

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Tamāra Pigozne

**JAUNIEŠU LĪDZDALĪBA
INTEGRĀCIJAS PROCESĀ MULTIKULTURĀLĀ VIDĒ**

Sociālā pedagoģija

Promocijas darbs

Pedagoģijas doktora grāda iegūšanai

Darba zinātniskā vadītāja:

Dr. habil. paed., prof. IRINA MASLO

2010

SATURS

IEVADS	3
1. JAUNIEŠU LĪDZDALĪBA INTEGRĀCIJAS PROCESĀ MULTIKULTURĀLĀ VIDĒ – TEORĒTISKĀ MODELĒŠANA.....	16
1.1. Jauniešu integrācija kā atzīšana un piederība industriālā sabiedrībā	19
1.2. Jauniešu integrācija kā līdzdalība postindustriālā pilsoniskā sabiedrībā	29
1.3. Jauniešu integrācija kā vērtības identificēšana postindustriālā multikulturālā sabiedrībā	40
1.4. Jauniešu līdzdalība integrācijas kā vērtības identificēšanā kultūrdialoga komunikācijā multikulturālā vidē: promocijas pētījuma paradigma....	59
1.5. Jauniešu līdzdalības kultūrdialoga komunikācijā modelēšana integrācijas kā vērtības identificēšanai.....	67
2. JAUNIEŠU LĪDZDALĪBAS KĀ VĒRTĪBAS IDENTIFICĒŠANAS INTEGRĀCIJAS PROCESĀ TRANSFORMATĪVS PĒTĪJUMS RĒZEKNES MĀKSLAS UN DIZAINA VIDUSSKOLAS MULTIKULTURĀLAJĀ VIDĒ	
2.1. Pētījuma struktūra un norise	84
2.2. Pētījuma 1. posms: jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana Vidzemes un Latgales multikulturālajos reģionos kodu sistēmas izstrādei un hipotēzes pārbaudei.....	88
2.3. Pētījuma 2. posms: kultūrdialoga komunikācijas kā sociālpedagoģiskā atbalsta modelēšana un integrācijas kā vērtības transformācijas starprezultātu noteikšana	119
2.4. Pētījuma 3. posms: sociālpedagoģiskā atbalsta efektivitātes noteikšana	135
2.5. Pētījuma rezultāti un to interpretācija	150
NOBEIGUMS	167
IZMANTOTĀ LITERATŪRA.....	175
PIELIKUMI	194

IEVADS

Jaunieši dzīvo sarežģītā un pretrunīgā iespēju, pārmaiņu un vērtību pārvērtēšanas laikā. 21. gadsimts ir atvērtu multikulturālu sabiedrību laiks, kur tiek respektēta dažādība un atšķirīgais kļūst par vērtību. Kad sabiedrību raksturo dinamika un mainība, personībai, īpaši jauniešiem, izvirzās sarežģīts uzdevums – balstoties uz vispārcilvēciskajām, mūžīgajām vērtībām, saglabāt līdzsvaru un neapjukt mainīgajā pasaulē, kur arvien vairāk pastiprinās globalizācijas tendences un pieaug cilvēku mobilitāte.

Šajā kontekstā integrācija kļūst par vienu no nozīmīgākajiem procesiem pasaulē. Šodien „dzīvi starp divām kultūrām var uzskatīt kā piedalīšanos divās bagātībās, kur tiek pārvarēts vienas kultūras šaurums” (*Hamburger*, 1994, 104) un „uz starpkultūru pastāvēšanu ir jāraugās kā uz pilnīgi normālu dzīves veidu, kā bagātināšanās, nevis konfrontācijas avotu” (*Poulsens-Hansens*, 2001, 18). Tāpēc līdzās uzdevumam mācīties *būt*, *zināt* un *darīt* par vienu no svarīgākajiem izglītības uzdevumiem izvirzās uzdevums „mācīties dzīvot kopā, attīstot izpratni par citiem un viņu vēsturi, tradīcijām un viņu vērtībām” (*Delors*, 2000, 13), akcentējot sociokultūras kompetenci, kas paver iespējas novērtēt kultūru dažādību, ar izpratni uztvert līdzīgo un atšķirīgo dažādās kultūrās un radoši izmantot iegūto informāciju savas kultūras bagātināšanai (*Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts*, 2008), virzoties uz vīziju – iekļaujošo skolu ar daudzveidīgu skolēnu spektru.

21. gadsimta sākumā Latvijā politisko, sociālo un ekonomisko pārmaiņu rezultātā izveidojusies situācija, kurā cilvēkiem, īpaši „jaunatnei, kas vienmēr gatava īstenot gan daudzveidīgus principus, gan principiālu daudzveidību” (*Eriksons*, 1998, 187), kad „dzīves gājums krustojas ar vēstures ritmu” (*Eriksons*, 1998, 204), paveras iespēja veidot jaunu sociāli kulturālo pieredzi. Jaunatnes raksturojumā tiek akcentēta mobilitāte, elastība, atvērtība, aktivitāte, līdzdalība, identitātes meklējumi, prognozējot, ka panākumus gūs tie, kas „pārorientēsies no ražošanas uz mārketinga perspektīvu un no preču realizācijas uz attiecību veidošanu” (*Rifkins*, 2004, 91). Pētījuma „Latvijas jaunatnes portrets. Integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski” (2009) autori norāda, ka jēdziens „jaunatne” kļuvis par metaforu bez konkrēta sociāla raksturojuma,

jo to veido ļoti dažādas sociālas grupas un vienlaicīgi arvien vairāk iezīmējas individualizācijas tendences.

Pētījuma konteksts

Lai gan jau 2001. gada Valsts programmā (Sabiedrības integrācija Latvijā, 2001) tika akcentēta izglītības loma integrācijas veicināšanā un īstenošanā, līdz šim Latvijā dominē tradicionālā funkcionālā pieeja un integrācijas norise vairāk skatīta politiskajā, ekonomiskajā un socioloģiskajā aspektā, kuras adresāts ir cittautieši. Arī Izglītības attīstības koncepcijā 2002. – 2005. gadam (Izglītības attīstības koncepcija, 2002) un 2007. – 2013. gadam (Izglītības attīstības koncepcija, 2006), kur deklarēta izglītības pieejamība Latvijas iedzīvotājiem mūžizglītības kontekstā, vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšana tiek attiecināta uz mazākumtautību kultūras vajadzībām, atšķirībām kvalitatīvas izglītības nodrošinājumā starp laukiem un pilsētām, kā arī speciālajām vajadzībām tradicionālajā izpratnē. Mūsdienās integrācijai ir divpusējs raksturs – tā skar gan to sabiedrības daļu, kura vēlas integrēties, gan to, kurā integrēsies, jo postmodernajā sabiedrībā iekļaušanās sabiedrības multikulturālajā vidē attiecas uz visiem (Yildiz, 2001, Muižnieks, 2010, Brands-Kehre, 2010). Rezultātā integrācijas jēdziens kļūst starpdisciplinārs, tādēļ pētījumā tas tiek analizēts kā pedagoģiska kategorija no subjekta un objekta pozīcijām, uzsverot, ka „integrācijas politikas veiksmes īstais rezultāts ir cilvēks, kas jūtas vajadzīgs Latvijai un tiek cienīts savā zemē” (Jākobsons, 2003, 9), bet kur vienlīdz nozīmīga ir integrācijas kā procesa izpratne. Integrācija kā daudzdimensionāls process negarantē stereotipu izzušanu un nacionālu konfliktu novēršanu, bet palīdz mazināt sociālos aizspriedumus, savstarpējo neiecietību un paver diferencētāku skatījumu uz ierobežojumiem un integrācijas vajadzībām.

Lai realizētu zinātniska pamatojuma nepieciešamību integrētai pieejai integrācijai, jau 2004. gadā Latvijā tika uzsāktas diskusijas par sabiedrības integrācijas politikas izveidi jaunajam posmam. 2006. gadā pēc Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāta pasūtījuma Valsts programmas „Sabiedrības integrācija Latvijā 2006. – 2010. gadam” pamatnostādņu izstrādāšanas vajadzībām valstiskā līmenī Turgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs „SKDS” veica pētījumu (Sabiedrības integrācijas aktuālākie aspekti, 2006), kurā akcentēti tādi sabiedrības integrācijas aspekti kā politiskā un sociālā integrācija, iecietība, informācijas pieejamība un migrācijas problēmas. 2007. gada pētījumā ar tādu pašu

nosaukumu tiek aktualizēta iespēja piedalīties lēmumpieņemšanā un līdzdalības jautājums (Sabiedrības integrācijas aktuālākie aspekti, 2007). 2008. gadā – iedzīvotāju iesaistīšanās sabiedriskajos procesos, plašsaziņas līdzekļu izmantošana, etniskās attiecības Latvijā, sociālās identitātes jautājumi, kas aktualizē tādas problēmas Latvijā kā sociālā atstumtība un nabadzība, cilvēka vēlme kļūt par Latvijas pilsoni, vienlaicīgi saglabājot savu etniskumu (Kvantitatīvs un kvalitatīvs pētījums par sabiedrības integrācijas un pilsonības aktuālajiem aspektiem, 2008). Minētie pētījumi liecina, ka uzsvars tiek likts uz pilsoniskās sabiedrības sociālo integrāciju. Integrācijas procesa praktiskā realizācija ir Ministriju atbildība. Ilgus gadus Latvijā darbojās Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts, tagad šie jautājumi ir arī Izglītības un zinātnes ministrijas pārziņā. Ja iepriekš jautājums tika skatīts vairāk politiskā līmenī, tad šobrīd tas ir pietuvināts bērnam un skolai, tātad – iekļauts izglītībā risināmo jautājumu lokā.

Analizējot integrācijas teoriju attīstību 2004. – 2009. gadā, esošās pieejas integrācijas procesiem var klasificēt 3 veidos. Pirmā pieeja uzsver piederību kā integrācijas kategoriju (indikatoru) pretstatā atstumtībai (*Riegel, Geisen, 2007*) ar integrācijas sabiedriskajiem procesiem centrā, kuros vairāk tiek skatīti migranti integrācijas kontekstā. Izvērtējot šo pieeju, uzsvars tiek pārcelts no politiskās uz sociālo un kultūras telpu, akcentējot kultūru dažādību kā deficītu esošajās pieejās un empīrisko pētījumu nepieciešamību (*Geisen, 2007*). Kritizējot piederības pieeju, tiek uzsvērtā sociālkultūras pieeja. Tā tiek iestrādāta kā atšķirība starpkultūru pedagoģijas ietvaros, kur uzsvars likts uz starpkomunikācijas kā reprezentācijas līdzekļiem, akcentējot izglītību un sociālo mobilitāti. Biogrāfiskā pieeja pēta vērtīborientācijas sociālkonstruktīvajā paradigmā. Tā ir identitātes transformācijas stratēģija un ārzemju pedagoģijas pieeja, kur uzsvars likts uz projektiem ar pieredzes pētījumiem centrā, izmantojot dažādus stāstījumus (piemēram, presē), tiek analizēts, kā pedagoģiski ir konstruēta šī dažādība; tās galvenie instrumenti ir analīze un kritika (*Mecheril, Rigelsky, 2007*). Pētījumos uzsvērtā konteksta analīze (sociālpolitiskais konteksts, nozīme), kā pētījuma metode jauniešu pētniecībā tiek uzvērtā diskusija par skolu un dzīvi (*Schmit, 2007*).

Līdz ar to integrācijā tiek uzsvērts ne tikai valodas un kultūras aspekts, bet arī skolas un ģimenes nozīme (*Wessendorf, 2007*). Akcenti pārceļti no politiskās uz sociālo un kultūras telpu (*Riegel, 2007, 2009*). Integrācijas kategorijas ir solidaritāte un līdzdalība (*Weber, 2007*).

20. gadsimta beigās LU zinātnieki aktīvi piedalījās integrācijas politikas izstrādē, un tika izveidots sistēmisks skatījums uz dažāda līmeņa integrācijas procesiem (Vēbers, 2000). Šim jaunajam posmam nav teorētiskā koncepta, kas, iespējams, skaidrojams ar pieaugošajiem migrācijas un globalizācijas procesiem, iestāšanos ES. Turpinot integrācijas procesu teorētisko pamatnostādņu izstrādi, sadarbībā ar Vācijas (Tībingenes Universitāte), Grieķijas (Krētas Universitāte), Horvātijas (Zagrebas pētnieciskais institūts), Nīderlandes (Amsterdamas Universitāte) un Latvijas (Latvijas Universitāte) zinātniekiem pētnieciskajā projektā „Internacionālā mācīšanās” (Held, 1997, 1999, 2005), kas ir viens no vadošajiem integrācijas pētniecības tīkliem Eiropā, tika klasificētas esošās integrācijas pieejas Eiropā, apspriestas starptautiskajā pētnieciskajā projektā „*Internationales Lernen*” (1999–2004) un 2004. – 2008. gadā publicētas Latvijas Zinātnes padomes fundamentālajā pētījumā „Integratīvo procesu teorija Latvijas integrācijas praksei” (Maslo, 2006), kura ietvaros izstrādāts promocijas darbs. Līdz ar to aktualizējas pētījuma praktiskā nozīmība.

Jauniešu līdzdalība izvirzīta kā prioritāte jaunatnes politikas veidošanā un iestrādāta mērķos, uzdevumos un principos gan Latvijas, gan ES normatīvajos dokumentos. Eiropā tā tiek definēta kā prioritāte gan ES neformālās izglītības programmā 2007. – 2013. gadā „Jaunatne darbībā” (2006), gan saskaņā ar Balto grāmatu „Jauns impulss Eiropas jaunatnei” (2001) 2002. gada 27. jūnijā pieņemtajā Eiropas Savienības Padomes rezolūcijā atvērtās koordinācijas metodes ieviešanai Eiropas sadarbībā jaunatnes politikas jomā 2002. – 2009. gadam (2002), kuras mērķi orientēti uz pilsonisko tiesību un demokrātijas īstenošanu, bet uzdevumi paredz palielināt jauniešu līdzdalību savas kopienas pilsoniskajā dzīvē, pārstāvnieciskās demokrātijas sistēmā un lielāku atbalstu dažādām līdzdalības mācību formām. Pēdēja uzdevuma īstenošanā tieši skolai paveras lielas iespējas.

Latvijā, pamatojoties uz Jaunatnes politikas pamatnostādnēs 2009. – 2018. gadam (2009) noteikto, ir izstrādāta Jaunatnes politikas valsts programma 2009. – 2013. gadam (2009), kur definēti konkrēti pasākumi, lai sasniegtu jaunatnes politikas mērķi – uzlabot jauniešu dzīves kvalitāti, veicinot viņu iniciatīvas, līdzdalību lēmumu pieņemšanā, nodrošinot jauniešiem vieglāku pāreju no bērna uz pieaugušā statusu, kas noteikts pamatnostādnēs.

Gan 2002. gadā izstrādātajā Valsts jaunatnes politikas koncepcijā (2002) un Jaunatnes politikas valsts programmā 2005. – 2009. gadam (2005), gan Jaunatnes

politikas pamatnostādņēs 2009. – 2018. gadam (2009), Jaunatnes politikas valsts programmā 2009. – 2013. gadam (2009) un, saskaņā ar programmu un ņemot vērā Eiropas Savienības prezidentūras prioritātes jaunatnes politikas jomā, Jaunatnes politikas valsts programmā 2009. gadam (2009) līdzdalība vairāk vērsta uz politiskajām un sabiedriskajām aktivitātēm, iesaistīšanos jaunatnes politiku ietekmējošu lēmumu pieņemšanā valsts un pašvaldību mērogā.

2008. gadā veiktā pētījuma „Jauniešu sociālās un politiskās darbības izpēte Latvijā” (2008) rezultāti liecina, ka visbiežāk jaunieši informāciju gūst no draugiem (72%), salīdzinoši bieži izmanto internetu (28%), retāk no afišām (19 %) un masu medijiem (18%), tikai 20 % respondentu informāciju iegūst no skolas. Gan paši jaunieši, gan eksperti kā līdzdalību kavējošu faktoru pētījumā min informācijas trūkumu līdzās intereses un laika trūkumam.

Pētījuma „Jauniešu identitātes veidošanās un līdzdalība” (2005) autori uzsvēruši līdzdalības iemaņu un prasmju nepieciešamību un modelējuši 4 nākotnes scenārijus jauniešu līdzdalībai, pēc kuriem tā varētu attīstīties tuvāko 10 gadu laikā:

1. Paplašinās iespējas, bet spējas paliek pašreizējā līmenī. Tiek pieņemts Jaunatnes likums, sakārtota dažādu ministriju atbildība ar jauniešu līdzdalību saistītajos jautājumos, pieaug interese par jauniešu aktivitātēm – rezultātā veidojas labvēlīgāki priekšnosacījumi jauniešu līdzdalības straujākam pieaugumam.
2. Iespējas nemainās, bet spējas paliek pašreizējā līmenī. Netiek pieņemts Jaunatnes likums, atsevišķās Latvijas pašvaldībās jauniešu atbalsts tiek izvirzīts par prioritāti, veicinot reģionālās nevienlīdzības nostiprināšanos jauniešu līdzdalības jomā – rezultātā jauniešu līdzdalības jautājumss tiek atstāts pašplūsmā.
3. Iespējas nemainās, bet spējas tiek attīstītas. Valstī nenotiek būtiskas institucionālas izmaiņas saistībā ar jauniešu aktivitāšu atbalstīšanu – rezultātā jaunieši apgūst līdzdalību veicinošas iemaņas neformālā ceļā, galvenokārt līdzdarbojoties nevalstiskās organizācijās.
4. Paplašinās iespējas, bet spējas tiek attīstītas. Optimistiskākais scenārijs, kas paredz institucionālās vides sakārtošanu paralēli ar jauniešu līdzdalības iemaņu un zināšanu nostiprināšanos. Scenārijs maz iespējams.

Tā kā zema un neefektīva jauniešu līdzdalība minētajos normatīvajos dokumentos un pētījumos tiek minēta ka viena no aktuālākajām problēmām, būtiski ir izstrādāt priekšlikumus tās veicināšanai dažādos kontekstos.

Arī Valsts eksprezidentes Vairas Vīķes-Freibergas dibinātās Stratēģiskās analīzes komisijas starpdisciplinārajā pētījumā „Latvija un brīva darbaspēka kustība: Īrijas piemērs” (Indāns, 2006) konstatēts, ka Latvijā iedzīvotājus neapmierina ne vien ekonomiskā un darba vide un sociālā sfēra, bet arī savstarpējās attiecības, piemēram, nelabvēlīgas attiecības starp darba devēju un darba ņēmēju, ko raksturo pazemojošā attieksme no darba devēja puses. Savukārt Īrijā savstarpējās attiecības, tostarp attiecības starp darba devēju un darba ņēmēju, tiek raksturotas kā laipnas, cilvēki jūtas droši, nebaidās pārspriest interesējošos jautājumus ar darba devējiem. Arī gadījumos, ja respondenti saka, ka starp darba devēju un darba ņēmēju neveidojas labas savstarpējās attiecības, respondenti norāda, ka parasti jautājumi, kas saistīti ar darbu, tiek risināti korekti.

Lai gan šobrīd, saasinoties ekonomiskajai krīzei, par nozīmīgākajiem komponentiem kļūst ekonomiskā un sociālā vide, situācijai stabilizējoties, svarīgs faktors ir cilvēkvide, kas ietver sevī attieksmes, vērtības, attiecības, tādējādi aktualizējot saskarsmes aspektu. Līdzās fiziskajai drošībai tikpat būtiska kļūst emocionālā drošība, kur cilvēks izjūt nevis emocionālu diskomfortu, bet tiek pieņemts, tiek atbalstīta viņa iniciatīva un respektēts viedoklis, tādējādi liekot justies piederīgam kādai sabiedrības daļai. Nereti tieši pēdējā var izrādīties noteicošā, izdarot izvēli – palikt Latvijā vai doties darba un labākas dzīves meklējumos uz citu valsti.

Pētījuma problēma

20. gadsimta beigās Latvijas zinātnieki aktīvi piedalījās integrācijas politikas izstrādē un tika izveidots sistēmisks skatījums uz dažāda līmeņa integrācijas procesiem modernajā industriālajā sabiedrībā (Vēbers, 2000). Jaunajam sabiedrības attīstības posmam nav teorētiskā koncepta, kas skaidrotu integrāciju saistībā ar pieaugošajiem migrācijas un globalizācijas procesiem un iestāšanos multikulturālajā Eiropas Savienībā. Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs „SKDS” pētījumi pamatā skata integrāciju kā politisku procesu. Bieži vien uz Latvijas situāciju mehāniski tiek attiecināta citu valstu pieredze un teorētiskās pamatnostādnes, neņemot vērā Latvijas integrācijas sociālo un kultūras kontekstu; nav sistēmiskas pieejas integrācijas procesu konstruēšanai. Reaģējot uz nepieciešamību radīt sistēmiski konstruktīvistisku pieeju integrācijas procesiem, Latvijas Universitātē tika veikti pētījumi, kas pamatojās

integrācijas teoriju salīdzinošajā pētniecībā Eiropas valstīs un Latvijas sociālajā un kultūras kontekstā. Analizējot to valstu pieredzi, kur integrācijas procesi noris veiksmīgi, tika konstatēts, ka, piemēram, Somijā un Spānijā izveidotajā jaunajā integrētajā pieejā integrācijai uzsvars tiek likts uz katra indivīda, grupas (klases), organizācijas, reģionālās kopienas pašnoteiktas līdzdalības iespēju radīšanu visās dzīvesdarbības jomās, kas nodrošina visiem, īpaši bērniem un jauniešiem, vienlīdzīgas tiesības un pienākumus sadzīvē, izglītībā, darbā, sabiedriskajā un politiskajā dzīvē. Rezultātā bērnu un jauniešu globālā internacionālā sociālkulturālā orientācija veicina personības pašnoteiktu līdzdalību un sociālo konvenciju ievērošanu integrācijas procesos visās dzīvesdarbības jomās, izprotot tos kā jaunu perspektīvu, nevis ierobežojumus un mazinot nacionālo konfrontāciju un neiecietību pret citiem.

Starpdisciplinārā starptautiskā projekta ietvaros veiktās integrācijas teoriju analīzes rezultātā izveidotā integratīvā pieeja integrācijas procesiem Latvijā izglītības jomā parāda kultūru dialoga nepieciešamību, lai saprastu, kāds ir dažādu cilvēku pasaules un dzīves redzējums. Eiropas Komisijas pasludinātā 2008. kā Eiropas Starpkultūru dialoga gada kontekstā kultūrdialogs kā ceļš uz kopīgas Eiropas un eiropieša identitātes meklējumiem ir aktuāls Latvijā, Eiropā un pasaulē. Konceptijā par Starpkultūru dialoga gadu Latvijā uzsvērts, ka Latvijas plašsaziņas līdzekļos gan latviešu, gan krievu valodā vērojama pašizolācija un netiek respektēta kultūru dažādība. Savukārt, lai atšķirīgo pieņemtu kā alternatīvu, ir jāmaina domāšanas veids, skatījums uz ierobežojumiem, jāattīsta sociālpedagoģiska domāšana. Šajā kontekstā aktuāli ir noteikt sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus, kas veicina jauniešu veiksmīgu integrācijas procesa norisi, nevis norobežošanu.

Pētījuma objekts: sociālpedagoģiskais atbalsts jauniešiem integrācijas kā kultūrdialoga komunikācijas sekmēšanai multikulturālā skolas vidē.

Pētījuma priekšmets: jauniešu līdzdalība integrācijas kā vērtības identificēšanā.

Pētījuma mērķis: izmantojot starptautiskā projekta ietvaros izstrādāto un pārbaudīto daudzdimensionālā integrācijas procesa izpētes modeli, konstatēt likumsakarības jauniešu līdzdalības integrācijas kā vērtības identificēšanas sekmēšanā multikulturālā vidē.

Pētījuma hipotēze

Jauniešu līdzdalība integrācijas procesā sekmē integrācijas kā vērtības identificēšanu, ja

- integrācijas kā kultūrdialoga komunikācijas procesā jauniešiem tiek radītas līdzdalības iespējas integrācijas kā vērtības identificēšanai;
- jaunieši kultūrdialoga komunikācijā izmanto līdznoteikšanas, līdzdarbošanās un līdzlēmumpieņemšanas iespējas;
- mērķtiecīgi modelējot kultūrdialoga komunikācijas situācijas, jauniešiem tiek sniegts sociālpedagoģiskais atbalsts līdzdalības iespēju paplašināšanai integrācijas kā vērtības identificēšanā multikulturālās vides individuālajā, mikro, mezo un makro kontekstā.

Pētījuma uzdevumi

1. Veikt integrācijas jēdziena pedagoģiskās un sociālās būtības analīzi.
2. Veikt sociālpedagoģisko līdzekļu teorētisku izvērtējumu.
3. Noteikt jauniešu integrācijas īpatnības un tās izpētes kategorijas.
4. Izanalizēt pedagoģisko literatūru par jauniešu līdzdalību un integrāciju, lai izveidotu teorētisko modeli jauniešu līdzdalībai integrācijas procesā multikulturālā vidē un noteiktu tās izpētes apakškategorijas.
5. Izstrādāt daudzdimensionālā integrācijas procesa izpētes modeli.
6. Organizēt jauniešu līdzdalības integrācijas procesā empīrisku pētījumu Rēzeknes Mākslas un dizaina vidusskolā (RMDV).
7. Noskaidrot jauniešu līdzdalību integrācijas procesā individuālajā, mikro, mezo un makro kontekstā.
8. Izstrādāt pedagoģiskās intervences modeli līdzdalības veicināšanai kultūrdialoga komunikācijā integrācijas kā vērtības identificēšanai.
9. Veikt jauniešu līdzdalības integrācijas kā vērtības identificēšanas emancipētās transformācijas pētījumu.
10. Noteikt un izvērtēt sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus jauniešu līdzdalības veicināšanai integrācijas kā vērtības identificēšanā kultūrdialoga komunikācijā multikulturālā vidē.
11. Izstrādāt ieteikumus integrācijas politikas attīstībai Latvijā un turpmākajiem pētījumiem.

Pētījuma teorētiskās pamatnostādnes

Autores kultūrdialoga komunikācijas teorētiskajā koncepcijā kultūras jēdziens tiek lietots L. Vigotska (*Wygotski*, 1969) izpratnē: kultūra ir sociālās komunikācijas medijs (avots un starpnieks) un līdz ar to nosaka jauniešu domāšanas atšķirību.

Komunikācijas jēdziens tiek lietots J. Habermasa (*Habermas*, 1971) metakomunikācijas teorijas izpratnē, kur akcents tiek likts nevis uz komunikatīvu darbību pašu par sevi ar tās ārēji noteiktu struktūru un norises plānojumu, bet uz komunikācijas diskursu – dalībnieku iespējām pašiem izvēlēties tās struktūru un noteikt tās norisi (komunikācijas diskursa pieeja). Vienlīdzīga komunikācijā jeb dialogiskā komunikācija pamatota M. Bubera (*Buber*, 1994) dialoga kā cilvēku satikšanās „Tu” perspektīvā – cilvēku vienlīdzīga komunikācija bez nepieciešamās pietātes izrādīšanas, pielāgošanās un izlikšanās. Ekonomista J. Boltena (*Bolten*, 1997) kultūras kā orientēšanas sistēmas izpratne nosaka komunikatīvās darbības saistību ar jauniešu dzīves pasauli jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanas procesā.

Promocijas darbā integrācija analizēta kā kultūrdialoga komunikācijas process un jauniešu sociāli kulturālais konteksts pētījumā tiek analizēts kā jauniešu dzīves telpa: jauniešu sociālā makrovide, kas aptver reģionu un valsti, mezovide – skola kā sociāla sistēma un sociālā mikrovide, ko veido ģimene un mācību kolektīvs (klase, grupa). Tās teorētisko pamatojumu veido:

- izpratne par integrācijas procesu daudzdimensionalitāti un integrētību (*Klein*, 1987);
- izpratne par integrāciju kā attīstības uzdevumu (*Held*, 1997, 1999, 2005, 2009), kā rīcības spēju (*Kalpaka*, 1986, *Riegel*, 2004, 2005, 2007, 2009), rīcības kompetenci (*Buchkremer*, 1995), personības attīstīšanās vai personības „sabiedriskošanas” procesu (*Kreckel*, 1994);
- izpratne par kultūrdialoga komunikācijas procesu (*Eagleton*, 2000);
- izpratne par līdznoteikšanu, līdzdarbošanos, līdzlēmumpieņemšanu kā līdzdalības apakškategorijām daudzdimensionālajos procesos (*Arnstein*, 1969, *Schulz*, 1981, *Klafki*, 1990, *Warren*, 1993, *Olk*, 1994, *Flusser*, 1994, *Petersen*, 1999, *Otto*, *Thiersch*, 2001, Maslo, 2002);
- sociālkultūras pieeja kultūras dažādību izpratnei multikulturālā sabiedrībā (*Wygotski*, 1978, *Ogburn*, 1992, *Habermas*, 1994, Maslo, 2006, *Tiļļa*, 2003);
- koncepcija par nacionālo, etnisko un kulturālo piederību (*Mecheril*, 2003);
- jauniešu integrācijas īpatnību izpratne (*Baacke*, 1991, *Eriksons*, 1998, *Tunne*, 1999);
- izpratne par sociālo pieredzi kā cilvēka dzīves iespēju paplašināšanos (*Hurrelmann*, 1991, Špona, 2001, *Riegel*, 2004, 2007, 2009);

- izpratne par pedagoģiskās rīcības pamatprincipiem (*Böhnisch, 1992, Fend, 1993*) un pedagoģiskajām stratēģijām saskarsmē ar jaunatni (*Baacke, 1991, Buchkremer, 1995*);
- izpratne par taisnīgumu, atzīšanu, uzticēšanos, savstarpēju saprašanos kā sociālpedagoģiskajiem līdzekļiem integrācijas procesā (*Eriksons, 1998, Mecheril, 1999, Honneth, 1992, Böhnisch, 1992, Šulcs, 2005*).

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās analīzes metodes: zinātniskās literatūras teorētiska analīze un strukturēšana, paradigmu modelēšana, kultūrdialoga komunikācijas pedagoģisko situāciju modelēšana.

2. Empīriskās metodes:

2.1. Kvalitatīvo datu ieguves metodes: strukturētā intervija, fokusgrupas diskusija, naratīvā intervija, administratīvo uzskaites dokumentu analīze.

2.2. Datu apstrādes un analīzes metodes: kodēšana, kodu biežuma noteikšana hipotēzes pārbaudei, vērtību tabulas izveide ar AQUAD 6 mijsakarību noteikšanai, likumsakarību noteikšanai ar SPSS.

Pētījuma bāze: 20 Vidzemes reģiona skolu jaunieši, 52 Rēzeknes Mākslas un dizaina vidusskolas audzēkņi.

Promocijas pētījuma posmi

2002. – 2003. – kvalitatīvā pētījuma sagatavošana

Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas sistematizēšana, izmantošana pētīšanas procesā; pētījuma problēmas noteikšana; pētījuma metodoloģijas izstrāde; pētījuma hipotēzes izvirzīšana; pētījuma plānojuma izstrāde.

2003. – 2004. – kvalitatīvā pētījuma 1. posms

20 Vidzemes reģiona jauniešu intervēšana projekta „Jaunatne sabiedrības integrācijas procesā” ietvaros; kodu sistēmas izstrāde integrācijas kā vērtības identificēšanai; interviju kodēšana ar AQUAD 6; rezultātu analīze; 52 Latgales reģiona jauniešu intervēšana; interviju kodēšana ar AQUAD 6; rezultātu analīze; Vidzemes reģiona jauniešu un Latgales reģiona jauniešu intervēšanas rezultātu salīdzinājums.

2004. – 2005. – kvalitatīvā pētījuma 2. posms

Kultūrdialoga komunikācijas situāciju modelēšana jauniešu līdzdalības veicināšanai integrācijas kā vērtības identificēšanā RMDV; jauniešu novērošana fokusgrupās, atsevišķu gadījumu analīze pirmā pētījuma posma rezultātu padziļinātai izpratnei.

2005. – 2006. – kvalitatīvā pētījuma 3. posms

Jauniešu intervēšana līdzdalības, integrācijas kā vērtības un sociālpedagoģiskā atbalsta mijsakarību noteikšanai; kodu sistēmas izstrāde; interviju kodēšana; pētījuma rezultātu apstrāde ar AQUAD 6 un SPSS; pētījuma rezultātu apkopojums, analīze, interpretācija, tēzes aizstāvēšanai.

Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība

Promocijas pētījuma gaitā izveidota jauna integrācijas paradigma Latvijai un izstrādāts modelis jaunam integrācijas posmam, kas ietver līdzdalību integrācijas kā vērtības identificēšanā kultūrdialoga komunikācijā identifikācijas, kulturālajā, sociālajā un strukturālajā dimensijā – individuālajā, mikro, mezo un makro kontekstā, kā arī noteikti sociāli pedagoģiskā atbalsta līdzekļi, kas veicina veiksmīgu integrācijas procesa norisi. Pētījumā klasificētas integrācijas teorijas, analizēta integrācija kā atzīšana un piederība industriālā sabiedrībā, integrācija kā līdzdalība postindustriālā pilsoniskā sabiedrībā un integrācija kā vērtību identificēšana postindustriālā multikulturālā sabiedrībā. Noteikts, kā jaunieši identificē integrāciju kā vērtību multikulturālā vidē, kā arī mijsakarības starp līdzdalību, integrācijas kā vērtības identificēšanu un sociālpedagoģisko atbalstu. Pētījuma gaitā izstrādāts pedagoģiskās intervences modelis līdzdalības veicināšanai kultūrdialoga komunikācijā integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanai un apzināti sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi, kas veicina integrāciju.

Rezultāti izmantojami darbā ar jauniešiem mācību procesā, ārpusstundu darbā un sociāli pedagoģiskajā darbībā, lai palīdzētu viņiem integrēties sabiedrībā.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darba struktūru veido ievads, divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi.

Ievadā pamatota temata izvēle un aktualitāte, raksturota risināmā problēma, noteikts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, izvirzīta hipotēze, uzdevumi, sniegts pētījuma teorētiskais pamatojums, norādītas pētījuma metodes, raksturota pētījuma bāze un posmi, zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība.

1. daļu „Jauniešu līdzdalība integrācijas procesā multikulturālā vidē – teorētiskā modelēšana” veido integrācijas pedagoģisko un sociālo aspektu teorētiskā analīze, apkopotas un analizētas līdzdalības izpētes kategorijas, raksturoti līdzdalības veicināšanas sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi un jauniešu integrācijas īpatnības.

2. daļā „Jauniešu līdzdalības kā vērtības identificēšanas integrācijas procesā transformatīvs pētījums Rēzeknes Mākslas un dizaina vidusskolas multikulturālajā vidē” pamatotas pētījuma metodes, izklāstīta pētījuma norise, interpretēti un analizēti pētījuma rezultāti.

Nobeigumā apkopoti pētījuma galvenie rezultāti, izdarīti secinājumi, sniegti praktiski ieteikumi, izvirzītas tēzes aizstāvēšanai un iezīmēti turpmāko pētījumu iespējamie virzieni.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījuma gaita un rezultāti apspriesti **starptautiskā projekta “Internationales Lernen” konferencēs, zinātniski metodoloģiskajos semināros, kolokvijos un simpozijos:**

1. 7. – 8. 06. 2003. Starptautiskajā zinātniskajā seminārā „Computer – Assisted Analysis of Qualitative Data with AQUAD Six”. Apspriešanās piedalījās prof. *G. Huber* (Vācija), prof. *I. Maslo* (Latvija).
2. 4. – 6. 08. 2005. Starptautiskajā zinātniskajā seminārā „Analysis of qualitative data”. Apspriešanās piedalījās prof. *G. Huber* (Vācija), prof. *I. Maslo* (Latvija).
3. 20. – 22. 10. 2006. Eiropas mācīšanās un mācīšanas pētniecības asociācijas un Kvalitatīvās psiholoģijas centra starptautiskajā seminārā „Qualitative Psychology in the Changing Academic Context”. Apspriešanās piedalījās prof. *M. Kiegelmann* (Vācija), prof. *S. G. Palacios* (Spānija), prof. *I. Maslo* (Latvija).
4. 22. – 27. 10. 2006. Starptautiskajā starpuniversitāšu doktorantu simpozijā “Mācīšanās pētījumu uzbūve, metodes un rezultāti”. Apspriešanās piedalījās prof. *M. Kiegelmann* (Vācija), prof. *A. M. Rivilla* (Spānija), prof. *S. G. Palacios* (Spānija), prof. *I. Maslo* (Latvija).
5. 15. 06. 2007. Uzstāšanās ar referātu starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā” Latvijas Lauksaimniecības universitātē Jelgavā par tēmu „Jauniešu integrācijas kā vērtības izpratne Rēzeknes (Latvija) multikulturālajā vidē”.
6. 27. – 29. 01. 2010. 12th International LLinE Conference „Lifelong Learning and Wellbeing”. 28. 01. 2010. Piedalīšanās apaļā galda diskusijā „Multicultural diversity and wellbeing”.

Publicētie raksti starptautiski citējamās datu bāzēs un žurnālos:

1. G. Strods, L. Ose, T. Skoromka and I. Maslo. Collaboration in Computer Assisted Qualitative Research. In: Leo Gürtler, Mechthild Kiegelmann, Günter L. Huber Areas of Qualitative Psychology – Special Focus on Design.

- Qualitative Psychology Nexus: Vol. 4. Germany. Tübingen. 2005. P. 235 – 248. ISBN 3 – 9810087 – 0 – 7 [Thomson DB] Pieejams: http://scholar.google.lv/scholar?q=Qualitative+Psychology+Nexus:+Vol.+4.&hl=lv&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart.
2. T. Pigozne. The Comprehension of Youths Integration as a Value in Rezekne (Latvia) multicultural environment. Klaipeda University. // Tiltai, 2007. – No. 3 (40) pp. 167 – 178. ISSN 1392 3137.
 3. Tamara Pigozne & Irina Maslo. A Qualitative Approach to Research of Integration as Value Orientation of Youth in Rezekne, Latvia, in Multicultural Media Environment as a Learning Place. In: Irina Maslo, Mechthild Kiegelmann & Gürtler L. Huber (Eds.). Qualitative Psychology in the Changing Academic Context. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 6. Germany. Tübingen. 2008. P. 110 – 122. ISBN 978 – 3 – 9812701 – 1 – 2 – [Thomson DB] Pieejams:
http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2356/pdf/Nexus_6.pdf;
<http://en.scientificcommons.org/41464324>;
http://en.scientificcommons.org/tamara_pigozne.

Publikācijas citos starptautiski recenzētajos izdevumos:

4. Skoromka T. Integrācija kā vērtība jauniešu un sabiedrības skatījumā Latgalē. Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems. R.: Izglītības soļi, Maijs 2. – 5., 2002. 383. – 396. lpp. ISBN 9984 – 712 – 20 – 6.
5. Strods G., Ose L., Skoromka T., Maslo I. Qualitative Research Methodology Design for Teachers Pedagogical Action Model and Students Socio – Cultural Learning Experience Interaction Evaluation. Society, Integration, Education. Rezekne Highre Education Institution, Febr. 25. – 26., 2005. P. 121. – 130. ISBN 9984 – 779 – 03 – 3.
6. Skoromka T. Youth participation in integration as value formation process. In: Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Erfahrungen Jugend / Kinder im soziokulturellen Prozess. Deutschland. 2006.
7. Pigozne T. The Comprehension of Young Peoples Integration as a Value in Rezekne's (Latvia) Multicultural Environment. Latvia University of Agriculture, June 14 – 15, 2007. P. 153 – 161.

