināto pirmsskolas izglītības pedagogu darba samaksai un pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai. Ministru kabineta noteikumi nr.1616, Rīgā, 2009.gada 22.decembrī, 2010.gada 1.septembra redakcija

15. MK (2009c). Pedagogu darba samaksas noteikumi. Ministru kabineta noteikumi Nr.836, Rīgā, 2009.gada 28.jūlijā, 2010.gada 1.septembra redakcija
16. MK (2008). Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem. Ministru kabineta noteikumi Nr.715, Rīgā, 2008.gada 2.septembrī, 2008.gada 28.novembra redakcija
17. MK (2006a). Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. Ministru kabineta noteikumi Nr.1027, Rīgā, 2006.gada 19.decembrī, 2011.gada 23.augusta redakcija
18. MK (2006b). Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam. Ministru kabineta noteikumi Nr. 742, Rīgā, 2006.gada 27.septembrī
19. MK (2005). Noteikumi par obligātajām prasībām izglītojamo uzņemšanai un pārcelšanai nākamajā klasē vispārējās izglītības iestādēs (izņemot internātskolas un speciālās izglītības iestādes). Ministru kabineta noteikumi Nr. 822, Rīgā, 2005.gada 1.novembrī, 2010.gada 22.oktobra redakcija
20. MK (2001). Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības programmu īstenošanas izmaksu minimumu uz vienu izglītojamo (gadā). Ministru kabineta noteikumi Nr. 399, Rīgā, 2001.gada 13.septembrī, 2004.gada 4.decembra redakcija
21. MK (2000). Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai. Ministru kabineta noteikumi Nr.437, Rīgā, 2000.gada 3.oktobrī, 2010.gada 10.septembra redakcija
22. MK (1999) Kārtība, kādā veicami pašvaldību savstarpējie norēķini par izglītības iestāžu vai sociālās aprūpes iestāžu sniegtajiem pakalpojumiem. Ministru kabineta noteikumi Nr.250, Rīgā, 1999.gada 13.jūlijā, 2010.gada 1.septembra redakcija
23. PB (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. Washington, The World Bank. Sk.: 2012. 01. apr.: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
24. PB (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, The World Bank. Sk.: 2012. 01. apr.: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf
25. RAPLM (2006). Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007-2013. LR Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija. Rīga, Jelgavas tipogrāfija.
26. Saeima (2010a). Latvija 2030: Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam. Sk.: 2011. 8. aug.: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf
27. Saeima (2010b). Par valsts budžetu 2011.gadam. 2010.gada 20.decembrī
28. Saeima (2005). Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā. 2005.gada 26.oktobrī
29. Saeima (1999a). Vispārējās izglītības likums. Rīgā, 1999.gada 30.jūnijā, 2011.gada 1.janvāra redakcija
30. Saeima (1999b). Izglītības likums. Rīgā, 1998.gada 17.novembrī, 2010.gada 26.marta redakcija
31. Satversme (1922). Latvijas Republikas Satversme. Latvijas Satversmes Sapulce, 1922.gada 15.februāris
32. UNESCO (2008a). Oslo Declaration: Eighth Meeting of the High-Level Group on Education for All (ED/EFA/2009/ME/1). Oslo, decembris 2008. Sk.: 2012. 01. apr.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001794/179421e.pdf>
33. UNESCO (2008b). The Global Literacy Challenge. Paris, UNESCO. Sk.: 2012. 01. apr.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
34. UNESCO (2006). Teachers and Educational Quality: Monitoring Global needs for 2015. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. Sk.: 2012. 01. apr.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145754e.pdf>

Statistikas dati

35. Eurostat (2010). Early leavers from education and training by gender. Sk.: 2012. 1.apr.: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060>
36. LR CSP (2011). Datu bāze iedzīvotāji un sociālie procesi: Izglītība. Sk.: 2012. 1.apr.: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html>
37. LR IZM (2011). Statistika par visrpārējo izglītību. Sk.: 2012. 1.apr.: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja.html>
38. IZM nepublicēti dati (2011). Izglītības un zinātnes ministrijas uzkrātie, bet nepublicētie dati.

Literatūra un informācijas avoti

39. Austers, I., Golubeva, M., Strode, I. (2007). Skolotāju tolerances barometrs. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.providus.lv/upload_file/Publikācijas/Tolerance/Skolotaju_tolerances_barometrs.pdf
40. Alexander, J.C. (1978). Formal and Substantive Voluntarism in the Work of Talcott Parsons: A Theoretical and Ideological Reinterpretation. *American Sociological Review*, 43, 177-198
41. Alexander, K. L., Entwisle, R. D., Olson, L. O. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational evaluation and policy analysis*, 23, 171-191
42. Althusser, L. (1993). *Essays on Ideology*. Great Britain, Redwood Books, Trowbridge, Wilshire
43. Anheier, H.K., Gerhards, J., Romo, P.F. (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography. *The American Journal of Sociology*, 100, 859-903
44. Apple, M.W. (2006). *Educating the „right” way : markets, standards, God, and inequality*. New York, Routledge
45. Apple, M.W. (2001). Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37, 409-423
46. Apple, M.W. (1978). Ideology, reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, 22, 367-387
47. Archer, L., Hollingworth, S., Halsall, A. (2007). „University's not for me – I'm a nike person”: Urban, Working-Class Young People's Negotiations of Style', Identity and Educational Engagement. *Sociology*, 41, 219-237
48. Ash, R.T. (1971). Review: Durkheim's „Moral Education” Reconsidered: Toward the Creation of a Counterculture. *The School Review*, 80, 111-142
49. Baker, D.P. (2011). The Future of Schooled Society: The Transforming Culture of Education in Postindustrial Society. Grām. Maureen T. Hallinan (red.), *Frontiers in Sociology of Education* (11-34). USA, Springer
50. Ballantine, J.H., Spade, J.Z. (2012). Getting Started: Understanding Education Through Sociological Theory. Grām. Jeanne H. Ballantine & Joan Z. Spade (red.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education. Fourth edition* (13-29). USA, Sage Publications, Inc.
51. Barker, C., Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London, Sage
52. Barr, R., Dreeben, R. (2012). How Schools Work. Grām. Jeanne H. Ballantine & Joan Z. Spade (red.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education. Fourth edition* (133-139). USA, Sage Publications, Inc.

53. Bates, R.J. (1980). New Developments in the New Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 67-79
54. Benavot, A., Braslavsky, C. (2007). School knowledge in comparative and historical perspective. Changing curricula in Primary and Secondary Education. Netherlands, Springer
55. Benavot, A. (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 6*, Geneva, Switzerland, November 2006. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/seceduc_currcompare_ibewpci_6.pdf
56. Benavot, A., Kamens, D. (1989). The Curricular Content of Primary Education in Developing Countries. *Policy, Planning, and Research Working Papers: Education and Employment*, World Bank. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1989/06/01/000009265_3960928003448/Rendered/PDF/multi_page.pdf
57. Benavot, A., Riddle, P. (1988). The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues. *Sociology of Education*, 61, 191-210
58. Berger, P., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge*. London, Penguin Books
59. Bernstein, B. (2007). Social Class and Pedagogic Practice. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader* (97-114). New York, Routledge
60. Bernstein, B. (2003a). Class, codes and control. Vol 3. Towards a Theory of Educational Transmission. London, Routledge
61. Bernstein, B. (2003b). Class, codes and control. Vol 4. The Structuring Of Pedagogic Discourse. London, Routhledge
62. Bernstein, B. (1995). Code Theory and Its Positioning: A Case Study in Misrecognition. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 3-19
63. Bernstein, B. (1971). Class, codes and control. Vol 1. Theoretical studies towards a sociology of language. London, Routledge & Kegan Paul
64. Bernstein, B. (1964a). Social Class, Speech Systems and Psycho-Therapy. *The British Journal of Sociology*, 15, 54-64
65. Bernstein, B. (1964b). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69
66. Bernstein, B. (1960) Language and Social Class, *The British Journal of Sociology*, 11, 271-276
67. Bernstein, B. (1959). A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form, *The British Journal of Sociology*, 10, 311-326
68. Blommaert, J., Bulcaen, C. (2000). Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-466
69. Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism*. New Jersey, Prentce-Hall, Inc.
70. Bokāns, J., Broks, A., Koķe, T., Oliņa, Z., Priedīte-Janelsiņa, A., Sakss, N. (1996). Īzglītības reforma. Grām. Nils Muižnieks (red.), *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 1996: Nabadzība, sociālā integrācija un reģionālās atšķirības* (62-84). Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.un.lv/html_1/parsk_old.htm
71. Bourdieu, P. (2007). The Forms of Capital. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader* (83-95). New York, Routledge
72. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Harvard University Press
73. Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility, Elite Schools in the Field of Power*. USA, Standford University Press
74. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Harvard University Press

75. Bourdieu, P., Passeron, C. (1990). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, Sage
76. Bowles, S., Gintis, H. (2002). *Schooling in Capitalist America Revisited*. *Sociology of Education*, 75, 1-18
77. Bowles, S., Gintis, H., Meyer, P. (1999). *The Long Shadow or Work: Education, the Family, and the Reproduction of the Social Division of Labor*. *Critical Sociology*, 25, 286-305
78. Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
79. Brint, S. (2006). *Schools and societies: Second edition*. California, Stanford University press
80. Brubaker, R. (1985). *Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu*. *Theory and Society*, 14, 745-775
81. Burdjē, P. (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga, Omnia Mea
82. Burr, V. (2003). *Social Constructionism. Second Edition*. New York, Routledge
83. Calhoun, C. (2003). Pierre Bourdieu. Grām. Georg Ritzer (red.), *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists* (274-310). USA, Blackwell Publishing Ltd.
84. Catlaks, G., Dedze, I., Heinemans, S., Krēsliņš, K. (red.) (2001). *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību: Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā*. Sk.: 2012. 21. mai.: <http://politika.lv/article/cela-uz-socialo-saliedetibu-un-labklajibu-parskats-par-izglitibu-latvija-2000-gada>
85. Clifford, G.J. (1991). *Review: Willard Waller on Education and Schools: A Critical Appraisal*, Donald L. Willower and William Lowe Boyd (Eds.), *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 206-209
86. Cohen, P.A., Kulik, J.A., Kulik, C.C. (1982). *Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings*. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248
87. Collins, R. (2007). *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader* (37-52). New York, Routledge
88. Collins, R. (1978). *Review*. *American Educational Research Journal*, 15, 573-581
89. Collins, R. (1977). *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. *Harvard Educational Review*, 47, 1-27
90. Collins, R. (1974a). *Reassessments of Sociological History: The Empirical Validity of the Conflict*. *Theory and Society*, 1, 147-178
91. Collins, R. (1974b). *Where are Educational Requirements for Employment Highest?*. *Sociology of Education*, 47, 419-442
92. Collins, R. (1971) *Functional and conflict theories of educational stratification*. *American Sociological Review*, 36, 1002-1019
93. Cookson, P., W., Persell, C., H. (1985). *Preparing for power. America's Elite Boarding Schools*. USA, Basic Books
94. Cox, O.C. (1974). *The Problem of Societal Transition*. *The American Journal of Sociology*, 79, 1120-1133
95. Crosnoe, R. (2002). *High School Curriculum Track and Adolescent association with Delinquent friends*. *Journal of Adolescent Research*, 17, 143-167
96. Daniels, H. (1995). *Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research*. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 517-532
97. Davis, A.S., Haller, E.J. (1981). *Tracking, Ability, and SES: Further Evidence on the "Revisionist-Meritocratic Debate"*. *American Journal of Education*, 89, 283-304
98. Dawson, M. (1987). *Minority Student Performance: Is the Montessori Magnet School Effective?*. *Eric*. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED309881.pdf>