1. JAUNIEŠU LĪDZDALĪBA INTEGRĀCIJAS PROCESĀ MULTIKULTURĀLĀ VIDĒ – TEORĒTISKĀ MODELĒŠANA

Integrācijas izpēte ir samērā jauns sociālpedagoģiskās pētniecības virziens Eiropā. Integrācijas būtības teorētiskajā pamatojumā pastāv 3 paradigmas, kas, pamatojoties T. Kūna (*Kuhn*, 1962) teorētiskajām atziņām, veido konceptuālu modeli, noteiktu sistēmu: industriālās sabiedrības paradigma, kurā integrācija tiek izprasta kā atzīšanas un piederības meklējumu process; postindustriālās pilsoniskās sabiedrības paradigma, kura aktualizē līdzdalības jēdzienu cilvēku tiesību ievērošanas kontekstā, un postindustriālās multikulturālās sabiedrības paradigma, kuras centrā ir cilvēka (*human*) integrācijas kā vērtību identificēšanas process multikulturālajā vidē.

Latvijā šīs 3 paradigmas veidojās un pastāv vienlaikus (Maslo, 2006) sakarā ar straujām pārmaiņām sabiedrības politiskajā, ekonomiskajā, sociālajā un kultūras jomā, kas būtiski ietekmē katra indivīda dzīvi un aktualizē integrācijas jautājumu. Īpaši tas skar jauniešus, kuri jaunajā situācijā, saskatot integrācijā ierobežojumus (terminalitāti), masveidīgi emigrē uz citām valstīm, meklējot sevis realizācijas iespējas tur, izmantojot integrācijas iespējas ārpus savas valsts kā līdzekli (instrumentalitāti) izdzīvošanai, nevis kā jaunas iespējas (oportunitāti) savai personiskajai, institucionālajai, reģionālajai un valsts attīstībai.

Kad sabiedrība ir segmentēta un fragmentēta, jauniešiem ir uzdevums – kā realizēties, atrast savu vietu sabiedrībā, kura negarantē attīstības perspektīvas, kā uzlabot savu dzīves kvalitāti. Šādā aspektā integrācija tiek saprasta kā jaunieša attīstības uzdevums (*Held, Švob*, 1997, *Böhnisch*, 1992) – spriedzes pārvarēšana starp globālo un vietējo, nonākot dilemmas priekšā, jo viņam jāklūst piederīgam pasaulei, nezaudējot savas saknes un turpinot piedalīties savas tautas, valsts un sabiedrības dzīvē.

Jēdzienam „dzīves kvalitāte” nav vienotas definīcijas. Līdz ar to arī nav vienotas izpratnes par to, kas raksturo dzīves kvalitāti. Lai gan līdz 20. gadsimta vidum attīstībā noteicošie bija ekonomiskie rādītāji, arvien biežāk tika izteikts viedoklis, ka ekonomiskā izaugsme nav pašmērķis, ja tā neveicina labklājību un cilvēku apmierinātību ar dzīvi, jo ne vienmēr materiālās labklājības pieaugums rada laimīgu cilvēku sabiedrību (Ķīlis, 2007). 20. gadsimta otrajā pusē nostiprinājās uzskats, ka labklājību nenosaka tikai ienākumi, bet tā ietver arī tādas sfēras kā drošība, klimats, veselība, izglītība (*Hasan*, 2007). Liela ietekme uz cilvēka dzīves kvalitāti ir apkārtējai

videi (*Biagi, Lambiri, Royuela, 2006*). Pagājušā gadsimta otrajā pusē akcents tika likts uz sociālajiem apstākļiem, kuri ietekmēja tādus dzīves kvalitātes subjektīvos elementus kā līdzdalība, izklaide, rīcībspēja (*Lanteigne, 2005*), iespēja (*Seed, Lloyd, 1997*). Iespēja šādā kontekstā tiek saprasta nevis kā nejaušība vai veiksmē, bet kā izvēle, pieeja resursiem, pakalpojumiem un precēm pietiekama dzīves līmeņa nodrošināšanai. Pētījums balstās uz pieņēmumu, ka dzīves kvalitāte veidojas no daudzām komponentēm, kas objektīvi ietekmē cilvēka dzīvi un subjektīvi izpaužas kā apmierinātības līmenis ar dzīvi, un, ietverot sevī ekonomiskos rādītājus, centrējas ap indivīda iespējām un rīcībspēju (*Biagi, Lambiri, Royuela, 2006*). Līdz ar to par vienu no vissvarīgākajiem kļūst jautājums, kā jauniešiem izdodas, izmantojot daudzveidīgās iespējas, sevi realizēt.

Filozofs un sociologs J. Habermass (*Habermas, 1981*) runā par “instrumentālu racionalitāti”, kura jauniešiem, kas apzinās savu mērķi, palielina iespējas sevis apliecināšanai pretstatā pastāvošajiem apkārtējās vides ierobežojumiem.

Starpstruktūra starp subjektīvo izturēšanos un objektīvajiem sociālajiem apstākļiem un pieeju resursiem un iespējām tiek ietverta jēdzienā „dzīves stāvoklis” (*Böhmisch, 1992*). Jēdzienu „dzīves pārvarēšana” izmanto, aprakstot subjektīvo pieeju un iespēju apzināšanos un izmantošanu, situatīvo resursu menedžmentu, ko esošā dzīves situācija pieļauj un kuru raksturo tieksme pēc rīcības spēju paplašināšanās, akcentējot prasmi atrast alternatīvus risinājumus un tos īstenot, gūstot daudzveidīgu pašizpaušmes pieredzi, kas nodrošina cilvēkam jaunas iespējas pastāvēt un realizēties mainīgajā pasaulē. Šajā kontekstā H. Bukremers (*Buchkremer, 1995, 256 – 299*) integrāciju definē kā rīcības kompetenci, līdz ar to iezīmējot jaunu integrācijas izpratnes paradigmu. Arī A. Kalpaka integrāciju izprot kā rīcības spēju. (*Kalpaka, 1986*). Arī K. Rīgelas un J. Helda (*Held, Riegel, 1999*) pētījumos integrācija tiek saprasta kā cilvēka rīcības spēja sabiedriskā kontekstā, kur viņi uzsver nepieciešamību integrāciju uztvert kā prasmi izmantot sabiedriskos un sociālos resursus, akcentējot rīcības (līdzdalības jeb participācijas) spējas. Šādā aspektā integrācija nozīmē iespēju paplašināšanos un bagātināšanos.

P. Meherils (*Mecheril, 2003, 163 – 166*) uzsver, ka rīcība ir nacionālās, etniskās un kultūras piederības nosacīta. Viņš izstrādājis analītisku sociālās rīcības modeli, kura komponenti ir “asociācija” starp rīcību un piederības kontekstu, subjektīvā rīcības signifikance, tās leģitimitāte un indivīda afirmatīvā attiecība pret rīcības sekām.

Par asociāciju sociālās rīcības kontekstā runā tad, ja cilvēks rīkojas nacionālajā, etniskajā un kultūras kontekstā, kuram viņš nepieder. Tā ir laika ziņā ierobežota uzturēšanās, kad cilvēka rīcība tiek saprasta un izzināta noteiktā kontekstā.

Par signifikanci runā tad, kad rīcības pamatā ir sociāli strukturētas vajadzības, intereses vai paradumi, kuri ir nozīmīgi, neaizstājami un attēlo pašizpratnes aspektu. Ja cilvēks ir nacionālajam, etniskajam un kulturālajam kontekstam piederīgs, tad pašizpratne balstās uz zināšanām un pieredzi, kas palīdz rast rīcības iespējas. Darbība izpaužas valodā, vērtībās un paradumos.

Toties jaunākais attīstības posms liecina, ka Latvijas integrācijas politikas teorētiskie pamati balstās uz citu valstu pedagogijas atziņām, kur liela nozīme ir migrantu politikai (industriālās sabiedrības paradigma). Tādēļ nepieciešams veikt esošo integrācijas pētniecības paradigmu teorētisku analīzi un izstrādāt integrācijas teorētisko modeli integrācijas politikas attīstībai Latvijā, skatot integrāciju individualizācijas perspektīvā. Individualizācijas perspektīva norāda ne tikai uz kulturālām un sociālām iespējām, kuras paveras jauniešiem, bet arī atklāj, kā jaunieši sociālajos apstākļos rīkojas (*Böhmisch*, 1992,165).

1. 1. Jauniešu integrācija kā atzīšana un piederība industriālā sabiedrībā

Modernā industriālā sabiedrībā integrācija ir centrālais sociālās pedagoģijas domāšanas virziens (*Böhmisch, 1992*).

Integrācija ir sarežģīts, pretrunīgs un daudzdimensionāls process, ko ietekmē strauji notiekošās pārmaiņas sabiedrībā. J. Helda un K. Rīgelas izpratnē tās diskursā iezīmējas 3 līmeņi – sabiedriskais, sociālais un individuālais (*Held, Riegel, 1999*).

Sabiedriskajā līmenī nav vienota viedokļa par integrācijas procesu. Daļa pauž neapmierinātību ar sabiedrības un sabiedrības grupu disintegrāciju, savukārt citi atbalsta integrācijas samazināšanos kā kultūras dažādību un atšķirību radošu izpausmi, pieaugošo individuālismu un kultūras atšķirības saistot ar jaunu integrācijas veidu. Uz šodienas sabiedrisko notikumu fona, kad pieaug sociālā nevienlīdzība, vērojama nacionālā norobežošanās, pat rasisma izpausmes, par integrāciju mēdz runāt agresīvā veidā vai ieņemot aizsardzības pozīciju. Tajā pašā laikā vienai sabiedrības daļai tiek izvirzīta prasība intensificēt integrācijas pūles. Rezultātā nereti vērojama paradoksāla situācija – jo vairāk integrācija sabiedrībā pieprasīta, jo grūtāk to realizēt praktiski.

Sociālajā līmenī diskutē par attiecībām starp sociālajām grupām, īpaši starp iecelotājiem un pamatiedzīvotājiem noteiktā sociālā telpā.

Individuālā līmenī tiek akcentēts, ka persona ar migrācijas saknēm vairo sabiedrisko labumu, nevis otrādi.

Savukārt P. Batelans (*Batelaan, 2001, 38*) runā par 4 integrācijas līmeņiem:

- valsts līmenis,
- institucionālais (uzņēmējdarbība, kultūras un izglītības sistēma),
- profesionālais līmenis (skolotāji, sociālie darbinieki un citi, ko skar dažādības problēmas),
- privātais.

Vācu zinātnieki (*Riegel, 2004, 67*) integrācijas procesā izšķir 4 dimensijas:

- strukturālā integrācija nozīmē iekļaušanos sociālajā sistēmā – sabiedrības locekļa un ar darbu saistīta statusa iegūšana, kad cilvēkam ir līdztiesiska pieeja visiem sabiedriskajiem labumiem un pozīcijām;
- kulturālā (akulturācijas) integrācija attiecas uz nepieciešamo kompetenču iegūšanu (valoda, vērtības, normas) līdzdalībai sabiedriskajā dzīvē;

- sociālo integrāciju raksturo attieksme pret sociālajām grupām – tās tiek pieņemtas ar visām aktivitātēm, vērtību akceptēšanu un atzīšanu;
- identifikācijas integrāciju raksturo subjektīva piederības sajūta, kura veidojas starpkultūru kontaktos. Tā atkarīga no vērtību sistēmas un atzīšanas.

Par pilnīgu integrāciju var runāt tad, kad cilvēks iekļāties visās sabiedrības jomās. Analizējot integrācijas priekšnoteikumus, jāņem vērā visas 4 dimensijas.

V. Fogelgezangs (*Vogelgesang*, 2002) cilvēku savstarpējās attiecības analizē 2 dimensijās: horizontāli (attiecību veids starp indivīdu un valsts institūciju, kuru raksturo tādi sociālās integrācijas rādītāji kā: aktīvs, atbalsta, ieinteresēts, apātisks) un vertikāli (attiecību veids starp indivīdu un citiem indivīdiem vai mazām grupām, kuru raksturo tādi sociālās integrācijas rādītāji kā: uzticēšanās, sadarbība, uzmanīgs, rūpīgs, atbildīgs vai pretēji)).

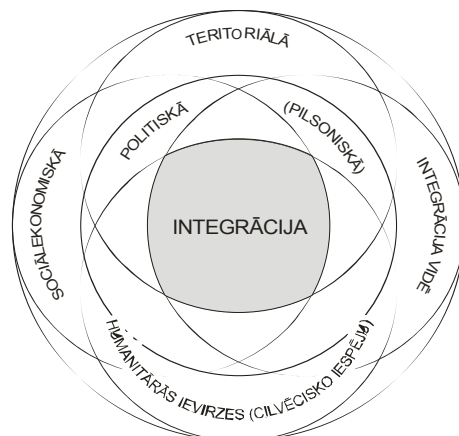
R. Krekels (*Kreckel*, 1994, 16) runā par individuālo integrāciju. Viņa izpratnē tā ietver personības attīstīšanās procesu un indivīda iekļaušanos sabiedrībā un pamatojas uz individuālo, sabiedrisko un sociālo kompetenču iegūšanu, piemēram, valoda, kultūras normas, kvalifikācija. Šis integrācijas aspekts norāda, ka ne tikai sabiedriski ārpusstāvošo vai no jauna pienākušo (migrantu), bet arī vietējo jauniešu skar sociālās iekļaušanās process sabiedrībā. Sabiedriskā un sociālā integrācija vajadzīga gan vietējiem, gan ārzemniekiem. Šī iekļaušanās sabiedrībā Krekela izpratnē arī ir individuālā integrācija. Procesu, kā jauniešu kļūst par pieaugušo, L. Bēnišs (*Böhnisch*, 1992, 72) attēlo kā nepārtrauktu dzīves uzdevumu pārvarēšanu.

Latvijas zinātnieki (Vēbers, 2000) uzsver, ka Latvijas sabiedrības integrācija aptver 4 būtiskas sabiedrības dzīves jomas:

- politisko (pilsonisko),
- teritoriālo,
- humanitāras ievirzes,
- sociālekonomisko (sk. 1. attēlu).

Līdzdalība tiek skatīta sistēmā “pilsonis – valsts”, akcentējot politisko integrāciju, bet, runājot par sociālekonomisko integrāciju, tiek analizēti cēloņi, kas kavē līdzdalību un veicina sociālo atstumtību, segregāciju, piemēram, nabadzība. Vienlaicīgi tiek aktualizēti arī tādi aspekti kā integrācija vidē, t. i., cilvēku attiecības ar dabas vidi un attiecības sabiedrībā; teritoriālā integrācija, kas orientēta uz valsts vienotības saglabāšanu un piederību valstij, tās teritorijai; cilvēcisko iespēju

integrācija, kuras centrā ir cilvēks ar savām vajadzībām, mērķiem un vērtībām, aicinot izglītības sistēmu pārveidot tā, lai pavērtu ceļu “dzīves iespēju integrācijai” (Rotčailds, 1999), kultūras integrācija, kas pieļauj dažādības iespējas un vienlaikus rada vajadzību pēc vienotas kultūrtelpas.



1. attēls. 2001. – 2005. gada integrācijas koncepcijas modelis (pēc Vēbera)

Formālā integrācija beidzas ar pieaugušā statusa iegūšanu, kad jauniešu rīcībā ir visas sabiedrības tiesības un pienākumi, bet praktiski integrācijas process turpinās visu dzīvi.

Pēc P. Batelana domām (*Batelaan, 2001*), no „mazākuma” redzesviedokļa tiek uzskatīts, ka cilvēks ir integrējies sabiedrībā vai institūcijā, piemēram, skolā vai darbavietā, ja

- jūt, ka šī sabiedrība (institūcija) viņu pieņēmusi kā personību ar savu identitāti;
- viņam (ai) ir piederības sajūta (tas nozīmē, ka jūtas iekļauta (s)).

Savukārt no „vairākuma” viedokļa tiek uzskatīts, ka minoritātes pārstāvis ir integrēts sabiedrībā, ja

- viņš atzīst tās pamatnormas un vērtības, kas valda sabiedrībā, kurā ir ienācis un
- spēj funkcionēt sabiedriskajā sfērā (skolā, darbā).

Pētījumi liecina, ka jaunieši parāda gribu sociāli un sabiedriski integrēties. Viņiem ir vēlšanās atrast savu vietu sabiedrībā. Kā savu uzdevumu viņi redz – iegūt kompetences, kuras palīdzētu iekļauties sabiedriskajā un sociālajā dzīvē, piemēram, valodas apguve, formālas un neformālas zināšanas par sadzīves likumiem, kvalifikācijas un profesijas ieguve. K. Rīgela (*Riegel, 2004, 2005, 2007, 2009*) šo integrācijas izpratni saista ar individuālu sabiedriskās kompetences apgūšanu. Nereti

paši jaunieši to neuzskata par integrāciju, bet par pielāgošanos. Viņu izpratnē tā nav kulturālā pielāgošanās vai savas izcelsmes noliegšana un cita izturēšanās veida pieņemšana, jo tiek atzīta bilingvalitāte, piederība vairākumam, jūtams lepnums par savu izcelsmi. Pielāgošanās tiek uztverta kā viena no integrācijas izpausmes formām.

K. Rīgela savos pētījumos apstiprina V. Flusera (*Flusser*, 1994, 20) izteikto domu: „Migrants kļūst brīvs nevis noliedzot pazaudēto dzimteni, bet apliecinot”.

P. Meherila (*Mecheril*, 2003, 376) izpratnē rīcības rezultāts, izrādot savu iniciatīvu, ir pielāgošanās (*anpassen*), iekārtošanās (*einrichten*) un izpratne (*klarkommen*).

Pielāgošanās apkārt esošajai nacionālajai, etniskajai un kulturālajai realitātei tiek raksturota kā pārveidošanās process, kas izpaužas rīcībā. Pielāgošanās attiecas uz jauniešu fāzēm tipisku pāreju pārvarēšanu (piemēram, iestāšanās skolā, darbā) un to saprotot kā spēju iekļauties sociālās grupās. Tas tiek traktēts kā spriegums starp „būt” un „vajadzēt”.

Iekārtošanās kā pašatzīšanas forma ir privāta stratēģija atzīšanas ieguvei un vienlaicīgi neatzīšanas pārvarēšana. Šeit iespējama savas īpatnības atzīšana, tādējādi kompensējot sociālās neatzīšanas trūkumu. Iekārtojoties iespējams identificēt cilvēka rīcībā esošu vietu. Tā ir paša radītā telpa, kur simboli sakārtoti īpašā veidā. Iekārtošanās ir ilgstošs “projekts”, ko raksturo „simbolisks mainīgums” un nepārtrauktība.

Izpratne norāda uz izturēšanās veidu atzīšanas un piederības kontekstā. Tā ir konsekvence atzīšanas pieredzei. Apzināšanās priekšnoteikums ir savai varēšanai un iespējām atbilstoša rīcība.

K. Mollenhauera (*Mollenhauer*, 1968) izpratnē integrācijā iezīmējas vairākas fāzes. Būtiskākās no tām ir pielāgošanās un konflikts.

Konfliktu loma ir izmainīt personību, būt ar izglītojošu jēgu, tajos ir dokumentēta audzināšanas vai neizdošanās pieredze.

Jaunībā ir aktuāls pielāgošanās process darba videi (Gudjons, 1998, 150), kura „saturu veido darba un profesijas struktūras izpratne, grūtību pārvarēšanas stratēģiju izveidošana, tām atbilstoša rīcība un profesionālā dzīves aspekta iekļaušana līdzšinējā dzīves telpā” (*Oerter, Montada*, 1987, 330). Darbam jauniešu izpratnē jāsniedz patstāvības un sociālas integrācijas izjūta (*Liebau*, 1990, 8).

Ar jēdzienu “individuālā integrācija” cieši saistīts akulturācijas jēdziens. Ar to tiek saprasts iekļaušanās process sociokulturālajā vidē. Tiek uzrādīti

kultūrpsiholoģiskie akulturācijas modeļi (*Berry, 1996*). Šajā kontekstā rodas atšķirīgi rīcības veidi, redzamas atšķirīgas akulturācijas stratēģijas.

Balstoties uz J. Beriju (*Berry, 1990, 1996*), akulturāciju nosaka 2 vienlaicīgi darbojošos faktoru mijiedarbība:

- vēlme saglabāt savas kultūras tradīcijas (kāda līmenī tiek atzīta nepieciešamība saglabāt kultūras identitāti),
- līdzdalība kultūru kontaktos (kāda līmenī minoritātes iekļaujas citu tautu kultūrā vai paliek pie savējās).

Tie ietekmē 4 akulturācijas stratēģiju izvēli:

- integrācija (tiek saglabāta sava kultūra un reizē veidoti kontakti un attiecības ar vairākuma sabiedrības locekļiem un institūcijām);
- segregācija (cilvēks turas pie savas dzimtās kultūras un kulturālās identitātes, viņam līdz minimumam samazinātas attiecības ar dominanto sabiedrību);
- asimilācija (pilnīga atteikšanās no savas dzimtās kultūras par labu vairākuma sabiedrībai līdz pilnīgai identifikācijai un pielāgošanās);
- marginalizācija (paša norobežošanās, kas vērojama tad, kad nav kontakta ne ar iepriekšējo, ne vairākuma sabiedrību (*Riegel, 2004, 65*)).

Tātad integrācija, pēc Berija domām, ir līdzsvars starp abām dimensijām – tikai pietiekama pārliecība un drošība par savu kultūras identitāti ir pamats vēlmei un spējai nodibināt un uzturēt kontaktus ar citām grupām.

Analizējot akulturācijas procesu, T. Gaizens (*Geisen, 2007*) priekšplānā izvirza kultūrkonfliktu, kura izejas pozīcija ir kultūras diference starp izcelsmes zemi un iecelotāju zemi kā divām homogēnām sistēmām diametrāli pretējās pozīcijās, atšķirīgos vērtību priekšstatos un kultūras praksē.

Akulturācija var sekmīgi norisināties tiešu un intensīvu kultūras kontaktu ceļā. Integrācija var izvērsties par veiksmīgu akulturācijas stratēģiju ar nosacījumu, ja pamatnācijai raksturīga atvērtība un iecietība pret kultūras atšķirībām. Tā paredz etniskajām minoritātēm pieņemt pamatnācijas nozīmīgākās vērtības, savukārt majoritātei jā rūpējas par sociālo institūciju adaptāciju atbilstoši multikulturālas sabiedrības vajadzībām (*Berry, 1990, 1996*).

Jauniešiem otrajā migrācijas paaudzē pastāv arī iespēja attīstīt savu kultūru un dzīvesveidu, kas neatbilst ne dzimtajam, ne svešajam (*Riegel, 2004, 66*).

M. J. Benets (*Bennett*, 1993, 22 – 23) izstrādājis modeli, kurā ir vairākas attīstības fāzes, sākot ar noliegšanu, vājināšanu vai aizsardzības kulturālajām diferencēm, apzināšanos, saprašanu, akceptanci, respektēšanu, pozitīvu vērtēšanu, pielāgošanos, pieņemšanu, asimilāciju līdz integrācijai multikulturālismam atšķirīgos izturēšanās veidos un formās:

- Kulturālās diferences noliegšana ir nespēja tiekties uz kultūru diferencēšanos, kas izpaužas stereotipu veidošanā un virspusējās iecietības izpausmēs.
- Aizsardzība pret kultūras atšķirībām izpaužas kā kultūras atšķirību atzīšana, kas saistīta ar negatīvu vērtējumu un kam raksturīga duālistiskā „mēs” domāšana, ko nereti pavada negatīvi stereotipi.
- Diferences vājināšanās ietver paviršu kulturālo atšķirību atzīšanu un akceptēšanu, kur akcents tiek likts uz cilvēku pamatvērtību kopīgumu.
- Kulturālās diferences akceptance ietver novērtēšanu un atzīšanu diverģējošajiem izturēšanās veidiem un vērtībām, kur atšķirības tiek uzskatītas kā iespējamie risinājumi cilvēka dzīves organizēšanai.
- Pielāgošanās fāzē tiek attīstītas komunikatīvās iemaņas interkulturālajai komunikācijai, kur iejūtības spēja un attieksmes maiņa tiek pielietota kā efektīva izpratnes stratēģija.
- Integrācijas kulturālā diference attiecas uz divpusēju vai daudzpusēju internalizāciju, kad savas identitātes definīcija sakrīt ar kādu noteiktu kultūru.

Lai gan migrantu jauniešu rīcībai ne vienmēr ir tie paši priekšnosacījumi, kas vietējiem, un nereti notiek interešu sadursme, – vajadzīga atzīšana sabiedriski – formālā, sociāli – kulturālā un interpersonālā līmenī (*Riegel*, 2004, 31).

A. Honets (*Honneth*, 1992) runā par 3 atzīšanas formām, kurām raksturīgas pozitīvas un negatīvas izpausmes (sk. 1. tabulu).

P. Meherila (*Mecheril*, 1999) izpratnē atzīšana ir priekšnoteikums indivīda subjekta statusam. Tikai indivīda atzīšana par rīcībspējīgu un pašnoteikties spējīgu subjektu garantē viņam šo statusu.

Nacionālajā, etniskajā un kulturālajā kontekstā iespējamās 3 veidu atzīšanas formas:

- politiska,
- sociāli kulturāla,
- vienīgais sava veida subjekts (*Mecheril*, 2003).

Migrantiem tie ir svarīgi priekšnoteikumi pašatzīšanai un rīcības spējai.

1. tabula
Atzīšanas formas (pēc A. Honeta)

Forma	Būtība	Atzīšanas formas	Neievērošanas (naida) formas
Tiesiskā	Pamatojas uz tiesisko formālo sabiedrisko statusu, var pastāvēt sabiedriskas un sociālas iedarbības iespējas	Rada priekšnoteikumus sabiedriskajai integrācijai	Ar sociālajiem ierobežojumiem (izslēgšanu)
Atzīšana kā emocionāla pievēršanās	Attiecas uz starppersonu attiecību līmeni	Mīlestība, draudzība	Skar fizisko un psihisko personas integritāti: izmantošana, izvarošana, diskriminēšana, apspiešana
Sociālo vērtību novērtēšanas atzīšana	Attiecas uz kulturālo vērtību kopumu	Indivīda atzīšana viņa nemainībā un īpatnībā	Apvainošana, personas cieņas aizskaršana

E. Eriksons (Eriksons, 1998, 192) uzsver, ka „jaunībā ego spēks rodas no indivīda un sabiedrības savstarpējas atzīšanas, sabiedrībai atzīstot indivīdu par jaunas enerģijas nesēju un indivīdam savukārt atzīstot sabiedrību par dzīvīgu veidojumu, kas iedvesmo un saņem pretī indivīda lojalitāti, uztur un piesaista uzticību, ceļ godā un pieprasa palāvību uz sevi.” Neatkarība un atbildība var izpausties tikai tajās dzīves jomās, kurās tiek respektēti jauniešu centieni pēc neatkarības un patstāvības (*Böhmisch*, 1992, 154).

C. Kramcs (*Kramsch*, 1998, 82) uzskata, ka cīņa par atzīšanu, ko raksturo teiciens „mēs esam vienlīdzīgi, bet atšķirīgi”, balstās uz pieņemumu, kur „es” vai „tu” var būt „mēs”, jo mūs vieno kopējs mērķis un vēlēšanās strādāt kopējai labklājībai.

A. Prengela (*Prengel*, 1993, 90 – 91) runā par atzīšanas pretrunīgo procesu un uzsver, ka dažādu kultūru principu atzīšana nedrīkst tikt pausta ar morāles atzīšanu un “labi” – “pareizi” attieksmi. Atzīt kultūru dažādību nozīmē pamatos atzīt faktu un gribēt labāk saprast, kā cilvēki kulturāli raksturoti un ka šādam raksturojumam ir specifiskas iespējas un robežas, un ierobežojumi, dzīvesprieka izpausmes un ciešanas. Vērtību nostādne vienmēr ir kultūrspecifiski noteikta.

Industriālās sabiedrības integrācijas paradigma analizēta K. Rīgelas pētījumos, kur tiek meklētas likumsakarības starp atzīšanu un piederību integrācijas procesā.

Integrācija kā cīņa par atzīšanu un piederību nav individuāli atrisināms uzdevums, tam vajadzīgi sociāli un sabiedriski priekšnoteikumi. Atzīšana ir abpusējs savstarpējs process, bet to bieži nenodrošina vairākuma sabiedrība (*Riegel*, 2004, 30).

Atzīšana saistīta ar integrācijas pūlēm, un pastāv uzskats, ka jēdzienam „atzīšana” vajadzētu ietvert migrantu vēlēšanos integrēties (integrācijas pūles), kad radīti sociālie un sabiedriskie priekšnosacījumi (*Flusser, 1994; Mecheril, 2003; Riegel, 2004*).

Veiksmīgi tiesiskie, izglītības un sociālekonomiskie priekšnoteikumi jauniešiem otrajā paaudzē veicina multikulturālas telpas veidošanos – viņi jūtas kā dzimtenē zemē, kur ieceļojuši, reizē nezaudējot saikni ar izcelšanās kultūru (*Reiterer, 2007*).

P. Batelana (*Batelaan, 2001, 36*) izpratnē integrācijas priekšnosacījumi ir:

- vēlme integrēties,
- spēja komunicēties ar sabiedrību vai institūciju (tas galvenokārt attiecas uz personu, kura vēlas integrēties),
- komunikācijas iespēju radīšana (par to atbild galvenokārt valsts iestādes, kā arī izglītības un kultūras institūcijas),
- vienlīdzība tiesību un pienākumu aspektā (tas sasniedzams caur likumdošanu, cilvēktiesību nodrošināšanu),
- atvērta attieksme (tolerance, cieņa) citam pret citu (attiecas uz visiem).

Piederība tiek analizēta kulturālajā dimensijā, akcentējot kultūras kā izšķirošā faktora jauniešu ar migrācijas izcelšanos izaugsmē (*Geisen, 2007*).

Piederības darbs izpaužas “paškultivēšanā”, ko raksturo aktīva cilvēka attieksme pret sevi (*Mecheril, 2003, 342*) un kas izpaužas pašdisciplinēšanā, pašsavaldīšanā, pašapziņā, sevis pakļaušanā, arī sevis noliegšanā.

Indivīds, līdzīgi kā modelētājs, strādā ar sevi, paverot un izmantojot dažādas iespējas. P. Meherils sevis kultivēšanu definē kā kognitīvi, refleksiīvi, emocionāli un ķermeniski praksē radušos pieredzi. Spēja nepazaudēt savu būtību un mainīties ir būtiski priekšnoteikumi, lai šādu pieredzi iegūtu. Lai raksturotu integrācijas pūles indivīda (personības) līmenī, P. Meherils izmanto metaforu “dārzs”.

P. Meherila izpratnē uz nākotni orientētais piederības darbs ir process, kur „pats dārznieks kultivē sevī dārzu”.

Paškultivēšanas darbu autors saista ar atbildību pret sevi. “Dārza” kopšanas filozofija ietver novērošanu, uzmanību un zināšanas – jāsaprot kaut kas no augšanas, tūrdēšanas, dzīves un nāves. Dārza kultivēšana ir izmainīšana un saglabāšana, pārraudzības un kontroles forma reizē, bet tā nedrīkst kļūt represīva. Kultivēšana ir

ietekmes uzturēšana, kurai jābūt atturīgai un saudzīgai. Uz dārzu notiek iedarbība – iejaukšanās, uzticēšanās, nogaidīšana.

Paškultivēšana ietver pašizmaiņas formas, ko veicina sevis novērošana un sevis ietekmēšana. Atbildība ietekmē rezultātus un praksi. Katrs pats ir atbildīgs – viņš sevi kultivē vai nekultivē. Atbildība rada spēju brīvprātīgi rīkoties un prognozēt rīcības sekas. Pašattīstība iespējama tikai ar pienākumiem, kurus jaunietis akceptē un atzīst kā savus. Atbildība ir svarīgs priekšnosacījums sevi kultivējošai attieksmei.

Sasniedzot tādu pakāpi, kad var uzņemties atbildību pats par savu biogrāfiju, var atgriezties „pats pie sevis pa viņa paša mijiedarbību vēstījumos saglabātām takām”. Tikai tas, kurš pārņem savas dzīves vēsturi, var redzēt tajā pašrealizāciju (*Habermas*, 1987, 98 – 99).

Brīvība, kura dod iespēju pašnoteicoši rīkoties un izdzīvot, kaut ko pašam sev nosakot, tiek saprasta kā priekšnosacījums paškultivēšanai. Paškultivēšana nav iespējama bez pašnoteikšanās. Kultivēšanas virziena izvēlei jānotiek apzināti (ar prātu), nevis pēc pieprasījuma no ārienes.

Paškultivēšanas darbs attiecībā uz sevi noris piecās dimensijās:

- saglabāšana – izmainīšana,
- atturība – intervence,
- pārmaiņas – stagnācija,
- zināšanas – nezināšana,
- drošība – nedrošība.

Rezultatīvi sevi pilnveidošanā nosaka tālredzība, pieredze un intelekts.

Mekerils izstrādājis paškultivācijas stratēģijas. Tās ir pašfokusēšanās (*selbstfokussierung*), pašpilnveidošanās (*selbstvervollkommnung*) un pašuzraudzība (*selbstbeaufsichtigung*).

Paškultivācija vienmēr ir attieksmju veidošanās forma, kurā indivīds sevi fokusē. Šī fokusēšana veido priekšstatu par to, kāds vēlētos būt attiecībās ar cilvēkiem, savu apkārtni un sevi.

Iekšējā monologā Eriksons atklāj indivīda un sociālās vides mijiedarbību:

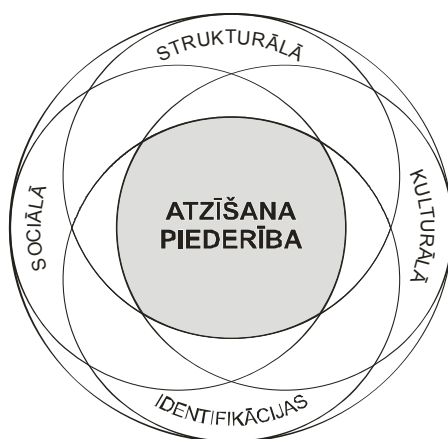
„Pieņemot, ka cilvēka vide ir sociāla, līdzīgā veidā individuāla ego apkārtējā pasaule jeb vide sastāv no citiem ego – to cilvēku ego, kuri ir nozīmīgi indivīdam. Šie ego man, atsevišķam indivīdam, ir nozīmīgi tāpēc, ka daudzajos gan virspusējos, gan izsmalcinātos komunikācijas līmeņos visa mana būtība sajūt šo ego „viesmīlību” jeb

labvēlību pret to, kā ir sakārtota mana iekšējā pasaule un kā tanī tiek iekļauti viņi, līdz ar to arī es izjūtu labvēlību pret to, kā ir sakārtota viņu pasaule un kā tanī esmu iekļauts es. Veidojas savstarpēja atzišana, kas nodrošina manas būtības aktivizēšanos, tāpat ka es nodrošinu viņu būtības aktivizēšanos. Tieši ar šādu aprakstu es gribētu ieskicēt termina „savstarpēja kopība” robežlīnijas – šajā terminā ietverts mīlestības noslēpums” (Eriksons, 1998, 174).

Šajā kontekstā būtiska ir E. Fromma mīlestības kā mākslas izpratne, kas prasa zināšanas un piepūli un ietver sevī atbildību, cieņu, rūpes un izpratni (Fromms, 1994).

Notikusī maiņa uz resursorientētu perspektīvu, kur akcents ir uz sociālajiem resursiem, iezīmē izmaiņas arī piederības kontekstos – lielu nozīmi iegūst lokālā telpa. Piederība kalpo ne tikai identitātes atrašanai, bet arī iespēju telpas nodrošināšanai un paplašināšanai, līdz ar to nodrošinot rīcības spēju un iedarbības varu sociālajā telpā (Riegel, Geisen, 2007).

Apkopojot nodaļas teorētiskās atziņas, var secināt, ka industriālās sabiedrības paradigma Latvijā ir veidojusies ārzemju pedagoģijas ietekmē saistībā ar migrantu politiku, un tās sistēmu veidojošie principi ir atzišana un piederība, kas izpaužas sociālās, kulturālās, strukturālās un identifikācijas integrācijas dimensijā (sk. 2. attēlu).



2. attēls. **Industriālās sabiedrības integrācijas paradigma**

Analizējot šo procesu individuālā perspektīvā, būtiska ir pašu jauniešu aktīvās līdzdalības loma daudzdimensionālajā integrācijas procesā. Integrācija kā process, kas vērsts uz iekļaušanu, līdzdalību, vienlīdzīgām tiesībām un cieņu pret atšķirīgām vērtībām (Batelaan, 2001, 37), tiks aplūkots nākamajā nodaļā.

1. 2. Jauniešu integrācija kā līdzdalība postindustriālā pilsoniskā sabiedrībā

Līdz ar pilsoniskās sabiedrības deklarēšanu līdzās vienlīdzīgām tiesībām un cieņai pret atšķirīgām vērtībām aktualizējas līdzdalības jēdziens, tā tiek minēta kā viens no veiksmīga integrācijas procesa priekšnoteikumiem (*Batelaan, 2001, 37*).

Viena no iespējām veicināt jauniešu integrāciju ir aktīvi piedalīties integrācijas procesā – līdzdarbojoties. Mūsdienu pedagoģiskā skatījumā runā par aktīvas līdzdalības (participācijas) iespēju paplašināšanu.

H. U. Otto un H. Tīršs (*Otto, Thiersch, 2001*) participāciju definē kā pilsoņu piedalīšanos politiskajās apspriedēs un lēmumpieņemšanā, retāk kā līdzdalību politiskajā rezultātā, kas ietver sevī participāciju brīvībā, sabiedriskajā varā, bagātībā, labklājībā un drošībā. Šodienas lietojumā tā tiek izprasta kā palīdzība jauniešiem dzīves grūtību pārvarēšanā, sociālo pedagogu iesaistīšanās, līdzdalības veicināšanas galvenais instruments un novērtēšanas indikators (*Maslo, 2005*).

No demokrātiskās perspektīvas raugoties, participācija ir konstitucionāla brīvība un līdzdalība, kā arī pluralitātes atzīšana un atklāta interešu sadursme. Priekšnoteikums participācijas realizēšanai ir brīvība politiskajā saskarsmē un politiskajā rīcībā. Tā ir modelis politiskai un sociālai integrācijai (*Schmith, 2000*).

Savukārt U. Bronfenbrenera (*Bronfenbrenner, 1981, 1993*) teorijas pamatā ir mijiedarbības ideja starp indivīdu un ārējo pasauli. Viņš konceptualizē apkārtējo vidi, identificējot četrus ekoloģiskos – vides līmeņus, kas veido savstarpēji saistītu dinamisku struktūru, kurā līdzdarbojas cilvēks :

- Mikro – darbību, aktivitāšu, lomu un starpcilvēcisko attiecību paraugs, kuras kāda persona piedzīvo savā attīstībā noteiktā dzīves jomā ar tikai tai piederošām fiziskām un materiālām pazīmēm.

Mikrosistēma ir tuva sociāla un fiziska vide, tuvu starppersonu mijiedarbību modeļu paraugi, aktivitāšu, lomu un savstarpējo attiecību paraugs, ko pieredz cilvēks, kas attīstās dotajā „face - to - face” vidē. Specifiskās mikrosistēmu vides ilustrācijas ietver māju, ģimeni, vēlāk – spēļu laukumu, skolu, vienaudžu grupu, nometni, baznīcu. Jaunieši pieder pie dažādām mikrosistēmām. Kopumā vienaudžu mikrosistēma kļūst diferencētāka un ietekmīgāka un nodrošina sociālo atbalstu statusa, prestiža, draudzības, popularitātes un pieņemšanas jēdzienos. Veselīgas mikrosistēmas balstās uz abpusēju un savstarpēju vienošanos. Kad savstarpējā sapratne sarūk, mikrosistēmas kvalitāte samazinās.

Ja mikrosistēma bagāta ar informāciju, tas veicina mācīšanos un attīstību, iespējas, kurās jautājumi tiek uzdoti un atbildēti, pētījumi un eksperimenti iedrošināti un nodrošināts savstarpējais atbalsts. Tas palielina iespēju gūt panākumus vēlākajā dzīvē.

- Mezo sistēma aptver mainīgās attiecības starp dzīves formām, kurās aktīvi piedalās personība attīstības procesā. Bērnam tās ir attiecības ar vecākiem, māju, klasesbiedriem, skolu, pieaugušajiem – ģimene, darbs, paziņu loks. Mezosistēmu veido vairākas mikrosistēmas. Tā sastāv no attiecību tīkla starp dažādām mikrosistēmām, kas pārklājas un savstarpēji mijiedarbojas personas dzīvē. Bronfenbrenera koncepciju caurvij doma par gandrīz vienlaicīgi spēlētām dažādām lomām.

- Ekosistēma – dzīves joma vai jomas, kur cilvēks pats nepiedalās, bet kurā norisinās notikumi, kuri ietekmē to, kas notiek šī cilvēka dzīves jomā.

„Ekosistēma ietver sevī saites un procesus, kas notiek starp divām vai vairākām vidēm, vismaz viena no kurām nesatur personu, kas attīstās, bet kurā parādās notikumi, kuri netieši ietekmē procesus tuvākajā apkārtņē, kurā cilvēks, kas attīstās, dzīvo” (*Bronfenbrenner, 1993, 24*).

Ekosistēma ietver sevī lielākas sabiedrības struktūras, īpaši lemējorganizācijas, kur jaunieši tieši nepiedalās ekosistēmas lēmumpieņemšanā, bet šiem lēmumiem ir tieša un dažreiz netieša (piemēram, ar vecāku un skolas starpniecību) ietekme uz jauniešu dzīvi. Ekosistēma var padarīt trūcīgāku jaunieša mikro un mezosistēmu kvalitāti caur ekosistēmas lēmumiem. Vecāku darba pasaulei un darba apstākļiem, kuru daļa jauniešiem nav, var būt dziļa ietekme uz apstākļiem, kādos jauniešiem dzīvo.

- Makrosistēma – pamatos domāta formālā un saturiskā sistēmu līdzība zemākajai kārtībai (mikro, mezo un eko), kura var pastāvēt kultūrās vai subkultūrās, ieskaitot pamatos esošos uzskatus un ideoloģiju. Makrosistēmā izpaužas dažādi pasaules uzskati un dzīves stili, kuri jauniešiem būs raksturīgi ar tipisku apkārtējo vidi un saistošiem paraugiem, ko viņš redzējis. Apkārtējā vide iedomājama kā atšķirīgu apkārtējo pasaulu daļa kopumā, kura kā reāli objekti tiek attēlota starpcilvēku attiecībās.

Makrosistēma tieši neietekmē atsevišķā jaunieša dzīvi, tomēr tā satur ietekmīgu sociālā pamata plānu viņa attīstībai.

„Makrosistēma sastāv no viena otru pārklājošām mikro, mezo un eko sistēmu raksturojumu paraugiem attiecīgajā kultūrā, subkultūrā vai citā plašā sociālā struktūrā ar īpašu atsauksmi uz attīstību izraisošām ticības sistēmām, resursiem, dzīvesveidiem, iespēju struktūrām, dzīveskursu izvēlēm, kas balstās šādās viena otru pārklājošās sistēmās” (*Bronfenbrenner, 1993, 25*).

Makrosistēma ietver kultūras, politikas, sociālās dzīves, likumdošanas, reliģiskās, ekonomiskās un izglītības vērtību kodolu. Vēsturiskie, sociālie, tehnoloģiskie, kultūras un subkultūras spēki veido un modificē makrosistēmu.

Bronfenbrenners runā par ekoloģisku pāreju kā būtisku pārmaiņu, kurā daļa sistēmas vai visa sistēma, vai sistēmu kombinācija pakļauta transformācijai. Transformācija var veicināt vai kavēt attīstību, tādējādi pārējās pieredzes nodrošina ieskatu attiecībās starp ekoloģiskajām pārmaiņām un attīstības procesiem. Izplatītākā pārejas pieredze ietver sevī mezosistēmas modifikāciju. Ekoloģiskās pārmaiņas kļūst par provocējošiem notikumiem jaunos attīstības procesos. Šādas pārmaiņas var veidot izaicinājumu indivīdam, jo prasa piemērošanos jaunai mezosistēmai. Mikrosistēmas labklājībai ir noteicošā loma pārejas posmā, vai jaunietim šāda ekoloģiska pāreja ir veiksmīga, grūta vai traumatiska (*Bronfenbrenner, 1979*).

D. Bāke (*Baacke, 1991*), akcentējot konkrētās ikdienišķās dzīves telpas nozīmi, izstrādājis socioloģisko zonu modeli, kas ietver laika struktūru, starppersonu saziņu, telpiski priekšmetisko apkārtni un uzvedību noteicošus un organizējošus faktorus. Attīstoties bērns uzņem un pārveido ekoloģisko centru, ko veido ģimene, mājas un to apkārtnē; tuvo ekoloģisko telpu, kurā ietilpst kaimiņi, tuvākā apkārtnē un kontakti; ekoloģiskos sektorus, kuru sastāvdaļa ir arī skola, un ekoloģiskās perifērijas zonu ar attālākām brīvā laika pavadīšanas vietām. Bāke šo teoriju attīstījis tālāk un runā par „sociālekoloģisko sākumu” (*Baacke, 1991, 62*) un četrām sociālekoloģiskajām zonām:

- 1. zona ir „ekoloģiskais centrs”, ikdienas apkārtējā telpa, kur runa ir par ģimeni, māju, visu, kam raksturīgs šaurs emocionālais saistījums. To raksturo stipra atkarība no vecākās paaudzes. Svarīgi, kā tas aprīkots, jo nodarbības notiek „dzīvojamajā virtuvē”, kur tiek iegūta pieredze, veidojas attieksme un saistības vienam ar otru. Jauniešiem ir svarīga privātā zona (piemēram, sava istaba), kura atbilst pieaugošajai distancēšanās vajadzībai – sava pasaule, kura bieži ir telpiskā izpausme viņa gaidām, interesēm, vēlmēm. Ja šī telpa jādala ar brāļiem vai māsām, vērojama cita izturēšanās – noslēgšanās sevī vai attīstās uz panākumiem un sekmēm centrēts egoisms.

- 2. zona – „ekoloģiski tuvā telpa” – kaimiņu zona. Tajā tiek veidotas pirmās attiecības ar pasauli. Tā var būt pilsētas daļa, kvartāls vai dzīvokļa apkārtnē. Jo vairāk satikšanās punktu – mūra siena, sols, baseins u. tml. –, jo tuvāk iespējams piekļūt apkārtnes ekoloģiskajam optimumam.
- 3. zona netiek definēta ar kopā saistību, bet to raksturo funkciju specifiskās attiecības, piemēram, skola. Bērns tiek palaists no ekoloģiski tuvās telpas un saskaras ar funkcionālu diferencēšanos – noteiktas lomu spēles, kur jāpiedalās, tiek plānoti kopīgi pasākumi.
- 4. zona tiek dēvēta par „ekoloģisko perifēriju”, kur uz brīdi tiek dibināti kontakti, pastāv dažādi brīvā laika piedāvājumi. Jo daudzveidīgāka un bagātāka ir „ekoloģiskā perifērija”, jo atklātāks un pieredzējušāks kļūst jaunietis, paplašinot savu rīcības telpas rādiusu. Jo vairāk rīcības un komunikācijas iespēju jaunietim ir, jo vairāk pieredzes viņš var iegūt. Jaunības kā „lūzuma laiks” ietver sevī domu, ka aug prasības pēc brīvākas un plašākas rīcības telpas.

Līdz ar to var secināt, ka sociālā vide līdzās kultūras videi ir viens no nozīmīgākajiem komponentiem, kas veido jauniešu līdzdalības integrācijas procesā sociāli kulturālo kontekstu. Tas ietver parādību, procesu un nosacījumu kopumu, kas veido un ietekmē jauniešus. Sociālā vide veido jauniešu dzīves telpas garīgos, materiālos un sabiedriskos nosacījumus. Izšķir sociālo makrovidi, kas aptver sabiedrības ekonomisko sistēmu, sociālo struktūru, izglītības sistēmu, un sociālo mikrovidi, ko veido ģimene, māja, mācību vai darba kolektīvs. Tātad „cilvēka personības veidošanās un attīstība ir ne tikai psiholoģiska, pedagoģiska, bet arī sociāli kulturāla un vēsturiska parādība” (Kože, 2000, 4).

Toties 21. gadsimtā, kad strauji pieaug informācijas apjoms, jauniešu līdzdalības integrācijas procesā pētniecībai vairs nepietiek ar sociālo, vēsturisko un kultūras kontekstu. Postmodernā pedagoģiskā skatījumā runā par cilvēka attīstības kosmoplanetāro dimensiju, kura veido integrētu pasaules redzējumu un paver iespēju apgūt vienotas informatīvi enerģētiskās apmaiņas mehānismus sistēmā „Cilvēks – Neosfēra – Kosmos”, nevardarbīgus, humānisma paradigmā balstītus saskarsmes veidus sistēmā „Cilvēks – Cilvēks”, dabai draudzīgus mijiedarbības veidus sistēmā „Daba – Cilvēks” (Kолесникова, 1999, 48).

Šajā kontekstā aktuāla kļūst M. Fulana izteiktā doma: „Tāpat kā mēs esam iemācījušies sevi nodalīt citu no cita un no vides, mums tagad ir jāiemācās atkal

pievienoties citām vienībām, nezaudējot savu ar grūtībām iegūto individualitāti” (Fulans, 1999, 140).

Savukārt J. Helds (*Held*, 1997, 2005, 2009) uzsver, ka kultūras un kādas zemes sabiedrības īpatnības izskaidro cilvēka rīcību daļēji. Cilvēks vienmēr dzīvo speciālos apstākļos, kurus veido viņa dzīves situācija, kuras veidošanā viņš pats piedalīties. Cilvēks pats iesaistās savas dzīves veidošanā. Cilvēka rīcību kādā konkrētā vietā vai situācijā nosaka personiskie priekšnoteikumi. Katrai situācijai ir savas rīcības iespējas un rīcības šķēršļi. Situāciju nosaka sociālie, kulturālie, institucionālie likumi un subjektīvie priekšnoteikumi.

Neskatoties uz norobežošanās risku, runājot par jauniešu pāriešanu pieaugušā statusā, tiek lietots jēdziens „*trajectories*” pārejas, individualizācija un elastīgums lineāro pāreju vietā, jo būtiski ir ņemt vērā jauniešu dzīves situāciju, katra indivīda individuālo sociālo vidi, kurā viņš dzīvo un ko viņš izmanto. Postmodernās sabiedrības nepieciešams apieties ar tiem sociālajiem priekšnoteikumiem un prasībām tajā dzīves vidē, kur jauniešis atrodas, un svarīgi ir iekļauties tajā dzīves apkārtnē, ar kuru viņš ir cieši saistīts (*Walther*, 2001, *Yildiz*, 2001).

Šādā skatījumā cilvēks, attīstoties sociālajā un kultūras vidē, ir savas sociālās dzīvesvietas radošs interpretētājs un konstruktors, kas veido apkārtējo vidi radoši un produktīvi (*Gudjons*, 1998, 178).

Jaunietim svarīgi apzināties nepieciešamību apkārtējā pasaulē meklēt pašrealizācijas iespējas, attīstot selektivitātes spēju, kas saistīta ar atbildību, lēmumu pieņemšanu, turpmākās dzīves vērtību noteikšanu.

Līdzdalība ir ne tikai pašvērtība, bet arī evolūcijas instruments, paševolūcija integrācijas procesā. Participācijas paplašināšanas iespējas nodrošina atbildības apziņas paaugstināšanos (*Warren*, 1993).

H. Otto un H. Tīršs (*Otto*, *Thiersch*, 2001, 781) runā par dzīves pasauli kā griezuma vietu starp objektīvo un subjektīvo, kur „objektīvās struktūras tiek pārtulkotas subjektīvajās, gūta pieredze, pārvarētas grūtības”. Autori norāda uz dzīves pasaules izpratni – cilvēks savas ikdienas apstākļos, savā pieredzē, savās sociālajās attiecībās, savas tuvās telpas sociālajās un sabiedriskajās struktūrās, kā arī ar tām saistītajās laika struktūrās. Šī dzīves pasaule konkretizē rīcības iespējas katram atsevišķam cilvēkam viņa specifiskajā apkārtējā vidē, tai pašā laikā raksturojot indivīda vietu sabiedrībā atbilstoši viņa sociālajam stāvoklim.

J. Habermass dzīves pasauli saprot kā simbolisku ainu sakarību ar saistītas komunikatīvas rīcības jēgu, kura veidota uz pieredzes, tradīcijām un kultūras ieradumiem (*Habermas*, 1984, 49).

P. Filbīrs un R. Muhmeiers (*Füllbier, Münchmeier*, 2001, 849) runā par „sociāli telpiskā izdevīguma struktūru”, kurā indivīds var orientēties, attīstīties, izpausties.

K. Rīgela (*Riegel*, 2004, 104) sociālo telpu definē kā pieredzes telpu. Tātad tā ir būtiska pētījuma instance starp objektīvo sabiedriskās kārtības struktūru un subjektīvo indivīda iespēju telpu.

Arī A. Špona uzskata, ka „apgūtā sociālā pieredze kļūst par pamatu plašākām cilvēka dzīvesdarbības izvēles iespējām” (Špona, 2001, 9).

Lai gan ģimenes mikrosociālā vide, šķiet, ir visspēcīgākais sociālās mācīšanās avots, arī vietējā sabiedrība, sporta klubi u. tml. ir nozīmīgi normu un noteikumu veidotāji. Galvenais jautājums ir par to, vai šīs 3 apakšsistēmas cita citu atbalsta, vai atrodas konfliktā un kura no tām ir visiedarbīgākā, kad, laikam ejot, mēs pārvietojamies arī telpā (Poulsens-Hansens, 2001, 19).

Taču pašreizējā jaunā paaudze ir vairāk saistīta ar laiku, nevis telpu (Rifkins, 2004, Kūle, 2006). Tā dzīvo daudz sarežģītākā savstarpēji atkarīgā pasaulē, kas sastāv no nemitīgi mainīgiem cilvēku attiecību un darbību tīkliem. Ik uz soļa sastopamies ar potenciālām iespējām veidot attiecības ar citiem cilvēkiem. Pasaulē, kurā dzīvojam, par svarīgāko kļūst piesaistīt un paturēt citu uzmanību, un visa veida attiecības kļūst par dzīves centru. Doma par neatkarīgu eksistenci tiek aizstāta ar domu par daudzveidīgu attiecību veidošanu. Doma par autonomu personību, kas eksistē telpā, tiek aizstāta ar domu par mainīgu personību, kas eksistē laikā.

Likumsakarīgi, ka arī skola tiek uzskatīta par skatuvi un forumu atšķirīgajām jauniešu kultūras izpausmēm, tādēļ nepieciešams to izveidot par saudzīgas kopā dzīvošanas, atbildīgas pienākumu izpildes un pieredzes pārņemšanas vietu (*Hedrich, Voß-Fertmann*, 1999, *Schulz*, 81).

Mācību pamatā ir skolēna aktivitāte sociālajā vidē. Skolas uzdevums ir patstāvīgi izveidotas atbildīgas pašnoteikšanās, līdznoteikšanas un solidarizēšanās spēju sekmēšana, kur skolēni ir aktīvi mācību procesa līdzdalībnieki.

E. Fūrmanes (*Fuhrmann*, 1997, 67) izpratnē tieši pieaugošā pašnoteikšanās ir sākuma punkts skolēnu līdzdalības, garīgās un sociālās aktivitātes paaugstināšanai.

Jēdzienu „līdzdalība” pirmo reizi lieto mūsdienu kvalitātes vadības pamatlicējs E. Demings (*Deming*, 1951), kur līdzdalība ir viens no kvalitātes vadības pamatprincipiem, kas izpaužas visu līmeņu darbinieku iesaistīšanā kvalitātes vadības sistēmas izstrādē un uzturēšanā. Arī integrācijas procesā visi dalībnieki ir pašpētīšanas subjekti makro, mezo, mikro un individuālajā perspektīvā, kā arī pieprasītāji un piedāvātāji, kuri kompetenti līdzdarbojas integrācijas procesos (Maslo, 2002, 82).

Makroteorētisko perspektīvu pārstāv ministrija, pašvaldības utt. Ar šo institūciju palīdzību tiek izpētīta īpatnību, individualitātes, dzīves apstākļu un vajadzību respektēšana – no vienas puses un apstākļu nodrošināšana, vispārējo likumu un kritēriju noteikšana, kārtība un integrācija kā vērtību priekšstati – no otras puses. Lietotāji un piedāvātāji rīkojas integrācijas tiesību robežās (*Olk*, 1994, 14).

Mezoteorētiskajā perspektīvā jāievēro princips, ka lietotājs ir integrācijas pieprasījuma un līdzdarbības subjekts. Kā mezoteorētiskā perspektīva tiek aplūkotas līdzdarbojošās skolas, kurām ir tiesības attīstīt un licenzēt integrācijas programmas.

Mikroteorētiskajā perspektīvā jāievēro sociālā telpa un līmenis, kurā lietotājs līdzdarbojas. Līdzdarbojošies skolēni un klase kā sociāla telpa ir makroteorētiskās perspektīvas raksturotāji.

Socializācijai grupa ir svarīgs atskaites punkts, aizsardzības telpa, kur notiek norobežošanās no domu veidošanās procesa vecumu grupās, kā arī komunikatīvā un sociālā rīcība tiek izmēģināta dažādos variantos. Grupa veido ar vecumu norobežotu brīvu telpu, identitātes un izturēšanās projektu izmēģināšanai (*Hedrich, Voß-Fertmann*, 1999, 190).

2. tabula

Participācijas pakāpes (pēc Arnsteina)

Participācijas pakāpes	Nelīdzdalība	Šķietamā līdzdalība	Varas nodošana pilsoņiem
Indikatori	1. Manipulācija	3. Informācija	6. Sadarbība, partnerība
	2. Norobežošanās no līdzdalības iespējas)	4. Konsultatīva apspriede	7. Varas pārņemšana uz pilsoņiem (pilsoņiem ir izšķiršanās kompetence noteiktiem programmas plānošanas posmiem)
		5. Samierināšanās	8. Ar pilsoņu kontroli (pilsoņu līdzdalība, lēmumu pieņemšanas kompetence)

H. Tajfels (*Tajfel*, 1978, 63) sociālo identitāti definē kā indivīda paškonceptijas daļu, kura atvasināta no viņa sociālās grupas vai grupu dalības zināšanām kopā ar vērtību un emocionālo nozīmi, kas nāk līdzī šai dalībai. Pieņemot, ka katrs subjekts

integrācijas procesā vienlaicīgi ir integrācijas pieprasītājs un piedāvātājs, saturiski participācija ir internacionālstruktūra starp līdznoteikšanu, līdzdarbību, piedalīšanos, līdzatbildību un participācijas iespējām (*Arnstein, 1969, Petersen, 1999*) (sk. 2. tabulu).

Skolēni, skolotāji un vecāki kā līdzdarbojošās personas konkrētā situācijā tiek saprasti kā individuāla perspektīva. No individuālās perspektīvas jaunieši jāuztver kā personas konkrētā integrācijas situācijā (*Maslo, 2002*). Balstoties uz *Otto* un *Tīrša* (*Otto, Thiersch, 2001*) participācijas izpētes pieeju analīzi, I. Maslo izstrādājusī plašāku participācijas izpētes modeli daudzdimensionālajos integrācijas procesos, kurš ir izmantots promocijas darba pētījuma kontekstam.

Integratīvo procesu teorijā tiek runāts par integratīvo procesu 4 dimensijām (*Klein, 1987*):

- 1) individuālie procesi, kas ir pamats, nosacījums citādākā atzīšanai un ir lielākoties atkarīgs no cilvēku mijattiecībām realitātē, institucionālajām normām noteiktā sabiedriskajā vidē;
- 2) mijdarbības procesi, kas ir saistīti ar līdzdalības iespējām darīt kaut ko kopā ar citiem; neuzskatot integrācijas vajadzības par kaut ko īpašu, bet uzskatot, ka visi esam citādāki, tas ir normāli būt citādākam, ar to mēs arī atšķiramies un tādēļ mums ir nepieciešama mijdarbība, kas ir integrācijas procesu pamats;
- 3) institucionālie procesi, kas veido integrācijas administratīvo pamatu – tas pamatā ir audzināšanas pasūtījums institūcijām;
- 4) sabiedriskie procesi nodrošina normatīvo pamatu, lai pedagogi radītu tādu mācīšanas un mācīšanās vidi, kurā nepastāv pretruna starp nevienlīdzīgām iespējām un līdzīgām vajadzībām un tiesībām.

Visas dimensijas ir nepieciešamas integrācijas īstenošanai un ir savstarpēji saistītas. Tās paver sociāli pedagoģisku skatījumu uz īpašu vajadzību dažādību gan kā mainīgās sabiedrības realitāti un normālu parādību, gan uz īpaši apdāvinātajiem, gan uz jebkuras personības, arī mazākumtautību un vairākumtautību pārstāvju kultūras vajadzībām.

Līdzdalību lielā mērā ietekmē tas, kā jaunieši uztver savu reālo dzīves situāciju. Jāņem vērā subjektīvais un situatīvais konteksts, jo tajā iekļaujas laika un sociālā dimensija (*Margeviča, 2008*). Taču ne tikai apstākļi maina cilvēkus. Arī cilvēki izdara izvēli un maina apstākļus. Vide, motivācija un spējas ir savstarpēji saistīti.

Integrācija kā socializācijas process ietver „resocializāciju” jeb izmainīšanu, kura rezultātā jaunieši noārda savu iepriekšējās subjektīvās realitātes struktūru un rekonstruē to saskaņā ar jaunām multikulturālās vides normām un kuru M. Birams (*Byram, 1999*), balstoties uz P. Bergeru un T. Lukmanu (*Berger, Luckmann, 1966*), nosauc par augstākā līmeņa socializāciju.

Bet līdzdalību nenosaka tikai apstākļi. M. E. Vorens (*Warren, 1993, 215*) to saista ar autonomu personību. Autonomijas kvalitāte ietver spēju distancēt pašidentitāti no apstākļiem. Autonomija ir brīvības veids, un tā ietekmē spēju „ģenerēt” projektus, idejas, savstarpējas pārmaiņas, radīt, veidot attiecības.

Starp atšķirīgajiem integrācijas kontekstiem, kuros attīstās personība, izšķir 2 aspektus:

- formālais (jaunieši iegūst pilngadību, pilsonību),
- sociālais (sociālo vērtību novērtēšana, intersubjektīva atzīšana) (*Riegel, 2004, 59*).

Bērības pāreju jaunībā raksturo indivīda integrēšanās pieaugušo statusā. Šajā vecumā indivīda rīcībā ir visas līdzdalības iespējas, taču vēl joprojām nav viennozīmīga viedokļa, kā notiek šī iekļaušanās sabiedrībā.

Arī L. Bēniša (*Böhnisch, 1992, 72*) izpratnē sociālā integrācija ir iekļaušanās sabiedrībā un iemieso sevī procesu, kurā jauniešiem jāklūst par sabiedriski darboties spējīgām, izglītotām personībām.

J. Herons (*Heron, 1992, 65*) runā par personības integrāciju, kad psihes individualizējošie veidi – emocijas, iztēle, izšķiršanas spēja un darbība ir līdzsvarā ar sajūtu, intuīcijas, refleksijas un nodomu līdzdalības veidiem. Integrācijas attīstību viņš iedala trīs attīstības pakāpēs, no kurām katra sniedzas tālāk par iepriekšējo:

1. pakāpe ir tāda radoša cilvēka pakāpe, kas izmanto līdzdalības veidus kā daļu no personības radošuma, bet bieži atkal norobežojas. Cilvēks dziļi iegrimst refleksijā, intuīcijā vai sajūtā kā radošo pūļu funkcijā, bet citādi viņam nav integrētas pieejas tām.

2. pakāpe ir pašradoša personība, kas apzināti meklē integrētu empātisku sajūtu, intuīciju un refleksiju jaunajā autonomajā esības veidā pasaulē. Līdzdalības spējas tiek ar nodomu attīstītas un vingrinātas tiešās (*face - to - face*) attiecībās ar citiem cilvēkiem, grupu un komandas darbā organizāciju struktūrās cilvēces labklājības un planētas ekoloģijas plašākā saistībā.

3. pakāpe – pašpārveidojošs cilvēks, kurš ietver visas iepriekšējās pakāpes un turpina meklējumus, lai sāktu rezonējošu sajūtu, intuīciju un refleksiju plašākā kontekstā. Iztēle, prāts un pārlicība tiek pilnveidota cilvēka veidošanās procesā, „kas ir attiecināts uz Vienu un ir izteiksmīgs Daudzos”.

G. Rots (*Roth*, 2001, 517) akcentē pašizmeklēšanas nozīmi sociālajā komunikācijā un sevis paša izveidošanā. Savukārt rīcība pieprasa sociāli akceptējamus izskaidrojumus, kuri tālāk tiek nodoti kā motīvi, vēlmes, nodomi un griba.

F. E. Vainerts (*Weinert*, 1987) runā par 5 gribas funkcijām:

- enerģētizējošā griba, ar kuru tiek virzīti rīcības nodomi;
- gribas virziena funkcija – vēlme darīt kaut ko konkrētu, noteiktu (Es tieši to un neko citu nevēlos darīt);
- sevi imitējoša gribas funkcija, kur jau notiekošā rīcība parādās bez eksternas vai internas piespiešanās;
- gribas kontroles funkcija – atrašanās noteiktā rīcības rangā un sekošana tam;
- gribas apziņas kvalitāte – sajūtas, ka esi tas, kas rīkojas, darot to brīvi un nepiespiesti.

Griba parādās kā svarīgs factors, izvēloties un sagatavojoties kompleksai rīcībai. Jo lielāki šķēršļi un iespēju alternatīvas, jo stiprākai jābūt gribai. Pastāv gribas akts bez gribas rīcības un gribas rīcība bez gribas akta, bet iespējas atrodas starp šiem punktiem (*Roth*, 2001, 512).

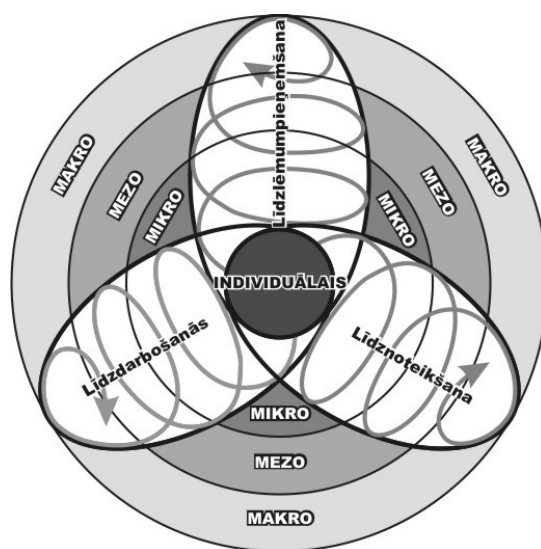
Bēnišs (*Böhmisch*, 1992, 195) runā par participālo integrāciju un definē to kā attīstību, piedaloties izglītības un izglītošanās procesos, patēriņa un mediju kultūrās.

Balstoties uz J. Habermasu (*Habermas*, 1994, 362), no sociālpedagoģisko pakalpojumu perspektīvas participāciju var aplūkot interakcijas līmenī starp individuāliem, sociālinterakcionāliem, organizatoriskiem un sabiedriskiem procesiem, kuri integrējas kultūrdialogā.

Līdzdalība ir jauniešu integrācijas izpausmes veids sevis realizācijai. Tomēr, pamatojoties uz M. Rokiča (*Rokeach*, 1972, 1973, 1979) izstrādāto teoriju par divu veidu vērtībām: vērtībām kā dzīves mērķiem (terminālajām) un vērtībām kā dzīves mērķu sasniegšanas līdzekļiem (instrumentālajām), svarīgs ir jauns skatījums uz integrāciju ka labklājības un cilvēka izdzīvošanas (augstas dzīves kvalitātes nodrošinātu) procesu nākotnē un mediju stapkultūru komunikācijas kā efektīva

sociālpedagoģiskā līdzekļa izmantošanu jauniešu līdzdalības veicināšanai integrācijas procesā, kas aplūkots promocijas darba nākamajā nodaļā.

Izvērtējot postmodernās pilsoniskās sabiedrības integrācijas paradigmas teorētiskās atziņas, var secināt, ka līdzdalība integrācijas procesā jāsaprot kā patstāvīgi izstrādāta un katra cilvēka personiskajai atbildībai pakļauta triju pamatspēju kombinācija – pašnoteikšanās spēja, līdznoteikšanas spēja, solidarizēšanās spēja (Klafki, 1991, 95). Līdz ar to promocijas pētījumam svarīga ir jauniešu līdzdalības izpratne.



3. attēls. Līdzdalības struktūra

Līdzdalību veido mijiedarbības struktūra (sk. 3. attēlu) starp līdznoteikšanu, līdzdarbošanos, līdzlēmumpieņemšanu un līdzdalības iespējām, kas īpaši nozīmīgi promocijas pētījumā individuālā, mikro, mezo un makro kontekstā.

1. 3. Jauniešu integrācija kā vērtības identificēšana postindustriālā multikulturālā sabiedrībā

Kultūrdialoga komunikācijas būtību lielā mērā nosaka kultūras jēdziena izpratne. Ja Ļ. Vigotskis (*Vygotskij*, 1964) definē kultūru kā integrālu valodas un domāšanas sastāvdaļu, tad Habermass (*Habermas*, 1981, 209) ar kultūru saprot „komunikācijas dalībnieku zināšanu krājumu, kurā viņi saprotas par kaut ko pasaulē interpretāciju veidā”. Viņš apraksta kultūru ka kompleksu rīcības sistēmu.

Likumsakarīgi, ka paplašinās kultūras jēdziena izpratne. Personības kontekstā svarīga ir tā funkcionālā nozīme, kas saistās ar sevis izpratni. Tā ļauj saprast sevi kā funkcionālu perspektīvu, kur kultūras jēdziena nozīme ietver rīcības teorētisko pamatu un ļauj sevi saprast kā orientēšanās sistēmu, kura nepieciešama kādas sabiedrības grupas sociālajā praksē (*Gurpreet*, 2005).

Tieši kultūra nosaka jauniešu dzīvesveida izvēli apkārtējā vidē, piedāvājot rīcības iespējas un stimulus, izvirzot nosacījumus un nosakot robežas (*Lonner, Hayes*, 2007).

Dažreiz kultūra tiek uztverta kā paškultūra, tā izsaka dualitāti starp augstākām un zemākām spējām, gribu un vēlmi, cēloni un kaislību, kuru tā piedāvā pārvarēt. Kultūra ir pašpārvarēšanas, tapat kā pašrealizācijas jautājums, tādējādi ieviešot pašrefleksivitātes dimensiju (*Eagleton*, 2000, 6).

Cilvēka paša aktivitāte, darbība dabā un sabiedrībā, saskarsme radīja cilvēka otro dabu – sociālo, kuras pazīmju nav daudz, cilvēkam piedzimstot. Paša radītā daba ir kultūra sevī un ap sevi – dzīvot dabā un sabiedrībā tā, lai darbības procesā dabas un sociālā vide atražotos, lai cilvēka darbība nekavē un nesteidzina tās attīstību, atvairot katastrofas un krīzes, neradot paša cilvēka eksistēšanai apdraudētu vidi (*Žogla*, 2001, 151).

Tādējādi kultūra ne tikai atsaucas uz pārmaiņām apkārtēja vidē, tā palīdz veidot sociālo, ekonomisko un politisko pasauli (*Inglehart*, 1990, 432).

T. Īgletons (*Eagleton*, 2000, 131) uzsver, ka kultūra ir ne tikai tas, ar ko mēs dzīvojam, tā lielā mērā ir arī tas, kam mēs dzīvojam – pieķeršanās, attiecības, atmiņa, vieta, sabiedrība, emocionālais papildījums, intelektuāla bauda.

Šobrīd, kad pasaulē pastiprinās globalizācijas tendences, kuru pamatā ir nevis teritoriālo sabiedrību diferencēšana, bet ekonomiskie un kultūras kontakti, D. Bekers (*Baecker*, 2001, 29 – 30) runā par starpkultūru, kas ļauj ievērot līdzsvaru starp

līdzdalības kultūrām. Globalizācija attiecībā uz kultūru nozīmē, ka tā kļūst par metakultūru, kura, stingri neaprakstot dzīves formas, tradīcijas un paradumus, sniedz ieskatu, kā kultūra atkarībā no sociālajām struktūrām, individuālās izturēšanās un kolektīvajiem domu paraugiem var variēt. Tieši spēja mainīties ir pierādījums kulturālajai virtuozitātei. Rezultātā kultūra kļuvusi mācīties spējīga. Tā ievieš kulturālās atšķirības metakulturāli, lai paplašinātu savas iespējas komunikatīvo problēmu pārvarēšanai.

C. Kramcs (*Kramsch*, 1998, 81) runā par diviem multikulturālisma veidiem: sabiedrisko un individuālo. Individuālā nozīmē tas raksturo cilvēkus, kuri pieder dažādu komunikāciju sabiedrībām un kuriem tāpēc ir lingvistiskie resursi un sociālās stratēģijas, lai identificētos ar dažādām kultūrām un valodas lietošanas veidiem.

Kultūra transformējas sabiedrības, skolas, ģimenes un mācību kolektīva garīgajās, materiālajās un sabiedriskās dzīves vērtīborientācijās, ko nosaka cilvēka attieksmju individuālā sistēma attieksmē pret mainīgo sabiedrību, skolu, savstarpējām attiecībām un sevi šajos daudzdimensionālajos integrācijas procesos.

Pašapziņā svarīga ir saskarsme pašam ar sevi – autokomunikācija. Tā veic sociālās adaptācijas, pašregulācijas, pašpilnveidošanās funkciju (Servuta, Špona, 1995, 10).

Komunikācija ir gan sazināšanās, gan norobežošanās procedūra, saskaņas un konfliktu akts (Budovskis, 1996, 70), gan zināšanu sistēmas konstruēšanas process.

Zināšanas, ko cilvēki izmanto mijiedarbībā ar kādu no citas valsts, M. Birams (*Byram*, 1999, 63 – 65) raksturo divās plašās kategorijās:

- zināšanas par sociālajām grupām un to kultūrām kāda paša zemē un līdzīgas zināšanas par sarunbiedra valsti (ietilpst zināšanas, kuras ir vairāk vai mazāk aktualizētas, bet kuras vienmēr ir kādā noteiktā pakāpē un kuras iegūtas caur socializēšanos ģimenē un otrkārtējo socializēšanos izglītības iestādē, kur iegūst zināšanas par sociālajām grupām, kurās piedalās un ar kurām kontaktējas);
- zināšanas par mijiedarbību individuālā un sabiedrības līmenī (ietver sekmīgai mijiedarbības norisei būtiskas zināšanas par mijiedarbības procesiem, bet tās nav iegūtas automātiski).

Valstīs ar formālu izglītības sistēmu iegūtās zināšanas bieži saistās ar nacionalitātes, kultūras un identitātes jēdzieniem, un cilvēks apgūst dažādās pakāpēs nacionālo identitāti (tāpat kā citas identitātes – reģionālo, etnisko, klases) caur

socializāciju oficiālā izglītībā. Zināšanu radniecīgā daba un ticības, nozīmes un uzvedības veidi ir saistīti ar otro zināšanu kategoriju mijiedarbībā: zināšanas par mijiedarbības procesiem indivīda un sabiedrības līmenī, kuras ir nozīmīgas, lai gūtu panākumus. Ja indivīds zina par veidiem, kuros viņa sociālās identitātes ir iegūtas, ka viņš ir kā prizma, caur kuru citi viņa grupas biedri tiek uztverti un kā viņš uztver sarunu biedrus no citas grupas, kura pārlicinātība nodrošina pamatu sekmīgai mijiedarbībai, tas nav pietiekami, jo šīs zināšanas jāpapildina ar zināšanām pat to, kā tās izmantot specifiskos apstākļos.

Multikulturāla vide vēl neliecina par kultūrdialoga pastāvēšanu. Starpkultūru dialoga veicināšanā liela nozīme ir izglītībai un izglītības procesam kā informācijas un vērtību tālāknodošanas kanālam, ko var izmantot kultūrdialoga un iecietības „filozofijas” izplatīšanai, piedāvājot iespēju apgūt kultūru mijiedarbības prasmes (Hanovs, 2008).

Vācu pedagogs V. Lohs (*Loch*, 1968) ar kultūrintegrāciju saprot cilvēka „ieaugšanu” kultūrā – valodas, emocionālās izteiksmes formu, lomu, spēles noteikumu, mākslas, reliģijas, tiesību, politikas apguvi. M. Kūle un R. Kūlis akcentē komunikācijas aspektu. Viņu izpratnē kultūra ir attieksme, redzējums, cilvēka pašizpaušmes veids un forma. Arī mākslas darbs pats par sevi vēl neveido kultūru, tas kā priekšmetiskota cilvēcība realizējas tikai komunikācijas procesā, dialogā, tiekoties lietai, lietas jēgai, cilvēkam un citam cilvēkam (Kūle, Kūlis, 1996).

D. Bekers uzsver kultūras un komunikācijas mijiedarbības svarīgumu, paužot domu, ka „kultūra vispār veidojas tikai ar kultūru kontaktu” (*Baecker*, 2000, 16).

Viens no integrācijas vissvarīgākajiem nosacījumiem ir komunikāciju un sadarbības situāciju radīšana. Tas ir viens no galvenajiem „starpkultūru izglītības” uzdevumiem (*Batelaan*, 2001, 37), jo „komunikācija ir kultūras būtība” (*Sussman*, 1973, 252), bet „modernais pedagoģiskais process ir dialogs” (*Freidenfelds*, 1999, 65).

Jau filozofs P. Jurēvičs uzskatīja, ka „kultūru nevar iemācīties, tanī jāieaug. Kultūra jau pastāv vērtību apziņā, bet vērtības nevar uzņemt vienīgi ar prātu – tās jāizjūt, jāpārdzīvo” (*Jurēvičs*, 1936, 13).

Izglītība iesakņo kultūras vērtības cilvēka pieredzē, viņa vērtīborientācijās un darbībā, un izglītojamā „saskarsme ar kultūru ir pedagoģiski vadāma” (*Freidenfelds*, *Zimule*, 1996, 6).