99. Dedze, I., Heinemans, S., Catlaks, G. (red.) (2003). Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājumi sistēmas vadībā: Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā. Rīga, AGB. Sk.: 2012. 1. mai.: politika.lv/article/parmainas-latvijas-izglitiba-izaicinajums-sistemas-vadibai-parskats-par-izglitibu-latvija-2001-2002-gada
100. Dedze, I., Krūzmētra, M., Mikiško, I. (2004a). Savlaicīgu pamatizglītības apguvi traucējošo faktoru kopums. *Providus*. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://www.providus.lv/public/26508.html>
101. Dedze, I., Heinemans, S., Austers, I., Lune, E. (2004b). Ievads. Grām. Indra Dedze, Stīvens Heinemans, Ivars Austers, Evita Lune (red.), *Izglītības reformas Latvijas sabiedrības integrācijai un labklājībai. Pārskats par izglītību 2003./2004 (7-21)*. Providus, Rīga, Preses Nams
102. Deilamen, R., Rosenbaum, J. E. (2003). The social prerequisites of success: can college structure reduce the need for social know-how?. *The annals of the american academy of political and social science*, 586, 120-143
103. DiMaggio, P. (1979). Review Essay: On Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology*, 84, 1460-1474
104. Dreyer, A.S., Rigler, D. (1969). Cognitive Performance in Montessori and Nursery School Children. *The Journal of Educational Research*, 62, 411-416
105. Durkheim, E. (2008). Moral Education. Grām. Jeanne H. Ballantine & Joan Z. Spade (red.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education. Fourth edition (29-33)*. USA, Sage Publications, Inc.
106. Durkheim, E. (2007). On Education and Society. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader (23-35)*. New York, Routledge
107. Durkheim, E. (1997). Suicide, A study in sociology. New York, The Free Press
108. Durkheim, E. (1960). The division of labor in society. USA, The Free Press of Glenco
109. Duru-Belat, M., Kieffer, A., Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International journal of comparative sociology*, 49, 347-368
110. Dewey, J. (1966). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York, The Free Press
111. Eder, D. (1981). Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy: A Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education*, 54, 151-162
112. Elboim-Dror, R. (1970). Some Characteristics of the Education Policy Formation System. *Policy Sciences*, 1, 231-253
113. Fairclough, N. (2006). Discourse and Social Change. Cambridge, Polity Press
114. Fairclough, N. (2003). Analysing Discourse: Textual analysis for social research. London, Routledge
115. Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: the critical study of language. Essex, Longman Group Limited
116. Fine, G.A. (1993). The Sad Demise, Mysterious Disappearance, and Glorious Triumph of Symbolic Interactionism. *Annual Reviews*, 19, 61-87
117. Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York, Continuum
118. Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage. Langham, Rowman & Littlefield
119. Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge and the discourse on language. New York, Pantheon Books
120. Fuko, M. (2001). Uzraudzīt un sodīt: cietuma rašanās. Rīga, Omnia mea
121. Gamoran, A. (2011). Designing Instruction and Grouping Students to Enhance the Learning of All: New Hope or False Promise. Grām. Maureen T. Hallinan (red.), *Frontiers in Sociology of Education (111-127)*. USA, Springer

122. Gamoran, A. (1993). Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes?. *American Journal of Education*, 102, 1-22
123. Gamoran, A. (1986). Instructional and Institutional Effects of Ability Grouping. *Sociology of Education*, 59, 185-198
124. Garfinkel, H. (2002). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press
125. Gee, J.P. (2003). Discourse Analysis: What makes it Critical?. Grām. Rebecca Rodgers (red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (19-50). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates
126. Gergen, K. (2001a). *Social Construction in Context*. London, Sage publications
127. Gergen, K. (2001b). *An invitation to social construction*. London, Sage Publications
128. Gergen, K. (1994) *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructivism*. Cambridge, Harvard University Press
129. Gintis, H. (1971). Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, 61, 266-279
130. Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education :towards a pedagogy for the opposition*. London, Bergin & Garvey
131. Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Los Angeles, University of California Press
132. Golubeva, M. (2007). Izglītība Latvijā 21. gadsimtā – izaicinājumi, jaunās paradigmas un perspektīvas. Grām. Vladimirs Meņšikovs (red.), *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā* (17-32). Rīga, Zinātne
133. Gracey, H.L. (2012). Learning the student Role: Kindergarten as Academic Boot Camp. Grām. Jeanne H. Ballantine & Joan Z. Spade (red.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education. Fourth edition* (149-153). USA, Sage Publications, Inc.
134. Grant, N. (1972). *Soviet Education: 3rd ed*. Harmondsworth, Penguin Books, 190
135. Grēns, E. (red.) (2007). *Zinātne, pētniecība un inovācijas Latvijas izaugsmei*. Rīga, Zinātne. 250
136. Grīviņš, M. (2011). Izglītības pētījumi un politika Latvijā: kritisks izvērtējums. Grām.: Baiba Bela (red.), *Latvijas Universitātes raksti. 769.sēj.* (102-119). Rīga, Latvijas Universitāte
137. Illich, I. (1983). *Deschooling Society*. New York, Harper & Row
138. Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. London, Hodder Arnold
139. Hallinan, M.T. (2004). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67, 79-84
140. Hallinan, M.T. (1996). Track Mobility in Secondary School. *Social Forces*, 74, 983-1002
141. Hallinan, M.T. (1994). School Differences in Tracking Effects on Achievement. *Social Forces*, 72, 799-820
142. Hallinan, M.T., Bottoms, E., Pallas, A.M., Palla, A.M. (2003). Ability Grouping and Student Learning. *Brookings Papers on Education Policy*, 6, 95-140
143. Hallinan, M.T., Sørensen, A.B. (1986). Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 23, 519-542
144. Hallinan, M.T., Sørensen, A.B. (1985a). Class Size, Ability Group Size, and Student Achievement. *American Journal of Education*, 94, 71-89
145. Hallinan, M.T., Sørensen, A.B. (1985b). Ability Grouping and Student Friendships. *American Educational Research Journal*, 22, 485-499
146. Hallinan, M.T. Teixeira, R.A. (1987). Students' Interracial Friendships: Individual Characteristics, Structural Effects, and Racial Differences. *American Journal of Education*, 95, 563-583

147. Halpin, D., Moore, A., Edwards, G., George, R., Catherine, J. (2000). Maintaining, Reconstructing and Creating Tradition in Education. *Oxford Review of Education*, 26, 133-144
148. Halvorsen, A.L., Lee, V.E., Andrade, F.H. (2009). A Mixed-Method study of Teachers' attitudes about Teaching in Urban an Low-Income Schools. *Urban Education*, 44, 181-224
149. Hargreaves, D.H. (1975). *Interpersonal Relations and Education*. London, Routledge & Kegan Paul
150. Hargreaves, D.H., Hester, S.K., Mellor, F.J. (1975). *Deviance in classrooms*. London, Routledge and Kegan Paul
151. Harp, J., Richer, S. (1969). Sociology of Education. *Review of Educational Research*, 39, 671-694
152. Harker, R.K. (1984). On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 4, 117-127
153. Huspek, M. (1994). Oppositional Codes and Social Class Relations. *British Journal of Sociology*, 45, 79-102.
154. Jasso, G., Kotz, S. (2008). Two types of inequality: inequality between persons and inequality between subgroups. *Sociological methods research*, 37, 31-74
155. Jenkins, A.H. (2001). Individuality in Cultural Context : The Case for Psychological Agency. *Theory & Psychology*, 11, 347-362
156. Johnson, L.M., Simons, R.L., Conger, R.D. (2004). Criminal Justice System Involvement and Continuity of Youth Crime: A Longitudinal Analysis, *Youth & Society*, 36, 3-29
157. Jussim, L., Kent, D., H. (2005). Teacher expectations and Self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155
158. Karabel, J., Halsey, A.H. (1976). The New Sociology of Education. *Theory and Society*, 3, 529-552
159. Kilgore, S.B. (1991). The Organizational Context of Tracking in Schools. *American Sociological Review*, 56, 189-203
160. Kulik, C.C., Kulik, J.A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428
161. Lau, R.W.K. (2004). Habitus and the Practical Logic of Practice: An Interpretation. *Sociology*, 38, 369-387
162. Lee, J., Bowen, N.K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218
163. Leiter, K.C.W. (1974). Ad Hocing in the Schools: a Study of Placement Practices in the Kindergartens of Two Schools. Grām. Aaron V. Cicourel (red.), *Language Use and School Performance (17-75)*. New York, Academic Press, Inc.
164. Levi-Strauss, C. (1973). *Structural Anthropology II*. London, Allen Lane, Penguin Books Ltd.
165. Liebrucks, A. (2001). The Concept of Social Construction. *Theory & Psychology*, 11, 363-391
166. Liotārs, Ž.F. (2008). Postmodernais stāvoklis: Pārskats par zināšanām. Rīga, Laikmetīgās mākslas centrs
167. Lotz, R., Lee, L. (1999). Sociability, School Experience, and Delinquency. *Youth Society*, 31, 199-223
168. Luke, A. (1996). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48
169. Lukes, S. (1973). *Émile Durkheim, His life and work, a historical and critical study*. London, Allen Lane The Penguin Press

170. MacLeod, J. (1987). *Ain't no Makin' it. Leveled Aspirations in Low-Income Neighborhood*. London, Tavistock Publications, Ltd.
171. Maines, D.R. (2000). The Social Construction of Meaning. *Contemporary Sociology*, 29, 577-584
172. Markss, K., Engelss, F. (2008). *Komunistiskās partijas manifests*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds
173. Mayhew, L. (1984). In Defense of Modernity: Talcott Parsons and the Utilitarian Tradition *The American Journal of Sociology*, 89, 1273-1305
174. Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20
175. Meņšikovs, V. (red). (2007) *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti*. Rīga, Zinātne. 229..
176. Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, Free Press, London, Collier Macmillan
177. Meyer, J.W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83, 55-77
178. Meyer, J.W. (1975). Notes on the Structure of Educational Organizations. Occasional Paper No. 3.. Sk.: 2012. 1. apr.:
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED202142>
179. Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Rubinson, R., Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258
180. Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Soysal, Y.N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149
181. Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83, 340-363
182. Meyer, J.W., Rubinson, R. (1975). Education and Political Development. *Review of Research in Education*, 3, 134-162
183. Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. Grām.: Ruth Wodak, Michael Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (14-31). London, Sage Publications Ltd.
184. Moore, R., Muller, J. (1999). The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 189-206
185. Muller, C., Katz, S.R., Dance, L.J. (1999). Investing in Teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34, 292-337
186. Nash, R. (1999). Bourdieu, 'Habitus', and Educational Research: Is It All Worth the Candle?. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 175-187
187. Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 431-447
188. Oakes, J. (2002). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. England, New Haven & London, Yale University Press
189. Oakes, J. (1995). Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions. *American Educational Research Journal*, 32, 3-33
190. Oakes, J. (1983). Limiting Opportunity: Student Race and Curricular Differences in Secondary Vocational Education. *American Journal of Education*, 91, 328-355
191. Ogbu, J.U. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21, 5-14,24
192. Ogbu, J.U. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13, 290-307
193. Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16, 145-179