V. B. Gudikunsts (*Gudykunst*, 1994) apgalvo, ka procesi, kas norisinās, kad mēs komunicējamies starp kultūrām, ir tādi paši, kā kad mēs darbojamies vienā

kultūrā. Viņa modelis fokusējas uz psiholoģiskajiem faktoriem, un viņš uzskata, ka vērtējums par cilvēka komunikatīvo kompetenci atkarīgs no to satura. To veido trīs komponenti:

- motivācija, ko veido noteiktas vajadzības,
- zināšanas, kas ietver kultūras un lingvistiskās zināšanas, kur akcents tiek likts nevis uz svešvalodu zināšanām, bet citiem zināšanu veidiem, piemēram, kā savākt informāciju par līdzībām un atšķirībām,
- prasmes, galvenokārt tās, kuras tieši saistītas ar nenoteiktības un satraukuma reducēšanu.

Šis modelis minimāli attiecas uz lingvistisko kompetenci, kura minēta tikai kā iespējams atbalsta faktors. Zinātnieka izstrādātais modelis piedāvā tādas praktiskas vadlīnijas strapgrupu komunikācijā, kuras palīdzēs konflikta menedžmentā.

Viena no vajadzībām, kas ir motivācijas pamatā, ir vajadzība pēc kopīgi apdzīvotas pasaules, un kopīgi apdzīvotai pasaulei jārada mijiedarbība ar citiem cilvēkiem, kuri piekrīt dalītās pasaules ticībai, uzvedībai un vērtībām. Līdzdalība šajā mijiedarbību perspektīvā var būt tāda, ka mācīšanas un mācīšanās procesā nevajadzētu mēģināt nodrošināt zināšanas par citām kultūrām, bet koncentrēties uz skolēnu apbruņošanu ar pieeju un analizēšanas līdzekļiem jebkurām kultūras praksēm un nozīmēm, ar kurām viņi sastopas. Zināšanu pieeja jāaizstāj ar tādu, kura koncentrējas uz sociālo procesu un to rezultātu analīzes procesiem un metodēm, tos, kuri mācās, nodrošinot ar „kritikas darbarīkiem” un attīstot kritisko izpratni.

Četri nozīmīgi faktori starpkultūru komunikācijā – zināšanas (par sevi un citiem, par mijiedarbību, individuālas un sabiedriskās), attieksmes (relativizējot sevi, novērtējot citus), interpretācijas un attiecināšanas prasmes un atklāšanas un mijiedarbības prasmes var tikt apgūtas caur pieredzi un refleksiju bez skolotāja un izglītības iestādes iejaukšanās. Ja skolotājs palīdz, tad skolotājam ir izvēle saistīt mācīšanās procesu ar plašāku izglītības filozofiju, veicinot jaunu mācīšanas un mācīšanās veidu radīšanu (Meikšāne, 1998, 32).

O. Pavlovs (Pavlovs, 2001, 34) piedāvā Latvijā iedzīvināt modeli, kura dominante ir vispārcilvēciskās vērtības un vienojošā ideja ir kopējais komponents Latvijas teritorijā dzīvojošo etnisko kopu kultūrā. Tas ir vēsturiski izvērtētais un dialogā ar tagadni definētais kultūru kopības komponents kā kvalitāte, kas vieno, nevis šķir. Didaktikas kategorijās šī kodola definēšanu un apzināšanu autors piedāvā izteikt

kā kopīgu vērtību atklāšanu (mācību saturs), kas notiek vēstures – tagadnes, kultūras – kultūras, skolēna – skolēna, skolotāja – skolēna dialogā (didaktiskie principi, atklāsmes mācībās (modulis, metode), kooperējoties (organizatoriska forma), līdztiesīgā saskarsmē (didaktiskās transformēšanās un vērtību apmaiņas veids). Ieguvums ir sev un citiem, bet zināšanu un citu iegūto vērtību avots ir sava un kaimiņu etniskā kultūra, „kas bija spiesta pēc senču un laikabiedru, draugu un ienaidnieku, subjektīvu un objektīvu spēku gribas krustoties, sajaukties vai norobežoties”. Būtiskākā konfliktu risināšanas metode ir zināšanu paplašināšana par konfliktu objektu. Aplūkojamajā kontekstā tas vienlaicīgi veidosies par kultūru savstarpēju bagātināšanos, starpkultūru mācīšanos.

Starpkultūru mācīšanās mērķi ir “veidot spēju uztvert kultūru atšķirību un kultūru daudzveidību, izkopt kultūrkritikas spēju, kā arī attīstīt dzīves iespējas un sniegt palīdzību konfliktu risināšanā.” (Gudjons, 1998, 374).

Starpkultūru mācīšanās ir konstruktīvs konfliktu risināšanas process. Bēnišs (*Böhnisch*, 1992, 72 – 79) konfliktus jauniešu vecumā skata kā integrācijas konfliktus 3 līmeņos (sociālās integrācijas 3 nozīmju līmeņi):

1. Integrācijas konflikti, kad jauniešu iekļaušanās process sabiedrībā tiek diferencēts un pluralizēts, saistīts ar jauniešu tipiskajiem integrācijas konfliktiem un agru neatkarīgas dzīves veidošanas formu meklēšanu.

2. Individuālo integrācijas vērtību un sabiedrisko normu nesaskaņotība. Sociālās pedagoģijas uzdevums ir jauniešu kultūrdialoga komunikācijas pētīšana, kur jauniešiem tiek radīts telpas un izglītības piedāvājums, kurā jauniešu kultūras integrācijas vērtības var sadurties ar sabiedriskajām normām.

3. Modernās informācijas sabiedrības „dzīves pasaules” un subkultūras, kuras ir pretstatā ilgu laiku valdošajām vairākuma kultūrām.

„Lai īstenotu sekmīgu starpkultūru komunikāciju ne tikai bezkonfliktu koeksistencē vienotā sociālā telpā, bet arī abpusēju vai daudzpusēju kultūrvēsturiski nozīmīgu mijiedarbību, ir nepieciešama gan ieinteresēta un toleranta attieksme pret svešo, gan savas kultūras piederības apzināšanās. Atvērtība pret citu ir iespējama vien tad, ja vienlaikus eksistē pietiekami noturīgs savas etniskās garīgas dimensijas apzināšanās un izjūtas apliecinājums” (Laķis, 1999, 72). P. Laķa teiktais sasaucas ar K. Holla (*Hall*, 1999, 75) domu par mījsakarību starp savu un citu kultūras izpratni, jo svešas kultūras standarti prasa paša kultūras izprašanu un pašapziņas pakāpi – abas kopā (*side-by-side*) jāattīsta svešas kultūras un savas kultūras apzināšanās.

Mediju teorētiķa L. Teijera (*Thayer*, 1987, 45) izpratnē „būt cilvēkam nozīmē būt saskarsmē ar kādu no cilvēces kultūrām, un piederēt pie kādas no kultūrām nozīmē redzēt un pazīt pasauli, kontaktējoties ar to tādā veidā, lai dienu no dienas atjaunotu šo kultūru”.

Līdzdalība kultūrdialoga komunikācijas procesā jauniešiem nodrošina iespējas iegūt jaunu pieredzi, savstarpēji bagātināties un iesaistīties kultūras attīstības procesā, jo divu kultūru satikšanās nodrošina kultūras saglabāšanu un attīstību (*Larcher*, 1991, 75, *Picht*, 1991, 177).

Balstoties uz Vigotska teoriju, mācīšanās vienmēr norisinās, multikulturālās vides mikro, mezo, makro kontekstā (*Wygotski*, 1978, *Žogla*, 2001).

Šajā kontekstā būtiski ir īstenot Jaunatnes politikas pamatnostādnes (2009) definēto jauniešu integrācijas veicināšanas principu – veicināt kultūrdialogu visos jaunatnes politikas izstrādes un īstenošanas posmos, tostarp arī mikro un mezo kontekstā.

Viens no mācību procesa uzdevumiem ir ļaut skolēnam individuālajā kontekstā „pārdzīvot kultūras nesēja pozīciju, izbaudīt pārdzīvojumu par savu esību un savu gatavību to bagātināt” (*Žogla*, 2001, 25).

Kultūrdialoga komunikācija attiecas uz interaktīvajām cilvēka esamības formām personālajās un sabiedriskajās struktūrās (*Theunert*, 1996, *Küle*, 2006) un iekļauj spēju līdztiesiski piedalīties sabiedriskās komunikācijas veidošanā, kas Habermasa (*Habermas*, 1984) izpratnē nozīmē, ka sociālajai rīcībai kā rezultātam jābūt uz sapratni orientētai rīcībai, kas ietver sevī ne tikai valodu, bet arī mīmiku, žestus.

Dialogs kā cilvēku un cilvēciskas darbības kvalitāte nav ierobežojams tikai ar verbālo komponentu, tam ir satura un attieksmes komponenti. Cilvēks ir vienīgais, kam apziņas līmenī profesionālā darbība aptver otra cilvēka kā individualitātes pilnveidošanu. Saskarsme kā verbālā un neverbālā darbība ir pamats arī integrācijas vērtību apmaiņai, tā ir ietverta mācību mērķī, līdzekļos un rezultātu novērtēšanā (*Žogla*, 2001, 105).

C. Kramcs (*Kramsch*, 1998, 83) uzsver, ka mūsdienu sabiedrībā indivīds nevar paļauties uz iepriekšdefinētiem sociāliem priekšnoteikumiem un universāliem nacionāli pieņemtiem morāles principiem, lai atrastu savu kultūras patību – kultūras identitāte veidojas atvērtā dialogā ar citiem, un komunikācijas prakses atspoguļo attiecību institucionālos tīklus, kurus nosaka ģimene, skola, darbavieta, baznīca.

Eiropas Komisijas pasludinātā 2008. gada kā Eiropas Starpkultūru dialoga gada kontekstā būtiska ir doma, ka kultūrdialogs ir ceļš uz kopīgu Eiropas un eiropieša identitāti.

Kultūrdialogs ir ne tikai kultūras mijšakarību izpratne savā, citu dzīvē un apkārtējā pasaulē, bet arī prasme veidot savu dzīvi kvalitatīvu.

C. Hollis (*Hall*, 1999, 71) nosaucis prasmes, kas nepieciešamas veiksmīgai komunikācijai, kas ļauj izvairīties no apvainojumiem, saprast nepazīstamu rituālu nozīmi, minimalizēt apmulsumu un nereālas gaidas, izvairīties no stereotipiem:

- cilvēka domāšanas, rīcības un uzvedības izpratne, ieskaitot konkrētus komunikatīvus aktus un uzvedību, atkarīga no kultūrai specifiska veida shēmas;
- sapratne, ka jūsu domāšana, rīcība, uzvedība, ieskaitot konkrētus komunikatīvus aktus, atkarīga no jūsu kultūras, piemēram, pārvarēt tendenci uztvert savu kultūru kā pašu par sevi saprotamu;
- spēja un vēlēšanās uzņemties citas kultūras perspektīvas;
- dimensiju zināšanas, kurās kultūras var atšķirties;
- dažādu komunikatīvo stilu zināšanas un spēja identificēt šos stilus mijiedarbībā;
- spēja izskaidrot komunikatīvās rīcības un uzvedības parādības, atsaucoties uz kultūras determinantēm;
- ieskats starppersonu komunikācijas pamatprincipos, lai samazinātu nenoteiktību un stereotipu veidošanos;
- stratēģiju pārvaldīšana, lai identificētu un analizētu pārpratumus komunikācijā uz kultūras atšķirību zināšanu pamata un to ietekmi uz komunikatīvajiem aktiem un uzvedību.

Kultūrdialoga komunikācijas būtību multikultūras vidē noteiktā valstī nav iespējams definēt un konkretizēt bez tās pamatojuma individuālajā, mikro, mezo un makro kontekstā: etnisko grupu izcelsmē, interesēs, identificēšanās īpatnībās, statusā. Mikro kontekstā Latvijas teritorijā šo faktoru veidošanās aptver visu iespējamo spektru, un šis process joprojām izteikti aktuāls; ilgstoši aktīvas teritorijā un etniski identificējušās atšķirīgas grupas, voluntāri un involuntāri dažu gadu desmitu laikā imigrējošu cilvēku grupas, atšķirīgas grupas pēc pārmantotās priekšteču vēstures vai ar pretenzijām uz tās pārmantošanu, variatīvas pēc politiskās orientācijas un ietekmes ekonomikā vai valsts pārvaldē, nevienmērīgas pēc ietekmes uz savai etniskajai grupai

atbilstošo indivīdu dzīves darbību un pēc tajā aptverto indivīdu etniskās apziņas (Žogla, 2001, 29).

Mikro kontekstā integrācija saistīta ar attiecībām starp cilvēkiem un cilvēku grupām, un šīs attiecības daļēji noteikusi vēsture, tādēļ pētījumā svarīgs ir vēsturiskais un reģionālais makro konteksts.

Robežojoties ar austrumslāviem, Latvija (īpaši Latgale) kopš seniem laikiem izjuta slāvu spiedienu un krievu, baltkrievu grupu pastāvīgu ieceļošanu. Lai gan tās rezultātā Latvijā izveidojusies etniski daudzveidīga sabiedrība, valsts vēsturē nav bijuši dziļi teritoriāli, etniski vai konfesijāli konflikti.

Tā kā Latgalē jau pagātnē izveidojušās labas sadzīvošanas tradīcijas ar citu tautību pārstāvjiem, tā bieži tiek minēta kā vislabākais sadzīvošanas piemērs. Makro kontekstā vēsturiskā situācija Latgalē (ģeopolitiskais stāvoklis (robeža ar austrumslāviem) bija objektīvs iemesls slāvu ieceļošanai, kļūstot par intensīvo kontaktu zonu ar krieviem, baltkrieviem, poļiem, lietuviešiem, ebrejiem; administratīvā un saimnieciskā atrautība no Kurzemes un Vidzemes; ilgstoša Polijas ietekme un tās rezultātā radušās atšķirīgas emocionāli psiholoģiskās nostādnes; katolicisma noteicošā loma) veidojusies tā, ka šajā reģionā vienmēr bijis liels dažādu etnisko grupu īpatsvars, un tam bijusi svarīga loma visas Latvijas etniskās struktūras veidošanā. Latgale ar savām multikulturālisma tradīcijām un sociālpsiholoģiskajām īpatnībām ietekmē visu Latvijas tautu etnisko dzīvi (Apine, Volkovs, 1998, Rozenvalds, 2010).

Senlatviešu kontaktus ar citu tautību pārstāvjiem kopš otrā gadu tūkstoša pirmajiem gadsimtiem veicināja

- ģeopolitiskais stāvoklis (Austrumeiropas līdzenums kā latviešu un krievu apdzīvota vienota ģeogrāfiskās ainavas vide, tirdzniecība pa Daugavu veicināja ciešās attiecības starp latgaļiem un krivičiem),
- vēsturiskie apstākļi (Latgaļu senvalstīm – Koknesei, Tālavai, Jersikai – bija izveidojušās politiskas attiecības ar Polockas un Pleskavas kņazistēm).

Jau Indriķa hronika liecina par seniem un daudzveidīgiem Senās Latvijas un Krievzemes iedzīvotāju kontaktiem.

Krievu ieceļošana Latvijā notikusi vairākos posmos (krievu tirgotāju ierašanās 10. – 11. gadsimtā, sektantu bēgļu un Krievijas antifeodālo kustību dalībnieku ierašanās 14. – 15. gadsimtā, 16. gadsimtā – krievu zemnieku ierašanās saimniecisko

apstākļu pasliktināšanās rezultātā. 17. gadsimtā Latgalē lielā skaitā ienāca vajātie krievu vecticībnieki. Kad Krievijā pēc 1666. gada Baznīcas reformas vecticībnieki tika vajāti, viņi meklēja patvērumu – vietu, kur varētu saglabāt neskartu savu ticību un ar to saistītās dzīves īpatnības un kultūras vērtības. Ierodoties Latvijā, krievi saglabāja savas etniskās kultūras vērtības, kuras visspilgtāk izpaudās Latgalē. 1905. – 1907. gada revolūcija iezīmē lielas pārmaiņas Baltijas krievu sabiedriski politiskajā dzīvē, kur viņi centās atrisināt divus savstarpēji saistītus jautājumus – palielināt vietējo krievu politisko un sabiedrisko lomu Baltijas novadā un aktivizēt kontaktus ar citām tautībām, pirmkārt, latviešiem. Neatkarīgās Latvijas laikā krieviem krievu valoda bija nozīmīgākais nacionālās konsolidācijas līdzeklis, savukārt viszemākais rādītājs latviešu valodas pārvaldīšanā Latvijas minoritāšu vidū bija krieviem (1930. gadā to prata tikai 18, 9 % krievu). Ja neatkarīgās Latvijas laikā īstenotā minoritāšu kultūras autonomijas politika veicināja krievu kultūras dzīvi, ko atbalstīja arī latviešu inteliģence, tad PSRS īstenotais Padomju režīms centās iznīcināt ne tikai latviešu, bet arī krievu tautas kultūru, bet krievu valoda bija citu nacionālo minoritāšu pārkrievošanas līdzeklis Latvijā. Padomju režīma ekonomiskās un politiskās darbības rezultātā no 1940. – 1989. gadam krievu skaits Latvijā palielinājās no 12 – 34 %.

Jau vēsturiski krievu un citu Latvijas tautu komunikācijā bija 2 formas – auglīga kultūras vērtību apmaiņa un kādas tautas vienpusīgs pārsvars starpnacionālajā komunikācijā.

Apzinoties sabiedrības nacionālo un kultūras daudzveidību Latvijas teritorijā, krievu iedzīvotāji tiecās komunicēties ar Baltijas guberņu tautām. Šis komunikācijas modelis atbilda diviem krievu sabiedrisko aprindu savstarpēji saistītiem mērķiem:

- 1) ar tā palīdzību krievi panāca savu ietekmi Baltijā, veidojot starpnacionālās attiecības atbilstoši toreizējā visas impērijas kultūras prasībām,
- 2) ar šo nacionālās saskarsmes modeli adaptējās vietējos apstākļos, uzņemot no latviešu, vācu, citām kultūrām sev noderīgas vērtības.

Kultūru komunikāciju krievi sāka izprast kā savstarpēju kultūras vērtību apmaiņu starp visām Latvijas teritorijā dzīvojošajām tautām – katrai tautai jānācās no citām tautām. Praktiski šis divējāda krievu sabiedrisko aprindu un latviešu, vācu un citu Latvijas tautu kultūras mijiedarbības uzdevums ne vienmēr saglabāja savu nedalāmību. Atkarībā no politiskajiem apstākļiem radās kārdinājums pēc vienpusīga pārsvara mijiedarbībā starp nācijām un kultūrām, vai arī paši krievi nokļuva vāciešu

vai latviešu ietekmē. Latvijā ieviešamo starpnāciju komunikāciju modeļa īpatnību izpratni krieviem ietekmēja impēriskā apziņa, kā arī slavofilu ideoloģija. Saskaņā ar šiem uzskatiem krieviem kā impērijas vadošajai nācijai pieder noteicošais pārsvars politiskajā dzīvē, un viņiem ir tiesības izplatīt savu valodu un kultūru kā valsts valodu un kultūru. Saskaņā ar šo nostādni citu tautu kultūras vērtības pastāv tikai to etnogrāfiskajā savdabībā un viņu sabiedriskajā sadzīvē.

Savstarpējā kultūru mijiedarbībā Latvijā krievi tiecās pēc vienpusīga pārsvara. Šādas pozīcijas pamats savstarpējā kultūru saskarsmē bija krievu kā impērijas etnosa statuss, nevis viņu kultūras pārākums pār citām Latvijā dzīvojošām tautām (Apine, 2001, Apine I., Volkovs V., 1998, Volkovs, 1996).

Etniski nacionālais ir ieguvis īpašības, kas izteikti dominē un nosaka realitāti – krievu mentalitātei raksturīgs plašums, pasaules pārveidošanas globālie mērogi, izglītības vārieni visas cilvēces pārveidošanai (*Колесникова, 1999*).

Iespējams, tādēļ krieviem vairāk attīstītas psiholoģiskās spējas adaptēties uzņēmējdarbībai, nekā tas izpaužas latviešiem. Krievi labāk nekā latvieši adaptējas pārvērtībās, vairāk riskē, ir uzņēmīgāki, viņiem piemīt augstāks pašnovērtējums, un viņi nebaidās sākt karjeru no vizzemākās pakāpes.

Migrācija ir viens no etniskā sastāva izmaiņas mehānismiem. 1935. gadā 77% Latvijas iedzīvotāju bija latvieši. Visus padomju varas gadus migrācija bija galvenais iedzīvotāju pieauguma avots, kā rezultātā vairākkārtīgi pieauga cittautiešu skaits Latvijā. Piemēram, salīdzinoši neilgā laika posmā (1940–1989) krievu iedzīvotāju skaits pieaudzis 4, 5 reizes, ko noteica galvenokārt lielāks krievu dabiskais pieaugums, salīdzinot ar latviešiem, kā arī krievu iedzīvotāju masveidīgā migrācija no Krievijas.

No 1562. gada līdz 1917. gadam starp baltkrievu apdzīvoto teritoriju un Latgali nebija nekādu robežu, jo viņi bija vienas administrācijas pakļautībā, līdzīgi bija likumi un saimnieciskie apstākļi, tādēļ pārceļšanās baltkrieviem netika uzverta kā emigrācija, bet dzīvesvietas maiņa. Cariskās Krievijas sastāvā Latgale vēl vairāk satuvinājās ar Baltkrieviju. Vēsturniece I. Apine min faktu, ka 1924. – 1925. gadā pārbaudes laikā Kapiņu pamatskolā tika atrasta Baltkrievijas karte, kurā bija iezīmēta arī Latgale, īstenībā attēlojot baltkrievu izvietojuma etnogrāfiskās robežas. Līdz Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanai baltkrievu ieceļošana turpinājās, jo to veicināja Baltkrievijas vēsturiskās saites ar Latgali, tiešais ģeogrāfiskais tuvums, pastāvīgais darbaspēka pieprasījums Rēzeknes un Daugavpils uzņēmumos un vieglais adaptācijas

process, jo pārkrieivotā baltkrievu jaunatne Latgalē nokļuva krieviskā vidē (Apine, 1995, 1998).

Zinātnieki (Apine, 2007) uzsver baltkrievu ģeogrāfisko, antropoloģisko un ģenētisko radniecību ar latviešiem, sevišķi – latgaliešiem. Baltkrievu etnoss izveidojies divu etnisku kultūru – slāvu un baltu – sintēzes rezultātā, kad notika baltu pārslāvošana, 5. – 10. gadsimtā austrumslāvu atzaram ieceļojot tagadējā Baltkrievijas teritorijā, kur jau dzīvoja baltu ciltis.

Poļu minoritātes sākotne Latvijā sakrīt ar „poļu laiku” iesākšanos Latvijā, kad sabruka Livonijas valsts un 1561. gadā tā nonāca Polijas karaļnama atkarībā. Vistiešāk un ilgstošāk „poļu laiki” ietekmēja Latgales dzīvi. Tur poļu vara un kultūras ietekme saglabājās gadsimtiem. Kad 1561. gadā Livonija nonāca Polijas atkarībā, Latgales iedzīvotāji tās pakļautībā atradās vairākus gadsimtus. Tiek uzskatīts, ka poļu kultūras devumam Latvijā ir apmēram 450 gadu senas tradīcijas. Kā kultūras liecības par „poļu laikiem” Latgalē minamas poļu skolu dibināšanas tradīcijas, joprojām saglabājušās vai atjaunotās: Aglonas bazilika, Sv. Ludvika baznīca Krāslavā, Sv. Krusta baznīca Pasiēnā (Jēkabsons, 1993, 1996, Apine, 1998). Poļu kultūra atstājusi neizdzēšamas pēdas latgales arhitektūrā, katoļu baznīcu interjerā, mākslā. J. Hilzena pirmais pētījums par Latgales vēsturi, K. Buiņicka, G. Manteifeļa publikācijas par latgaliešu etnogrāfiju bija nozīmīgs ieguldījums Latgales zemnieku izglītošanā.

17., 18. gadsimtā Latgalē masveidā sāka ieceļot ebreji. 19. gadsimta beigās Rēzeknē un Ludzā bija 54 %, ebreju, Daugavpilī – 46 %, kuri gan neatkarīgās Latvijas laikā parcēlās uz dzīvi Rīgā, kur bija lielākas iespējas (Šteimanis, 1995, Dribins, 1996, 1998). Pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas liela daļa ebreju repatriējās uz Izraēlu un citām valstīm. 2001. gadā 61 % ebreju bija latvijas pilsoņi, 2007. gadā – 63,3 %. Ebreju samērā lēno naturalizācinu lielā mērā ietekmē vēlēšanās, lai varētu brīvi iebraukt un strādāt ES valstīs, jo radi dzīvo pārsvarā Izraēlā un ASV.

Cēlušies no viena etniska celma – baltiem – latvieši un lietuvieši savus sakarus nostiprināja pēc Livonijas sabrukuma 16. gadsimta 2. pusē, ko ietekmēja latviešu apdzīvoto novadu pievienošana Žečpospoļitai – Polijas un Lietuvas apvienotajai valstij, rezultātā izveidojot lietuviešu kolonijas arī Latgalē. Līdz 1980. gadam lietuviešu skaits Latvijā turpina pieaugt, tā ievērojamu daļu veido padomju varas represētie lietuvieši, kuriem atgriežoties liegta iespēja apmesties uz dzīvi Lietuvā, un viņi izvēlas valsti Lietuvas tuvumā. Pēc 1998. gada lietuviešu skaits Latvijā sāk pakāpeniski samazināties, jo dzimtenē uzlabojas ekonomiskā situācija un Latvijā

naturalizācijas procesu kavē vājās valsts valodas zināšanas (Budzinauskiene, 1996, Treija, Dribins, 1998).

Dzīvošana sādžās, nevis viensētās, un nepārtraukta kontaktēšanās ar citu tautību un konfesiju pārstāvjiem pamatiedzīvotājos radīja lielāku atvērtību un iecietību raksturā pret citām kultūrām un valodām.

Tas, ka citu tautu ieceļošanas process līdz 20. gadsimta vidum norisinājās pakāpeniski, radīja labvēlīgus apstākļus latviešu etnoģenēzei. Ienācēji paspēja adaptēties, ieaukt Latvijas klimatiskajos un saimnieciskajos apstākļos, atrast šeit savu nišu. Migrācija padomju režīma laikā – tā kā tā norisinājās pēkšņi un masveidīgi – radīja straujas negatīvas izmaiņas (Apine, 2007). Līdz pagājušā gadsimta vidum var runāt par Latgales multikulturālo pieredzi, jo latviešu, krievu, baltkrievu, poļu kultūru mijiedarbība bagātināja visus. Vienlaikus veidojās lielāka atvērtība, iecietība pret citādo. Latgales pieredze liecina, ka negatīvisma, ksenofobijas dažādās izpausmes (antisemitisms un rusofobija) nesakņojās tās agrākajā vēsturē, bet radās vēlāk, divu totalitāru režīmu laikā, kam bija politiskie un ekonomiskie cēloņi. To veicināja Latvijā padomju varas pēdējās desmitgadēs izveidojusies situācija, kad sabiedrībā pastāvēja divas skaitliski gandrīz vienādas kopienas – latviski runājošā un krieviski runājošā. Tās būtiski atšķīrās pēc informācijas iegūšanas avotiem, attieksmes pret situāciju Latvijā un vērtību orientācijas.

Terharts runā par kulturālās integrācijas izpausmes nepieciešamību tuvākajā telpā (Terhart, 1997, 28).

Tā kā Latgales reģions netika pietiekami attīstīts vairākus gadu desmitus pēc kara, jaunākie pētījumi liecina, ka vēl tagad pastāv jūtamas atšķirības starp dažādiem Latvijas reģioniem, un tiek prognozēts, ka tuvākajā laikā tās nevis izlīdzināsies, bet tikai pastiprināsies (Latvijas reģioni skaitļos, 2009). Būtiski atšķiras ne tikai nacionālais sastāvs (Latgalē dzīvo 43, 6 % latviešu, 40, 1 % krievu, 6, 3 % citu tautību pārstāvju, bet Vidzemē – 83, 5 % latviešu, 11 % krievu un 5, 5 % citu tautību, pastāvot atšķirībām starp rajoniem arī viena reģiona robežās, piemēram, Daugavpilī dzīvo 17 % latviešu, 54, 5 % krievu, 28, 5 % citu tautību pārstāvju, bet Rēzeknē 43, 7 % krievu, 49, 4 % latviešu un 6, 9 % citu tautību pārstāvju, bet arī ekonomiskās attīstības līmenis (Latgales reģionā ir vislielākais bezdarba līmenis, vismazākā vidējā darba samaksa, vismazākais Internetam pieslēgto datoru īpatsvars). Likumsakarīgi, ka tas ietekmē arī izglītības pieejamību un izglītības kvalitāti, jo Latgales reģiona jauniešu un citu reģionu jauniešu iespējas ir dažādas. Arī Filosofijas un socioloģijas institūta

veiktā pētījuma „Nabadzīgo cilvēku viedokļi: nabadzības sociālais vērtējums Latvijā” rezultāti liecina, ka nabadzība ir daudzšķautņaina parādība, kas sniedzas daudz tālāk par nespēju samaksāt par precēm un pakalpojumiem. Tā ietekmē cilvēku spēju efektīvi piedalīties ekonomiskajā, politiskajā, sabiedriskajā un kultūras dzīvē. Daudzas nabadzīgas ģimenes piedzīvo šādu atstumtību fiziski – jāatstāj savi ierastie dzīvokļi un jāpārceļas uz nomalēm – intelektuāli un materiāli – viņu bērniem ir mazāka iespēja izvēlēties skolu, kvalitatīvu izglītību un līdz ar to tiek ierobežotas izredzes uz labu darbu – sociāli un kulturāli – nevar piedalīties sabiedriskajā un kultūras dzīvē, jo nevar to atļauties. „Ja cilvēki arvien vairāk tiek finansiāli un sociāli izolēti, viņi nesaņem informāciju un palīdzību, kas dotu iespējas pārvarēt problēmas un atgriezties sabiedrībā. Ģimenēm, kuras nonākušas ilgstošā nabadzībā, draud izslēgšana no sabiedrības, ja vien visi ar nabadzību saistītie jautājumi netiek risināti kompleksi,” uzskata pētījuma autori (Nabadzīgo cilvēku viedokļi: nabadzības sociālais vērtējums Latvijā, 2000, 130).

Cilvēku noteicošās integrācijas vērtību orientācijas atspoguļo viņu eksistenciālo pieredzi. Ļoti ierobežoti resursi veicina izdzīvošanas vērtību veidošanos, kuras savukārt ierobežo pašizteikšanos. Uz izdzīvošanas vērtībām uzsvars ir nabadzīgās sabiedrībās, attīstītās sabiedrībās – uz pašizteikšanās vērtībām (*Inglehart, Welzel, 2004, 287*).

Analizējot nabadzības problēmu, mūsdienu pedagoģiskā skatījumā akcents tiek likts uz garīgo nabadzību, kas izpaužas svešvalodu nezināšanā, sevis izolēšanā vienā kultūrā.

Dz. Meikšāne (Meikšāne, 1998, 28) runā par materiālā un garīgā mījsakarību. „Tikai sasniedzot noteiktu materiālās dzīves līmeni, sabiedrībā rodas nepieciešamie nosacījumi cilvēka spēku un spēju harmoniskai attīstībai, tam, lai cilvēks sāktu skatīties uz sevi kā visu viņa radīto materiālo un garīgo vērtību centru.”

K. J. Tilmana (*Tillmann, 1994, 18*) izstrādātais socializācijas modelis parāda, ka sabiedrība, kuru veido ekonomiskā, sociālā un politiskā struktūra, ietekmē subjektu ar viņa individuālajām nostādnēm, zināšanām, emocionālo struktūru un kognitīvajām spējām (individuālais konteksts) nevis tieši, bet gan pastarpināti – institūcijas, piemēram, masu mediji, skolas, baznīcas (mezo konteksts), un mijiedarbības, piemēram, attiecības starp vecākiem un bērnu, skolas mācību process (mikro konteksts), komunikācija starp vienaudžiem, ir „starpnieki” šajā ietekmes procesā.

Rīgela (*Riegel*, 2004, 59) uzsver – vai integrācijas process izdodas vai ne, atkarīgs ne tikai no katra atsevišķi, bet arī no sociālā konteksta.

D. Goilens un K. Hurelmans (*Geulen, Hurrelmann*, 1980) uzskata: tas, kā cilvēks izveidojas par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu, atkarīgs no sabiedrības noteiktās sociālās un materiālās vides. Tas attiecināms arī uz integrācijas kā vērtības veidošanos.

K. Hurelmana un D. Uliha (*Hurrelmann, Ulich*, 1991, 8) izpratnē jauniešu integrācijas kā vērtības veidošanās norisinās trīs perspektīvās. Uz subjektu orientētajā perspektīvā tiek akcentēta personības izaugsmes aktīvā loma konfrontācijas procesā ar vidi viņa tapšanā par sabiedriski rīcībspējīgu integrācijas subjektu. Uz institūcijām orientētajā perspektīvā būtiski ir sabiedrisko institūciju integrācijas mērķi un funkcijas, to darbības efektivitāte un integrācijas vērtību kritēriji. Uz kultūru orientētajā perspektīvā rod atbildi uz jautājumu, kas vieno sabiedrības vai grupas locekļus, atklājas viņu integrācijas kā vērtības izpratne un tālāknodošanas mehānisms.

A. Toflers (*Toffler*, 1990) uzskata, ka veidojas savdabīgs trīsstūris: labklājība – vara – zināšanas, kurā zināšanas kā vērtību un garīgo spēku izmanto ne tikai cēliem, uz vispārcilvēciskām vērtībām orientētiem mērķiem, bet arī varas pār citiem un materiālās bagātības nostiprināšanā. Šķirtne postindustriālajā sabiedrībā starp zināšanu bagātību un zināšanu nabadzību pamatojas ne tik daudz uz valsts vai etniskās grupas robežas, bet gan uz informāciju pieejamību vai nepieejamību, kas mūsdienās tieši saistīta ar dārgām informācijas tehnoloģijām. Pasaules sabiedrībai draud noslāņošanās bagātajos un nabagajos pēc apgūstamajām zināšanām, kas stiprina viena cilvēka varu pār citiem.

M. Kūle (Kūle, 2006), tāpat kā Dž. Rifkins, atsaucoties uz D. Klaina prognozēm –, ka nākotne var kļūt par iespēju brīnumzemi tikai mazākumam no mums – tiem, kas ir bagāti, mobili un augsti izglītoti, tajā pašā laikā kļūstot par digitālās tumsas laikmetu lielākajai daļai iedzīvotāju – tiem, kas ir nabadzīgi, nav guvuši augstāko izglītību, tiek uzskatīti par nevajadzīgiem, secina, ka plaisa iespēju ziņā starp attīstītajām valstīm un attīstības valstīm ir neaptverama, un izsaka varbūtību, ka pasaules iedzīvotāji ātri tiks sadalīti informācijas ziņā bagātajos un nabagajos (Rifkins, 2004, 204).

Uz jautājumu, vai galēja nabadzība rada vardarbību un galu galā revolūciju, R. Darendorfs (Darendorfs, 2006) rakstā „Vilšanās politika” atbild: „Galēja nabadzība rada apātiju, nevis pretestību. Ļoti nabadzīgus cilvēkus laiku palaikam var izmantot protesta demonstrācijās, taču no tiem nerodas ne teroristi, ne revolucionāri. Daudz

kritiskāka jebkurā sabiedrībā ir grupa, kas sākusi virzīties augšup, taču tad atklāj, ka ceļš ir bloķēts. Šo cilvēku vēlmes un ambīcijas attiecīgos apstākļos nav nereālas, taču viņi ir vīlušies. Lietas nevirzās uz priekšu tik ātri, cik viņi vēlētos, vai vispār nevirzās tādu apstākļu dēļ, pār kuriem viņiem nav varas. Iespējas ir, taču tās nevar iegūt vai īstenot. Šī grupa, nevis izmisīgi nabadzīgie un bezpalīdzīgie, veido vardarbīgo protestu un galu galā būtisku pārmaiņu mobilizējošo spēku. Vilšanās politika pēdējos piecpadsmit gados bijusi īpaši acīmredzama postkomunistiskajā pasaulē. Nomenklatūras smagās rokas vairs nebija, un šķita reāla tāda jaunas dzīves perspektīva, kāda vērojama Rietumu atvērtajās sabiedrībās. Taču patiesībā sākotnēji viss kļuva sliktāk (..) Cilvēki reaģēja dažādi. Tie, kuriem bija izdevība, migrēja – vispirms uz savas dzimtenes ekonomiskā progresa centriem, pēc tam uz arzemēm, uz valstīm un vietām, kur jauno pasauli varēja atrast tūlīt. Sākoties modernizācijai, miljoniem cilvēku tika ar visām saknēm izrauti no viņu tradicionālajām kopienām un dzīvesveida. It īpaši jaunieši cerēja uz tādu dzīvi, kādu viņiem rādīja Rietumu televīzija.”

Starpkultūru mācīšanās mikro kontekstu veido mācības skolā. Žogla (Žogla, 2001, 109) mācības kā komunikatīvu darbību definē kā apzinātu, atklātu dialogu un diskusiju starp skolotāju un skolēniem par mācību mērķiem, līdzekļu izvēli, sadarbības raksturu atbilstoši individuālajām interesēm, vajadzībām, iespējām. D. Šulca (*Schulz*, 1981) izstrādātajā modelī uz savstarpēju saprašanos balstīta skolēnu līdzdalība mācību procesa plānošanā izpaužas, izvirzot mācību mērķus, ko nosaka konkrētā situācija, izvēloties variablos līdzekļus, piemēram, metodes un medijus, iesaistoties sekmju kontrolē, kas ļauj noteikt progresu mācībās, iepriekš vienojoties par kontroles formām un metodēm. Konkrēto situāciju ietekmē skolotāju un skolēnu rīcības cēloņi, iepriekšējā pieredze, zināšanas. Šajā modelī varam runāt par mācību procesa un institucionālo noteikumu savstarpējo saistību. Tie ietekmē mācību mērķus, pašreizējo situāciju, mācību variablos līdzekļus un sekmju kontroli, savukārt inovācijas mācību procesā var ietekmēt institucionālos noteikumus. Ne tikai institucionālie noteikumi, bet arī sabiedriskie nosacījumi un ar mācību procesu saistīto personu sevis un pasaules izpratne ietekmē skolēnu līdzdalības iespējas.

L. Dams un B. Hūfaizens (*Dam, Hufeisen*, 1995, 10) izstrādājuši mācību procesa komponentu „mērķi”, „skolēna loma”, „skolotāja loma”, „darbība”, „materiāli”, „pašnovērtēšana” mijiedarbības modeli, kas ir aktuāls skolēnu līdzdalības veicināšanai. Izvirzītie mērķi: nodrošināt skolēniem līdzlēmumpieņemšanas,

līdzdarbošanās, līdznoteikšanas iespējas, veicināt dialoga iespējas starp skolotāju un skolēnu un skolēnu un skolēnu, iesaistīt skolēnus mācību materiālu veidošanā, veikt pašnovērtējumu, skolotājiem sadarboties ar skolēniem par darba formu, metožu un satura izvēli, savukārt skolēniem būt līdzizlemjošiem un līdzatbildīgiem par šo darba formu, metožu un satura izvēli un savu mācīšanos.