194. Ottaway, A.K.C. (1968). Durkheim on Education. *British Journal of Educational Studies*, 16, 5-16
195. Paget, H. (1995). Sociology: After the Linguistic and Multicultural Turns. *Sociological Forum*, 10, 633-652
196. Pajak, E., Green, A. (2003). Loosely coupled organizations, misrecognition, and social reproduction. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 393-413
197. Parson, T. (2008). The Schools Class as Social System. Grām. Jeanne H. Ballantine & Joan Z. Spade (red.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education. Fourth edition* (80-85). USA, Sage Publications, Inc.
198. Power, S., Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 595-606
199. Power, S., Halpin, D., Whitty, G. (1997). Managing the State and the Market: 'New' Education Management in Five Countries. *British Journal of Education Studies*, 45, 342-362
200. Purs, A. (2004). 'Unsatisfactory National Identity': School Inspectors, Education and National Identity in Interwar Latvia. *Journal of Baltic Studies*, 35, 97-125
201. Ringer, F.K. (1979). Education and Society in Europe. Bloomington, Indiana University Press
202. Rist, R.C. (2007). On Understanding the Processes of Schooling. The Contributions of Labeling Theory. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader* (71-82). New York, Routledge
203. Rist, R.C. (1972). The Milieu of a Ghetto School as a Precipitator of Educational Failure. *Phylon*, 33, 348-360
204. Rist, R.C. (1970). Black Staff, Black Studies, and White Universities: A Study in Contradictions. *The Journal of Higher Education*, 41, 618-629
205. Rogers, R. (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. Grām. Rebecca Rodgers (red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (1-17). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates
206. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York, Irvington Publishers
207. Rosenholtz, S.J., Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?. *Review of Educational Research*, 54, 31-63
208. Royle, N. (2003). Jacques Derrida. Taylor & Francis e-Library
209. Rumberger, R.W., Palardy, J.G. (2005). Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*, 42, 3-42
210. Sachs, J., Smith, R. (1988). Constructing Teacher Culture. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 423-436
211. Sadovnik, A.R. (2007). Theory and Research in the Sociology of Education. Grām. Alan R. Sadovnik (red.), *Sociology of Education. Critical Reader* (3-22). New York, Routledge
212. Sadovnik, A.R. (1991). Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. *Sociology of Education*, 64, 48-63
213. Salkie, R. (2001). Text and Discourse Analysis. New York, Taylor & Francis e-Library
214. Schneider, J.W. (1985). Social Problems Theory: The Constructionist View. *Annual Review of Sociology*, 11, 209-229
215. Searle, J.R. (2000). Mind, language and society: philosophy in the real world. London, Phoenix
216. Searle, J.R. (1995). The construction of social reality. New York, Free Press
217. Shimbori, M. (1979). Sociology of Education. *International Review of Education*, 25, 393-413

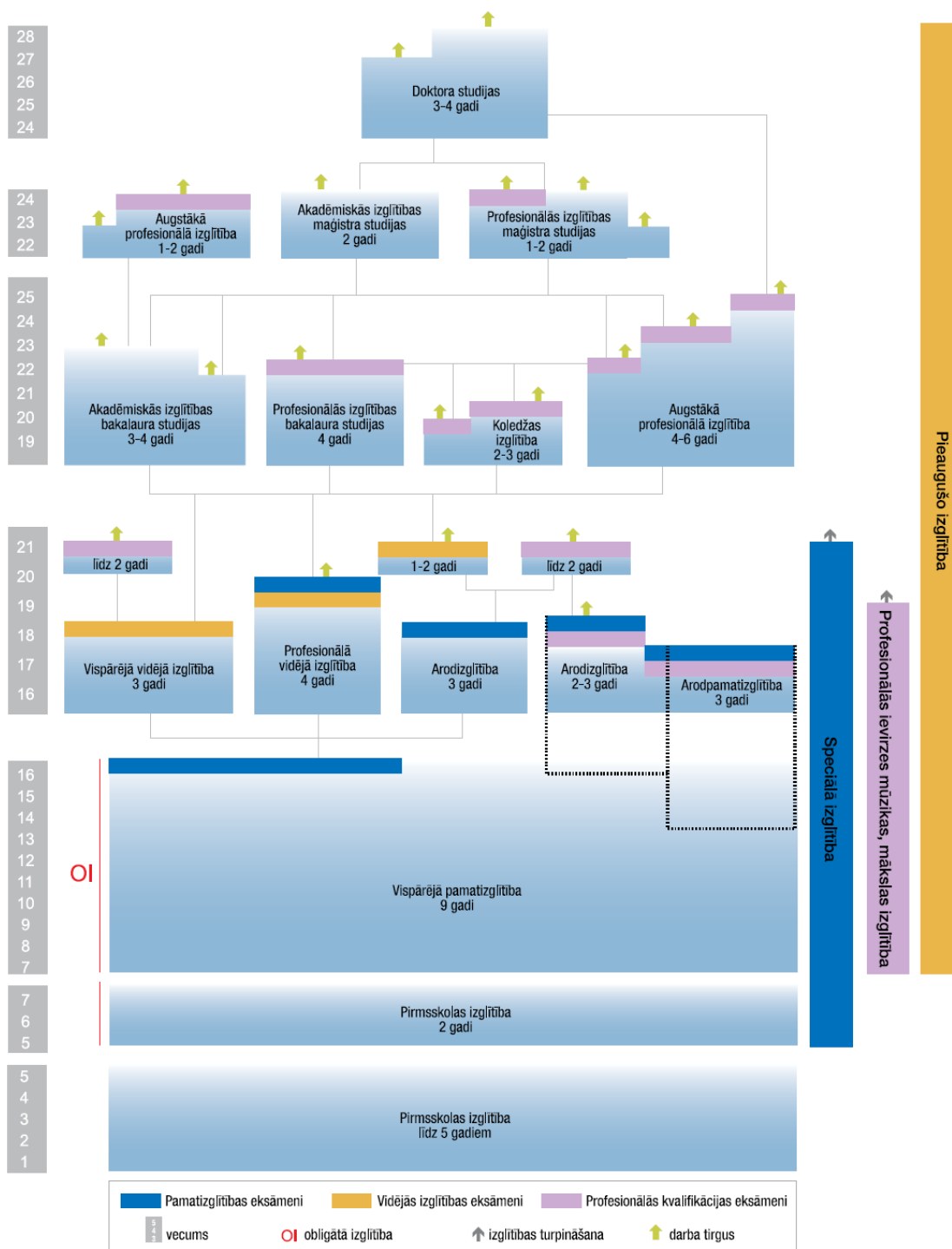
218. Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 571-582
219. Slavin, R.E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32, 3231-351
220. Slavin, R.E. (1993). Ability Grouping in the Middle Grades: Achievement Effects and Alternatives. *The Elementary School Journal*, 93, 535-552
221. Sloka, B. (2007). Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām. Rīga, Latvijas Universitāte
222. Smith, R., Knight, J. (1982). Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 217-234
223. Soysal, Y.N., Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288
224. Stevens, M. L. (2008). Culture and Education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 619, 97-113
225. Stoudt, B. G. (2006). You're Either in or You're out": School violence, peer discipline, and the (re)production of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities*, 8, 273-287
226. Swatos, W.H., Jr. (2007). Constructionism. Grām. George Ritzer (red.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (5658). Malden, Blackwell Publishing
227. Tilly, C. (2001). Relational origins of inequality. *Anthropological theory*, 1, 355-372
228. Tisdall, K., Davis, J.M., Gallagher, M. (2009). Introduction. Grām. E. Kay M. Tisdall, John M. Davis, Michael Gallagher (red.), *Researching with children and young people: Research Design, Methods and Analysis* (1-11). London, Sage Publications Ltd
229. Toby, J. (1972). Review: Parson's Theory of Social Evolution. *Contemporary Sociology*, 1, 395-401
230. Trent, W.T., Braddock II, J.H., Henderson, R.D. (1985). Sociology of Education: A Focus on Education as an Institution. *Review of Research in Education*, 12, 295-336
231. Turner, B.S. (1993). Talcott Parsons, Universalism and the Educational Revolution: Democracy versus Professionalism. *The British Journal of Sociology*, 44, 1-24
232. Turner, S. (1991). Social Constructionism and Social Theory. *Sociological Theory*, 9, 22-23
233. UNESCO (2006). Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Unesco Institute for Statistics, Montreal
234. Young, M.F.D. (1971). Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London, Collier-Macmillan
235. van Dijk, T. (2008). Discourse and power. New York, Palgrave Macmillan
236. van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. Grām.: Ruth Wodak, Michael Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (62-85). London, Sage Publications Ltd.
237. van Dijk, T. (2000). Ideology: a multidisciplinary approach. London, SAGE Publications
238. van Dijk, T. (1992). Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Harlow, Longman Group UK Limited
239. Vanderstraeten, R. (2006). The Historical Triangulation of Education, Politics and Economy. *Sociology*, 40, 125-142
240. Wals, A. (2009). Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009. UNESCO. Sk.: 2012. 1. apr.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>
241. Warwick, D., Williams, J. (1980). History and the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 333-346
242. Weber, M. (1970). From Max Weber: Essays in sociology. H. H. Gerth and C. Wright Mills (red.), London, Boston, Routledge & Kegan Paul

243. Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19
244. Weis, L., Jenkins, H., Stich, A. (2009). Diminishing the Divisions Among Us: Reading and Writing Across Difference in Theory and Method in the Sociology of Education. *Review of Educational Research*, 79, 912-945
245. Wendt, A. (1994). Collective Identity Formation and the International State. *The American Political Science Review*, 88, 384-396
246. Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77, 310-333
247. Wilkins, W.E. (1976). The Concept of a Self-Fulfilling Prophecy. *Sociology of Education*, 49, 175-183
248. Willis, P.E. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, Columbia University Press
249. Wineburg, S.S. (1987). The Self-Fulfillment of the Self-Fulfilling Prophecy. *Educational Researcher*, 16, 28-37
250. Wodak, R. (2001). What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its development. Grām.: Ruth Wodak, Michael Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (1-13). London, Sage Publications Ltd.
251. Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London, Sage Publications
252. Yogan, L.J. (2000). School tracking and student violence. *The ANNALS of the American Academy of political and social science*, 567, 108-122
253. Young, M.F.D. (2000). Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: Towards a New Theoretical Basis for the Sociology of the Curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 523-536
254. Zepa, B., Bebrīša, I., Ieviņa, I., Krastiņa, L. (2007). *Skolēnu atbiršana pamatskolās. Problēmas risinājumi*. Latvija, Rīga, SIA Silca Printi
255. Zepa, B., Bebrīša, I. (2007). *Izglītības izmaksu ietekme uz skolēnu atbiršanu pamatskolās*. Sk.: 2012. 1. apr.: http://www.biss.soc.lv/downloads%5Cresources%5Cdropout/izmaksu_ietekme_dropout.pdf

Nepublicētie materiāli

256. Kļave, E. (2010). *Etnopolitiskā diskursa analīze: latviešu un krievu valodas kopienu varas attiecības Latvijā*. Nepublicēts promocijas darbs
257. *Latvijas Republikas izglītības sistēma* (2012). Latvijas izglītības sistēmas grafisks attēlojums. Sk.: 2012. 4. 02.: <http://www.niid.lv/node/9>
258. Tabuns, A. (2001). *Vardarbības izplatība Latvijas skolās*. Baltijas studiju centrs, nepublicēts materiāls

Latvijas Republikas izglītības sistēma



Avots: Latvijas Republikas izglītības sistēma (2012)

Latvijas vispārējo izglītību sistēmu raksturojošā statistika

	Mācību gads								
	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
Skolēnu skaits dienas skolās	312489	300667	283947	266111	250941	236223	226034	216307	206440
sākumskolās	8238	7580	7083	6130	5773	5736	5189	5131	5428
pamatskolās	78326	74272	69181	63690	60153	56176	50361	47462	45772
vidusskolās	206103	209022	197992	186915	175952	165551	161578	155279	147269
speciālajās skolās un klasēs	9822	9793	9691	9376	9063	8760	8906	8435	7971
Skolēnu skaits vakara un neklātienē apmācības programmās	14869	14966	14569	13761	13003	13223	13881	12732	12002
skolēnu skaits 1.-9.klasē	1810	1983	2134	2170	2165	2249	1905	1505	1487
skolēnu skaits 10.-12.klasē	13059	12983	12435	11591	10838	10974	11906	11227	10515
Skolotāju skaits vispārīzglītojošajās dienas skolās	27500	27523	27282	26762	25567	25751	22629	23108	23057
sākumskolās	716	680	674	642	561	580	451	486	546
pamatskolās	8447	8557	8542	8384	7907	7951	6294	6359	6320
vidusskolās	16429	16347	16111	15849	15281	15286	14108	14419	14398
speciālajās skolās	1908	1939	1955	1887	1818	1934	1776	1844	1793
Pedagogu skaits dienas skolās	33067	33324	33278	32879	32741	32236	27250	27910	28036
Dienas skolu skaits kopā	1009	993	983	974	958	948	846	830	814
sākumskolas	65	60	58	53	46	45	35	35	37
pamatskolas	497	486	483	474	470	463	374	365	354
vidusskolas	383	383	378	383	379	377	374	367	362
speciālās izglītības iestādes	64	64	64	64	63	63	63	63	61
Otrgadnieku un trešgadnieku skaits dienas skolās**	5856	8485	6694	6913	5749	5579	4816	5471	nd*
1.klase	951	898	782	789	747	720	623	882	nd
2.klase	372	374	341	295	262	293	260	320	nd
3.klase	389	416	325	298	273	248	267	276	nd
4.klase	460	487	443	345	307	309	288	271	nd
5.klase	514	668	515	514	430	495	380	354	nd
6.klase	793	1008	771	914	737	795	579	510	nd
7.klase	940	1376	1100	1231	893	922	720	647	nd
8.klase	1046	1594	1313	1415	1138	936	704	706	nd
9.klase	292	1480	966	865	731	617	649	971	nd
10.klase	50	85	49	130	111	129	141	261	nd
11.klase	38	55	59	86	100	92	103	162	nd
12.klase	11	45	30	31	20	23	102	111	nd

* nd – Nav datu

** Dati attēloti neieskaitot trešgadniekus

Datu avots: LR IZM (2011)

	Gads								
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Visi pamatskolas beigušie	100	100	100	100	100	100	100	100	100
..mācības turpina vidusskolās	65.2	64.5	65.7	65	64.5	62.1	62.7	68.4	60.9
..mācības turpina profesionālās izglītības iestādēs	31.4	32.4	29.6	29.9	30.4	30.4	32.7	28.1	33.8
..mācības neturpina	3.4	3.1	4.7	5.1	5.1	7.5	4.6	3.5	5.3
Visi vidusskolas beigušie	100	100	100	100	100	100	100	100	100
..mācības turpina augstskolās un koledžās	64.2	68.2	70	74.2	73.1	74.4	75	66.4	58.9
..mācības turpina profesionālās izglītības iestādēs	10	10.3	7.5	4.3	3.2	2.8	2.8	2.3	4.2
..mācības neturpina	25.8	21.5	22.5	21.5	23.7	22.8	22.2	31.3	36.9

Datu avots: LR CSP (2011)

Lauka darba ietvaros apmeklētās skolas

Nr.	apzīmējums	skolas tips	skolas atrašanās vieta	skolēnu skaits skolā	klase	lauka darba laiks
1	1.skola	vidusskola	pagasta centrs	150-200	9.klase	2010.gada oktobris
2	2.skola	pamatskola	pagastā	100-150	8.klase	2010.gada oktobris
3	3.skola	pamatskola	novada centrs	500-600	9.klase	2010.gada oktobris
4	4.skola	vidusskola	novada centrs	400-500	9.klase	2010.gada novembris
5	5.skola	ģimnāzija	Republikas pilsēta	700-800	9.klase	2010.gada novembris
6	6.skola	vidusskola	pagasta centrs	150-200	9.klase	2010.gada novembris
7	7.skola	vidusskola	novada centrs	500-600	9.klase	2011.gada aprīlis
8	8.skola	vidusskola	Republikas pilsēta	>800	8.klase	2011.gada maijs

Intervijas ar skolēniem:

Nr.	Intervijas numurs	Skola	Dzimums	skolēna raksturojums (skolotāja sniegtais novērtējums)	Skola atrodas pie dzīves vietas*	Skolēna aktivitātes brīvajā laikā: darbība pulciņos.		Skolēna pieredze dažādās skolās un klasēs: ir mainījis skolu vai mācību klasi		
						ir	nav	nav	skolu	klasi
1	1.intervija	1.skola	meitene	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
2	2.intervija	1.skola	zēns	zemi sasniegumi	jā	-	+	+	-	-
3	3.intervija	1.skola	zēns	zemi sasniegumi	nē	-	+	-	-	+
4	5.intervija	2.skola	zēns	zemi sasniegumi	nē	-	+	+	-	-
5	7.intervija	3.skola	zēns	zemi sasniegumi	jā	-	+	-	-	+
6	8.intervija	3.skola	meitene	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
7	9.intervija	3.skola	meitene	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
8	10.intervija	3.skola	zēns	zemi sasniegumi	jā	-	+	+	-	-
9	12.intervija	4.skola	meitene	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
10	14.intervija	5.skola	zēns	vidēji sasniegumi	jā	-	+	+	-	-
11	15.intervija	5.skola	zēns	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
12	16.intervija	5.skola	zēns	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
13	17.intervija	5.skola	zēns	augsti sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
14	18.intervija	5.skola	zēns	vidēji sasniegumi	jā	+	-	+	-	-
15	20.intervija	6.skola	meitene	vidēji sasniegumi	Nē	+	-	-	+	-
Tabulas turpinājums nākamajā lapā										

Turpinājums no iepriekšējās lapas (tabula Intervijas ar skolēniem)										
Nr.	Intervijas numurs	Skola	Dzimums	skolēna raksturojums (skolotāja sniegtais novērtējums)	Skola atrodas pie dzīves vietas*	Skolēna aktivitātes brīvajā laikā: darbība pulciņos.		Skolēna pieredze dažādās skolās un klasēs: ir mainījis skolu vai mācību klasi		
						ir	nav	nav	skolu	klasi
16	21.intervija	6.skola	zēns	zemi sasniegumi	Nē	-	+	+	-	-
17	23.intervija	2.skola	meitene	augsti sasniegumi	Jā	+	-	+	-	-
18	24.intervija	2.skola	zēns	zemi sasniegumi	Nē	-	+	+	-	-
19	25.intervija	2.skola	zēns	zemi sasniegumi	Nē	-	+	+	-	-
20	26.intervija	3.skola	zēns	vidēji sasniegumi	Jā	-	+	+	-	-
21	27.intervija	4.skola	zēns	zemi sasniegumi	Nē	-	+	-	+	-
22	28.intervija	4.skola	meitene	augsti sasniegumi	Nē	+	-	+	-	-
23	29.intervija	4.skola	zēns	zemi sasniegumi	Nē	-	+	-	+	-
24	31.intervija	7.skola	meitene	vidēji sasniegumi	Jā	+	-	+	-	-
25	32.intervija	7.skola	zēns	augsti sasniegumi	Jā	+	-	+	-	-
26	33.intervija	7.skola	zēns	zemi sasniegumi	Jā	-	+	+	-	-

* Skola uzņem skolēnus tikai no 7.klases.

Intervijas ar skolotājiem

Nr.	Intervijas numurs	Skola	Mācību priekšmets	Skolotāja dzimums	Skolotāja pieredze	Pieredze citā skolā
1	4.intervija	1.skola	latviešu valoda	sieviete	39 gadi	nav
2	6.intervija	2.skola	matemātika	sieviete	24 gadi	nav
3	11.intervija	3.skola	latviešu valoda	sieviete	29 gadi	ir
4	13.intervija	4.skola	latviešu valoda	sieviete	10 gadi	nav
5	19.intervija	5.skola	latviešu valoda	sieviete	15 gadi	nav
6	22.intervija	6.skola	matemātika	sieviete	27 gadi	nav
7	30.intervija	7.skola	matemātika	sieviete	17 gadi	nav
8	34.intervija	8.skola	latviešu valoda	sieviete	15 gadi	ir

Skolās veiktās piezīmes

1.skola

Skola atrodas vecā muižas pilī, muižas parka vidū. Skolas ēka ir ar plašu priekšpagalmu un ar tās arhitektūru atgādina mājas vēsturiskās funkcijas. Skolotāji pazīst skolēnus un ir izskolojuši vairākas paaudzes tādēļ sarunās šķiet, ka visi te zina par visiem visu. Skolēnu ēdamzāle ir atsevišķā namā. Aiz skolas ir šķūnis, kurā tiek glabāta skolas apkurei nepieciešamā malka. Skolēni to ir pielāgojuši saviem mērķiem un šķūnis skolēniem kalpo, lai nemanīti uzpīpētu. Aiz skolas ēkas atrodas dīķis.

Skolas skolēnu skaits ir mazs un ar katru gadu tas tikai samazinās. Skolotāji uztraucas, ka skola varētu tikt reformēta vai likvidēta. Nelielu drošību sniedz fakts, ka skola atrodas tālu no citām skolām un tuvākā skola nesen tika likvidēta. Šķiet katru reizi, kad viena skola tiek likvidēta pārējās skolas uz mirkli var uzelpot.

Skolā ir plašas telpas, augsti griesti un uz sienām izvietoti skolēnu veidoti materiāli. Skolas centrā atrodas atvērta kāpņu telpa, kura ļauj palūkoties uz augšu un arī no augšas novērot, kas notiek lejā. Atsevišķa gaitenī galā ir izvietota informācija par Latviju un Latvijas prezidentu.

Dienā, kad tiek apmeklēta skola tajā nav elektrības un skolas zvana vietā tiek izmantoti divi katli, kuri tiek sisti viens pret otru. Tādēļ, ka nav elektrības, arī tualetes skolā nestrādā. Skolēni stāsta, ka, lai taupītu naudu, skolu ļoti vēlu sāk apsildīt un tajā ir auksti.