V. Klafki (*Klafki, 1991*) runā par mācīšanu un mācīšanos kā mijiedarbības procesu trijos līmeņos, kur skolēni piedalās mācību procesa plānošanā. Pirmajā līmenī tiek veikta nosacījumu analīze, kura ietver skolēnu darbības kultūrsociālos nosacījumus, vecumu, motivāciju, skolotāju darbību un iespējas un robežas, ko noteikušas izglītības institūcijas. Otrajā līmenī tiek meklētas pamatojuma kopsakarības, pieejamības un dažādu līdzekļu izmantošanas iespējas, kā arī veikta tematiskā un metodiskā strukturēšana. Audzēkņu klātbūtne, formulējot atbildes uz jautājumiem par temata nozīmi pagātnes, tagadnes un nākotnes dimensijās, novērtējot pozitīvos rezultātus, izvēloties pieeju un iespējamus līdzekļus, piemēram, komunikācijas līdzekļus un mācību sociālās formas, pēc Klafki domām, ir ne tikai vēlama, bet arī nepieciešama.

Arī M. A. Maiers runā par mācīšanās spēju kā dzīves kvalitātes nodrošināšanas priekšnoteikumu, bet viņš šo domu attīsta tālāk un analizē mācīšanās procesu mikro un mezo kontekstā, kur mācību process tiek organizēts ar skolēnu piedalīšanos, „kur skolēni savu mācīšanos var paši organizēt”, eksperimentēt, izmēģināt jaunas spēļu telpas, „kur visi mācās no visiem krustām šķērsām” (*Meyer, 1997, 41*) un attīsta mācīšanās stratēģijas paševolūcijai, formas un metodes „sava stipruma un vājuma novērtēšanai” (*Meyer, 1997, 48*). Skolu, kurā mācās, viņš definē kā skolu, kura palīdz skolēniem savas mācīšanās organizēšanā, nepārslogojot ar pieaugušās paaudzes zināšanām un „varēšanām”.

Jaunieši pārņem tikai tos mācīšanās modeļus, kuri tiek respektēti sabiedrībā, kuru nesējam augsts sociālais statuss, kuri ir/nav atšķirīgi no viņa mācīšanās modeļa vai viegli atdarināmos, arī agresīvos (*Erikson, 1979, Gagne, 1980*). Šajā kontekstā mācīšanās biogrāfijas ir individuālas sociāli kulturālas situācijas, kas veido to pasauli, kurā bērns dzīvo, tās veido ļoti daudzveidīgu un komplicētu sociāli kulturālo struktūru, kuru bērns apzinās, pieredz un izvērtē. Pats bērns, viņa vecāki, viņa līdzaudži un skolotāji, kas strādā viņa klasē, ir mācīšanās pasaules, kas prezentē mācīšanās modeļus, un ir viņa mācīšanās nosacījumi (individuālie un vides) (*Maslo, 2002, 83*).

Mācīšanās tiek skatīta kā sociāla darbība. Tā ir kultūrkonkrēta – to ne tikai nosaka konkrēta sociokultūras vide, bet tā ir orientēta kvalitatīvai dzīves darbībai autentiskā vidē, kas savukārt nosaka iegūto zināšanu un prasmju efektivitāti (Žogla, 2001, 165).

Sociālās mijdarbības, mācīšanās un mācīšanas rezultātā skolēns apgūst sociokulturālus darbības līdzekļus, kas nepieciešami izziņai tuvākajā attīstības zonā, kur citu cilvēku palīdzība skolēna potenciālās iespējas pārvērš aktuālā attīstībā un personības īpašībās. Sociālās situācijas labvēlība sekmē šo procesu (*Выготский*, 1960).

Mācīšanās kultūrdialoga komunikācijā orientēšanās vērtību daudzveidībā kļūst par centrālo pētniecības uzdevumu. Orientēties pa jaunam var mācību procesā un saprotot pasaules notikumu sadursmes. Mācīšanās tiek uztverta kā aktīva jauniešu līdzdarbība, nevis uz mācīšanu centrēts skolas mācību modelis. Orientēšanās caur mācību paplašināšanu domāta nevis kā kognitīva informācijas apstrāde, bet varēšana ar daudzām emocijām un vajadzībām. Pirmkārt, ar savas dzīves organizēšanu (*Held, Švob*, 1997, 10).

A. Hofmeisters (*Hofmeister*, 1998, 96) ar mācīšanos saprot sabiedriskās darbības iespēju realizēšanu – kā spēju personiskajai darbībai. Mācīšanās kļūst „par cilvēka subjektīvās dzīves kvalitātes atslēgu un dzīves interesi” (*Holzkamp*, 1987, 5). Izejas punkts ir individuālā mācīšanās, kas notiek, aktīvi piedaloties. Mēs attīstām savas demokrātijas prasmes ar piedalīšanos. Tās attīstās tālāk, risinot konfliktus (*Poulsens - Hansens*, 2001, 20).

Jaunākie pētījumi liecina, ka jaunieši nokļūst problēm – un konfliktsituācijā, kad tās tiek orientētas uz normu. Situācijās, kuras nav orientētas uz normu, noteicošie ir motīvi, kā „no situācijas izklūt”, „pārdzīvot”, saglabāt pašvērtību, palikt rīcības spējīgam. Izturēšanās jādiferencē kā slāņiem specifiska, jo jaunieši no vidusslāņa izturas normām atbilstošāk, nekā jaunieši, kuri pārstāv zemāko slāni. Pirmo rīcībā ir resursi, lai varētu balansēt situatīvo izturēšanos uz normām.

Efektīva mācīšanās atkarīga no mācīšanās vides (*Hübner*, 1999, 255), un jauniešiem jāprot pašam plānot, kontrolēt un vērtēt savu mācīšanos multikulturālajā vidē. Modernā pedagoģiskā skatījumā runājam par autonomo mācīšanos, kuras priekšnosacījums ir aktīva līdzdalība, iecietība un pašdisciplīna (*Roche*, 2001, 164) un par pašnovērtējumu, akcentējot skolēnu aktīvo piedalīšanos sava mācīšanās procesa plānošanā un izvērtēšanā. Novērtējums un pašnovērtējums regulē vērtīborientācijas un

uzvedību. Iesaistoties vērtēšanas procesā, skolēni kļūst atbildīgi. Vērtēšana ir darbība, kas ietver motīvu, mērķi, līdzekļus un rezultātu (Servuta, Špona, 1995). Novērtēšana ir darbības rezultātu rezumēšanas galvenā metode, un novērtēšanas galvenie paņēmieni ir pašnovērtējums, citu novērtējums un audzinātāja novērtējums (Špona, 2001). Novērtēt pašam sevi – tas nozīmē savu personību projicēt kādā hierarhiskā sistēmā. Pašvērtējums nav neatkarīga vērtība, tas veidojas un nostiprinās citu cilvēku sociālo reakciju konsekvences rezultātā. Sākumā pašvērtību nosaka komunikatīvie kritēriji. Kad cilvēkam rodas konfliktsituācija starp pašvērtējumu un sabiedrisko novērtējumu, tad viņš visus spēkus mobilizē pašaizsardzībai, nevis pašanalīzei. Stabila pašvērtība aktīvi iesaistās citu cilvēku vērtēšanā. Tā ir likumsakarība sava „es” vispārinājumam sociālajā vidē (Budovskis, 1996, 76 – 77). R. Haheles (Hahele, 2002, 49) izpratnē vērtēšana attaisno sevi, ja tai seko rīcība, bet rīcība seko tikai tad, ja ir izprasts un izvērtēts sasniegtais, konstatēti veiksmes un neveiksmes cēloņi, kā arī rasts risinājums – tālākattīstību veicinošs darbības plāns. D. Ravens (*Равен, 1999*) un I. Tunne (Tunne, 1999) vērtēšanas aspektā runā par kognitīvo, afektīvo un gribas komponentu vienotību, ņemot vērā prasmi un pieredzi, kā arī nozīmīgākos uzvedības aspektus – sasniegumus, sadarbību un ietekmi.

Tāpat kultūrdialoga komunikācijā, kur norisinās cilvēku satikšanās „Tu” perspektīvā (*Buber, 1994*) uz vienlīdzības principiem, kultūra ir vērtību sistēma, kas nosaka sabiedrības uzvedību, dzīvesveidu, personības attīstības nosacījumus.

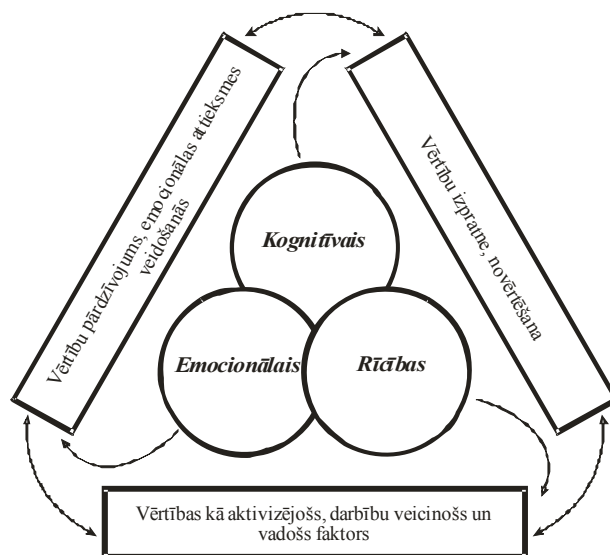
Mūsdienās kultūras jēdzienu lieto, lai raksturotu sociālo pārlicību, vērtību orientāciju, mākslas un zinātnes vērtību apzināšanos, uzvedības normu vērtēšanā. Kultūra ir cilvēka prāta kolektīvā programmēšana, ko var raksturot ar domāšanas modeli. Modeļi veido

- dzīves veids,
- vērtību orientācija,
- „es” lomas apzināšanās,
- labā, ļaunā, patiesā, neīstā uztvere,
- pilsoniskā identitāte (Garleja, 1997, 22).

Komunikatīvai rīcībai J. Habermass (Habermas, 1981, 208) izšķir trīs aspektus:

- izpratnes aspekts,
- rīcības koordinēšana,
- socializācijas aspekts.

Mūsdienu jaunietis sakņojas savā vidē un tajā pašā laikā pakārtojas lielākai struktūrai (mūsdienu Rietumu pasaulē – augsti urbanizētai kārtībai), kas iedarbojas uz viņa paš - apzināšanos, domāšanu, morāli. Kultūru raksturo cilvēka apziņas, uzvedības un darbības īpatnības dažādās dzīves sfērās. Kultūra veido sabiedrības dzīvesveidu, proti, valodu, rituālus, uzvedības normas, manieru un apģērbu kodus, un tā pēc savas izcelšanās ir sociāla. Pastāv atgriezeniskās saites attiecībās starp cilvēku un kultūru (Bela-Krūmiņa, 2001, 129 – 130). Habermass (*Habermas*, 1981, 1987) runā par individualizācijas procesu, kuru raksturo identitātes meklējumi. Pašnoteikšanās un pašrealizācija veicina tādas identitātes veidošanos, kuras spēj veidot jaunas identitātes no tām, kas nav noturīgas un integrēt tās ar vecajām identitātēm.



4. attēls. Jauniešu integrācija kā vērtību identificēšana

Tādējādi jauniešu līdzdalības integrācijā kā kultūrdialoga komunikācijā izpēte ir saistīta ar šī vecumposma īpatnībām integrācijas vērtību idetificēšanā (sk. 4. attēlu) multikulturālajā vidē, kas aplūkots disertācijas nākamajā nodaļā.

1. 4. Jauniešu līdzdalība integrācijas kā vērtības identificēšanā kultūrdialoga komunikācijā multikulturālā vidē: promocijas pētījuma paradigma

Pedagoģiskā aspektā par integrāciju kā jauniešu vērtību var tikt uzskatīts pozitīvo īpašību kopums, kas nosaka integrācijas kā lietas, parādības, darbības noderīgumu, nozīmīgumu un ko jaunieši savā apziņā uztver kā sev vai citai personai būtiski nozīmīgu noteiktā kultūrā un konkrētā sabiedrībā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Jaunieši vairs netiek uzskatīti par pārejas fāzi no bērnības uz pieaugušo vecumu, jo rāda šai dzīves fāzei tipiskus izturēšanās veidus, kuri netiek interpretēti kā sagatavošanās pieaugušo dzīvei. Jaunieši ir izveidojuši izteikti savas sadzīves formas un attīstījuši daudzveidīgas kulturālas izteiksmes formas, tādējādi iemantojot apzīmējumu „jaunie pieaugušie”. Modernā jaunības fāze nav tikai laiks personiskai eksperimentēšanai, bet arī sociālajai eksperimenta telpai, jaunām un alternatīvām dzīves formām un dzīves paraugiem (*Böhnisch*, 1992, 164).

Multikulturālajā vidē jauniešu vecumposms ir vērtību izvirzīšanas laiks integrācijās procesā. Pozitīvais jaunveidojums šajā vecumā ir personības psihosociālā, morālā nobriešana, sociāli atbildīgas uzvedības apgūšana, taču vienlaicīgi jaunatnei tas ir vērtību pārvērtēšanas laiks (Eriksons, 1998, 148).

Integrācijas kā vērtības pamatkritērijs ir tas, cik lielā mērā tā sekmē personības progresu, labklājību, brīvību (Karpova, 1994).

21. gadsimtā jauniešiem raksturīgs tas, ka notikusi akcentu maiņa no privātnieciskām tendencēm uz komunikāciju savstarpējās attiecībās: „Piekluve jau tagad ir viņu dzīvesveids, un, lai gan īpašums joprojām ir svarīgs, vēl svarīgāka ir iespēja sazināties ar citiem (..) Arī personīgā brīvība viņiem vairāk asociējas ar tiesībām atrasties tīmeklī un veidot savstarpējās attiecības ar citiem, nevis ar īpašumtiesībām un iespēju neļaut citiem tajā iekļūt” (Rifkins, 2004, 15).

E. Eriksons (Eriksons, 1998), analizējot vērtību nozīmi personības veidošanās procesā jaunībā, atzīmē sociālās vides nozīmīgumu un konkrētā vēsturiskā laika posma ietekmi, kas ir ļoti svarīgs jauniešu sociālās integrācijas kā kulturālās integrācijas nosacījuma aspektā.

Šādā aspektā integrācijai kā vērtībai jeb individuāli nozīmīgai parādībai vai lietai, kas nosaka personības virzību un kas veidojas kā konkrētas sociāli vēsturiskās

vides faktoru individuāla sintēze dzīves pieredzes rezultātā (Špona, 2001), ir svarīga nozīme šī pētījuma kontekstā.

Savukārt kulturālās integrācijas kontekstā, kā atzīmē Bēnišs (*Böhnisch*, 1992, 166 – 167), runājot par kulturālo akcelerāciju, svarīga ir izpratne, ka multikulturālajā sabiedrības vidē jaunieši agrāk nonāk saskarē ārpus vecāku mājas ar medijiem un patērētājiem. Vai vecāki kļūs par “biogrāfisko reminiscenci”, lielā mērā nosaka sociālais stāvoklis. Autonomijas iegūšana un saikne ar ģimeni parādās kā viens otru papildinoši lielumi. Vecāki ir garantis sociālajai un ekonomiskajai drošībai. Jauniešu izvēli (aizbēgt vai palikt?) nosaka tas, ko vecāki var piedāvāt. Tas tiek kombinēts ar ārpusģimenes dzīves kvalitātes nodrošināšanas elementiem. U. Bronfenbreners (*Bronfenbrenner*, 1981, 326) uzsver, ka proksimālo procesu ietekme var būt un bieži ir spēcīgāka nekā apkārtējās vides kontekstam, īpaši labāk attīstītā ekoloģiskajā nišā. (piemēram, ģimenē ar diviem bioloģiskajiem vecākiem, kuriem ir augstākā izglītība).

Arī Latvijā veiktajos pētījumos kā galvenie nosacījumi veiksmīgam dzīves stilam tika minēti:

- 1) ģimenē ir abi vecāki, kam ir darbs ar regulāriem ienākumiem;
- 2) vecāki izprot kultūras un emociju kapitāla lomu un nepieciešamību;
- 3) vecāku un bērnu izglītība, informācijas tehnoloģiju pieejamība, svešvalodu un sociālās prasmes;
- 4) ģimenes dzīvesvieta ir pilsēta.

Baltijas valstīs jauniešiem jāpārdzīvo vismaz divkārtā pāreja – līdzās pārejai pieaugušo statusā jāpārdzīvo sociālais, ekonomiskais un politiskais pārejas periods. Jauniešu nākotni nosaka ne vien sociālā piederība, dzimums, dzīves vieta, tautība, bet arī mainīgā sociālā situācija un attiecības. Ekonomiskais, kultūras, sociālais, emocionālais un ģimenes kapitāls ir resursi, kas ir jauniešu rīcībā. Socioloģiskie pētījumi atklāj, ka daudzi jaunieši piedzīvo zaudējumus, jo viņiem trūkst nepieciešamā kapitāla un līdzdalībai nepieciešamo prasmju, nonākot izolācijā starp vienaudžiem (Nabadzīgo cilvēku viedokļi un nabadzības sociālais vērtējums Latvijā, 1997).

A. Špona uzsver, ka katrā vecumposmā veidojas savas īpašas attiecības ar mikrovīdi – ģimeni, klasi, mācību grupu, darba kolektīvu, mezovīdi – skolu, darbavietu, konkrēto reģionālo dzīvesvietu un makrovīdi – sabiedrību kopumā un valsti. “Attīstības un vides mijiedarbībā attīstīsies jauniešu spējas kā prasmes vienmēr darīt un pilnveidoties pieredzē, bet svarīgākie mijiedarbības raksturlielumi ir vērtīborientācijas, mērķtiecība un emocionālā stabilitāte” (Špona, 2001, 37).

Tādēļ jauniešu integrācijas kontekstā biežāk lieto nevis integrācijas kā vērtības, bet gan vērtīborientācijas jēdzienu. Ja vērtīborientācija ir “cilvēka paša izveidota parliecību, nostādņu un prioritāšu sistēma, kuras pamatā ir viņa izvēles attieksme pret vērtībām un kura izpaužas viņa nostājā un rīcībā” (Freidenfelds, Zimule, 1996, 5), tad integrāciju kā vērtīborientāciju varētu definēt kā: jaunieša paša izveidotu parliecību, nostādņu un prioritāšu sistēmu, kuras pamatā ir viņa izvēles attieksme pret vērtībām un kura izpaužas viņa nostājā un rīcībā integrācijas procesā kā terminālā vērtība (skatījums uz integrāciju kā ierobežojumu), instrumentālā (kā līdzeklis citu mērķu sasniegšanai), bet var būt kā iespēju, priekšrocību sistēma sevis realizācijai multikulturālajā vidē (oportunāla vērtība).

E. Šprangers (Šprangers, 1929) akcentē pārdzīvojuma nozīmi vērtību apzināšanās procesā. Vērtīborientācijas struktūrā var runāt par divu integrācijas kā vērtīborientācijas pamatkomponentu vienotību:

- kognitīvais (informācija, zināšanas),
- afektīvais (emocijas, jūtas) (*Katz*, 1960).

Jauniešu integrācijas daudzdimensionalitātes izpratnei svarīgi ir arī turpmākie pētījumi, kuros tiek akcentēts uzvedības aspekts un vērtīborientācijas un uzvedības mijsakārība (*Wicker*, 1971).

Arī G. Rots runā par smadzeņu darbības īpatnībām, kas izraisa prāta un emociju ietekmi uz indivīda rīcību, un turpmāko pieredzes lomu – izvairīties no tā, kas izrādījies kaitīgs, un darīt to, kas radījis patīkamas emocijas. „Limbiskās sistēmas iedarbību mēs piedzīvojam kā pavadošās sajūtas, kuras mūs brīdina no noteiktas rīcības vai vada mūsu rīcības plānus noteiktos virzienos” (*Roth*, 1996, 212).

Tādējādi nozīmīgākie jauniešu integrācijas kā vērtīborientācijas komponenti ir

- kognitīvais (vērtību izpratne, izvērtēšana),
- emocionālais (vērtību pārdzīvošana, noteiktas emocionālas attieksmes veidošanās),
- rīcības (vērtības kā aktivizējoša un darbību vadoša faktora esamība) (*Špona*, 2001).

Arī M. Kagan norāda, ka no zināšanām nav tieša ceļš pie darbības. Motivācijas lomu indivīda praktiskajā uzvedībā var spēlēt tikai pārdzīvojumi, emocionālā tieksme, jūtas, tas arī ir vērtību pamats (*Kagan*, 1996).

Atbilstoši kritērijiem – zināšanas; izvērtējums (analizēt, teorētiski izvērtēt nozīmīgāko); emocionāls pārdzīvojums (vērtības personiskā nozīmīguma un sasniegšanas vēlmes pārdzīvojums); lēmuma pieņemšana (spriedumu un slēdzienu veidošana uz noteiktas emocionālas attieksmes pamata); rīcības programmas izveide un realizācija (personības aktivizēšanās konkrētai darbībai un tas pēctecīga izpilde) – izdala 3 vērtīborientācijas līmeņus – teorētiski kognitīvo, emocionāli vērtējošo un rīcības līmeni (Špona, 2001).

Tādējādi vērtības un vērtīborientācijas jēdzieni ir savstarpēji cieši saistīti. Integrācijas vērtību izvēles posms balstās uz kognitīvo integrācijas vērtību izpratni. Tas nozīmē konkrētu teorētisku zināšanu daudzumu, sociālo atzinumu izvērtējumu, kā rezultātā jaunieši izlemj par sev atbilstošas vai vēlamās lietas vai parādības individuālo nozīmīgumu. Būtisks ir vērtīborientācijas pedagoģiskais traktējums: „Vērtību orientācijas problēmas pedagoģiskais aspekts nozīmē to, kā sabiedrības objektīvo vērtību spektru (morāles normas, Dzimtene, darbs, humānisma idejas, jaunrade, izglītība utt.) padarīt par pārdzīvojuma un apzināšanās objektiem, par vajadzībām radīt, apgūt, realizēt šīs vajadzības. Tikai tādā gadījumā vērtību orientācija ir esošas un gaidāmās uzvedības regulators.” (citēts pēc Pāruma, 1997, 34).

R. Ingleharts (*Inglehart, 1990*) uzsver, ka vērtību sistēma atspoguļo kāda socializāciju kopumā, īpaši jaunībā.

O. Pavlovs savukārt uzskata, ka vērtības izpilda personības dzīves stratēģijas un galveno darbības motīvu funkciju (Pavlovs, 2001, 283).

Ļ. Vigotskis, Ā. Karpova runā par vērtību aktivizējošo nozīmi personības attīstībā un vadošajām vērtībām kā personības aktivitātes un rīcības virzības determinantēm (Karpova, 1995, *Виготский*, 1991).

Jauniešiem raksturīgi, ka integrācijas kā vērtības izpratni viņi „grib smelties nevis no grāmatām vai stundām, ne kā zināšanas par vērtībām, kuras tiek iegūtas gatavā veidā, bet apgūt tās personīgā dzīvē pieredzē un komunicējot ar vienaudžiem” (*Каган*, 1996, 415).

Savukārt vērtības veidojas personībā un pāraug ārējās vērtībās kā kultūras elements (*Garleja*, 1997, 24). Pamatojoties uz E. Fromma atziņu (*Фромм*, 1998), integrāciju kā kultūras un sociālo parādību var skatīt divos jauniešu vērtīborientācijas līmeņos:

- produktīvais (saistīts ar personības pilnveidošanos un savu potenciālo iespēju realizēšanu);

- neproduktīvais (apkārtējā pasaule ir visu labumu avots, tiek attaisnoti visi līdzekļi, lai iegūtu materiālos labumus, manta kā drošības garants, viss tiek uztverts kā pieprasījuma un piedāvājuma prece).

Neproduktīvā orientācija saistīta ar cilvēka materiālo virzību, produktīvā orientācija veicina attīstību.

Ingleharts (*Inglehart, 1977, 1990*) runā par vērtību maiņu no materiālajām (materiālās, drošības) uz postmateriālajām (dzīves kvalitātes un pašizpaušmes), kas saistās ar indivīda autonomiju un pašrealizāciju. Materiālisti uzsver ērtu dzīvi un ģimenes drošību, bet postmateriālisti – vienlīdzību, iekšēju harmoniju, gudrību un skaistuma pasauli.

Angļu zinātnieki konstatējuši satraucošu ainu – briti un holandieši daudz vairāk atbalsta “jaunās” vērtības (viņu problēmu lokā resursu saglabāšana, izejvielu otrreizēja pārstrāde, dzīves kvalitāte ne tikai ekonomiskos terminos, bet praktiskā darbībā, sabiedriskās palīdzības sistēmas attīstība), bet viņi neko negrib darīt, lai to realizētu darbībā. Tie, kas dod priekšroku “vecām” vērtībām, spējīgi panākt vēlamo rezultātu (*Равен, 1999*).

Ingleharta izpratnē vērtību maiņu ietekmē sociālās un ekonomiskās pārmaiņas, kas ietver izglītības līmeņa pieaugumu, pārmaiņas nodarbinātības struktūrā un plašu un efektīvu masu komunikācijas tīklu attīstību (*Inglehart, 1977, 1990*). Viņš izvirza divas hipotēzes, kuras viena otru papildina:

- indivīda prioritātes atspoguļo sociālekonomisko vidi, ikviens liek lielāku subjektīvu vērtību uz lietām, kuru ir relatīvi maz;
- attiecībās starp sociālekonomisko vidi un vērtību prioritātēm pastāv nobīde laikā, jo lielā mērā cilvēka pamatvērtības atspoguļo apstākļus, kuri bija noteicošie jaunības gados.

Viņš uzsver, ka cilvēki tiecas paturēt jaunībā izveidojušos vērtību prioritāšu kopumu, būdami pieauguši. Lielākā daļa pasaules iedzīvotāju šobrīd nedzīvo bada un ekonomiskas nedrošības apstākļos. Tieši šis fakts novedis pie pakāpeniskas vērtību maiņas – vajadzība pēc piederības, novērtēšanas, intelektuāla un estētiska apmierinājuma kļuvusi ievērojamāka. Tomēr viņš norāda, ka nav attiecības 1 : 1 starp ekonomikas līmeni un pēcmateriālistu vērtību pārsvaru, jo tas atspoguļo kāda drošības subjektīvo sajūtu, nevis viņa ekonomisko līmeni. Augsti attīstītā sabiedrībā ekonomika nav svarīgākais faktors. Nozīmīga kļūst prestiža un pašrealizācijas motivācija. Kopš

prestīžs un pašrealizācija ir kulturāli definēti, kultūras faktoriem ir svarīga ietekme uz cilvēka uzvedību. No vienas puses, cilvēks, kurš pieredzējis nabadzību jaunībā, nenogurstoši turpina vairot turību vēl ilgi pēc tam, kad ieguvis materiālu drošību. No otras puses, askētisms, kas asociējas ar taisnību, ko noteikusi viņa kultūra, pat ja nākas sastapties ar nopietniem zaudējumiem. Abos gadījumos atšķirības cilvēka uzvedībā balstās viņa socializācijā.

No makro sabiedriskās perspektīvas karam ir tendence radīt gan ekonomisko, gan fizisko nedrošību. Likumsakarīgi, ka tās paaudzes, kas piedzīvojušas karu, jūtas nedroši. Savukārt no mikro sabiedriskās perspektīvas nabadzīgi cilvēki vairāk pakļauti gan ekonomiskajai, gan fiziskai nedrošībai (*Inglehart, 1990, 135*). Viņš secina, ka tautībai nav noteicošā nozīme, viss balstās uz konkrētu vēsturisko situāciju.

Apkārtējā pasaulē jāmeklē sava vērtība un jēgpilna iespēju realizācija. Tā kā jauniešu vecumā notiek vērtību orientācijas attīstība, attīstot selektivitātes spēju, kas saistīta ar atbildību, lēmumpieņemšanu, savas turpmākās dzīves prioritāro vērtību noteikšanu, jaunieši tiek iesaistīti dzīves jēgas meklējumos.

Garleja uzskata, ka katra sabiedrība konkrētā laikā un telpā izvēlas savu uzvedību, un vērtīborientācija – viens no individuālo uzvedību ietekmējošiem faktoriem (*Garleja, 1997*). Garleja uzvedību definē kā rīcības aktu kopu, ko regulē personības, iekšējās cēlonības izpausmes un socializācijas līmenis. Uzvedība ir atbilde uz konkrētu stimulu, cēloni, nosacījumu. Uzvedība pauž cilvēku attieksmi pret lietām, procesiem, vērtībām. Uzvedību regulē dažādi faktori. Individuālo uzvedību galvenokārt ietekmē subjektīvie faktori (intereses, vara, motivācija, mīlestība, pašizolācija, drošība, izvairīšanās, vērtību orientācija). Sociālo uzvedību vērtē laika dimensijā ciešā saistībā ar sabiedrības prasībām:

- pagātnes aspektā – tā izpaužas pieredzē,
- tagadnē – tā ir rīcība sistēmas mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli,
- nākotnē – tā raksturojas kā personības harmonizēšanās ar apkārtējo vidi, spēja paredzēt situāciju, spēja pašam veidot apzinātu pasaules tēlu.

Modernizētajā pasaulē, runājot par personības attīstību, „būt” vietā nāk „kļūt”, akcentējot tapšanas procesu, un arvien vairāk cilvēku, īpaši jaunieši, uzskata sevi par māksliniekiem, bet dzīvi – par nepabeigtu mākslas darbu (*Rifkins, 2004, 191*).

Jaunatnei raksturīga orientācija uz dzīvi tagadnē, kur noteicošais ir aktualitāte savās dzīves izpausmēs, reizē konfrontējot ar sociālajām problēmām (*Böhnisch, 1992*)

un vēlme „dzīvot pašreizējam mirklim – dzīvot sev, nevis saviem priekšgājējiem vai pēctečiem” (Lasch, 1979, 33).

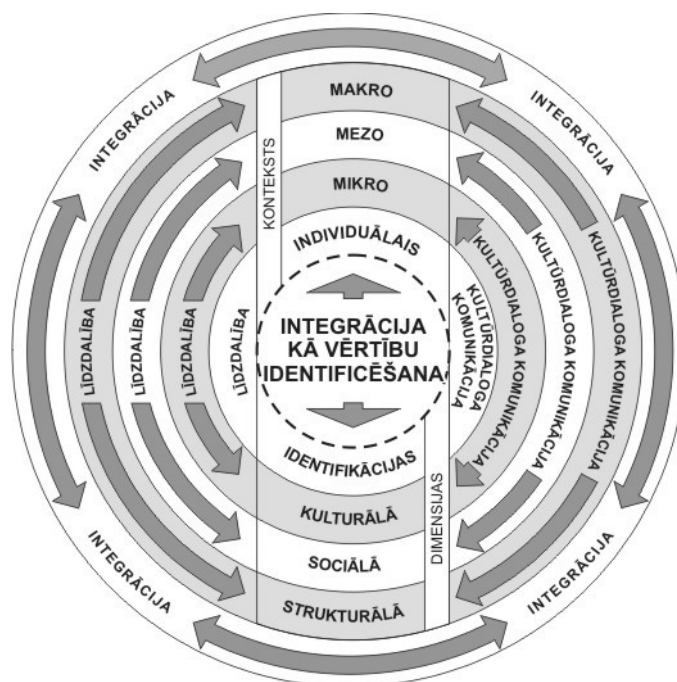
Ingleharts (Inglehart, 1990, 372) vērtību maiņu raksturo kā evolucionāru procesu, kurā par noteicošajām izvirzās tās vērtības, kuras ir vislabāk piemērotas, lai cilvēks varētu labāk pārvarēt esošo situāciju dotajos dzīves apstākļos. Ja apstākļi mainās, mainīsies arī vērtību orientācija, bet tādā laika periodā, kāds nepieciešams, lai reaģētu uz pārmaiņu ietekmi un eksperimentētu ar jaunām dzīves stratēģijām, kas labāk iederas jaunajos apstākļos. Sociāli ekonomiskā attīstība ir svarīga, jo tā ietekmē cilvēku dzīves apstākļus, viņu cerības. Vērtību orientācijas ir funkcionālas, tās nodrošina vadlīnijas, kas ļauj cilvēkam pārvaldīt savu dzīvi jaunajos apstākļos. Cilvēks adaptē tās vērtības, kas der un darbojas dotajos apstākļos. Promocijas pētījuma kontekstā svarīga ir Ingleharta atziņa, ka vērtību potenciālā ietekme paliek slēpta, kamēr rodas situācija, kas padara tās ietekmi par svarīgu. Saskaņā ar to vairāk izteikta saistība starp pamatvērtībām un aktīvu piedalīšanos nekā starp vērtībām un relatīvi pasīvu attieksmju izteikšanu. Tātad aktīva līdzdalība seko, kad tēma ir kļuvusi aktuāla. Attiecīgos apstākļos, kad jaunietim ir dots laiks un iniciatīva izstrādāt savu vērtībuorientāciju vai kad dotā tēma kļūst aktuāla viņa dzīves daļa, saikne starp vērtībām un uzvedību ir ļoti cieša.

Pēcindustriālās sabiedrībās pieaug uzsvars uz piedalīšanos un pašizteikšanos. Pāreja no industriālas sabiedrības uz pēcindustriālu iezīmē pāreju no izdzīvošanas uz pašizteikšanās vērtībām. Attīstītās sabiedrībās cilvēku vērtību prioritātes mainījās atkarībā no mērķiem, iezīmējot virzību no materiāliem mērķiem, kur galvenais bija ekonomiskā un fiziskā drošība, uz pēcmateriāliem, kuri uzsvars tika likts uz pašizteikšanos un dzīves kvalitāti, kur galvenais kritērijs ir nevis patēriņa priekšmeti, bet pieredze. Kultūras maiņa ir pārslēgšanās no izdzīvošanas uz pašizteikšanās vērtībām (Inglehart, 1990, 2004).

Multikultūru vidē attiecības „cilvēks – cilvēks” un vispārcilvēciskās vērtības iegūst prioritāras pozīcijas, kas nebūt nenozīmē etniski nacionālā noliegšanu. Šī veida dažādība un individualitātes izpausmes kļūst par vērtību – vienādošanās ir pretpols, bet dažādību atpazīšana, savstarpēja bagātināšanās un tātad vērtība ir pretpolu vienībā, harmonijā un disharmonijā (Milts, 1979).

Tātad integrācija kā vērtība veidojas līdzdalībā kultūrdialoga komunikācijas procesā, kas ietver līdzdarbošanos, līdznoteikšanu un līdzlēmumpieņemšanu

personības, mikro, mezo un makro kontekstā. Izstrādātais modelis tika ņemts par pamatu kvalitatīvajam pētījumam (sk. 5. attēlu).



5. attēls. Daudzdimensionālā integrācijas procesa izpētes modelis

Lai gan Latvijā integrācijas jēdziens vairāk skatīts kā sabiedriska process (politiskā integrācija) makro kontekstā un terminu „integrācija” definē kā procesu, „kura laikā tiek apvienoti atšķirīgi elementi vienā kopībā, vienlaikus šiem elementiem saglabājot pamatidentitāti” (Pabriks, 2001, 5 – 6), integrācija ir divpusējs tādas sabiedrības veidošanās process, kurā pastāv kopējas vērtības un mērķi, dažādas etniskās grupas līdzdarbojas valsts dzīvē, ir kopēja saziņas valoda, vienlaicīgi saglabājoties kultūru daudzveidībai, pētījumi pasaulē liecina, ka tas ir daudzdimensionāls process.

Tātad integrācija ir daudzdimensionāls kultūrdialoga komunikācijas process: no indivīda perspektīvas tā ir vērtību identificēšana, no mikro perspektīvas – līdzdalība, no mezo un makro perspektīvas – atzīšana un piederība.

1. 5. Jauniešu līdzdalības kultūrdialoga komunikācijā modelēšana integrācijas kā vērtības identificēšanai

Sociokulturālās pieredzes nozīmīgākie komponenti ir ģimene, skola, brīvais laiks, vienaudži un masu mediji (*Baacke*, 1999, *Omārova*, 2001, *Šulmane*, 2010).

Modernajā informācijas sabiedrībā jaunieši saskaras ar pretrunu pilnām sociālajām un kultūras prasībām un vilinājumiem (*Böhnisch*, 1992, 52), un daudzi jaunieši meklē savu jauniešu statusu kā sociālo statusu sev līdzīgā vecuma kultūrā, mediju un patēriņa pasaulē.

Informālās telpas un vietas jaunieši rada paši, un medijiem ir viena no galvenajām lomām. Ar mediju starpniecību viņi rada virtuālās kultūrdialoga komunikācijas telpas, kuras tiek projecētas realitātē. Toties mediālie skolotāju piedāvātie projekti neiedarbojas viendimensionāli, bet kopsakarībā ar jauniešus saistošajām tēmām, piemēram, mūziku (*Hedrich, Voß-Fertmann*, 1999, 192).

Rifkins, izvērtējot mediju kā informācijas nesēju vērtīborientējošu lomu mūsdienu pasaulē, uzsver: „Ja jaunajam laikmetam ir Ahileja papēdis, tad tas ir maldīgais uzskats, ka komerciāla rakstura attiecības un elektroniskie tīkli spēj aizstāt tradicionālās cilvēku attiecības un sabiedrību, kurā valda savstarpēja uzticēšanās un līdzjūtība. Līdzsvaru iespējams panākt, paralēli jaunajiem komerciālajiem tīkliem veidojot jaunus kultūras tīklus, papildus jaunai virtuālai pieredzei gūstot arī reālo dzīves pieredzi un veidojot ne tikai jaunu komerciālo izklaidi, bet arī jaunus kultūras rituālus.” Kibertelpā un virtuālajā pasaulē pieejamās zināšanas nenoliedzami ir vērtīgas un nepieciešamas, taču tām jātiek papildinātām ar kolektīvā gūtām zināšanām un gudrību, kas iegūstama, atrodoties konkrētai ģeogrāfiskai vietai raksturīgā sabiedrībā. Mācību process ietver ko vairāk par peles taustiņa noklikšķināšanu uz atbilstošas norādes globālajā tīmeklī: „Izglītība nozīmē tiešu un tuvu sadarbību ar citiem reālajā laikā un telpā” (Rifkins, 2004, 225).

Mēs gribam par daudz un skaidrojam par maz. „Lielie” piedzīvojumi, vissvarīgākais nenotiks pieaugušo aizsardzībā. Pedagoģija var pavadīt, bet ne noteikt seksualitāti, draudzību, lēmumpieņemšanu, brīvības iepazīšanu. Masu mediji, ražojošais sektors, patērētājindustrija – ir vareni instrumenti ar izšķirošu iedarbību un rīcības spēļu telpa, kur jaunietis darbojas. To nevar pedagoģiski ierobežot. Katram paliek iespēja, lai iegūtu reālu izpratni un prātīguma spēju, būt veiksmīgam, laimīgam un saglabāt iespēju tiekties uz rīcību, tiekties uz laimes izzināšanu (*Baacke*, 1991).

Mediji kā būtiska jauniešu pasaules sastāvdaļa pieder pie svarīgākajām jauniešu kultūras pazīmēm. Lai gan „mediji nespēj no pedagoģijas „izstumt” tiesu komunikāciju un uzņemt skolotāja funkcijas” (Gudjons, 1998, 378), tie šodien veic ne tikai informatīvu, bet arī vērtīborientējošu funkciju, jo piedalās uzskatu un pasaules uztveres veidošanā (Baacke, 1994, Kūle, 2006). Mediji šodien veido sabiedriskās līdzdalības pamatu, un kā sociāla līdzdalība tā kļūst par izšķirošu dimensiju kultūrdialoga komunikācijā, kā arī par mērķu un rīcības dimensiju pedagoģiskajā darbībā. H. Toinerta (*Theunert*, 1999, 55) izpratnē mediju ietekmē veidojas integrācijas kā vērtības veidošanās socializācijas procesā. Aktīvs cilvēks analizē savu dzīvi, apzinās esošo situāciju un ir spējīgs to veidot. No šī viedokļa kompetents cilvēks apzinās rīcības iespējas un ir gatavs un spējīgs komunicēt multikulturālajā vidē. Aktīvs cilvēks atrodas pastāvīgā konfrontācijā ar apkārtējo vidi. Viņš pastāvīgi mācās interakciju ar citiem cilvēkiem, mediālās pasaulēs no mediālām būtnēm – arī tad, ja tie ir tikai fantāzijas produkti. Toinerts iestājas par komunikāciju ar mediju starpniecību pedagoģiskajā procesā. Viņa sociālpedagoģisko darbību saista ar pieaugušo atbildību, kuru pavada atbalsts, ierosinājums, veicināšana.

Šī audzināšanas izpratne attiecas uz jauniešu spēļu telpām, zināšanām, refleksijas spējām, piedzīvojumu un pieredzes horizontiem un viņu darbības telpu patiesajā un mediālajā pasaulē. Jauniešiem jābūt iespējām organizēt brīvo telpu – izteikt domas un noteikt robežas. Tā kā mediji ir ikdienas sastāvdaļa, tos vajag izmantot. Jauniešus nevajadzētu atdot „pašsocializācijai” (*Hedrich, Voß-Fertmann*, 1999, 199 – 200).

Mediālās kultūrdialoga komunikācijas izveidošanās palīdz paplašināt šīs spēļu telpas ar daudzām iespējām. Informācijas pasaulē viss kļūst iespējams, lai gan mediji neuzcels starpcilvēcisko komunikāciju, bet tikai kalpos tai (*Krotz*, 1999, 246). Šajā kontekstā sociālpedagoģiskā darbība attiecas uz telpu “atvēršanu” un nodošanu jauniešu rīcībā, kur viņi pēc savas režijas var realizēt savu līdzdalību pašnoteicošā un aktīvā komunikācijā ar mediju starpniecību. Lai sasniegu pedagoģisko mērķi – integrācijas kā vērtības veidošanos, jāpiedāvā iespējas savu mediju produktu izveidošanā un publicēšanā (*Hedrich, Voß-Fertmann*, 1999, 197), piemēram, biogrāfisks stāstījums presē par savu mācīšanos, forums, videostāstījums utt.

Mediālā komunikācija jauniešiem ir līdzeklis, lai simboliski atbrīvotos no pieaugušo sabiedrības un izpaustu savu stilu (*Böhmisch*, 1992, 187).

Līdzās spējai uz pašnoteiktu un komunikatīvu rīcību jauniešiem būtiska ir mediju lasīšana ar izpratni (*Vogelgesang*, 1999, 241).

I. Freidenfelds un Ē. Zimule (Freidenfelds, Zimule, 1996, 12 – 17), uzsverot saskarsmes aspekta izcelšanas nepieciešamību, akcentē skolēnu individuālās darbības pieredzes paplašināšanas nepieciešamību:

- atvēlot laiku valodas materiāla iepazīšanai,
- izkopjot izglītojamo pieredzi tekstu vērtēšanā un veidošanā,
- attīstot pieredzi savas runas un rakstu pašvērtēšanā,
- bagātinot izglītojamo pieredzi savas vērtētāja domas pamatošanā un aizstāvēšanā.

Mūsdienās, runājot par mediālās komunikācijas pētniecību, tiek akcentēti 3 komponenti:

- mediji ir ne vien plašsaziņas līdzekļi, bet jebkuri informācijas avoti;
- procesi, kuri norisinās, strādājot ar šiem informācijas nesējiem;
- metodes, kuras cilvēki izmanto, strādājot ar šiem avotiem.

Līdz ar to mediju vērtība pieaug, tie kļūst par jauniešu ikdienas dzīves sastāvdaļu. Prese kā medijs, kas atspoguļo multikulturālās vides daudzdimensionalitāti, piedāvā produktīvu sava skatījuma veidošanu un apkārtējās sociālās vides daudzveidīgās iespējas (*Böhmisch*, 1992, 190), jo „mediju piedāvājums mērķēts uz jauniešu ikdienas vajadzību un problēmu pārvarēšanu” (*Vogelgesang*, 1999, 241), pieredzes veidošanu (*Niesyto*, 1990).

Preses izdevumi kā dažādu kultūru mediji, būdami daļa no jauniešu ikdienas pasaules, dod jauniešiem iespēju izteikt un attēlot savu pasauli un var radīt kompetences, kuras pieaugušie nepārvalda (vienas valodas prasme utt.), paplašinot jauniešu sociālās rīcības spēju (*Schorb*, 1991).

Bāke (*Baacke*, 1991) uzsver sakarību starp komunikācijas, rīcības un mediju izmantošanu, kura ir pamatā varas iegūšanai un pasaules izmainīšanai jauniešu vecumā.

Kultūrdialoga komunikācija attiecas uz cilvēka saistību ar mediāli veidotām pasaulēm un integrē sevī piedalīšanos mediju pārvaldīšanā, iekļauj spēju atbalstīt, vadīt, saprast, izmantot medijus: mediālu komunikāciju aplūko kā spēju kopumu, kas neaprobežojas tikai ar mediju praktisku izmantošanu, bet ietver sabiedrisku un politisku integrācijas vērtīborientāciju (*Schorb*, *Theunert*, 1989, *Theunert*, 1999).

A. Hedrihs un Fos-Fertmanns (*Hedrich, Voß-Fertmann, 1999*) runā par skolu kā jauniešiem saistošu tikšanās punktu ar sociālām un laika saitēm, kur var tikt izmantots mediju pedagoģiskais darbs, kad jaunieši atzīst autonomās prasības un ar prieku iesaistās komunikācijas procesā. Kultūrdialoga komunikācijas procesā jaunieši var nonākt līdz konfliktu un problēmu risinājumam.

Preses kā mediju izmantošanā jaunieši saskaras ar savai attīstībai noteiktām tēmām un interesēm, veido diferencējošu skatījumu uz medijiem. Mediju saturs ir svarīgs, lai orientētos un iegūtu kontaktus ar sava vecuma jauniešiem. Runājot par mediju tādu organizāciju, kurā jauniešiem tiek piedāvāta iespēja piedalīties mediju satura veidošanā, – viņi to izmanto labprāt un nāk klajā ar savām inovatīvajām idejām. Tieši mediju jomā jauniešiem pastāv laba iespēja iesaistīties kultūrdialoga komunikācijas procesā, sevi prezentējot saskarsmē ar citiem.

V. Fogelgezangs (*Vogelgesang, 1999, 239*) par medijiem runā kā par kristalizācijas punktu jauniešu esošajās „mazajās” pasaulēs, kuras raksturojas ar augstu brīvības pakāpi sevis projektēšanā un dalībnieku rīcībā. Mediju pieredze jauniešiem rāda: produktīvi un kvalitatīvi izmantojot medijus un to saturu, viņu aktīvā līdzdalība kolektīvi sadalītajā zināšanu spektrā un nozīmju bezgalībā padziļina un nostiprina kultūrdialoga komunikāciju formu daudzveidību, kura sniedzas pāri mediālajām ikdienas zināšanām.

Līdzdalība kultūrdialoga komunikācijā ar mediju starpniecību nozīmē ne tikai pielāgoties, bet aktīvi organizēt mediju vidi (*Krotz, 1999, 245*). Kopš mediju patēriņš integrācijas kā vērtības veidošanās procesā kļuvis par jauniešu ikdienu, viņi nonākuši dilemmu un problēmsituāciju priekšā (*Baacke, 1991, 268 – 274*):

- Integrācijas kā vērtības dilemma pastāv faktā, ka darbā, izglītībā, medijos un brīvajā laikā tiek pieprasīta dažāda integrācijas vērtīborientācija. Pedagoģijas iestādēs pieprasa vērtīborientācijas, kuras izpaužas kā tikumība, paškontrolē, gatavība gūt sekmes, atbildība, pašdisciplinētība, nopietnība attiecībā pret dzīves vadīšanu integrētajā dzīves un darba telpā. Savukārt patēriņā mediju sfērā pieprasa tādas pamatnostādnes kā narcisisms, erotika, emocionalitāte, mirkļa svarīgums.
- Atšķirības problēma starp pieaugušo un jauniešu statusu. Jauniešiem nav visu tiesību, kas ir pieaugušajiem, bet ir visas mediju zināšanas, kuras raksturīgas pieaugušajiem, kas paver plašas kultūrdialoga komunikācijas iespējas.

- Izšķiršanās dilemma izpaužas tādējādi, ka pastāv vēlēšanās aptvert atšķirīgus preču, kultūras, mediju piedāvājumus. Izšķiroties un izbaudot kaut ko vienu, pārējais tiek nokavēts, un jauniešiem rodas sajūta, ka neizdodas visu pagūt un izdarīt.
- Problēmu rada tas, ka pastāv tieša komunikatīva apmaiņa un mediju imidžs ļoti fascinējošs. Jaunieši grib abus – intensitāti tiešajā komunikācijā un intensitātes piedzīvojumus ar mediju palīdzību.
- Jauniešus skar uztveršanas dilemma, jo viņi novērtē precīzu uztveršanu. No vienas puses svarīgi veidot citus atšifrēšanas kodus, lai varētu attīstīt veseluma skatījuma veidus, no otras puses – nepieciešams aplūkot svarīgas gleznas, lai varētu sakārtot pasaules skatījumu.
- Pastāv neatbilstība starp redzamo un iegūstamo. Preču bagātīgo piedāvājumu var apbrīnot, bet tikai ļoti nedaudz no tā var dabūt savā īpašumā.

Lai pilnveidotu izdzīvošanas kompetenci kā prasmi veidot dinamisku kārtību starp iekšējiem spēkiem un ārējām iespējām, nepieciešams darbs ar medijiem, kur jauniešiem paveras iespējas saistīt patēriņu ar mediju piedāvājumu, ar savu integrācijas kā vērtīborientācijas veidošanos.

20. un 21. gadsimtu mijā daudzās valstīs veikti pētījumi par politisko līdzdalību, un gandrīz ikvienā no tiem runā par atšķirībām, ko nosaka dzimums, vecums un izglītības līmenis. Tam ir loģisks izskaidrojums: jauniem cilvēkiem vecumā no 18 – 23 gadiem parasti ir maz sociālo saistību. Viņiem jāpabeidz izglītošanās, jāatrod darbs vai dzīvesvieta. Jo vairāk viņi sociāli integrējas, jo paaugstinās viņu interese par politiku un līdzdalība. Lai gūtu ieskatu politikā, kas ir ļoti komplicēts process, un tajā piedalītos, būtiski priekšnoteikumi ir iepriekšējās zināšanas un prasmes. Šīs prasmes, pirmkārt, saistās ar spēju izvērtēt sociālpolitisko informāciju, izprast sakarības, noformulēt ar sabiedrību saistītus jautājumus, jāredz plašāk nekā tikai savs viedoklis, jāprot risināt konfliktus, izmantojot faktus un argumentus.

D. Hanovs (Hanovs, 2008) Latvijā aktualizē problēmu, ka etnisko kultūru dažādība publiskajā telpā nepastāv.

V. Šifauers (*Schiffauer*, 1997, 48) runā par „maigo asimilāciju”, kura pamatojas uz ietekmi ar audzināšanu. Tiek akceptēts „ģimenes pedagoģiskais sākums” (*Baacke*, 1991, 321), bet viens tas paliktu „pusakls”, jo centram seko tuvākā telpa un perifērija. Audzinātājam, vienmēr atrodoties „zem iespējamās nepareizā sitiena zvaigznes” –

audzēknis nepieņems, neuztvers iedarbību, neļaus ietekmēties – jāizšķir, kura pedagoģiskā intervencija ir piemērotāka – vajadzība slavēt, sodīt, atbalstīt vai iedrošināt (*Mecheril, 2003, 345*).

R. Vinkels (*Winkel, 1988, 18*) par demokrātisku sauc tādu audzināšanu, kura nebalstās uz autoritāti, bet uz pieaugušajiem, kas mēģina dot iespēju realizēt pašnoteiktu līdzdalību daudzveidīgā abpusējā iedarbībā, kur iezīmētas mērķu noteiktās robežas, jo tām jāklūst par reālo iespēju.

Ja attiecības starp skolotāju un skolēnu ir draudzīgas, tad ar tiem pašiem mācību plāniem, pienākumiem tiek sasniegts labāks rezultāts nekā neitrālā vidē. Atkarība no interaktīvajām attiecībām rezultāts var būt veicinošs un apkārtējo vidi pārveidojošs (*Baacke, 1991, 87*).

H. Bukrēmers (*Buchkremer, 1995, 256 – 299*) integrāciju definē kā rīcības kompetenci, kas izpaužas dimensijās: padomdošana, palīdzība, prezentācija, informēšana, mācīšana, organizēšana, parvaldīšana, plānošana.

Bēnišs (*Böhnisch, 1992, 246 – 274*) akcentē nozīmīgākos *sociālās pedagoģijas darba principus*, kuru iedzīvināšana veicina jauniešu problēmu pārvarēšanu. Viņš izstrādājis sociālpedagoģisku „dzīves pārvarēšanas” koncepciju, kuras uzdevums ir attīstīt noteiktus piedāvājumus, kuros šie jaunieši var izzināt cita veida rīcības spēju, pašvērtības sajūtu un atzīšanu.

Pašvērtības princips ir saistīts ar paškonceptiju un veido jauniešu izturēšanās stratēģiju. Pašvērtības sajūta ir „iekšējais motors” personīgajai paškonceptijai, jo tā izpaužas caur pašvērtējuma dimensiju – kā jaunieši redz, akceptē un novērtē savus sasniegumus un panākumus. Bēnišs akcentē pašvērtības un grūtību pārvarēšanas kompetences ciešo saistību. Personības attīstību jauniešu vecumā raksturo stabila pašportreta meklēšana. Izglītojoties jaunieši rada personīgo paškonceptiju, kura veicina vecumam atbilstošo dzīves grūtību pārvarēšanu.

Grupās principa vērtība slēpjas sociālās pieredzes, savstarpējās ietekmēšanās, sevis stiprināšanas un konfliktu risināšanas meklējumos.

Sociāltelpiskā principa būtība – jauniešu kulturālās izturēšanās saspēle un telpisku sociālo un rīcības struktūru piesavināšanās, ko simboliski dēvē par „konstrukciju paraugu teikumu”, ar to saprotot spēļu laukumu parkā, klubu vai kafejnīcu. Agresīva un vardarbīga jauniešu izturēšanās bieži liecina par pašvērtības problēmām, kuras var rasties no sociāltelpiskās norobežošanās un noraidīšanas pieredzēm. Jauniešiem telpas apgūšanā, apdzīvošanā, likumos un attiecībās attīstās

pieredze. Bēnišs runā par nepieciešamību ne tikai uzlabot sociāltelpisko kvalitāti, bet radīt iespēju, kura slēpjas telpās, kas tiek nodotas jauniešu kultūras apgūšanai kā pedagoģiska vieta.

Laika principā manifestējas vispārējā dzīves sajūta, ko raksturo jauniešiem tipiskais „tagad un tūlīt”. Tā ir jauniešiem raksturīgā laika uztvere – izdzīvot laiku tagadnē. Pedagoģija vairs nevar tradicionāli veidot savu didaktiku no klasiskās tagadnes – nākotnes perspektīvas. Tradicionālā veidā būt jaunam ir „šodien atteikties no kaut kā, lai rīt būtu kaut kas”. Šodien jaunatne dzīvo un orientējas pēc pašu veidotas devīzes: „šodien kaut ko paveikt, šodien neatteikties ne no kā, bet šodien dzīvot, jo īsti labi nezini, kas ir rīt” (*Böhnisch*, 1992,154).

Sociokultūras princips uzsver, ka jaunieši savos uzskatos un kulturālajās izpausmes formās simbolizē kulturālajās un sociālajās dimensijās dzīves grūtību pārvarēšanu un dzīves kvalitātes paaugstināšanu. Šodien personībai un statusam vajag tikt identificētam individuāli un situatīvi arvien no jauna. Dzīves jēgu vairs nevar attiecināt tikai uz darbu; ir citas formas (piemēram, brīvais laiks), kas noved pie citas jēgas meklējumiem. Lokālā integrācija vairs nevar noritēt pēc paraugiem. Iezīmējas 4 problēmu līmeņi (*personības pašinscenēšanās, jaunas dzīves jēgas meklējumi, dzīves telpas meklējumi, izpausmes meklējumi*), kuru risināšanas rezultātā izveidojušās kultūrai nozīmīgas modernas sociālu grupu integrācijas formas, kas palīdz identificēties ar lokālo un reģionālo sociālo pasauli. Šajā nozīmē kultūra ietver pārvarēšanas dimensiju. Jauniešiem vajadzīgas izpausmes formas, kuras viņi paši var definēt un kurām jāatrodas ārpus pieaugušo pasaules simbolikas. Kultūrdialoga komunikācija ar mediju starpniecību tiek piedāvāta kā sociālpedagoģiskais līdzeklis, tādējādi dodot jauniešiem izdevību „brīvi, bez spiediena uzplaukt” (*Böhnisch*, 1992, 271), atklāties un izpausties.

T. Īgletons uzskata, ka kultūra ir sava veida ētiska pedagoģija, kura derēs politiskai pilsonībai, atbrīvojot kolektīvo „pats”, kas slēpjas katrā no mums un atrod augstāko pārstāvniecību valsts universālajā sfērā. “Pacelt” kultūru pāri politikai – nozīmē politikai ieiet dziļāk ētiskajā dimensijā, tuvojoties resursiem un veidojot indivīdus par „laba rakstura atbildīgiem pilsoņiem” (*Eagleton*, 2000, 7), tāpēc visām kultūrām jāietver prakses – bērnu audzināšana, izglītība, labklājība, komunikācija, savstarpējais atbalsts, citādi tās nespēs sevi reproducēt.

Biogrāfijas princips ietver pieņēmumu, ka akūtas problēmas sociāli pedagoģiskā rīcībā tiek pasniegtas caur biogrāfisko dzīves sistēmu jeb kā audzinošās

palīdzības, kas jāsaprot kā intervence. Biogrāfijas principa mērķis ir iedrošināt jauniešus individuāli veidot savu dzīvi, izmantojot viņu netradicionālos uzskatus par to. Individualizācija kā dzīves stāvoklis subjekta līmenī izpaužas kā biografizācija. Dzīves iespējas un ar to saistītās sociālās iespējas un riskus var saskatīt biografijās norobežotajos līmeņos (klases, slāņi) pēc personu izturēšanās. Dzīves norise apzīmē institucionalizētu attīstības posmu un uzplaukumu pozīcijas un dzīves pārejas modernā sabiedrībā. Savukārt biogrāfija apzīmē dzīves norises individuālo ceļu institucionalizētos ietvaros. Galvenā līnija dzīves norisē ved caur institūcijām (ģimene, skola, darbavieta) un noslēdzas ar vecumu kā ar darbu nodrošinātu vecuma fāzi. Šeit ietverts spriegums starp “dzīves skrējieni”, kurš ierindojas individuālajos notikumos, un dzīves norisi, kuru veido sabiedriski un institucionāli definēta dzīves norises latentā struktūra. Subjekta perspektīva ir sprieguma lauks, un šajā spriegumā izpaužas biogrāfijas pārvarēšanas dimensija. Audzināšana šādā aspektā tiek aplūkota kā biogrāfiskais resurss. Biogrāfiskais princips ir svarīgs diagnosticējošs princips, jo palīdz diagnosticēt, kuros pārvarēšanas posmos iespējas tiek sašaurinātas, lai redzētu, vai iespējams ar pievēršanos, veicināšanu un palīdzību biogrāfiju ievirzīt jaunā gultnē. Pašvērtības sajūtas attīstība un stiprināšana tiek izveidota kā centrālais aspekts pārvarēšanas kompetences attīstībā.

Vides princips iekļauj sevī telpas izveidi, kurā pastāv labvēlīga sociālo attiecību sistēma un valda savstarpēja uzticēšanās.

Līmeņu princips attiecas uz savstarpējām struktūrām sociālajās attiecībās, kuras tiek normētas. Līmeņi izpaužas ar atkārtoto rīcības un gaidu paraugiem, kuri dod saturu savstarpējai uzticībai un savstarpējai kontrolei. Dzīves telpās var tikt izmēģināti uzmundrinājumu un atgrūšanas veidi, nenonākot nivilējošā patērētājkdienā.

Bēnišs (*Böhnisch*, 1992, 94) saskata 3 dimensijas, piedāvājot audzinošo palīdzību grūtību pārvarēšanā (sk. 3. tabulu). Atbilstoši šīm dimensijām var modelēt audzinošās palīdzības iespējas dzīves kvalitātes uzlabošanai.

Dzīves integrācijas kā vērtības un līdz ar to dzīves kvalitātes uzlabošana atklāj subjektīvo pieeju un iespēju izmantošanu, ikdienišķo un situatīvo resursu menedžmentu tā, kā esošā dzīves situācija pieļauj. Pie tā pieder ikdienas rutīnas prakse un dzīves perspektīvu meklēšana, ka arī tieksme pēc rīcības spēju paplašināšanas. Bēnišs izšķir trīs dimensijas dzīves kvalitātes uzlabošanai. Sociālpedagoģisko piedāvājumu var realizēt trīs funkciju jomās.

3. tabula
Līmeņi grūtību pārvarēšanai (pēc Bēniša)

Dimensija	Būtība	Sociālpedagoģiskā darbība	Funkciju jomas
Rīcības līmenis	Integrācijas problēmu pārvarēšana kā individuāla stratēģija ikdienas dzīvesveida normalizācijai, rīcības spējas meklēšana dzīves grūtībās	Palīdzība un atbalsts ikdienišķajā darbībā	Piedāvājumi, kuri tiek radīti ar audzinošu palīdzību, brīvo laiku, kulturālo un politisko izglītošanu, jauniešu konsultācijām
Socializācijas līmenis	Problēmu pārvarēšana kā menedžments pārejai tipiskos socializācijas procesos	Rīcības plāna izstrāde socializācijas palīdzības koncepcijai integrācijas problēmu risināšanai	Skolas un profesionālā palīdzība, piedāvājumi un pasākumi apdraudētajiem jauniešiem
Dzīves līmenis	Grūtību pārvarēšana kā pašapliecināšanās esošajos sabiedriskajos apstākļos pēc biogrāfiskajam iespējām	Rīcības plāna izstrāde palīdzības koncepcijai, kas orientēta uz biogrāfiskām iespējām un riskiem	Sociālās integrācijas strukturāli virzītas aktivitātes kā sociālu programmu bērniem un jauniešiem izveidošana un atbalsts jauniešu kulturālajiem līmeņiem

Lai veiksmīgi sevi realizētu, nepieciešams akcentēt kompetences, iemaņas un resursus (*Gutierrez Rodriguez, 1999*). Bēnišs (*Böhnisch, 1992, 155*) to attiecina arī uz pedagoģijas piedāvājumiem, jo tie tiek vērtēti aspektā – vai un kā tie der kā resursi ikdienas dzīves pārvarēšanai. Ja jaunieši netrenēsies pārvarēt mainīgās dzīves situācijas, tad reaģēs ar bēgšanu, noraidījumu un vienaldzību (*Baacke, 1991, 324*).

Bēnišs (*Böhnisch, 1992, 73 – 79*) konfliktus jauniešu vecumā raksturo kā integrācijas konfliktus un izšķir 3 nozīmju līmeņus.

Pirmais līmenis ietver bērnu un jauniešu iekļaušanās procesa sabiedrībā diferenciaciju un pluralizāciju. Tas tiek strukturēts ar jauniešu tipiskajiem integrācijas konfliktiem un agru neatkarīgas dzīves veidošanas formu meklēšanu – *šajā līmenī integrācijai ir termināla vērtība*.

Otrais līmenis attiecas uz individuālo vērtību un sabiedrisko normu saskaņošanu. Sociālā pedagoģija par savu uzdevumu izvirza veidot kompetenci dzīves izaicinājumu pārvarēšanai, nodrošinot jauniešiem telpas un izglītības piedāvājumu. Bēnišs runā par „sekundāro integrāciju”, ar to saprotot sociālpedagoģisku apiešanos ar jauniešiem, kuri izturas atturīgi, noraidoši. Viņu līmenis var tikt veidots ar sabiedriskām koalīcijām, kur vairākuma sabiedrība ir iecietīga un balstās uz sociālpedagoģisku palīdzību – *integrācijai ir instrumentāla vērtība*.

Trešajā līmenī jaunieši nokļūst problemātiskās situācijās, kuras orientētas uz normu. Šīs situācijas jādiferencē kā slāņiem specifiskas. Pētījumi liecina, ka jaunieši no vidusslāņiem ir vairāk normorientēti nekā jaunieši no apakšslāņiem. Jauniešu, kuri

nāk no vidusslāņa, rīcībā ir ģimene, sociālais atbalsts un rīcības resursi, lai varētu balansēt situatīvo izturēšanos uz normām. Sociālās pedagoģijas uzdevums ir attīstīt līmenim noteiktus piedāvājumus, kuros šie jaunieši var izzināt cita veida rīcības spēju, pašvērtības sajūtu un atzīšanu. Pārvarēšanas paraugi jauniešu socializācijas norisēs tiek mācīti un ir mācību procesa rezultāts, kur jauniešiem dod iespēju prognozēt problēmsituācijas un tās risināt – *integrācija kļūst par oportūnālu vērtību*.

Hedrihs un Fos-Fertmanns (*Hedrich, Voß-Fertmann, 1999, 189*) lieto jēdzienu „pašsocializācija”, uzsverot, ka esošo socializācijas institūciju piedāvājumi tiek mazāk akceptēti no jauniešu puses. Savukārt jēdzienā „multiopcionāra sabiedrība” ietver izšķiršanās dilemmu, kuras priekšā jauniešis nonāk un sastopas ar grūtībām, kas rodas no izvēles iespēju un uzdevumu daudzveidības.

Šodien jaunieši kļuvuši sociokulturāli patstāvīgi. Daudzās jomās jaunieši pietuvinājušies pieaugušajiem, daudzās vērojams pārākums. Jaunieši iemācījušies ātrāk un labāk apieties ar elektroniskajiem medijiem, spējīgi veidot daudzveidīgu dzīves stilu. Ar sociālkulturālo patstāvību saistīta tieksme izdzīvot neatkarīgu dzīves stilu. Bēnišs (*Böhnisch, 1992, 153 – 154*) uzsver, ka vēlēšanās pēc neatkarības, atbildīgas dzīvošanas var parādīties tikai tajās dzīves jomās, kurās jaunieši ir atzīti.

Jaunieši ir praktiskāki un producēt orientēti mediju darbā (*Hübner, 1999, 258*). Ikdienā jauniešiem jānorāda uz līdzdalību mediju sistēmās, uzskatāmi pierādot, ka tikai ar mediju tirgu var ietekmēt esošās sistēmas stiprināšanu. Atšķirīgas mediju pieredzes, intereses, noslieces, talantus var uztvert, uzrunāt, izdzīvot un individuāli veicināt.

V. Helsepers (*Helsper, 1996, 15*) parāda mijšakarību starp brīvību un piespiešanos. Brīvība un piespiešanās līdzās organizācijai un interakcijai pedagoģiskās vienotības projektos, kulturālas daudzveidības tuvumam un distancei ir viens pedagoģiskās rīcības pamatspriegumiem.

Līdz ar to izglītībā parādās problēma, ka ne vienmēr zinām, kā saskaņot pašnoteikšanos un līdznoteikšanos no vienas puses un solidaritāti – no otras. Nav izstrādāti viennozīmīgi kritēriji, tāpēc jāveicina atšķirīgi pašnoteikšanās varianti, jo racionalitāte ir opozīcijā dažādu kultūru atzīšanas principam (*Meyer, 1997, 57*).

P. Meherils (*Mecheril, 2003, 14*) priekšplānā izvirza taisnīgumu un atzīšanu kā veiksmīgus pedagoģiskās iedarbības līdzekļus jo „jaunajiem piemīt vara atzīt tos, kuri atzīst viņus” (Eriksons, 1998, 205).

H. Fends (*Fend*, 1993) izstrādājis pedagogiskās rīcības pamatprincipus saskarsmē ar jaunatni. Viņš akcentē šādus faktorus:

- izvairīšanās no ciniskas, sarkastiskas un nicinošas izturēšanās,
- skaidru un noteiktu vispārēju nosacījumu radīšana,
- pārliecinātība par savām prasībām,
- humors un nosvērtība,
- patiesums,
- jauniešu atšķirību respektēšana,
- viņu sabiedrības akceptēšana,
- jauniešu kā sabiedrības locekļu nozīmīguma akceptēšana.

Pētījuma „Jauniešu sociālās un politiskās darbības izpēte Latvijā” (2008) rezultāti liecina, ka pieaugušo attieksme un skolas piedāvātās iespējas ir līdzdalību veicinošs vai kavējošs faktors. Respondenti norāda, ka skolas nereti nodarbojas tikai ar formālās izglītības sniegšanu, bet nespēj pilnvērtīgi attīstīt jauniešus kā personības – nespēj panākt jauniešu pārliecinātību par sevi, gatavību paust savu viedokli, argumentēt to u. c. sociālās iemaņas, bet jauniešiem ir svarīgi redzēt un just, ka pieaugušie, tostarp skolotāji, kuri iesaistīti konkrētās aktivitātēs, uztver viņus kā līdzvērtīgus partnerus.

Mācīšanās process ir interaktīvs. Lai mijiedarbība varētu norisināties veiksmīgi, jābūt savstarpējas uzticēšanās attiecībām, kuru veidošanās procesā izšķir vairākas fāzes. Rekonstruēšanas fāzē identificējot notiek savstarpēja iepazīšanās, salīdzinot kopīgo un atšķirīgo, dekonstruēšanas fāzē norit savstarpēja ietekmēšanās. Izvērtējot mijiedarbības procesu, jaunā konstruēšanas fāzē veidojas savstarpēja saprašanās (Tiļļa, 2002, 99).

D. Šulcs (Šulcs, 2005, 6) šo uzskaitījumu papildina ar uzticēšanos kā jaunu cilvēku pamatvajadzību attiecībās ar saviem vecākiem un citiem cilvēkiem kā audzinošās domāšanas un rīcības pamatu, jo tā vieno, atbalsta un veicina ilgstošu attīstību kā pamatu, uz kura tiek būvēti visi attīstības, izglītības un socializācijas procesi. Viņš uzsver, ka daudzās sociālās mijiedarbības formās uzticēšanās ir centrālais balsts. Viena no viņa izteiktajām trim pamatatziņām ir: „(..) tas, ko bērni un jaunieši patiešām pieņem, ir atkarīgs no tām attiecībām, kādas ir starp vecākiem/audzinātājiem un viņu bērniem; skolotājiem un viņu skolēniem; meistariem un viņu mācekļiem (vai arī no tām attiecībām, kādas minētie cilvēki spēj veidot). Tātad tas ir atkarīgs no spējas

veidot attiecības (..) un spējas radīt uzticēšanās pilnas attiecības.” Viņa izpratnē uzticēšanās jāattīsta trijos līmeņos:

- kā paļāvība uz saviem saviem spēkiem, spējām un prasmēm, lai risinātu problēmas,
- kā paļāvība uz to, ka grūtas situācijas ir iespējamā atrisināt kopā ar citiem cilvēkiem,
- kā paļāvība uz to, ka pasaulei ir jēga un ka cilvēks pasaulē var justies pasargāts un drošs.

Runājot par jēdzienu „uzticēšanās”, paši jaunieši runā par piecām dimensijām:

- personīga attieksme,
- profesionāla kompetence un palīdzība,
- respekts,
- pieejamība,
- atklātība.

Arī šķietamajā jaunatnes nepastāvīgumā var novērot tiešanos pēc kaut kā pastāvīga apkārtējā mainībā.

Eriksons savukārt brīdina, ka pastāv iespēja jauniešiem kļūt par manipulācijas objektu, jo „dažkārt visu veidu politiskā pagrīde izmanto ne tikai jaunās paaudzes tieksmi pēc uzticības, bet arī niknumu, kas uzkrājies tajos jauniešos, kuriem ir pilnīgi atņemta iespēja šo tieksmi apmierināt. Tātad uzticību kā disciplinētas aizrautības spēku jaunatne var sasniegt, iesaistoties visdažādākajās nodarbēs, ja vien tā atklāj kāda modernās pasaules aspekta būtību, kurai jaunieši grasās pievienoties kā tradīcijas aizstāvji un atbalstītāji, kā tehnoloģijas izgudrotāji un lietotāji, kā ētikas atjaunotāji un izveidotāji, kā dumpinieki, kas iznīcina visu novecojošo, un kā fanātiķi, kas novirzījušies no normas, uzņemoties saistības vienā vienīgā virzienā” (Eriksons, 1998, 204).

D. Bāke (*Baacke*, 1991, 324) piedāvā vairākas pedagoģijas stratēģijas:

- Kontrole
- Neformālā vide

Ar to saprot ne tikai jauniešu dzīvi skolā, bet atstāj iespēju „atkāpšanās ceļiem” un „piedzīvojumu telpām”, piemēram, futbola komandas priekšrocības, salīdzinot ar skolu.

- Distancēšanās

Jauniešu etnocentrisms parādīt sevi oriģinalitātē un dzīves drošībā ir mēģinājums nosargāt savu intervenci un ārēji likties patstāvīgam. Šī stratēģija paredz augstu pedagoģiskās intuīcijas un jutīguma mēru, jo jāzina, kad palikt malā un kad jāpiedāvā palīdzība – arī tad, ja tā netiek lūgta.

- Kompetenču apmaiņa

Tiek runāts par „retroaktīvu socializāciju”, kad jaunieši nemācās tikai no pieaugušajiem, bet notiek pretējs process. Optimālais audzinātāja modelis šodien vairs nav uz kontroli orientēts, vairāk zinošs, par visu lietas kursā esošs, bet gan uz sadarbību orientēts, ar pārliedību, ka nepieciešams papildināt savu kompetenci. G. Bāke runā par kompetenču apmaiņas koncepciju starp skolotāju un skolēnu, jo jaunieši daudzās jomās (tolerance, atvērtība, valodu prasme, prasme sadarboties, prognozēt, elastība) ir kompetentāki par pieaugušajiem (*Baacke*, 1991). Šīs koncepcijas realizāciju praksē sekmē projekti, diskusijas, skolas avīžu izdošana, masu mediju analīze, kas veicina jauniešu līdzdalību ģimenes, klases, skolas dzīvē un valstī notiekošajos sabiedriskajos procesos un palīdz izglītēt jaunatni pilsonības, sabiedrības integrācijas, cilvēktiesību un mazākumtautību jautājumos. Viņš runā par “participācijas ģeneralizēšanu”, kad visas personas piedalās izglītošanas un audzināšanas procesos. Savukārt L. Kolbergs (*Kohlberg*, 1970) runā par nepieciešamību sasniegt augstu interindividuālu orientēšanās līmeni, kad pašrealizācijas izdošanās atkarīga no tā, vai tiek iesaistītas citu cilvēku pašīstenošanās iespējas.

Bēnišs (*Böhmisch*, 1992, 153) runā par jaunatnes konfrontāciju ar nestabilitātes fenomenu, kas saistīta ar „ieplūšanu statuspasāžās” – skolā, profesijā. Dzīves situācijas pārvarēšana asociējas ar šķērēm. No vienas puses skola pieprasa intelektuālo un sociālo enerģiju, no otras – neizdodas veiksmīgi radīt saikni starp vēlamu profesionālo un dzīves perspektīvu.

Jauno tehnoloģiju ieviešana viena pati nevar atrisināt problēmu, bet varētu būt starta zīme fundamentālam pašorientēšanās sākumam izglītības satura un pasniegšanas metodēs (*Bergmann*, 1996, 258).

Habermass (*Habermas*, 1971) jēdzienu „komunikatīvā kompetence” attiecina uz valodu, bet Bāke to paplašina, attiecinot arī uz citiem iespējamiem izturēšanas veidiem, ko realizē ar ķermeņa palīdzību, ietverot rīcību. Bāke, runājot par pedagoģisko mērķa un rīcības dimensiju, uzsver, ka ir runa par to, kā cilvēkam palīdzēt attīstīt „komunikācijas kompetenci” (*Baacke*, 1973, 287).

Pedagogiskajā procesā varam veicināt vai aizkavēt komunikatīvas kompetences sekmēšanu. Toinerts ar komunikatīvo kompetenci apzīmē spēju iekļaut pašnoteicošu refleksiīvi orientētu komunikāciju, apgūšanas spēju un rīcības kompetenci (*Theunert, 1996*).

“Piedzīvojumu pedagoģijas” renesanses Eiropā pamatlicēji ir H. Līts (*Lietz, 1913*) un K. Hāns (*Hahn, 1954*), kuri saskata tajā iespējas ietekmēt jauniešus ar “riskantām” biogrāfijām, jo tā ir augsta sajūtu līdzdalība piedzīvojumu pedagoģijas situācijās.

Hāns, izmantojot stratēģiju „treniņš” piedāvā uzlabot spējas, kurās persona, kas trenējas, jūtas pārāks, apsolot lēcienuveida panākumus, pamatojoties uz treniņu pašuzticēšanās kāpinājumam, „kas saistās ar tādu nosacījumu radīšanu katram skolēnam, lai viņa individuālās, neatkārtojamās, atšķirīgās spējas varētu tikt optimāli izkoptas” (*Meikšāne, 1998, 32*).

Lai analizētu biogrāfijas (*Curriculum*), H. Bukremers (*Buchkremer, 1995, 256 – 299*) piedāvā metožu metamo kauliņu (*Cubiculum*), kura filozofija ietver sevī integrācijas un kooperācijas komponentu vienotību, kas izpaužas rīcības kompetencē.

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” rīcības modalitātē „padoms” parādās spējā sevi pakārtot formālajam kolektīvam, vadīt, no vienas puses, un neļaut sevi pakārtot, bet neatlaidīgi līdzdarboties grupas koncepcijā un ražošanā – no otras puses. Sociālpedagoģijā panākumus nodrošina 3 pamatelementi:

- empātija – iejūtīga sapratne,
- akceptance – padomu meklēšana savā situācijā,
- patiesums – kongruence verbālajai un neverbālajai padomdevēja izpaušmei ar savu iekšējo nostādni un noskaņojumu.

Padomdevējs ir līdzās padomu meklējošam cilvēkam, kad viņa pašstenošanās spēks ir gatavībā problēmas risinājuma atslēgai un padomu dodošais drīkst tikai palīdzēt izdarīt izvēli un izlemt kopā ar viņu atvērt aizsprostotās pieejas.

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” rīcības modalitātē „palīdzēšana” ar interakciju grupā paplašina participācijas spējas grupu darbā, kur runa ir par partnerisku, demokrātisku, atbildīgu piedalīšanos visu grupas locekļu kopīgā darba kompleksā, kuri attēlo komunikatīvos procesus. Tēmu centrēta interakcija kā metodes būtība izpaužas, kad smaguma punkti, kuri attiecas cits uz citu,

– katra persona (es), interakcija ar citiem (mēs) un kopīgs darba uzdevums – tiek ievietoti konkrētā telpā.

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” rīcības modalitātē „prezentācija” atkarīga no dalībnieku nostājas, akcentējot akceptanci un iejušanās spējas ka nepieciešamu priekšnoteikumu veiksmīgai prezentācijas norisei. Saturu prezentācija tiek saprasta kā metode informācijas nodošanai, vienlaicīgi visiem piedaloties lēmumpieņemšanas procesā.