2.skola

Divstāvīgā skolas ēka ir celta 20.gs. 80.gadu beigās. Skolas dežurante stāsta, ka šāds dizains esot tikai divām Latvijas skolām. Skola ir iesaistījusi dažādos Latvijas un Eiropas līmeņa projektos, kuru ietvaros ir realizētas dažādas skolas infrastruktūras uzlabošanas aktivitātes un tiek piedāvātas dažādas interešu izglītības programmas.

Skola ir ieguvusi vairākas oficiālas balvas par skolas sasniegumiem. Trofejas par šiem sasniegumiem ir izvietotas pie skolas galvenās ieejas tā, ka ieejot tās ir redzamas visiem apmeklētājiem. Uz trofeju galdiņa atrodas arī bildes, kurās redzams skolas personāls kopā ar Latvijā zināmiem cilvēkiem.

Pati skola atrodas pavisam netālu no novada (un bijušā rajona) centra. Šāda tuvuma ietekmi uz skolas darbu skolotāji vērtē dažādi. Tas liek būt aktīvākiem un biežāk iesaistīties dažādās iniciatīvās. Tuvība, pēc skolotāju domām, arī nosaka skolēnu portretu – daži norāda, ka uz šo skolu nāk tie skolēni, ar kuriem novada centrā nevar tikt galā, bet citi, ka nāk skolēni, kuri grib personiskākas attiecības.

Skolas telpas ir atvērtas un plašas. Gaitenī ir savienoti tā, lai abi stāvi ārpus klasēm saplūstu kopā. Attiecīgi no otrā stāva var pārredzēt pirmo stāvu. Varētu pat teikt, ka skola ir tik atvērta, ka no jebkura punkta veicot tikai dažus soļus var pārredzēt lielāko daļu telpu. Skolas sienas rotā skolēnu mācību darbi (pie vienas sienas novietoti mācību ietvaros rakstīti iesniegumi skolas direktoram par dažādiem izdomātiem pārkāpumiem) un informācija par dažādu klašu mācību sasniegumiem – jebkurš skolēns var pats salīdzināt savas klases sekmes.

3.skola

Pamatskola novada centrā. Viena no lielākajām pamatskolām Latvijā. Pēdējos gados cietusi no nozīmīga skolēnu skaita samazinājuma – skolēnu skaits ir krities gandrīz uz pusi.

Skola izveidota 20.gs. 90.gadu vidū, kad tika reorganizēts Latvijas skolu tīkls. Konkrētajā gadījumā tika pārstrukturēta vidusskolu izveidojot nodalītu pamatskolu un ģimnāziju. Skolas ēka pēdējā desmitgadē ir vairākkārtīgi atjaunota un paplašināta. Šobrīd šķiet, ka skola vairs nespēj aizpildīt telpas, kuras sev ir izveidojusi. Pateicoties regulārai telpu pielāgošanai skola izskatās moderna, ar plašām stikla sienām, plašiem gaiteniem. Vienlaikus skolas jauno un veco telpu savienojums rada juceklīgi, grūti uztveramu ģeogrāfiju. Jaunā un vecā sajaukums arī rada situāciju, kurā aiz plašām jaunām durvīm seko šauras un vecas kāpnes. Uz sienām ir plakāti par skolas apkārtnē pieejamajiem kultūras notikumiem, dažādu klašu salīdzinošiem mācību sasniegumiem un informācija par skolas labākajiem skolēniem.

Skola ir iesaistījusi dažādās iniciatīvās gan, lai piesaistītu resursus skolas telpu izstrādei, gan arī skolotāju tālāk izglītībai un plašākai mācību materiālu iegādei. Skola arī piedāvā dažādus interešu izglītības kursus.

Šajā skolā tiek piedāvātas divas izglītības programmas: gan vispārējā pamatizglītības programma, gan arī pedagoģiskās korekcijas pamatizglītības programma.

4.skola

Vidusskola novada centrā. Pamatskola šajās telpās izveidojusies 20.gs.40.gadu vidū. Līdz šim laikam ēkā darbojās ārsta prakse. Skolas ēkā vēl joprojām var novērot 19.gs. beigu iezīmes. 20.gs. pēdējos gados skola iegūst vidusskolas statusu. Vairākus gadus skola katrā klasē ir spējusi noformēt divus klašu komplektus tomēr pēdējos gados, tā ir spiesta pāriet uz vienu komplektu katrā klasē. Arī tagad, kad skolā ir palicis mazāk skolēnu, tās mazās telpas šķiet tai par šauru – skolā nepārtraukti valda drūzma un nepārtraukti garām skrien kāds mazāko klašu skolēnu bariņš. Pēdējos gados skola ir renovēta un vēsturiskajai ēkai ir piebūvēts arī jauns korpus. Vienlaikus, skola arī strādā pie piebrauktuves un lifta izbūves, kas ļautu skolā uzņemt arī skolēnus ar īpašām vajadzībām. Intervētā skolotāja norāda, ka šis ir veids kā skola tiecas piesaistīt sev jaunu skolēnu mērķa grupu.

Atšķirībā no citām skolām, šajā skolā šķiet ir lielāks jauno skolotāju skaits un – šķietami lielāks uzsvars tiek likts uz skolotāju ārējo reprezentāciju. Te skolotāji ir atteikušies no viegli atpazīstamā skolotāju ģērbšanās stila un pārgājuši uz nemazāk viegli identificējamo biznesa tēlu. Sarunā ar skolas personālu es vairākkārt saņemu norādījumu, ka šī skola ir labākā un prestižākā apkārtnē. Ģimnāzijas statuss citai skolai ir piešķirts, jo to bija nepieciešams morāli pabalstīt. Blakus esošā ģimnāzija pielāgojoties skolēnu skaita samazinājumam ir atvērusi pedagoģiskās korekcijas klases. Citiem vārdiem sakot, šī mazā skola jūtas morāli pārāka par visu, kas tai apkārtnē atrodas.

Skola arī izceļas ar izteiktu skolas centru, kurā daži skolēni pavada brīvo laiku, konstanti pārvietojas skolotāji un visas telpas sienas ir aizpildītas ar informāciju par skolas darbību: dažādu klašu salīdzinošiem sasniegumiem, stundu sarakstu, skolas iekšējiem kārtības noteikumiem. Pēdējie ir īpaši interesanti, jo blakus noteikumiem, kuri būtu jāievēro skolēniem, ir piestiprināti noteikumi, kuri būtu jāievēro skolotājiem. Pie sienas ir arī izvietoti paziņojumi par skolas piedāvātajām ārpus klases nodarbībām. Skolas centrs kalpo kā savienojuma mezgls starp visām skolas daļām un šķiet tieši te satiekas vairums cilvēku.

5.skola

Skola republikas pilsētā. Kā daudzas ģimnāzijas, arī šī skolēnus uzņem tikai sākot ar 7.klasi. Tomēr vairums skolas skolēnu nāk no vienas un tās pašas pamatskolas un ir mācījušies vienā klasē arī pirms iestāšanās ģimnāzijā.

Skolas ēka ir celta 20.gs. 70.gados. Šajā laikā skolā darbojās vidusskola. 20.gs.90.gados skola tiek sadalīta sākumskolā un ģimnāzijā. Jau no skolas pirmsākumiem, skolai piederošās telpās ir ierīkots baseins, kas šo skolu tikai nedaudz atšķir no citām skolām, kuru celtniecībā ir izmantots tas pats ēkas dizains, kas ir šai skolai. Lai arī no skolas ēkas uzbūvēšanas tajā nav bijušas nozīmīgas pārbūves, skolā norisinās regulāras renovācijas un apkārtējās vides izbūvēšana.

Skola piedāvā ļoti plašas interešu izglītības iespējas. Skola arī iezīmējas ar plašāku diferenciaciju starp piedāvātajām iespējām skolēniem. Paralēli skola ir iesaistījusi virknē sadarbības programmu, kuras nodrošina vēl papildu iesaistīšanās iespējas skolēniem. Tāpat skolā tiek realizēta virkne dažādu projektu, kuru ietvaros skola gan uzlabo tajā esošo infrastruktūru, gan arī – piedāvā iespēju skolēniem iesaistīties dažādās sociālās iniciatīvās. Skola arī skolēniem piedāvā dibināt mācību firmas un skolā darbojas atsevišķs karjeras konsultāciju centrs. Pēdējos gados skola ir saņēmusi virkni balvu un atzinības rakstu.

Skola salīdzinoši nesēn ir arī aprīkota ar infrastruktūru, lai nodrošinātu iespēju mācīties skolēniem ar īpašām vajadzībām. Tāpat skola ir sākusi piedāvāt iespēju skolēniem dzīvot kopmītnēs.

Skola ir plaša. Sienas ir vienkrāsainas un jebkādi informatīvi materiāli tiek izvietoti tikai uz tam paredzētiem stendiem skolas daļā, kura drīzāk varētu tikt raksturota kā skolas palīgtelpas (pie garderobēm, bibliotēkas, lasītavas, ēdnīcas, utt.). Šie materiāli informē par kultūras dzīvi pilsētā kā arī par skolēnu tālākās izglītības iespējām, par dažādu profesiju pārstāvju pienākumiem. Liela daļa sienas ir veltīta, lai paskaidrotu, kādi ir dažādu profesiju pienākumi, kā iegūt augstāko izglītību un cik tā maksā, kā arī – kādi eksāmeni ir jānokārto, lai spētu iestāties noskatītajā izglītības iestādē.

6.skola

Nedaudz noplukusi skola. Būvēta 20.gs. 60.gados šī skola ar savu arhitektūru neatšķiras no daudzām citām skolām Latvijā. Skolai ir divi stāvi un pagrabstāvs. Lai arī kā skolotāja apgalvo, skola tiek regulāri remontēta, tā tomēr izskatās nedaudz nolaista. Ap skolu ir šķembu ceļi un automašīnu stāvlaukums, kam apkārt ir mālaina zeme. Kopaina rada nepatīkamu sajūtu. Šī pelēkā kantainā ēka atrodas tukšuma vidū un tai apkārt ir nevis apzaļumojumi, bet vide, kas izskatās pēc pamesta būvlaukuma.

Pie skolas tiek būvēts otrais sporta laukums. Viens jau ir pabeigts – pamatā tas ir domāts atsevišķu sporta veidu apguvei ar kuriem skola saista savu nākotni.

Vidusskolas statusu skola ir ieguvusi tikai 21.gs. pirmajos gados. Skola piedāvā izglītību vienā mācību programmā, bet nākotnē apsver nokomplektēt atsevišķu klasi, kuru varētu saistīt ar speciālo izglītību. Reizē, skola cīnās ar skolēnu skaita samazinājumu.

Skolas iekštelpas ir praktiski nedekorētas. Sienas, lai arī iekštelpās ir krāsotas, klāj dažādu aktivitāšu atstātas pēdas.

Skolā praktiski nav interešu izglītības iespēju. Arī skolā uzvesto ārpusstundu aktivitāšu apjoms ir mazs.

7.skola

Liela skola novada centrā. Lai arī novadā ir vairākas vidusskolas, šī ar skolēnu skaitu pārejās pārsniedz vairākkārtīgi. Izmēra attiecības izpaužas kā sīkas nesaskaņas par to, ka šī skola finansē citas novada skolas.

Skola ir izmitināta tipveida skolas ēkā, kura ir celta 20.gs. 70.gados. Šobrīd nesen ir veikts fasādes un telpu remonts. Skola ir ieguvusi zaļu ārpuses krāsojumu. Arī iekšpuse ir nokrāsota maigos toņos. Tomēr arī pēc remonta skola nav spējusi tikt vaļā no atsevišķām pazīmēm, kas raksturo novecojušas skolas (piemēram, ielocītas un ar sarkanīgu laminātu apvilktas kāpņu margas). Kopumā skolā ir trīs stāvi un pusstāvs, kurā atrodas dažādas skolas palīgtelpas – ēdnīca, garderobe. Lielai daļai skolotāju ir savi privātie kabineti.

Lai arī skola neatrodas pilsētas pašā centrā, tā tomēr tikai dažu minūšu gājienā no centra. Kā ap mazām lauku skolām arī ap šo ir veidoti apstādījumi skolu ierobežojot ar maziem krūmiem un puķēm. Netālu atrodas arī skolas sporta laukums. Reizē, skola atrodas lielu asfalta laukumu vidū: katrā pusē skolai ir plaša iela un vienā – stāvlaukums.

Pēdējos gados skolas telpās ir atvērta arī vakarskola. Lai arī juridiski nesaistīta, tajā strādā tie paši skolotāji, kuri darbojas vidusskolā. Vēlākās sarunās ar šīs skolas pārstāvjiem es uzzinu, ka šīs skolas pedagogi ir labāk atalgoti nekā citi novadā.

8.skola

Viena no lielākajām Latvijas skolām. Skolai ir divstāvu ēka ar žogu. Žogs aptver gan skolas ēku, gan arī sporta laukumu un arī sporta halli, gan arī laukumu, kurā skolēni var pavadīt brīvo laiku. Skola ir plaša un tajā nav iespējas iekļūt, ja pie sarga nesniedz personas informāciju. Nesen skola ir izveidojusi jaunu zāli, kuras tehniskās iespējas paredz, ka to var izmantot praktiski jebkādām skolas vajadzībām. Tajā atrodas augstas kvalitātes tehnisks aprīkojums, kuru skolēni var izmantot, lai realizētu savas iniciatīvas. Arī citas skolas telpas ir nesen remontētas un aprīkotas ar mūsdienīgu tehnisku aprīkojumu. Atsevišķu skolotāju, skolas administrācijas kabinetu sienas ir no stikla, kas arī skolēniem ļauj kontrolēt skolas vadības darbu.

Skolā skolēniem tiek piedāvātas plašas interešu izglītības iespējas un skolotāji iesaistās dažādu aktivitāšu organizēšanā. Reizē, skolotāji un skolēni arī piedalās citās aktivitātēs, vai paši organizē notikumus, kuri padara daudzveidīgāku skolas ikdienu.

Skola ir izveidota 20.gs. 50.gados un savā vēsturē vairākkārtīgi ir mainījusi savu nosaukumu un apvienojusies ar citām skolām.

Pamatizglītības programmas mācību priekšmetu un stundu plāns

Izglītošanās jomas un mācību priekšmeti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Valodas									
Latviešu valoda	6	6	6	6	5	4	3	3	3
Pirmā svešvaloda	0	0	3	3	3	3	3	3	3
Otrā svešvaloda	0	0	0	0	0	2	3	3	3
Tehnoloģiju un zinātņu pamati									
Matemātika	4	4	4	5	5	5	6	5	5
Informātika	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Dabaszinības	2	2	2	2	2	2	0	0	0
Bioloģija	0	0	0	0	0	0	2	2	2
Fizika	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Ķīmija	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Ģeogrāfija	0	0	0	0	0	0	2	2	2
Cilvēks un sabiedrība									
Latvijas un pasaules vēsture	0	0	0	0	0	2	2	2	2
Sociālās zinības	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Ētika / Kristīgā mācība	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Mājturība un tehnoloģijas	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Sports	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mākslas									
Literatūra	0	0	0	0	2	2	2	2	2
Mūzika	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Vizuālā māksla	2	2	2	2	1	1	1	1	1
<i>Izglītības iestādes izvēlei</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Izglītojamā maksimālā mācību stundu slodze nedēļā	22	23	24	26	28	30	32	34	34

Avots: IZM rīkojums Nr. 611 „Par pamatizglītības programmu paraugu apstiprināšanu” (IZM 2008)

Daļēji strukturēto interviju vadlīnijas

Padziļinātās intervijas vadlīnijas 8.-9.klašu skolēniem

Labdien!

Mans vārds ir _____ un es šobrīd veicu pētījumu par skolēnu motivāciju izglītības iestādēs. Es gribētu uzzināt Tavu viedokli par skolu un Tavu pieredzi šajā skolā. Kopā tas aizņems ap 1 stundu.

Sarunu es ierakstīšu diktofonā, bet ieraksts paliks tikai manai lietošanai. Nevienos materiālos neparādīsies Tavs vārds vai cita informācija, kas ļautu atpazīt Tevi.

1) Vai Tu nevari nedaudz pastāstīt par sevi?

Kāds ir Tavs vārds? Cik Tev ir gadi? Kur Tu dzīvo? Vai Tev ir kādi hobiji, kādi? Kas Tev patīk? Vai Tu strādā algotu darbu? Ar ko Tu nodarbojies brīvajā laikā? Kā Tu nokļūsti skolā?

2) Pastāsti man lūdzu par savu ģimeni?

Cik Tavā ģimenē ir cilvēki? Kā Tu raksturotu savu ģimeni? Vai Tu vari nosaukt kādas lietas, ko Tavā ģimenē ir pieņemts darīt kopā? Cik daudz laika Jūs kopā pavadāt? Ko Jūs parasti kopā darāt? Kādus pasākumus Jūs apmeklējat kopā? Kāda ir Tavu vecāku izglītība? Kāds ir Tavu vecāku viedoklis par izglītību? Ar kuriem saviem radniekiem Tu saproties vis labāk? Kādas lietas Tu vari apspriest ar saviem vecākiem, citiem radniekiem? Kādi ir Tavi pienākumi ģimenē?

3) Tagad pastāsti lūdzu par saviem draugiem?

Kā Tu raksturotu savus draugus? Kur Jūs iepazīnāties? Ko Jūs kopā darāt/ kā Jūs pavadiet laiku? Cik bieži tiekaties? Kādas ir viņu sekmes skolā? Vai kāds no viņiem kādreiz ir pārkāpis likumu; izmests no skolas; strādā algotu darbu? Kas Tev viņos patīk? Nepatīk?

4) Vai Tev kopumā patīk šajā apkārtnē dzīvot, mācīties?

Kas Tev šeit patīk, kas - nepatīk? Ko Tu šeit mainītu, ja varētu?

5) Vai šī ir vienīgā skola, kurā Tu esi mācījies?

Vai Tu esi bijis spiests mainīt skolu? Vai Tu kādreiz esi domājis mainīt šo skolu?

Kāpēc? Vai Tu darbojies arī kādā pulciņā/ ārpusskolas nodarbībās? Ja jā, vai vari lūdzu salīdzināt, kādas ir atšķirības starp skolu un pulciņu, kuru apmeklē?

6) Kādi ir Tavi plāni nākotnei?

Ko Tu plāno darīt pēc skolas beigšanas? Vai Tu turpināsi mācīties? Kādā skolā un kurā vietā? Kāpēc tieši šajā skolā un vietā? Kā Tu iedomājies savu dzīvi, kad Tev būs kādi 25-30 gadi? Kā Tu domā, kur Tu dzīvosī un kur - strādāsī? Vai Tu vari iedomāties, ka Tu pēc 10-15 gadiem dzīvo kaut kur šajā apkārtnē? kāpēc jā, kāpēc - nē?

7) Kādi ir Tavas dzīves mērķi?

Ko Tu gribētu sasniegt? Cik liela nozīme, lai sasniegtu šos mērķus ir izglītība? Kāpēc? Kas varētu kavēt Tevi sasniegt savus mērķus? Vai Tev varētu būt grūtības iegūt pamatizglītību? Kādu citu izglītību? Kāpēc?

8) Vai Tev patīk iet skolā?

Kāpēc? kas Tev tieši patīk, pastāsti par to? Kas tieši nepatīk? Kas Tev nepatīk citos skolēnos, skolotājos, pašā skolas sistēmā? Kā Tev šķiet, vai citiem skolēniem patīk? Kāpēc? Ja nepatīk:

Kas būtu jāmaina, lai patiktu? Ja runā par Tevi: vai ir kādas atšķirības starp dažādām nedēļas dienām – vienā gribas, otrā negribas iet uz skolu? Kāpēc? Vai varbūt ir vēl kādas citas atšķirības, kas nosaka, vai gribas, vai negribas iet uz skolu?

9) Pastāsti man par skolu, kurā TU mācies?

Cik liela Tā ir? kur tā atrodas? Kādas ir skolas telpas? Vai Jums ir sporta laukums, speciāli aprīkotas klases priekšmetiem kā ķīmija? Vai Skola izsniedz mācību grāmatas? Kā skola palīdz skolēniem mācīties?

10) Kuri mācību priekšmeti Tev skolā vislabāk patīk?

Kuri nepatīk? kāpēc? Kuras no zināšanām, ko skola sniedz Tev šķiet nozīmīgākās, vērtīgākās? Kuras, nevērtīgākās? Kāpēc? Vai Tavuprāt skolā būtu jāmaina vēl kaut kas? Kas skolā netiek mācīts, kas, Tavuprāt, ir svarīgi? Kas skolēnam beidzot skolu būtu jāzina?

11) Turpinot runāt par mācību priekšmetiem – vai ir kas tāds, kas Tev traucē apgūt mīļākos mācību priekšmetus?

Vai Tev ir grūtības apgūt kādus priekšmetus? Kādas? Kāpēc? Vai kas tāds, kas Tev traucē šos priekšmetus apgūt, piem., kādi notikumi skolā vai neatbilstošas telpas mājās vai skolā, utt.?

12) Kā Tu raksturotu pats savas sekmes mācībās?

Vai tu esi teicamnieks? Vai visos priekšmetos atzīmes Tev ir vienādas? Kā Tev šķiet, kāpēc šādas atšķirības? Vai Tu piekrīti tam novērtējumam, ko Tev ir izlicis skolotājs, vai arī domā, ka Tu zini vairāk vai mazāk?

13) Ko Tu vari pastāstīt par savu klasi?

Cik liela tā ir? Kā Tu raksturotu savus klasesbiedrus? Kādas ir to attiecības ar citiem skolēniem? Vai ar viņiem ir viegli saprasties? Vai klasē ir bijuši kautiņi? Vai Jūs kopā izklaidējaties? Vai ir cilvēki, kuri netiek aicināti uz klases ballītēm? Kāpēc? Kā Tavi klases biedri uzvedās stundās? Kādas ir Tavas sekmes salīdzinot ar klases biedriem? Kāpēc?

14) Kā Tavi klases biedri izturas pret skolotājiem?

Vai Tu un Tavi klases biedri klausā skolotājam? Kāpēc? Pastāsti par labāko mācību stundu un sliktāko, kāda ir bijusi? Kāpēc šajās stundās bija šāda atšķirība?