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” dimensijā „atklātība” ir centālā kvalifikācija, jo atklāta integrācijas politika pieder demokrātiskai pašizpratnei.

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” dimensijā „nodot zināšanas” parādās moderatora metodes piemērā, kuras būtība ir darba procesā integrēties ar grupu, balstoties uz pamatnostādnēm:

- Paļāvība
- Atklātība
- Novērtējums un akceptance
- Izpratne ar iejūtību
- Patiesums
- Dalībnieku aktivizēšana: sadalot ieguldījumu starp daudzrunātajiem un daudziem klusētājiem, tiek samazināta atšķirība
- Dalībnieku iesaistīšana darba procesā, lai iegūtu jaunu pieredzi
- Esošo zināšanu un kompetenču izmantošana: tiek praktizēta plaša pieredzes apmaiņa, līdz ar to tiek izmantots visas grupas potenciāls
- Veicināt grupā domu daudzveidību: priekšmeti un izšķiršanās telpa kļūst skaidrāka un lielāka, ar vizualizāciju apskatot visas domas
- Attīstīt un atbalstīt savu paša un līdzatbildību: maza atbildības gatavība un nesaistoša izšķiršanās tiek likvidēta ar vienošanos, plašu domu spektru un kopīgu uzdevumu pārdalīšanu
- Attīstīt kopīgus risinājumus: visi dalībnieki tiek integrēti problēmu risinājuma procesā, jo grupa ātrāk spējīga atrast jaunu kreatīvu risinājumu nekā atsevišķa persona
- Paaugstināt rezultāta realizāciju: izšķiršanos procesā, kurā piedalās visi, akceptē drīzāk nekā izšķiršanos no augšas, līdz ar to palielinot šķietamību, ka rezultāts arī praktiski tiks realizēts

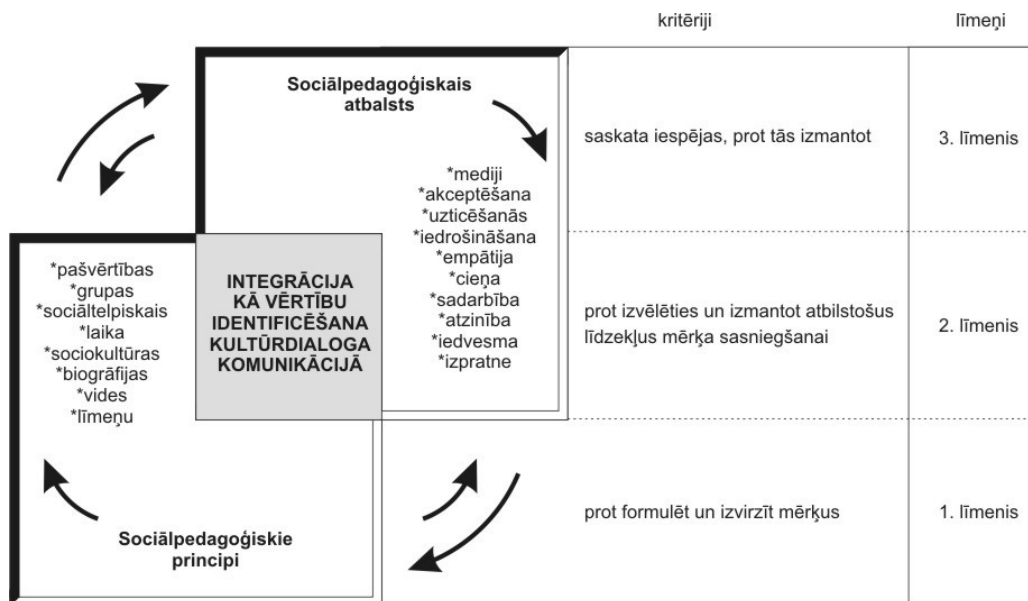
- Uzlabot sadarbību: līdzdalība paaugstina gatavību un sadarbību, kas ir priekšnosacījums efektīvam kolektīvajam darbam un moderācijas mērķis
- Paplašināt rīcības iespējas katram individuāli un grupai: ar domu spektru un risinājuma priekšlikumiem kļūst redzami atšķirīgie ceļi un kopējie mērķi, līdz ar to lielākas rīcības iespēju telpas
- Kāpināt gandarījuma sajūtu: līdzdalība paaugstina identifikāciju ar jautājumu uzdošanu un risinājumiem; tas noved pie darba ražīguma kāpinājuma un apmierinātības ar darbu

Rīcības kompetence „Kooperācija/Integrācija” dimensijā “organizēšana” attiecas uz iekšējiem procesiem grupā un sakaru veidošanu ar citām organizācijām.

D. Šulcs (Šulcs, 2005, 13) akcentē trīs aspektus pedagoģiskajā darbībā:

- jaunieši vēlas pārņemt pilnu *atbildību* par savu rīcību un savas personības attīstību. Lai tas notiktu, viņiem tomēr ir nepieciešami tādi mācību un darba apstākļi, kuros viņiem ir dota brīvība sevi pārbaudīt, pašiem veidot un regulēt savu mācību procesu
- jauniešiem ir nepieciešams, lai tiktu ņemtas vērā viņu *pamatvajadzības*, kuras ir nepieciešamas viņu attīstībai, tostarp arī vajadzība gūt jaunu pieredzi, kas atkarīga no individuālajām atšķirībām, vajadzība rast attīstībai atbilstošu pieredzi, kā arī vajadzība pēc robežām un struktūrām
- lai jaunieši apgūtu spēju lemt pašiem un lemt kopā ar citiem, kā arī solidaritāti un līdzatbildību, viņiem nepieciešams *uzticēšanās avanss*. No audzinātāja puses raugoties, uzticēšanās nozīmē, ka bērns vai jauniešis pieņem piedāvāto vadību, no skolēna puses raugoties, tā nozīmē paļāvību uz to, ka skolotājs viņu neaizvedīs nepareizā virzienā. Izglītībai, kuras mērķis ir briedums, ir nepieciešama brīva telpa, kurā uzticēšanās var rast mājvietu. Tikai uzticēšanās avanss ar visu tā risku skolēniem padara iespējamu pašnoteikšanos, respektīvi, argumentu apsvēršanu un pārbaudi attiecībā uz atbildības uzņemšanos par lēmumu sekām.

Arī A. Beļickis (Beļickis, 1995) izsaka domu, ka skolās arī turpmāk būs visu iepriekšējo tipu pārmantotie līdzekļi, bet dominēs humānie, būs vērojama jauno līdzekļu aktualizēšana, kas visai bieži būs veco līdzekļu humāno principu spēcināšana.



6. attēls. Pedagoģisko situāciju modelēšana

Balstoties uz šīm atziņām, tika pētīta jauniešu integrācija kā vērtību identificēšana, līdzdalība un sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi, kas veicina integrācijas kā oportūnālās vērtības veidošanos (sk. 6. attēlu).

Tāpat monologu kultūras krīzes pārvarēšanu (Rozenvalds, 2002) un veiksmīgu kultūrdialoga komunikāciju, līdz ar to arī jauniešu integrācijas kā oportūnālās vērtības veidošanos iespējams nodrošināt, ja jauniešu un skolotāju mērķtiecīgi modelētajās kultūrdialoga komunikācijas situācijās jauniešiem rada iespējas pētīt cilvēku integrācijas biogrāfijas, akceptēt un respektēt citādo. Liela nozīme ir empātijas spējai, prasmei verbāli un neverbāli paust labvēlīgu attieksmi, uz klausīt nenosodot un netiesājot, izrādīt ieinteresētību, izpratni, iedziļināties jautājuma būtībā, uzdot atvērtos jautājumus, pārvarēt aizspriedumus, atteikties no stereotipiem, līdz ar to arī no “melnbaltās domāšanas”, mācai uzmundrināt, izteikt atzinību, izrādīt cieņu, sapratni un savstarpēju uzticēšanos (Federowicz, 1997, Beniers, 2006, Bolten, 1997, 2007, Kūle, 2006).

2. JAUNIEŠU LĪZDALĪBAS KĀ VĒRTĪBAS IDENTIFICĒŠANAS INTEGRĀCIJAS PROCESĀ TRANSFORMATĪVS PĒTĪJUMS RĒZEKNES MĀKSLAS UN DIZAINA VIDUSSKOLAS MULTIKULTURĀLAJĀ VIDĒ

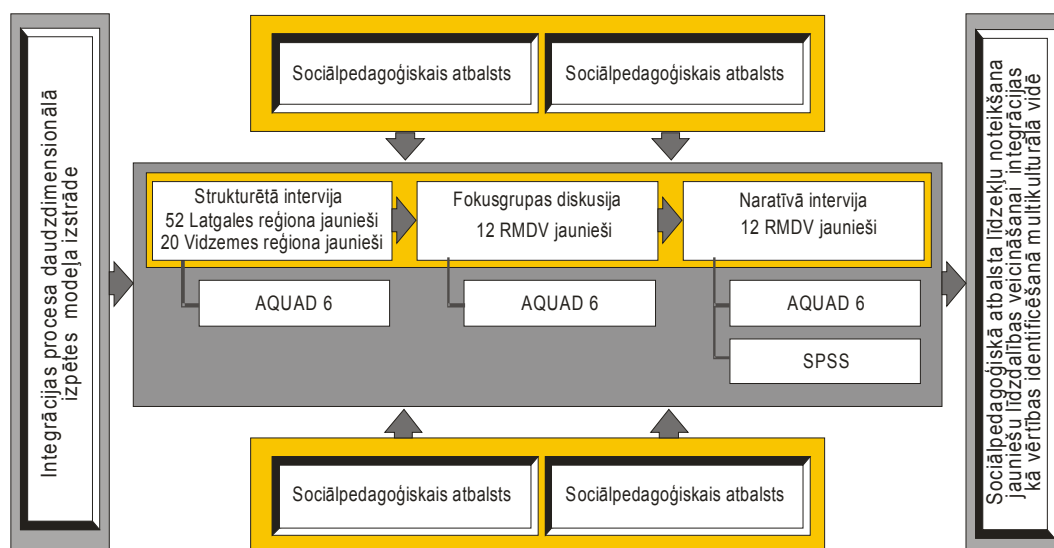
2. 1. Pētījuma struktūra un norise

Veicot integrācijas teorētisko analīzi un modelējot pētījuma zinātnisko paradigmu, esmu saskārusies ar problēmu, ko aktualizē D. M. Mertena (*Mertens*, 2003) saistībā ar to kompleksitāti, ko veicina plurālisma un sociālā taisnīguma jautājumu sarežģītība, ņemot vērā, ka pieaugošajā sociālajā plurālismā pieaug kultūras atšķirību svarīgums.

Saistībā ar sabiedrības pētījumiem pastāv 3 pētījumu paradigmas :

- pozitīvistiskā – postpozitīvistiskā paradigma asociējas ar tradicionālajiem pētniecības veidiem (eksperimentālie vai kvaziekspertimentālie pētījumi);
- interpretatīvi konstruktīvistiskā paradigma ietver daudzveidīgas kvalitatīvās pētniecības pieejas – etnogrāfiskos pētījumus, gadījuma analīzes utt.
- emancipētās transformācijas paradigmā atšķirībā no tradicionālajiem pētījumiem centrā nav indivīds, bet indivīda attiecības ar sabiedrību, kur izteikts jaunu zināšanu konstruēšanas nolūks – palīdzēt cilvēkam pārveidot, uzlabot sabiedrību (*Banks*, 93, 95). Mainīgie apstākļi pētījuma sabiedrībā un ārpus tās ir pievērsuši lielāku uzmanību cilvēka pētīšanai un sociālā taisnīguma jautājumiem.

Esošās līdz šim izmantotās paradigmas piemērotas tikai viena integrācijas aspekta izpētei, neskatot integrācijas procesu kompleksi. Raksturojot šo paradigmu, Mertena pasvītro vērtību lomu pētniecībā, ko esmu ņēmusi vērā, un iesaka izmantot jauktās (*mix*) metodes. Pētījumā nevar aprobežoties ar latviešu un krievu grupu salīdzināšanu, kas industriālā sabiedrībā bija atdalītas, tādēļ jāizmanto emancipētās transformācijas pētījumu izpētes paradigma, kuru esmu izveidojusi teorētiskās analīzes rezultātā (sk. 7. attēlu). Šajā paradigmā vairs nav tik liela nozīme vecumam un tautībai, kā līdz šim veiktajos integrācijas pētījumos, bet akcents tiek likts uz jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanu, kā tas tiek ieteikts postindustriālā sabiedrībā.

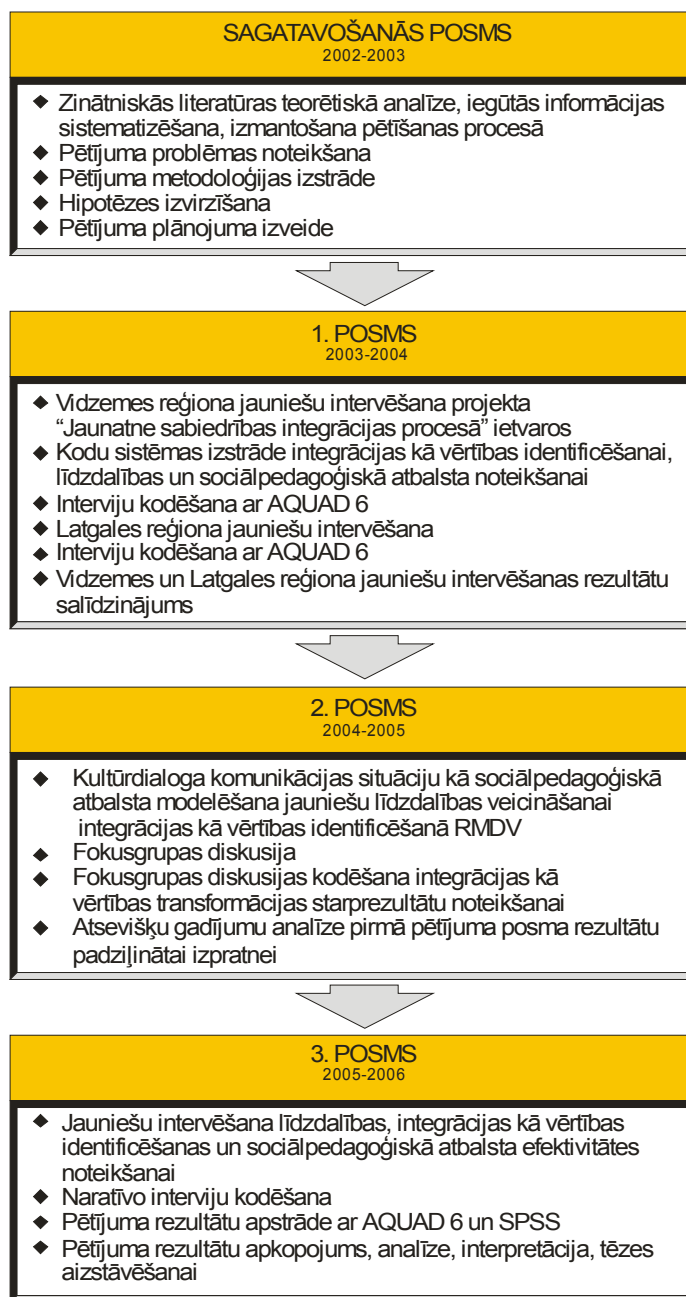


7. attēls. Emancipētās transformācijas pētījuma struktūra

Pētījums tika veikts 3 posmos. Pētījuma 1. posmā analizēts, kā jaunieši identificē integrāciju kā vērtību divos Latvijas reģionos, veikta Latgales jauniešu intervēšana integrācijas kā vērtības identificēšanas padziļinātai analīzei un sociālpedagoģiskā atbalsta noteikšanai, līdzdalības kultūrdialoga komunikācijas transformatīvo situāciju modelēšana pētījuma 2. posmā un izvirzītās hipotēzes pārbaude pētījuma 3. posmā (sk. 8. attēlu).

Ņemot vērā prasības transformatīvajam pētījumam, tajā ietverti 3 to definējošie aspekti (*Guba & Lincoln, 1994, Mertens, 1998*):

- ontoloģiskais (kāda ir dabiskā realitāte?) – *integrācijas kā vērtības izpratne, intervējot jauniešus.*
- epistemoloģiskais (kāda ir izpratnes daba, kādas mijattiecības starp to, ko mēs zinām, un to, kas tiks izzināts?) – *transformatīvajā pētījumā iekļauto jauniešu intervēšana integrācijas kā vērtības konteksta izpētei;*
- metodoloģiskais (kā varam pārveidot esošo izpratni?) – *līdzdalības integrācijas kā kultūrdialoga komunikācijas transformatīvo situāciju modelēšana.*



8. attēls. Pedagoģiskā pētījuma plānojums

Emancipētās transformācijas paradigmas ontoloģiskais pieņēmums atzīst viedokļu dažādību attiecībā uz daudzām sociālām realitātēm, bet šie viedokļi ”jāievieto” politiskās, kultūras, vēsturiskās un ekonomiskās vērtību sistēmās, lai saprastu pamatu atšķirībām. Tātad realitāte tiek raksturota vēsturiskā, politiskā, kulturālā un ekonomiskā kontekstā. Tam ir multipla konstrukcija, nedodot priekšroku kādai perspektīvai. Tā ir daudzdimensionalitāte. Epistemoloģijā tiek akcentēta mijiedarbība starp pētnieku un dalībnieku, aktualizējot izpratnes, uzticēšanās un ciešu kontaktu nepieciešamību starp pētnieku un pētāmo, lai iegūtu dziļu izpratni.

Paradigmas ietvaros ir iespēja pētīt nevis to, kā jaunieši integrējas, bet kā sabiedrībai jāatbrīvo jaunieši, lai viņi veiksmīgi integrētos. Tā paši jaunieši tiek iesaistīti pētījumā, viņi ir pētījuma subjekti, paši piedalās integrācijas kā vērtības izpētē, veido sistēmu, lai to mainītu. Tādēļ priekšroka tiek dota kvalitatīvam pētījumam vienā jauniešu grupā, kur secinājumi izriet no datiem, bet tie gūti no jauniešiem, kas paši iesaistās integrācijas kā vērtību lomas aktualizēšanā skolas projektā, piešķirot centrālo nozīmi to Rēzeknes multikulturālās vides cilvēku biogrāfijām (dzīvei un pieredzei), kuri cieš no apspiešanas un diskriminācijas, lai kāds pamats tam būtu – dzimums, rase, etniskums, sociāli ekonomiskais statuss –, un meklēt veidus, kā novērst diskriminācijas ietekmi, savienojot pētījuma aktivitātes ar līdzdalību sociāli pedagoģiskā darbībā plašāku sociālā taisnīguma jautājumu risināšanā.

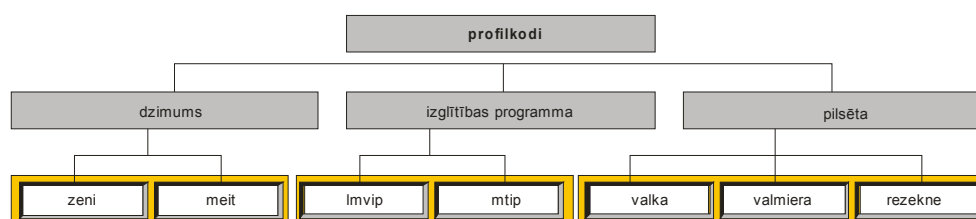
2. 2. Pētījuma 1. posms: jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana Vidzemes un Latgales multikulturālajos reģionos kodu sistēmas izstrādei un hipotēzes pārbaudei

Atbilstoši pētījuma mērķim un uzdevumiem bija jānoskaidro, kā jaunieši identificē integrāciju. Latvijas reģionos tika īstenots projekts „Jaunatne sabiedrības integrācijas procesā” ar mērķi izvērtēt iepriekšējās integrācijas paradigmas darbības efektivitāti un veicināt jauniešu līdzdalību politiskajā dzīvē, tātad – politisko integrāciju. Šī projekta ietvaros 20 Vidzemes jaunieši (10 no Valmieras (5 meitenes un 5 zēni) un 10 no Valkas (5 zēni un 5 meitenes)) tika intervēti, lai noteiktu – vai jaunieši identificē integrāciju kā terminālu vai instrumentālu vērtību (sk. 1. pielikumu). Strukturētajā intervijā bija iekļauti jautājumi:

- Kas ir integrācija?
- Kas ir sabiedrības integrācija?
- Kas ir integrācija Eiropas Savienībā?

Pētījuma turpmākajā gaitā tika izstrādāta kodu sistēma, ko veido profilkodi, multiplie kodi un metakodi.

Lai varētu salīdzināt dažādu Latvijas reģionu jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanu, kā arī noteikt atšķirības vērtību identificēšanā pēc dzimuma, dzīvesvietas un izglītības programmas, kurā iegūta pamatizglītība, tika izveidoti profilkodi, ņemot vērā dzimumu (zēni, meit), latviešu mācībvalodas (lmpip) vai mazākumtautību izglītības programmu (mtip), kurā iegūta pamatizglītība, un pilsētu (valka, valmiera, rezekne), kurā jaunieši dzīvo vai mācās (sk. 9. attēlu).



9. attēls. Profilkodi integrācijas kā vērtības identificēšanai

Multiplu kodu sistēma tika izstrādāta, iekļaujot tajā vērtību identificēšanu, līdzdalības apakškategorijas un sociāli pedagoģiskā atbalsta līdzekļus.

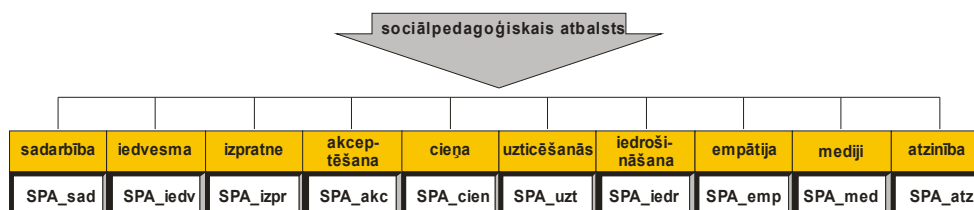
Balstoties uz integrācijas kā vērtības identificēšanu atbilstoši teorētiskajām nostādnēm, tika izveidoti multiplie kodi „TV” (integrācija kā mērķis), „IV” (integrācija kā līdzeklis mērķu sasniegšanai).

Līdzdalības apakškategoriju (līdzdarbošanās (LD), līdznoteikšana (LN) un līdzlēmumpieņemšana (LLP)) multiplie kodi „LD”, „LN” un „LLP” tika izstrādāti un papildināti, apvienojot līdzdalības apakškategorijas un kontekstu (individuālais (ind), mikro (mikro), mezo (mezo) un makro (makro)), kurā jauniešis darbojas, izveidojot tādus kodus kā „LD_ind”, „LD_mikro”, „LD_mezo”, „LD_makro”, „LN_ind”, „LN_mikro”, „LN_mezo”, „LN_makro”, „LLP_ind”, „LLP_mikro”, „LLP_mezo”, „LLP_makro” (sk. 10. attēlu).



10. attēls. Multiplie kodi līdzdalības apakškategoriju noteikšanai

Atbilstoši teorētiskajām nostādnēm tika veidoti sociālpedagoģiskā atbalsta (SPA) multiplie kodi „SPA_sad”, „SPA_iedv”, „SPA_cien”, „SPA_uzt”, „SPA_iedr”, „SPA_emp”, „SPA_med”, „SPA_atz”, „SPA_izpr”, „SPA_akc” sociālpedagoģiskā atbalsta noteikšanai (sk. 11. attēlu), izmantojot tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā sadarbība (sad), iedvesma (iedv), izpratne (izpr), cieņa (cien), uzticēšanās (uzt), iedrošināšana (iedr), empātija (emp), mediji (med), atzinība (atz), akceptēšana (akc), lai noteiktu, kuri no tiem veicinājuši jauniešu līdzdalību un sekmējuši integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanu.



11. attēls. Multiplie kodi sociālpedagoģiskā atbalsta noteikšanai

Iegūtie dati tika kodēti atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai un apstrādāti ar AQUAD 6.

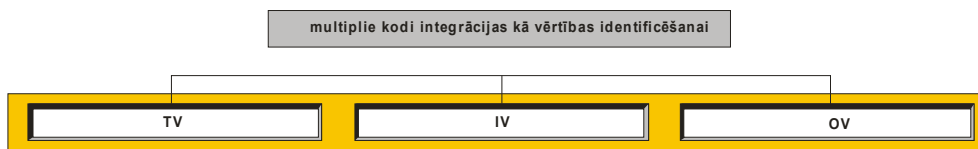
Jauniešu izteikumi liecināja, ka atbilstoši vērtību klasifikācijai pēc to mērķiem un uzdevumiem (Rokeach, 1972, 1973, 1979), līdzās terminālajām (*sabiedrības apvienošanās, sabiedrības vienotība, situācija, kad viena sabiedrības daļa pieņem citas sabiedrības daļas vērtības, dažādu sabiedrības grupu mierīga līdzāspastāvēšana vienā valsts teritorijā u.c.*) un instrumentālajām (*saistās ar valsts valodas (latviešu valodas) apguvi, citas tautas kultūras iepazīšanu, pilsonības iegūšanu, lai varētu piedalīties politiskajās aktivitātēs u. c.*) vērtībām parādās tādas vērtības, kas neiekļaujas nevienā no iepriekšminētajām grupām. Tās ir vērtības, kur jaunieši saskata jaunas iespējas (*kļūšana par pilnvērtīgu cilvēku – tādu, kas spēj uzņemties pienākumus un zina savas tiesības, iespējas bagātināties – iemācīties citas valodas, iepazīt citu kultūru, iedzīvošanās jaunā vidē, jaunos apstākļos u. c.*). Vērtības, kur jaunieši identificē integrāciju ar iespējām, kuras jāizmanto, tika nosauktas par *oportunālām* (latīņu val. *opportunos* – izdevīgs) vērtībām (sk. 4. tabulu).

4. tabula

Vidzemes jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana

N. p. k.	Integrācijas kā vērtības identificēšana	Kods	Jauniešu izteikumi
1.	Termināla vērtība	TV	A1: Dažādu sabiedrības grupu apvienošanās. A2: Kad ir saliedēta sabiedrība, nav konfliktu. A3: Kad sabiedrība ir vienota, nevis sašķelta. B4: Cilvēku iekļaušanās sabiedrībā. A16: Kad viena sabiedrības grupa pieņem un ciena citas grupas.
2.	Instrumentāla vērtība	IV	A14: Krievu valodā runājošo cieņa pret Latvijas valsti, tās vēstures zināšana, runāšana valsts valodā. B2: Valsts likumu zināšana un dzīvošana saskaņā ar tiem. B16: Spēja sazināties vienā valodā, kad nevienam pret to nav pretenziju.
3.	Oportunāla vērtība	OV	B4: Kļūšana par pilnvērtīgu cilvēku, kam ir tādas pašas tiesības un pienākumi kā citiem. B7: Iekļaušanās sabiedrībā un kļūšana par tās pilntiesīgu locekli. B3: Kad sabiedrībā satiekas dažādi cilvēki un viņiem ir iespēja labāk iepazīties, kaut ko noorganizēt, lai būtu interesanti. B1: Bagātināšanās, kas saistās ar citas kultūras iepazīšanu. B5: Iespēja vairāk kontaktēties ar Eiropas valstu iedzīvotājiem.

Tādēļ kodu sistēma integrācijas kā vērtības identificēšanai tika papildināta ar multiplo kodu „OV”, kas apzīmē integrāciju kā oportunālu vērtību (integrācija kā iespēja veiksmīgai sevis realizācijai (sk. 12. attēlu).



12. attēls. Multiplie kodi integrācijas kā vērtības identificēšanai

Lai varētu noteikt mījsakarības starp līdzdalību, vērtību identificēšanu un sociālpedagoģisko atbalstu, kodu sistēma tika pilnveidota, pievienojot metakodus „LIDZD” (līdzdalība), „SPA” (sociālpedagoģiskais atbalsts), „IND” (individuālais konteksts), „MIKRO” (mikro konteksts), „MEZO” (mezo konteksts), „MAKRO” (makro konteksts).

Multiplie kodi jauniešu līdzdalības noteikšanai „LD”, „LN” un „LLP” tika apvienoti metakodā „LIDZD” (sk. 13. attēlu).



13. attēls. Metakods līdzdalības noteikšanai

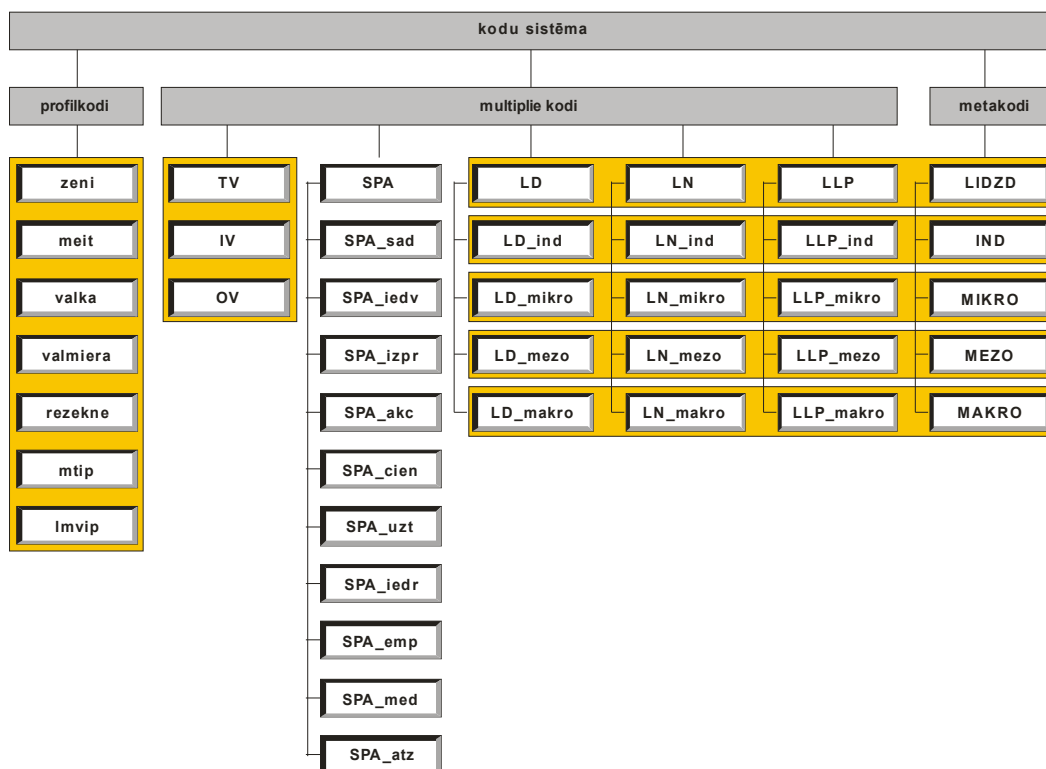
Metakodi līdzdalības konteksta noteikšanai tika veidoti, apvienojot līdzdalības apakškategorijas un kontekstu, kurā jaunietis darbojas. Multiplie kodi „LD_ind”, „LN_ind” un „LLP_ind” tika apvienoti metakodā „IND”. Multiplie kodi „LD_mikro”, „LN_mikro” un „LLP_mikro” tika apvienoti metakodā „MIKRO”. Multiplie kodi „LD_mezo”, „LN_mezo” un „LLP_mezo” tika apvienoti metakodā „MEZO”. Multiplie kodi „LD_makro”, „LN_makro” un „LLP_makro” tika apvienoti metakodā „MAKRO” (sk. 14. attēlu).

metakodi	multiplie kodi		
IND	LD_ind	LN_ind	LLP_ind
MIKRO	LD_mikro	LN_mikro	LLP_mikro
MEZO	LD_mezo	LN_mezo	LLP_mezo
MAKRO	LD_makro	LN_makro	LLP_makro

14. attēls. Multiplie kodi līdzdalības un konteksta noteikšanai

Tādējādi kodu sistēmu veido profilkodi „zeni”, „meit”, „valka”, „valmiera”, „rezekne”, „mtip” un „lmvip”; multiplie kodi „TV”, „IV”, „OV”, „SPA”, „SPA_sad”, „SPA_iedv”, „SPA_izpr”, „SPA_akc”. „SPA_cien”, „SPA_uzt”, „SPA_iedr”, „SPA_emp”, „SPA_med”, „SPA_atz”, „LD”, „LD_ind”, „LD_mikro”, „LD_mezo”, „LD_makro”, „LN”, „LN_ind”, „LN_mikro”, „LN_mezo”, „LN_makro”, „LLP”,

„LLP_ind”, „LLP_mikro”, „LLP_mezo” un „LLP_makro”; metakodi „LIDZD”, „IND”, „MIKRO”, „MEZO” un „MAKRO” (sk. 15. attēlu).



15. attēls. Kodu sistēma

Lai konstatētu mijšakarības starp jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanu, dzimumu un izglītības programmu, kurā iegūta pamatizglītība, tika noteikts kodu biežums, sākotnēji izveidojot iegūto datu vērtību tabulas Vidzemes jauniešu grupai (sk. 1. pielikumu).

5. tabula
Vidzemes jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana

	A	B	C	D	E	F
TV	7	15	13	9	13	9
IV	10	10	11	9	7	13
OV	14	4	7	11	9	9

A: /valka
 B: /valmiera
 C: /lmvip
 D: /mtip
 E: /meit
 F: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Valmieras jauniešu izteikumos visbiežāk atzīmētais kods ir „TV”, kas fiksēts 15 reizes, tam seko kods „IV” (fiksēts 10 reizes), bet tikai 4 reizes konstatēts kods „OV”. Savukārt Valkas jauniešu izteikumos visbiežāk atzīmētais kods ir „OV”, tas minēts 14 reizes, 2. vietā ir kods IV, kas minēts 10 reizes, bet kods „TV” minēts 7 reizes. Tādējādi iegūtie dati liecina (sk. 5. tabulu), ka Valmieras jaunieši integrāciju identificē kā terminālu (mērķis) vai instrumentālu (līdzeklis mērķu sasniegšanai) vērtību, retāk – kā oportunālu vērtību. Atšķirīga aina vērojama Valkas jauniešu atbildēs. Viņi visbiežāk integrāciju identificē ar jaunām iespējām, tātad viņiem dominē integrācija kā oportunāla vērtība, nedaudz mazāk ir atbilžu, kur integrācija tiek identificēta kā instrumentāla vērtība, un tikai 7 gadījumos Valkas jaunieši integrāciju identificē kā terminālu vērtību. Konstatētās atšķirības pamato nepieciešamību diferencēt makro kontekstu – lielpilsētu un mazpilsētu multikulturālo vidi.

Salīdzinot Vidzemes reģiona jauniešu atbildes, kuri pamatizglītību ieguvuši dažādās izglītības programmās, redzams, ka to jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, visbiežāk minētais kods ir „OV”, tas fiksēts 11 reizes; gan kods „IV”, gan kods „TV” šo jauniešu atbildēs minēts 9 reizes. Savukārt to jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, visbiežāk minētie kodi ir „IV” un „TV”, kas konstatēti attiecīgi 13 un 11 reizes, un tikai 7 reizes minēts kods „OV”. Tātad var secināt, ka integrāciju ar oportunālu vērtību identificē vairāk jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, dominē integrācija kā instrumentāla un termināla vērtība.

Meiteņu atbildēs kods „TV” fiksēts 13 reizes, kods „OV” – 9 reizes, bet kods „IV” – 7 reizes. Savukārt zēnu atbildēs kods „IV” minēts 13 reizes, bet kodi „TV” un „OV” – 9 reizes. Tas liecina, ka meitenes biežāk identificē integāciju kā terminālu vērtību, bet zēni – kā instrumentālu.

Jauniešu izteikumi liecina, ka integrācija kā termināla vērtība saistās ar samērā abstraktu sabiedrību, tās apvienošanos, saliedēšanos, cilvēku iesaistīšanos, iekļaušanos šajā sabiedrībā, dažādu sabiedrības locekļu pieņemšanu, savstarpēju cieņu, izpratni, toleranci.

Integrācija kā instrumentāla vērtība jauniešiem saistās ar latviešu valodas mācīšanos un prasmi tajā sazināties, Latvijas vēstures un kultūras vērtību zināšanu un respektēšanu, Latvijas likumu zināšanu un ievērošanu, cieņu pret Latvijas valsts

simboliem, pamatiedzīvotājiem. Akcents jauniešu atbildēs tiek likts uz latviešu valodas kā valsts valodas zināšanu, tādējādi sašaurinot integrācijas jēdzienu. Zīmīgi, ka jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmās, to attiecina uz sevi, bet jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmās, to attiecina uz krievu valodā runājošajiem.

Šajā posmā integrācija kā oportūnāla vērtība jauniešiem valstiskā kontekstā saistās ar vienlīdzīgām tiesībām (jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, tā, pirmkārt, ir iespēja piedalīties vēlēšanās), iespējām iepazīties, nodibināt kontaktus ar citiem vienaudžiem, sadarbību, lai iegūtu jaunu pieredzi, bagātinātos, tātad – izmantotu sabiedrības labumus, ieņemot vairāk patērētāja pozīciju. Mazāk jaunieši runā par to, ko paši var dot sabiedrībai, kā saskata savu līdzdalību šīs sabiedrības veidošanā. Tikai daži no viņiem līdzās tiesībām min arī pienākumus, ir gatavi iesaistīties dialogā par vērtībām, prioritātēm, nākotnes perspektīvām.

Tomēr daudzais atgriezenisko lietvārdu lietojums jauniešu atbildēs liecina, ka integrācija viņiem saistās ne tikai ar rezultātu, kas jāsasniedz, bet arī ar procesu, kurā jāpiedalās.

6. tabula
Vidzemes jauniešu līdzdalība

	A	B	C	D	E	F
LIDZD	24	15	11	28	11	18
A: /valka						
B: /valmiera						
C: /lmvip						
D: /mtip						
E: /meit						
F: /zeni						

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Arī iegūtie dati par jauniešu līdzdalību Vidzemes reģionā tika kodēti atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai (sk. 6. tabulu).

Metakods „LIDZD” fiksēts 39 reizes: 15 reizes Valkas jauniešu atbildēs un 11 reizes Valmieras jauniešu atbildēs. Tātad Valkas jaunieši par līdzdalības pieredzi runā biežāk, salīdzinot ar Valmieras jauniešiem.

Jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, metakods „LIDZD” minēts 11 reizes. Jauniešu atbildēs, kuri

pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, minētais kods konstatēts 18 reizes.

Meiteņu atbildēs līdzdalību apzīmējošais kods „LIDZD” minēts 21 reizi, bet zēnu – 15 reizes. Tātad nav būtiskas atšķirības starp zēnu un meiteņu, un jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši dažādās izglītības programmās, līdzdalības pieredzi.