15) Izstāsti par vienu tipisku mācību dienu?

Kādi mācību priekšmeti Tev ir? Vai Tie kaut kā atšķiras? Cik daudz stundu Tev parasti dienā ir? Vai dažādās stundās atšķiras Tava un Tavu klasesbiedru uzvedība? Kāpēc?

16) Vai Tu vari man pastāstīt, kā Tev parasti norisinās mācību stundas?

Vai, lai runātu Jums vajag pacelt roku? Kā parasti stundas tiek plānotas? Vai skolēni var ietekmēt kā kura stunda norisināsies? Kuras mācību stundas Tev pašam vislabāk patīk? Pastāsti, kā vispār ir pieņemts skolēnam uzvesties skolā?

17) Kā Tu pats vērtētu savus mācību sasniegumus?

Kā Tavuprāt skolotājs vērtē Tavus sasniegumus? Vai starp šiem vērtējumiem ir atšķirības? Kāpēc? Ja ir atšķirības: vai tas, ka skolotājs vērtē Tevi savādāk kaut kā ietekmē Tavu skolas dzīvi? Kas Tev ir vajadzīgs, lai Tu varētu labi mācīties?

18) Pastāsti par sliktākajiem notikumiem skolā?

vai kādreiz uz skolu ir saukti Tavi vecāki? Vai kādreiz Tev ir draudējuši ar izmešanu no skolas? Vai lūguši Tev izņemt dokumentus? Kāpēc? Kādi bija iemesli, šiem notikumiem? Kas no šī laika ir mainījies?

19) Pastāsti par savām attiecībām ar klases biedriem?

Vai visi Tev ir draugi? kā Tu iedalītu klasi? Vai tas, ar ko draudzējas skolēns, var ietekmēt attiecības ar skolotāju? Vai visas stundas Jums ir kopā? Vai klasē ir kādi skolēni par kuriem Jūs mēdzat pajokot? pasmieties? Kas šos skolēnus atšķir no citiem skolēniem? Kuri skolēni nekad netiks apsmieti?

20) Kādas ir Tavas attiecības ar skolotājiem?

Vai tās ar visiem skolotājiem ir vienādas? Ja nē – kādas ir atšķirības? Kuri ir Tavi labākie skolotāji, kāpēc? Vai ir kādi skolēni, kuriem ir labākas, sliktākas attiecības ar skolēniem? Kā tas izpaužas? Cik bieži Tu kavē stundas bez iemesla?

21) Vai Tu man vari pateikt, kas skolotājiem patīk?

Kāda uzvedība, kādas darbības, kāda sadarbība? Vai ir svarīgi patikt kādam skolotājam? Vai kādas izmaiņas, ja skolēns skolotājam nepatīk? Vai tas, ja Tu nepatīc skolotājam, kaut kā ietekmē Tavas iespējas skolā?

22) Pastāsti man, kā skolotāji izliek atzīmes?

Vai ir bijuši gadījumi, kad Tu jūties pelnījis vairāk? Vai ir gadījumi, kad Tu zini ka kāds cits ir pelnījis vairāk vai mazāk nekā tam tiek ielikts? Kas bija par iemeslu šādiem gadījumiem?

23) Kā skolotāji var palīdzēt vai tieši otrādi, traucēt skolēniem mācīties?

Vai Tu vari pastāstīt par kādu reālu situāciju? Kā tas ir ietekmējis Tevi pašu? Vai vari pastāstīt, kāda ir skolēnu reakcija, kad skolotājs traucē vai kādam palīdz mācīties? Kā izmainās darbs klasē? Kas klasē notiek, ja kāds nepilda skolotāja uzdoto uzdevumu? Kādi sodi var sekot, kā skolotājs var sodīt skolēnu?

24) Ar kādiem jautājumiem Tu vērsies pie sava skolotāja?

Ar kādiem jautājumiem pie skolotāja vērsas Tavi klasesbiedri? Vai ir skolotāji, pie kuriem Tev ir vieglāk vērsties pēc palīdzības? Kāpēc? Vai Tā ir visiem skolēniem?

25) Vai skolotāji mēdz Jums skaidrot kā tiek izliktas atzīmes?

Vai Tevi interesē kā tiek izliktas atzīmes? Pastāsti lūdzu, kādi faktori tiek vērtēti izliekot atzīmes? Vai Tev šķiet, ka šie faktori ir godīgi? Kā Tev šķiet skolotājam vajadzētu izlikt atzīmes? Kāpēc?

26) Mācību procesā ir nepieciešami dažādi priekšmeti, kā grāmatas, burtnīcas, apģērbs utt. Pastāsti, kur Tu to visu dabūji un cik tas maksā?

Vai ir kas tāds, kas Tev pietrūkst? Ja Tev kaut kas stundas laikā pietrūkst – vai to var dabūt klasē/ no skolotāja? Vai ir skolēni, kuriem tas pietrūkst? kā pret tiem izturas skola? skolotāji?

27) Vai Tavuprāt, ir kādi faktori, kas padara Taviem klasesbiedriem mācības padara vieglākas grūtākas?

Kas nosaka to, ka kādam šajā skolā būs grūtāk, vieglāk mācīties?

28) Ko Tu saproti ar apzīmējumu nevienlīdzība?

Vai Tu vari raksturot kādu situāciju skolā, kas atbilstu Tevis minētajam raksturojumam? Vai Tu vari pastāstīt kādas sekas, ko šāda situācija ir radījusi?

29) Vai Tu pats esi piedzīvojis kādu situāciju, kurā Tev liekas, ka kaut kas ir norisinājies nevienlīdzīgi?

Pastāsti, man sīkāk, ko Tu domā par šādām situācijām? Kāpēc skolotājs tā rīkojās? vai tas Tavuprāt bija pareizi vai nepareizi? Kas var ietekmēt šādus procesus un pret ko tie biežāk tiek vērsti? Vai ir kādi skolēni, kas to izjūt biežāk? Vai Tev klasē ir klases biedri, pret kuriem skolotāji vai skolā kopumā izturas citādāk kā pret Tevi?

30) Vai Tu vari man pateikt, kāpēc, Tavuprāt, daži skolēni nepabeidz skolu?

Kas pie tā ir vainīgs? Ko viņi dara nepareizi? cik liela vaina ir skolā, vai mācību stundās? Kā būtu bijis iespējams dabūt šos skolēnus atpakaļ stundās?

Padziļinātās intervijas vadlīnijas skolotājiem

Labdien!

Mans vārds ir _____ un es šobrīd veicu pētījumu par skolēnu motivāciju izglītības iestādēs. Es gribētu uzzināt Jūsu viedokli par izglītību Latvijā, skolām un Jūsu pieredzi šajā jomā. Kopā šī intervija varētu aizņemt ap 1 stundu.

Sarunu es ierakstīšu diktofonā, bet ieraksts paliks tikai manai lietošanai. Nevienos materiālos neparādīsies Jūsu vārds vai cita informācija, kas ļautu Jūs atpazīt.

SKOLĒNU ATLASE:

1) Vai Jūs varētu lūdzu nosaukt pāris gudrākos/ labākos šīs klases skolēnus, pāris sliktākos, tādus, kas uzrāda viszemākos rādītājus, un kādu kas būtu raksturojams, kā klases vidējais līmenis?

2) Vai Jūs varat nedaudz pastāstīt par sevi?

Kāds ir Jūsu vārds? Cik ilgi Jūs jau darbojaties skolā? Ar ko vēl Jūs ikdienā nodarbojies? Vai Jums ir kādi hobiji, kādi? Kas Jums patīk? Ko Jūs šobrīd mācāt!

3) Vai Jūs dzīvojat šajā apkārtnē?

Cik sen? Vai esat no šejienes, uzskatāt sevi par "vietējo"? Kā Jūs vērtējat, kas ir šīs vietas stiprās un vājās puses kā dzīves un darba vietai?

4) Kā Jūs raksturotu cilvēkus, kuri šeit dzīvo?

Vai Jums te ir viegli dzīvot? Kā Jūs saprotaties ar cilvēkiem ap Jums? Vai ir kaut kas, kas vieno, padara visus šīs vietas iedzīvotājus piederīgus vietai? Vai te notiek kādi īpaši, tikai šai vietai raksturīgi pasākumi?

5) Kas veido vietējo sabiedrību?

Kas tie ir par cilvēkiem? Vai var teikt, ka tie ir vienoti? Kas tos vieno? Vai šo sabiedrību var saukt par kopienu? Kāpēc? Kāda ir kultūras un brīvā laika pavadīšanas pasākumu ietekme uz pašvaldības dzīvi?

Kas ir citas vietas, kurās pulcējas vietējā sabiedrība? Vai ir vietas, notikumi, kas ļauj cilvēkiem sevi izjust, kā šai teritorijai piederošus? Kas liek jums lepoties, ka esat šejienieši?

6) Kāda ir skolas loma sabiedriskās dzīves organizēšanā?

7) Pastāstiet man lūdzu par savu pieredzi skolotāja amatā?

Kā Jūs nolēmāt kļūt par skolotāju? Vai Jūs kādreiz esat arī uzņēmusies audzināt mācību klasi? Kā Jūs nonācāt līdz izvēlei kļūt par skolotāju? Vai šī ir vienīgā skola, kurā esat mācījis? Kāpēc?

8) Pastāstiet lūdzu par skolu, kurā Jūs šobrīd strādājat?

Cik liela tā ir? Kas ir skolas skolēni? Vai skolā ir kādas specifiskas mācību programmas? Cik sena ir šī skola? No kurienes ir tās skolēni? Vai skolā ir kādas tradīcijas? Kādi ir tās sasniegumi? Kā Jūs skaidrotu, kādēļ sasniegumi ir tieši šādi? Vai ir klases, kurās koncentrējas vairāk tieši labākie/ sliktākie skolēni? Pastāstiet lūdzu par šīm klasēm?

9) Kas pēc skolas beigšanas notiek ar skolas audzēkņiem? Kur pašlaik dzīvo un ko dara Jūsu skolas bijušie audzēkņi?

Vai viņi turpina mācīties? Vai paliek šajā vietā? Vai viņi dodas projām? Ja dodas prom, tad uz kuriem? Kuri skolēni paliek? Kuri - dodas projām? Varbūt varat minēt konkrētus piemērus?

10) Vai skolēni, kas turpina izglītību citur, pēc izglītības iegūšanas atgriežas?

Kas raksturo skolēnus, kuri atgriežas? Varbūt varat minēt konkrētus piemērus? Kas, Jūsuprāt, nosaka to, vai jaunielis paliks šajā vietā / šajā apkārtnē vai izlems pēc izglītības ieguves uz šejieni / šo apkārtni atgriezties? Pastāstiet lūdzu, vai un kā skolēna pieredze skolā, brīvajā laikā, viņa sekmes, ietekmē to, vai skolēns dosies prom un, vai atgriezīsies.

11) Vai pašvaldība kaut ko dara, lai veicināto vietējo atgriešanos?

Vai nozīme ir, piemēram, ģimenei, īpašumiem? Aktivitātei sabiedriskajā dzīvē skolas laikā? Kas veicina skolēnu atgriešanos? Kas kavē? Ko vajadzētu darīt / mainīt, lai jauni cilvēki (25-35 gadus veci) gribētu atgriezties vai pārcelties dzīvot uz šo vietu, apkārtni?

12) Kas Jūsuprāt, būtu izglītības minimums, kas katram indivīdam būtu jāiegūst?

Vai visiem skolēniem vajag iegūt augstāko izglītību? Kāpēc? Vai iespējas atšķiras starp grupām? Cik augstu vajadzētu savā izglītībā doties katram skolēnam?

13) Pastāstiet, lūdzu, kāda Jūsuprāt ir skolotāja galvenā misija?

Kādi ir izglītības mērķi? Kāds ir skolotāja uzdevums? Kā tas saistās kopā ar dažādiem bērniem, kuriem katram ir tik dažādi izglītības līmeņi? Par ko Jūs izjūtat gandarījumu savā darbā? Par ko, nožēlu?

14) Kā Jūs raksturotu skolēnu / skolotāju attiecības skolā?

Cik lielas kuram ir tiesības, cik daudz pienākumi? Vai skolēni pilda tiem izvirzītos uzdevumus? Kādiem Jūsuprāt būtu jābūt skolēnu pienākumiem? Kādām – tiesībām? Kas ir skolotāja tiesības, un kas pienākumi? Kā skolotājs var iespaidot skolēnu, kas ignorē izglītības procesus? Ko skolēns var darīt pret skolotāju, kas pārkāpj savas tiesības?

15) Kā Jūs vērtējat skolēnu sagatavotību skolai?

Vai ir kādas atšķirības, kā skolēni ir sagatavoti? Vai skola var šīs atšķirības mazināt, novērst? Vai Jūs esat novērojis kādas sakarības, kādi bērni sliktāk mācīsies? Un otrādāk, kuri būs gudrāki, centīgāki?

16) Kādām būtu jābūt skolēna ģimenes un skolotāja attiecībām?

Vai skolotājam būtu jāiejaucas arī ģimenes lietās? Cik lielā mērā vecākiem būtu jāiejaucas skolotāja darbā? Kā skolotājam būtu jākomunicē ar vecākiem?

17) Kā skolotājam saglabāt savu autoritāti skolēnu acīs?

Kas ir galvenie mehānismi, kas ļauj skolotājam noturēt kārtību klasē? Vai ir kādi ekstrēmi modeļi, kas varētu strādāt? kādos gadījumos tos var izmantot? Kādi mehānismi Jūsuprāt strādā labāk – motivējošie vai sodoši?

18) Kādus instrumentus skolotājam vajadzētu izmantot skolēnu izglītojumam?

Kādas metodes skolēnu mācīšanai Jūs ikdienā izmantojat? Kas atvieglotu mācīšanu? Cik lielā mērā rezultāts ir atkarīgs no Jūsu metodēm un cik no klases dažādās sagatavotības/ieinteresētības? Kādai būtu jābūt skolēna uzvedībai stundās?

19) vai jūs varētu pastāstīt, kā Jūs vērtējat izglītību, ko jaunieši un bērni saņem?

Vai tā ir atbilstoša tam, ko viņi vēlāk dzīvē varēs izmantot? Vai, Jūsuprāt, jauniešiem vajadzētu turpināt izglīties vidusskolā? Kas varbūt būtu maināms izglītībā Latvijā kopumā, lai tā darbotos labāk? Vai skola Jūsuprāt garantē vienādas iespējas, vai vienādu iznākumu skolēnam?

20) Pēc sasniegumiem, skolas būtiski atšķiras. Kas Jūsaprāt ietekmē šo atšķirību veidošanos?

Cik liela nozīme ir pedagogiem? cik liela pieņemtajiem skolēniem? Cik – pieejamajiem resursiem? Kā var panākt, lai skolēni sasniegtu vienādu akadēmisku līmeni? Kādi būtu risinājumi, lai efektīvi līdzsvarotu klases līmeni? Kā Jūs vērtējat skolēnu sadalīšanu pēc spējām grupās? Kāpēc?

21) Pastāstiet par klasi, par kuru man ir interese?

Kādas ir tās sekmes? Kā Jums šķiet, vai visiem ir vienādas iespējas turpināt izglītību augstākās izglītības iestādēs? Vai tā atšķiras no citām klasēm? Kā? Vai klasē ir kādi skolēni, kuri īpaši izceļas uz pārējo fona. Vai ir kādi skolēni, kas kavē nodarbības bez attaisnojuma? Vai Jūs pazīstat šo skolēnu vecākus? Vai Jūs varat atsaukt atmiņā kādu īpašu notikumu, kas būtu saistīts ar šo klasi?

22) Vai Jūs par mācību jautājumiem konsultējaties ar citiem skolotājiem?

Kāpēc? Kādas tēmas ar citiem skolotājiem Jūs pārrunājat? Vai Jūs runājat par atsevišķu skolēnu sekmju uzlabošanu? Vai Jūs runājat par atsevišķu skolēnu sekmju iemesliem? Vai Jūs ar citiem skolotājiem esat izstrādājuši kādas kopējas stratēģijas, kā risināt problēmas, kas skar atsevišķus skolēnus?

23) Vai Jūs esat informēts par citu skolotāju pieredzi ar šo klasi? Ar citām klasēm?

Kā citiem skolotājiem veicas ar šīs klases izlītošanu? Vai Jūsu pieredze šajā klasē līdzinās citu skolotāju pieredzei? Kāpēc? Kad Jūs uzsākat strādāt ar šo klasi vai Jūs jau bijāt informēts par šīs klases īpatnībām, labākajiem, sliktākajiem skolēniem? Vai Jūs tām kā īpaši gatavojāties? Vai citu skolotāju viedoklis sakrīt ar Jūsējo? Cik daudz un kādu informāciju par klasi Jūs iegūstat no citiem skolotājiem, klases žurnāla, citiem avotiem? Kā tas palīdz Jūsu darbā?

24) Kā Jūsaprāt šajā klasē Jūs tiek uztverts?

Kā skolēni uzvedās Jūsu stundās? Cik bieži skolēni pie Jums neapmeklē stundas? Kāpēc, jūsuprāt Jums ir izveidojušās šādas attiecības ar skolēniem? Vai Jūsu attiecības ar šiem skolēniem ir labākas kā citiem skolēniem?

25) Ja domā par dažādām situācijām klasē - vai Jūs varat aptuveni pateikt, cik daudz laika Jums šajā klasē pāiet risinot dažādus jautājumus, kas ir saistīti ar skolēnu uzvedību/ nepakļaušanos/ dažādu uzdevumu neizpildīšanu?

Vai tas ir vairāk vai mazāk kā citās klasēs? Kādēļ ir šādas atšķirības? Kā Jūs risināt šādas konflikta situācijas? Kādi ietekmēšanas mehānismi Jums ir pieejami? Kuri no tiem skolēnu biedē? Vai šajā klasē ir atsevišķi skolēni, kas īpaši izaicina skolotājus, vai provocē konflikta situācijas? Kuri? Kā viņi to dara?

26) Kā Jūs parasti risināt šādas situācijas?

Vai Jūs mēdzat pacelt balsi? izraidīt skolēnus no klases? varbūt izsaukt vecākus uz skolu? Vai skolēna uzvedība var ietekmēt viņa atzīmi?

27) No otras puses, vai skolēni pie Jums vērsas arī meklējot atbildes uz privātiem jautājumiem?

Vai Jums liekas, ka skolotājam būtu jārisina skolēnu privātie jautājumi? Ja vērsas, ar kādiem jautājumiem skolēni pie Jums ierodas? Kuri skolēni tie ir?

28) Kā Jūs raksturotu skolēnu attiecības šajā klasē?

Vai starp šiem skolēniem ir izcēlušies konflikti, kuri ir bijuši jārisina augstākā līmenī? Par ko šie konflikti ir bijuši? Par ko, Jūsaprāt, tie liecina? Kā Jūs tos esat risinājuši? Cik bieži klases iekšējos konfliktos ir nepieciešama pedagogu iejaukšanās? Pastāstiet pēdējo gadījumu, ko Jūs atceraties? Vai Jūs esat novērojis, ka klasē veidotos kāda grupēšanās? Vai Jūs varat nosaukt, pēc kādām pazīmēm, Jūsaprāt, skolēni grupējas?

29) Kādas ir šo skolēnu ārpusstundu nodarbības?

Vai tas, ar ko skolēns nodarbojas ārpus mācībām kaut kā ietekmē viņa sniegumu skolā? Vai varat minēt kādu piemēru? Vai skolēni savu brīvo laiku pavada kopā? Vai tās grupas, kas kopā pavada brīvo laiku, iezīmējas arī ar līdzīgiem sasniegumiem izglītībā?

30) Vai Jūs arī pazīstat kādu no skolēnu vecākiem?

Kuru skolēnu vecākus Jūs pazīstat? kā Jūs viņus raksturotu? Vai Šajā skolā ir pieņemts uzturēt kontaktus arī ar skolēnu vecākiem? Vai Jūs informējat vecākus par skolēnu sasniegumiem/ pārkāpumiem? kuros gadījumos Jūs to darāt?

31) Kas ir nepieciešams, Jūsaprāt, lai skolēns varētu labi mācīties?

Kas no Jūsu minētā skolēniem ir pieejams? Vai tas ir pieejams visiem skolēniem? Cik liela nozīme ir klases telpām, kādām tām ir jābūt? cik – lai skola atrastos tuvu mājām? Mācību grāmatām? Kādi resursi vispār skolēnam ir nepieciešami, lai viņš varētu mācīties? Vai skola palīdz skolēnam sagādāt visu nepieciešamo mācībām? Kā? kāpēc?

32) Kā Jūs raksturotu skolā pieejamo mācību inventāru?

Kādā kvalitātē tas ir, vai tas ir pietiekamos apjomos? Vai tas ir pieejams kad Jums vai skolēniem tas ir nepieciešams? Kā Jūs risināt situāciju, ja materiāli nav pieejami visai klasei, bet tikai dažiem skolēniem? Kā, ja skola nespēj nodrošināt visu visiem? Varat atcerēties kādu gadījumu?

33) Kā Jūs izliekat atzīmes?

Kā Jums šķiet, vai atzīme var kalpot par objektīvu skolēna zināšanu vērtējumu? Kāpēc? Vai atzīmes var kalpot par motivatoru? Vai Jūs mēdzat izlikt labākas atzīmes, lai, piemēram, stimulētu kāda skolēna interesi, vai izliekat nedaudz sliktāku atzīmi, lai mudinātu skolēnu darīt darbu rūpīgāk? Vai skolēniem atzīmes ir svarīgas? vai tas kaut kādā veidā atšķiras starp skolēniem? Kāpēc?

34) Kā Jūs skaidrojat skolēniem, kā ir izliktas atzīmes?

Vai skolēnus interesē par ko viņi saņem šo vērtējumu? Vai kāds ir protestējis pret viņam izlikto novērtējumu? Kā skolēni protestē?

35) Vai Jums ir svarīgi, nebūt pret skolēniem subjektīvam?

kā Jūs nodrošināties, lai nesniegtu skolēna darbam subjektīvu vērtējumu? Kā Jums liekas, vai citiem skolotājiem Jūsu skolā ir svarīgi, nebūt subjektīvam, bet vērtēt skolēna zināšanas?