7. tabula
Vidzemes jauniešu līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana

	A	B	C	D	E	F
LD	23	11	10	24	18	16
LLP	1	4	1	4	3	2
A: /valka						
B: /valmiera						
C: /lmvip						
D: /mtip						
E: /meit						
F: /zeni						
Table analysis (Project: integr 1) Frequences						

Turpmākā pētījuma gaitā atbilstoši izstrādātajai sistēmai tika kodēti dati par līdzdalības apakškategorijām: līdzdarbošanos, līdznoteikšanu un līdzlēmumpieņemšanu (sk. 7. tabulu). Rezultāti liecina, ka līdzdarbošanos raksturojošais kods „LD” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 23 reizes, bet Valmieras jauniešu atbildēs – 11 reizes. Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 1 reizi, bet Valmieras jauniešu atbildēs – 4 reizes. Līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” Vidzemes jauniešu atbildēs netika konstatēts. Tātad līdzdalības apakškategoriju īpatsvars Vidzemes jauniešu atbildēs nav sabalansēts: dominē līdzdarbošanās (to identificējošais kods „LD” minēts 34 reizes), daudz retāk tiek minēta līdzlēmumpieņemšana (to apzīmējošais kods „LLP” minēts 5 reizes).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdzdarbošanos minējuši 10 reizes (to raksturojošais kods „LD” fiksēts 10 reizes). Savukārt jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdarbošanos minējuši 24 reizes (kods „LD” fiksēts 24 reizes). Līdzlēmumpieņemšanu apzīmējošais kods „LLP” 1 reizi fiksēts Valkas jauniešu atbildēs, un 4 reizes – Valmieras jauniešu atbildēs.

Gan meitenes, gan zēni visbiežāk minējuši līdzdarbošanos. Meiteņu atbildēs līdzdarbošanos apzīmējošais kods „LD” fiksēts 18 reizes, bet zēnu – 16 reizes.

Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” 3 reizes atzīmēts meiteņu atbildēs un 2 reizes zēnu atbildēs.

Arī līdzdarbošanās dažādos kontekstos tika kodēta atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai. Iegūtie rezultāti (sk. 8. tabulu) liecina, ka tendence Valkas un Valmieras jauniešu atbildēs ir līdzīga: dominē līdzdarbošanās makro kontekstā (to identificējošais kods „LD_makro” fiksēts 24 reizes: 14 reizes Valkas jauniešu atbildēs un 10 reizes Valmieras jauniešu atbildēs), tai seko līdzdarbošanās individuālā kontekstā (to identificējošais kods „LD_ind” fiksēts 6 reizes: 5 reizes Valkas jauniešu atbildēs un 1 reizi Valmieras jauniešu atbildēs). Līdzdarbošanās mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 2 reizes) un mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_miko” fiksēts 2 reizes) minēta tikai Valkas jauniešu atbildēs. Tātad Valkas jauniešiem ir lielāka līdzdarbošanās pieredze, salīdzinot ar Valmieras jauniešiem.

8. tabula
Vidzemes jauniešu līdzdarbošanās dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E	F
LD_ind	4	1	2	3	2	3
LD_mikro	2	0	1	1	2	0
LD_mezo	2	0	1	1	2	0
LD_makro	15	10	13	12	13	12
A: /valka						
B: /valmiera						
C: /lmvip						
D: /mtip						
E: /meit						
F: /zeni						
Table analysis (Project: integr 1) Frequences						

Jaunieši, neatkarīgi no tā, kādā programmā iegūta pamatizglītība, visbiežāk min līdzdarbošanos makro kontekstā: to apzīmējošais kods „LD_makro” 6 reizes fiksēts to respondentu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 18 reizes respondentu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 2 reizes minējuši līdzdalību individuālā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 2 reizes), 1 reizi – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 1 reizi), 1 reizi – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 1 reizi). Jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 4 reizes minējuši līdzdalību individuālā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 4 reizes), 1

reizi – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 1 reizi), 1 reizi – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 1 reizi).

Meitenes līdzdalību makro kontekstā minējušas 12 reizes (kods „LD_makro” fiksēts 12 reizes), individuālā kontekstā – 2 reizes (kods „LD_ind” fiksēts 2 reizes), mikro kontekstā – 2 reizes (kods „LD_mikro” fiksēts 2 reizes) un mezo kontekstā – 2 reizes. Zēni līdzdalību makro kontekstā minējušas 12 reizes (kods „LD_makro” fiksēts 12 reizes), individuālā kontekstā – 4 reizes (kods „LD_ind” fiksēts 4 reizes), bet līdzdalība mikro un mezo kontekstā viņu atbildēs nav konstatēta. Tātad gan zēniem, gan meitenēm noteicošā ir valstī gūtā līdzdalības pieredze.

9. tabula
Vidzemes jauniešu līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E	F
LLP_makro	1	4	1	4	3	2
A: /valka						
B: /valmiera						
C: /lmvip						
D: /mtip						
E: /meit						
F: /zeni						

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos tika kodēta atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai. Iegūtie rezultāti liecina, ka līdzlēmumpieņemšana fiksēta tikai makro kontekstā (sk. 9. tabulu). Valmieras jauniešu atbildēs to apzīmējošais kods “LLP_makro” fiksēts 4 reizes, bet Valkas jauniešu atbildēs – 1 reizi.

10. tabula
Vidzemes jauniešu līdzdalība dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E	F
IND	5	1	2	4	2	4
MIKRO	2	0	1	1	2	0
MEZO	2	0	1	1	2	0
MAKRO	15	14	7	22	15	14
A: /valka						
B: /valmiera						
C: /lmvip						
D: /mtip						
E: /meit						
F: /zeni						

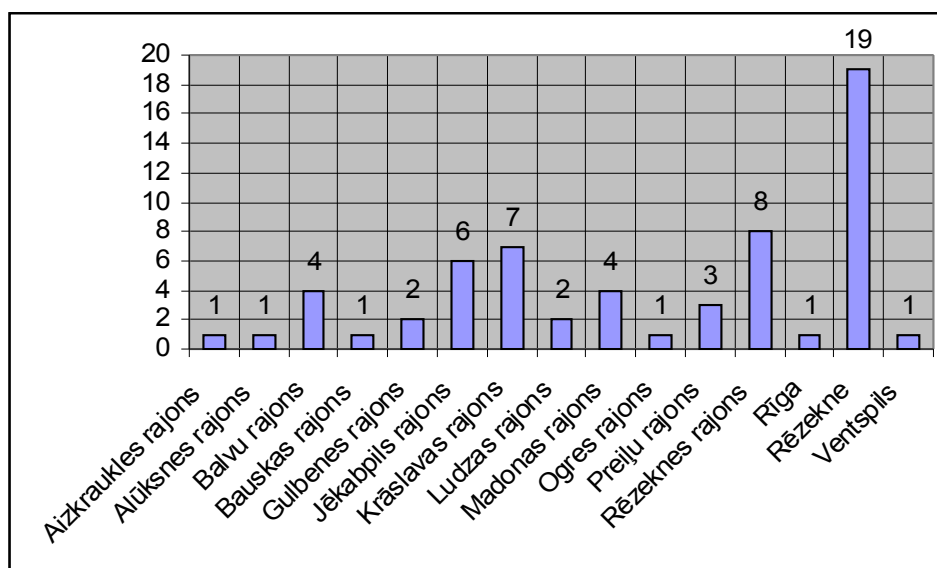
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Līdzlēmumpieņemšana 1 reizi minēta jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 4 reizes jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā.

Līdzlēmumpieņemšana jauniešiem saistās ar piedalīšanos pašvaldību un Saeimas vēlēšanās.

Meiteņu atbildēs līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā apzīmējošais kods „LLP_makro” fiksēts 3 reizes, bet zēnu atbildēs – 2 reizes.

Pētījuma rezultāti liecina, ka gan Valkas, gan Valmieras jauniešiem dominē makro konteksts (to apzīmējošais metakods “MAKRO” Valkas respondentu atbildēs fiksēts 15 reizes, bet Valmieras respondentu atbildēs – 14 reizes). Salīdzinoši retāk minēts individuālais konteksts. To 5 reizes min Valkas jaunieši (metakods “IND” fiksēts 5 reizes) un 1 reizi Valmieras jaunieši (minētais metakods fiksēts 1 reizi). Valkas jauniešu atbildēs 2 reizes fiksēts mikro kontekstu apzīmējošais metakods “MIKRO” un 2 reizes – mezo kontekstu apzīmējošais metakods “MEZO”. Valmieras jauniešu atbildēs minētie metakodi netika konstatēti. Tas skaidrojams ar to, ka Latvijā vairāk akcents tika likts uz politisko integrāciju un iedzīvotāju iespējām piedalīties politiskajos procesos.



16. attēls. RMDV 2. kursa audzēkņu sadalījums

pēc iepriekšējās mācību iestādes atrašanās vietas 2002./2003. m. g.

Lai salīdzinātu, vai šie dati attiecināmi arī uz kādu citu valsts reģionu un noteiktu, kā dažādu Latvijas reģionu jaunieši identificē integrāciju kā vērtību, tika intervēti 52 Rēzeknes Mākslas un dizaina vidusskolas (RMDV) 2. kursa audzēkņi (sk. 2. pielikumu). Vidzemes un Latgales reģiona izvēles pamatā ir dažādašs nacionālais sastāvs: diametrāli pretējais latviešu un nelatviešu īpatsvars. Pēc LR Centrālās statistikas pārvaldes datiem Vidzemē 2003. gadā dzīvo 83,25% latviešu un 16,75% nelatviešu, bet Latgalē tikai 43,37% latviešu un 56,63% nelatviešu. Turpmākajos

gados situācija nav būtiski mainījies, taču iezīmējas tendence nedaudz palielināties latviešu skaitam. Piemēram, 2003. gadā Valkā dzīvo 80,70% latviešu un 19,30% nelatviešu, Valmierā – 82,89% latviešu un 17,11% nelatviešu, bet Rēzeknē – 43,20% latviešu un 56,89% nelatviešu, bet 2008. gadā Valkā dzīvo 81,86% latviešu un 18,14% nelatviešu, Valmierā – 84,12% latviešu un 15,88% nelatviešu, bet Rēzeknē – 44,37% latviešu un 55,63% nelatviešu (Latvijas demogrāfijas gadagrāmata, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009). Tas skaidrojams ar to, ka daļa cittautiešu pēdējos gados izceļo uz savu etnisko dzimteni.

RMDV, kur norisinājās pētījums, raksturīga multikulturāla vide. Lai gan RMDV atrodas Latgalē un vairums audzēkņu nāk no šī reģiona, pēc profesionālās izglītības iestādes pārskata 2002./2003. m. g. sākumā uzņemto audzēkņu sadalījums pēc iepriekšējās mācību iestādes atrašanās vietas liecina, ka RMDV mācījās audzēkņi no 15 dažādām pašvaldībām, tātad arī ar dažādu integrācijas pieredzi (sk. 16. attēlu).

11. tabula
RMDV jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana

	A	B	C	D	E
TV	104	67	37	57	47
IV	42	21	21	19	23
OV	12	4	8	8	4

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Nosakot, kā RMDV jaunieši identificē vērtības, redzams, ka visbiežāk fiksēts kods „TV” (104 reizes), retāk minēts kods „IV” (42 reizes), un tikai 12 gadījumos atzīmēts kods „OV” (sk. 11. tabulu). Tātad pētījuma rezultāti liecina, ka RMDV jauniešiem 2. kursā dominē terminālas un instrumentālas vērtības. Salīdzinoši neliels ir jauniešu skaits, kuri integrāciju identificē kā oportūnālu vērtību.

Šajā posmā tika fiksētas, bet netika salīdzinātas jauniešu atbildes, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, jo pētījumā piedalījās 19 jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, un 33 jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā – tādēļ pētījuma autore uzskata, ka iegūtie rezultāti nebūtu korekti, lai izdarītu secinājumus. Taču, neskatoties uz atšķirīgo jauniešu skaitu pēc izglītības programmas, kurā iegūta pamatizglītība, iezīmējas līdzīga tendence – Rēzeknes Mākslas un dizaina

vidusskolas jauniešiem dominē integrācija kā termināla vērtība, tai seko integrācija kā instrumentāla vērtība un salīdzinoši neliels skaits, kuri integrāciju identificē ar oportūnālu vērtību.

Pētījuma rezultāti liecina, ka metakods „LIDZD” RMDV jauniešu atbildēs fiksēts 114 reizes (sk. 12. tabulu).

Par līdzdalību biežāk runā jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā (viņu atbildēs metakods „LIDZD” fiksēts 73 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdalību minējuši 41 reizi (viņu atbildēs metakods „LIDZD” fiksēts 41 reizi). Tas liecina, ka, uzsākot mācības RMDV latviešu mācībvalodas izglītības programmās, jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, jūtas drošāk un pārliecinošāk, salīdzinot ar jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā.

12. tabula

RMDV jauniešu līdzdalība

	A	B	C	D	E
LIDZD	114	73	41	55	59
A: /rezekne B: /lmvip C: /mtip D: /meit E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Zēni par līdzdalības pieredzi runā nedaudz biežāk (viņu atbildēs līdzdalību apzīmējošais metakods „LIDZD” atzīmēts 59 reizes), salīdzinot ar meitenēm, kuru atbildēs minētais kods atzīmēts 55 reizes.

13. tabula

RMDV jauniešu līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana

	A	B	C	D	E
LD	92	63	29	40	52
LLP	11	5	6	8	3
LN	11	5	6	7	4
A: /rezekne B: /lmvip C: /mtip D: /meit E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Salīdzinot līdzdalības apakškategorijas, redzams, ka RMDV jauniešu atbildēs dominē līdzdarbošanās (to apzīmējošais kods „LD” minēts 92 reizes). Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” minēts 11 reizes. Arī līdznoteikšanu apzīmējošais kods „LN” minēts 11 reizes (sk. 13. tabulu).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 63 reizes minējuši līdzdarbošanos (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 63 reizes), 5 reizes līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 5 reizes) un 5 reizes līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 5 reizes). Savukārt jaunieši, kuri pamatizglītības ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 29 reizes minējuši līdzdarbošanos (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 29 reizes), 6 reizes līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 6 reizes) un 6 reizes līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 6 reizes).

Zēni biežāk minējuši līdzdarbošanos (to apzīmējošais kods „LD” atzīmēts 52 reizes), salīdzinot ar meitenēm, kuru atbildēs minētais kods fiksēts 40 reizes. Savukārt meitenes biežāk runā par līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” viņu atbildēs fiksēts 7 reizes) un līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LN” viņu atbildēs fiksēts 8 reizes). Zēnu atbildēs kods „LN” minēts 4 reizes, bet kods „LLP” – 3 reizes.

14. tabula
RMDV jauniešu līdzdarbošanās dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LD_ind	18	13	5	10	8
LD_mikro	7	5	2	2	5
LD_mezo	8	5	3	2	6
LD_makro	59	40	19	23	36
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Rezultāti liecina, ka RMDV jauniešu atbildēs dominē līdzdarbošanās makro kontekstā (to identificējošais kods ir „LD_makro” minēts 59 reizes). Līdzdarbošanos individuālā kontekstā raksturojošais kods „LD_ind” fiksēts 18 reizes, līdzdarbošanos mezo kontekstā raksturojošais kods „LD_mezo” – 8, bet līdzdarbošanos mikro kontekstā raksturojošais kods – 7 reizes (sk. 14. tabulu).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, visbiežāk minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods

„LD_makro” fiksēts 40 reizes), retāk – līdzdarbošanos individuālā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 13 reizes), mikro (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 5 reizes) un mezo (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 5 reizes) kontekstā. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, arī visbiežāk minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” fiksēts 19 reizes), retāk – līdzdarbošanos individuālā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 5 reizes), mikro (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 2 reizes) un mezo (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 3 reizes) kontekstā.

Gan zēniem, gan meitenēm dominē līdzdarbošanās makro kontekstā. Kods „LD_makro” meiteņu atbildēs minēts 23 reizes, bet zēnu – 36 reizes. Meiteņu atbildēs 10 reizes minēta līdzdarbošanās individuālā kontekstā (kods „LD_ind” fiksēts 10 reizes), 2 reizes – līdzdarbošanās mikro kontekstā (kods „LD_mikro” fiksēts 10 reizes) un 2 reizes – līdzdarbošanās mezo kontekstā (kods „LD_mezo” fiksēts 10 reizes). Zēnu atbildēs 8 reizes minēta līdzdarbošanās individuālā kontekstā (kods „LD_ind” fiksēts 8 reizes), 5 reizes – līdzdarbošanās mikro kontekstā (kods „LD_mikro” fiksēts 5 reizes) un 6 reizes – līdzdarbošanās mezo kontekstā (kods „LD_mezo” fiksēts 6 reizes).

15. tabula

RMDV jauniešu līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LLP_ind	1	0	1	1	0
LLP_mikro	1	1	0	1	0
LLP_makro	9	4	5	7	2
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

RMDV jauniešu atbildēs dominē līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā (sk. 15. tabulu). To raksturojošais kods „LLP_makro” minēts 9 reizes, līdzlēmumpieņemšanas sadalījums mikro un individuālajā kontekstā ir vienmērīgs (1 reizi fiksēts kods „LLP_ind” un 1 reizi – „LLP_mikro”). Līdzlēmumpieņemšana mezo kontekstā 2. kursa jauniešu atbildēs netika minēta.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 4 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” atzīmēts 4 reizes), 1 reizi – mikro kontekstā (kods „LLP_mikro”

atzīmēts 1 reizi), bet līdzlēmumpieņemšana individuālajā kontekstā viņu atbildēs netika fiksēta. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtatības izglītības programmā, 5 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” atzīmēts 5 reizes), 1 reizi – individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” atzīmēts 1 reizi), bet līdzlēmumpieņemšana mikro kontekstā viņu atbildēs netika fiksēta.

Meitenes 7 reizes minējušas līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” atzīmēts 7 reizes), 1 reizi – individuālajā (kods „LLP_ind” atzīmēts 1 reizi) un 1 reizi mikro kontekstā (kods „LLP_mikro” atzīmēts 1 reizi). Zēni 2 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” atzīmēts 2 reizes), bet līdzlēmumpieņemšana individuālajā un mikro kontekstā viņu atbildēs netika konstatēta.

16. tabula

RMDV jauniešu līdznoteikšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LN_ind	1	0	1	1	0
LN_mikro	1	1	0	1	0
LN_mezo	1	1	0	1	0
LN_makro	8	4	4	5	3
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

RMDV jauniešu atbildēs dominē līdznoteikšana makro kontekstā (sk. 16. tabulu). To raksturojošais kods „LN_makro” minēts 8 reizes, līdznoteikšanas sadalījums pārējos kontekstos ir vienmērīgs (1 reizi fiksēti kodi „LLL_ind”, „LLP_mikro” un „LLP_mezo”).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 4 reizes minējuši līdznoteikšanu makro kontekstā (kods „LN_makro” fiksēts 4 reizes), 1 reizi – līdznoteikšanu mikro kontekstā (kods „LN_mikro” fiksēts 1 reizi), 1 reizi – līdznoteikšanu mezo kontekstā (kods „LN_mezo” fiksēts 1 reizi), bet līdznoteikšana individuālajā kontekstā šo jauniešu atbildēs netika minēta. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 4 reizes minējuši līdznoteikšanu makro kontekstā (kods „LN_makro” fiksēts 4 reizes), 1 reizi –

līdznoteikšanu individuālajā kontekstā (kods „LN_ind” fiksēts 1 reizi), bet līdznoteikšana mikro un mezo kontekstā šo jauniešu atbildēs netika minēta.

Gan meitenēm, gan zēniem dominē līdznoteikšana makro kontekstā. Meiteņu atbildēs to apzīmējošais kods „LN_makro” minēts 5 reizes, bet zēnu atbildēs – 3 reizes. Meiteņu atbildēs 1 reizi fiksēts kods „LN_ind”, 1 reizi – „LN_mikro” un 1 reizi – „LN_mezo”. Zēnu atbildēs šie kodi netika konstatēti.

Salīdzinot RMDV jauniešu līdzdalību dažādos kontekstos, redzams, ka dominē līdzdalība reģiona un valsts līmenī (sk. 17. tabulu). Makro kontekstu raksturojošais metakods „MAKRO” minēts 76 reizes. Mezo kontekstu raksturojošais metakods „MEZO” fiksēts 9 reizes, mikro kontekstu raksturojošais metakods „MIKRO” – 9 reizes, bet individuālo kontekstu raksturojošais metakods „IND” – 20 reizes.

17. tabula

RMDV jauniešu līdzdalība dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
IND	20	13	7	12	8
MIKRO	9	7	2	4	5
MEZO	9	6	3	3	6
MAKRO	76	48	28	35	41
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 48 reizes minējuši līdzdalību makro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 48 reizes), 13 reizes – līdzdalību individuālajā kontekstā (to apzīmējošais metakods „IND” fiksēts 13 reizes), 6 reizes – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais metakods „MEZO” fiksēts 6 reizes) un 7 reizes – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MIKRO” fiksēts 7 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītības ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 28 reizes minējuši līdzdalību makro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 28 reizes), 7 reizes – līdzdalību individuālajā kontekstā (to apzīmējošais metakods „IND” fiksēts 7 reizes), 3 reizes – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais metakods „MEZO” fiksēts 3 reizes) un 2 reizes – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MIKRO” fiksēts 2 reizes).

Meitenes 24 reizes minējušas līdzdalību makro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 24 reizes), 10 reizes – līdzdalību individuālajā kontekstā (to apzīmējošais metakods „IND” fiksēts 10 reizes), 6 reizes – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais metakods „MEZO” fiksēts 6 reizes) un 4 reizes – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MIKRO” fiksēts 4 reizes). Zēni 36 reizes minējuši līdzdalību makro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 36 reizes), 9 reizes – līdzdalību individuālajā kontekstā (to apzīmējošais metakods „IND” fiksēts 9 reizes), 6 reizes – līdzdalību mezo kontekstā (to apzīmējošais metakods „MEZO” fiksēts 6 reizes) un 5 reizes – līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MIKRO” fiksēts 5 reizes).

Pētījuma rezultāti liecina, ka jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, un jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, kā arī zēniem un meitenēm tendence ir līdzīga: dominē līdzdalība makro kontekstā, tai seko līdzdalība individuālajā, mezo un mikro kontekstā.

18. tabula
RMDV jauniešu sociālpedagoģiskais atbalsts

	A	B	C	D	E
SPA	3	1	2	2	1
A: /rezekne B: /lmvip C: /mtip D: /meit E: /zeni Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

RMDV jauniešu atbildēs 3 reizes fiksēts kods „SPA”: 1 reizi jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 2 reizes to jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā (sk. 18. tabulu). Sociālpedagoģisko atbalstu 2 reizes minējušas meitenes (viņu atbildēs kods „SPA” konstatēts 2 reizes) un 1 reizi – zēns (viņa atbildē kods „SPA” konstatēts 1 reizi).

Divi RMDV audzēkņi minējuši medijus: viens no viņiem pamatizglītību ieguvis latviešu mācībvalodas izglītības programmā, otrs – mazākumtautības izglītības programmā (sk. 19. tabulu). Tos apzīmējošais kods „SPA_med” fiksēts 2 reizes. Iedrošināšanu minējis jaunietis, kurš pamatizglītību ieguvis mazākumtautību izglītības programmā. To apzīmējošais kods „SPA_iedr” fiksēts 1 reizi.

19. tabula
RMDV jauniešu sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi

	A	B	C	D	E
SPA_iedr	1	0	1	1	0
SPA_med	2	1	1	1	1
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Iedrošināšanu kā sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi minējusi meitene (kods „SPA_iedr” viņas atbildē fiksēts 1 reizi), bet mediji 1 reizi konstatēti zēna atbildē (kods „SPA_med” fiksēts 1 reizi) un 1 reizi meitenes atbildē (kods „SPA_med” fiksēts 1 reizi).

Turpmākajā pētījuma gaitā tika salīdzināta Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu vērtību identificēšana, līdzdalība, līdzdarbošanās, līdzlēmumpieņemšana, līdznoteikšana dažādos kontekstos un sociālpedagoģiskais atbalsts.

20. tabula
Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanas salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
TV	7	15	104	80	46	70	56
IV	10	10	42	32	30	26	36
OV	14	4	12	11	19	17	13
A: /valka							
B: /valmiera							
C: /rezekne							
D: /lmvip							
E: /mtip							
F: /meit							
G: /zeni							

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Salīdzinot Valkas, Valmieras un Rēzeknes jauniešu atbildes, var secināt, ka līdzīgas tendences ir lielās multikulturālās pilsētās (Valmierā un Rēzeknē) dzīvojošo jauniešu atbildēs (sk. 20. tabulu). Abos gadījumos jaunieši vairāk identificē integrāciju kā terminālu vērtību (kods „TV” Valmierā fiksēts 15, Rēzeknē – 104 reizes), tai seko integrācija kā instrumentāla vērtība (kods „IV” Valmierā tika fiksēts 10, bet Rēzeknē – 42 reizes), bet visretāk tiek identificēta integrācija kā oportūnāla vērtība (kods „OV” Valmierā fiksēts 4, Rēzeknē – 12 reizes). Atšķirīga ir Valkā dzīvojošo jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšana. Viņiem dominē integrācija kā oportūnāla vērtība (kods „OV” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 14 reizes), tai seko integrācija kā

instrumentāla vērtība (kods „IV” fiksēts 10 reizes), bet kā termināla vērtība integrācija tiek identificēta 7 gadījumos (kods „TV” fiksēts 7 reizes). Iespējams, Valkas jauniešiem pārsvarā integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanu ir noteicis tas, ka tā ir pierobežas mazpilsēta, kur norisinās intensīvi starppilsētu un starpvalstu sakari dažādās dzīves jomās, un cilvēki, tostarp jaunieši, ir pamanījuši to priekšrocības un aktīvi iesaistās tajos.

21. tabula
Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdzdalības salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
LIDZD	24	15	114	84	69	76	77
A: /valka							
B: /valmiera							
C: /rezekne							
D: /lmvip							
E: /mtip							
F: /meit							
G: /zeni							
Table analysis (Project: integr 1) Frequences							

Tā kā pētījumā iesaistīto respondentu skaits no dažādām pilsētām bija atšķirīgs (10 jaunieši no Valkas, 10 – no Valmieras un 52 – no Rēzeknes), un jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, bija vairāk nekā to, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, tad dati par jauniešu līdzdalību tika fiksēti, bet pētījuma autore uzskata, ka tos salīdzināt nebūtu korekti, jo tie objektīvi neatspoguļo situāciju (sk. 21. tabulu).

22. tabula
Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdzdarbošanās, līdznoteikšanas un līdzlēmumpieņemšanas salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
LD	23	11	92	73	53	58	68
LLP	1	4	11	6	10	11	5
LN	0	0	11	5	6	7	4
A: /valka							
B: /valmiera							
C: /rezekne							
D: /lmvip							
E: /mtip							
F: /meit							
G: /zeni							
Table analysis (Project: integr 1) Frequences							

Salīdzinot Valkā, Valmierā un Rēzeknē iegūtos rezultātus (sk. 22. tabulu), var secināt, ka tendence visās pilsētās ir līdzīga, līdzdalības apakšskategoriju skaits nav sabalansēts. Abu reģionu jauniešu atbildēs dominē līdzdarbošanās, tai seko

līdzlēmumpieņemšana un līdznoteikšana. Valkā dzīvojošo jauniešu atbildēs līdzdarbošanas raksturojošais kods „LD” fiksēts 23 reizes, līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” – 1 reizi, bet līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” netika fiksēts. Valmierā dzīvojošo jauniešu atbildēs līdzdarbošanas apzīmējošais kods „LD” fiksēts 11 reizes, līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” – 4 reizes, bet līdznoteikšanu apzīmējošais kods „LN” netika fiksēts. RMDV jauniešu atbildēs līdzdarbošanas apzīmējošais kods „LD” fiksēts 92 reizes, līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” – 11 reizes, līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” – 11 reizes.

Līdzīga tendence (līdzdarbošanās pārsvars pār līdznoteikšanu un līdzlēmumpieņemšanu) vērojama jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, kā arī zēniem un meitenēm.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 73 reizes minējuši līdzdarbošanas (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 73 reizes), 6 reizes – līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 6 reizes) un 5 reizes – līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 5 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 53 reizes minējuši līdzdarbošanas (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 53 reizes), 10 reizes – līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 10 reizes) un 6 reizes – līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 6 reizes).

Meitenes 58 reizes minējušas līdzdarbošanas (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 58 reizes), 11 reizes – līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 11 reizes) un 7 reizes – līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 7 reizes). Zēni 68 reizes minējušas līdzdarbošanas (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 68 reizes), 5 reizes – līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” fiksēts 5 reizes) un 4 reizes – līdznoteikšanu (to apzīmējošais kods „LN” fiksēts 4 reizes).

Salīdzinot līdzdarbošanas dažādos kontekstos, pētījuma rezultāti liecina, ka abos reģionos ir līdzīgas tendences (sk. 23. tabulu). Dominē līdzdarbošanās makro kontekstā, tai seko līdzdarbošanās individuālā kontekstā. Vismazāk jaunieši par līdzdarbošanas runā mikro un mezo kontekstā. Valkā dzīvojošo jauniešu atbildēs līdzdarbošanas makro kontekstā identificējošais kods „LD_makro” fiksēts 14 reizes, līdzdarbošanas individuālā kontekstā raksturojošais kods „LD_ind” – 5 reizes, līdzdarbošanas mezo kontekstā raksturojošais kods „LD_mezo” – 2 reizes, līdzdarbošanas mikro kontekstā raksturojošais kods „LD_mikro” – 2 reizes. Valmierā

dzīvojošo jauniešu atbildēs līdzdarbošanos makro kontekstā raksturojošais kods „LD_makro” fiksēts 10 reizes, līdzdarbošanos individuālā kontekstā raksturojošais kods „LD_ind” – 1 reizi, bet līdzdarbošanos mikro un mezo kontekstā raksturojošie kodi „LD_mezo” un „LD_mikro” – netika fiksēti. Rēzeknē dzīvojošo jauniešu atbildēs līdzdarbošanos makro kontekstā raksturojošais kods „LD_makro” fiksēts 59 reizes, līdzdarbošanos individuālā kontekstā raksturojošais kods „LD_ind” – 18 reizes, līdzdarbošanos mezo kontekstā raksturojošais kods „LD_mezo” – 8 reizes, līdzdarbošanos mikro kontekstā raksturojošais kods „LD_mikro” – 7 reizes.

23. tabula

Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdzdarbošanās dažādos kontekstos salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
LD_ind	5	1	18	15	9	12	12
LD_mikro	2	0	7	6	3	4	5
LD_mezo	2	0	8	6	4	4	6
LD_makro	14	10	59	46	37	35	48

A: /valka
 B: /valmiera
 C: /rezekne
 D: /lmvip
 E: /mtip
 F: /meit
 G: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 46 reizes minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” fiksēts 46 reizes), 15 reizes līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 15 reizes), 6 reizes līdzdarbošanos mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 6 reizes) un 6 reizes līdzdarbošanos mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 6 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 37 reizes minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” fiksēts 37 reizes), 9 reizes līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 9 reizes), 3 reizes līdzdarbošanos mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 3 reizes) un 4 reizes līdzdarbošanos mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 4 reizes).

Gan meitenes, gan zēni visbiežāk runā par līdzdarbošanos makro kontekstā. Meitenes 35 reizes minējušas līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” fiksēts 35 reizes), 12 reizes līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (to

apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 12 reizes), 4 reizes līdzdarbošanos mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 4 reizes) un 4 reizes līdzdarbošanos mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 4 reizes). Zēni 48 reizes minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” fiksēts 48 reizes), 12 reizes līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” fiksēts 12 reizes), 5 reizes līdzdarbošanos mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mikro” fiksēts 5 reizes) un 6 reizes līdzdarbošanos mezo kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_mezo” fiksēts 6 reizes).

24. tabula

Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdzlēmumpieņemšanas dažādos kontekstos salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
LLP_ind	0	0	1	0	1	1	0
LLP_mikro	0	0	1	1	0	1	0
LLP_makro	1	4	9	5	9	10	4
A:	/valka						
B:	/valmiera						
C:	/rezekne						
D:	/lmvip						
E:	/mtip						
F:	/meit						
G:	/zeni						
Table analysis (Project: integr 1) Frequences							

Salīdzinot līdzlēmumpieņemšanu dažādos kontekstos, pētījuma rezultāti liecina, ka visās pilsētās, kur tika veikts pētījums, dominē līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā (sk. 24. tabulu). Valkā līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā raksturojošais kods „LLP_makro” konstatēts 1 reizi, bet Valmierā – 4 reizes. Citi šo līdzdalības kategoriju raksturojošie kodi minētajās pilsētās netika konstatēti. Rēzeknē līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā raksturojošais kods „LLP_makro” fiksēts 9 reizes, līdzlēmumpieņemšanu individuālā un mikro kontekstā raksturojošie kodi „LLP_ind” un „LLP_mikro” minēti 2 reizes. Līdzlēmumpieņemšana mezo kontekstā viņu atbildēs netika konstatēta.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 5 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_makro” viņu atbildēs fiksēts 5 reizes) un 1 reizi – līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_mikro” viņu atbildēs fiksēts 1 reizi). Līdzlēmumpieņemšana citos kontekstos viņu atbildēs netika konstatēta. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 9 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_makro” viņu

atbildēs fiksēts 9 reizes) un 1 reizi – līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_ind” viņu atbildēs fiksēts 1 reizi). Līdzlēmumpieņemšana citos kontekstos viņu atbildēs netika konstatēta.

Meiteņu atbildēs 10 reizes minēta līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā (kods „LLP_makro” fiksēts 10 reizes), 1 reizi – līdzlēmumpieņemšana mikro kontekstā (kods „LLP_mikro” fiksēts 1 reizi) un 1 reizi – līdzlēmumpieņemšana individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” fiksēts 1 reizi). Zēnu atbildēs 4 reizes minēta līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā (kods „LLP_makro” fiksēts 4 reizes). Līdzlēmumpieņemšana citos kontekstos viņu atbildēs netika konstatēta.

25. tabula

Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdznoteikšanas dažādos kontekstos salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
LN_ind	0	0	1	0	1	1	0
LN_mikro	0	0	1	1	0	1	0
LN_mezo	0	0	1	1	0	1	0
LN_makro	0	0	8	4	4	5	3
A:	/valka						
B:	/valmiera						
C:	/rezekne						
D:	/lmvip						
E:	/mtip						
F:	/meit						
G:	/zeni						
Table analysis (Project: integr 1) Frequences							

Salīdzinot iegūtos datus par līdznoteikšanu dažādos kontekstos, rezultāti liecina, ka līdznoteikšanu apzīmējošie kodi fiksēti tikai Rēzeknē dzīvojošo jauniešu atbildēs (sk. 25. tabulu). Arī šeit dominē līdznoteikšana makro kontekstā (to raksturojošais kods „LN_makro” fiksēts 8 reizes). Kodi „LN_ind”, „LN_mikro” un „LN_mezo” minēti 1 reizi. Iespējams, skaitliski lielāks izvēlēto respondentu skaits noteica lielāku līdzdalības apakš kategorijas raksturojošo kodu dažādību.

Apkopotie dati par kontekstiem, kuros jaunieši darbojas, liecina, ka visās minētajās pilsētās dzīvojošie jaunieši visbiežāk min līdzdalību makro kontekstā, bet visretāk – līdzdalību mikro kontekstā (sk. 26. tabulu). Valkā dzīvojošo jauniešu atbildēs makro kontekstu apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 15 reizes, individuālo kontekstu raksturojošais metakods „IND” – 5 reizes, mikro kontekstu raksturojošais metakods „MIKRO” – 2 reizes un mezo kontekstu raksturojošais metakods „MEZO” – 2 reizes. Valmierā dzīvojošo jauniešu atbildēs makro kontekstu apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 14 reizes, individuālo kontekstu

raksturojošais metakods „IND” – 1 reizi, bet mikro un mezo kontekstu raksturojošie metakodi „MIKRO” un „MEZO” netika fiksēti. Rēzeknē dzīvojošo jauniešu atbildēs makro kontekstu apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 76 reizes, individuālo kontekstu raksturojošais metakods „IND” – 20 reizes, mezo kontekstu raksturojošais metakods „MEZO” – 9 reizes, mikro kontekstu raksturojošais metakods „MIKRO” – 9 reizes.

26. tabula

Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu līdzdalības dažādos kontekstos salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
IND	5	1	20	15	11	14	12
MIKRO	2	0	9	8	3	6	5
MEZO	2	0	9	7	4	5	6
MAKRO	15	14	76	55	50	50	55

A: /valka
 B: /valmiera
 C: /rezekne
 D: /lmvip
 E: /mtip
 F: /meit
 G: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Pētījuma rezultāti liecina, ka jauniešiem dominē līdzdalība makro kontekstā, tātad – līdzdalības kontekstu neietekmē izglītības programma, kurā iegūta pamatizglītība. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdzdalību makro kontekstā minējuši 55 reizes (to apzīmējošais kods „MAKRO” fiksēts 55 reizes), līdzdalību individuālajā kontekstā – 15 reizes (to apzīmējošais kods „IND” fiksēts 15 reizes), līdzdalību mezo kontekstā – 7 reizes (to apzīmējošais kods „MEZO” fiksēts 7 reizes), bet līdzdalību mikro kontekstā – 8 reizes (to apzīmējošais kods „MIKRO” fiksēts 8 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdalību makro kontekstā minējuši 50 reizes (to apzīmējošais kods „MAKRO” fiksēts 50 reizes), līdzdalību individuālajā kontekstā – 11 reizes (to apzīmējošais kods „IND” fiksēts 11 reizes), līdzdalību mezo kontekstā – 4 reizes (to apzīmējošais kods „MEZO” fiksēts 4 reizes), bet līdzdalību mikro kontekstā – 3 reizes (to apzīmējošais kods „MIKRO” fiksēts 3 reizes).

Līdzdalība makro kontekstā dominē gan zēniem, gan meitenēm. Zēni līdzdalību makro kontekstā minējuši 55 reizes (to apzīmējošais kods „MAKRO” fiksēts 55 reizes), līdzdalību individuālajā kontekstā – 12 reizes (to apzīmējošais kods „IND” fiksēts 12 reizes), līdzdalību mezo kontekstā – 6 reizes (to apzīmējošais kods „MEZO”

fiksēts 6 reizes), bet līdzdalību mikro kontekstā – 5 reizes (to apzīmējošais kods „MIKRO” fiksēts 5 reizes). Meitenes līdzdalību makro kontekstā minējušas 50 reizes (to apzīmējošais kods „MAKRO” fiksēts 50 reizes), līdzdalību individuālajā kontekstā – 14 reizes (to apzīmējošais kods „IND” fiksēts 14 reizes), līdzdalību mezo kontekstā – 5 reizes (to apzīmējošais kods „MEZO” fiksēts 5 reizes), bet līdzdalību mikro kontekstā – 6 reizes (to apzīmējošais kods „MIKRO” fiksēts 6 reizes).

Sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošais metakods „SPA” Latgales reģiona jauniešu atbildēs fiksēts 3 reizes, minot iedrošināšanu (kods „SPA_iedr” fiksēts 1 reizi) un medijus (kods „SPA_med” fiksēts 2 reizes). Vidzemes reģiona jauniešu atbildēs sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošie kodi netika fiksēti (sk. 27. tabulu). Iespējams, tas skaidrojams ar to, ka adaptācijas un integrācijas procesam skolā vairāk uzmanības tiek pievērsts pamatskolā, īpaši 1. un 5. klasē, bet integrācijas process vidusskolas posmā mikro un mezo kontekstā ir vairāk pašu jauniešu ziņā.

27. tabula

Vidzemes un Latgales reģiona jauniešu sociālpedagoģiskā atbalsta salīdzinājums

	A	B	C	D	E	F	G
SPA_iedr	0	0	1	0	1	1	0
SPA_med	0	0	2	1	1	1	1

A: /valka
 B: /valmiera
 C: /rezekne
 D: /lmvip
 E: /mtip
 F: /meit
 G: /zeni

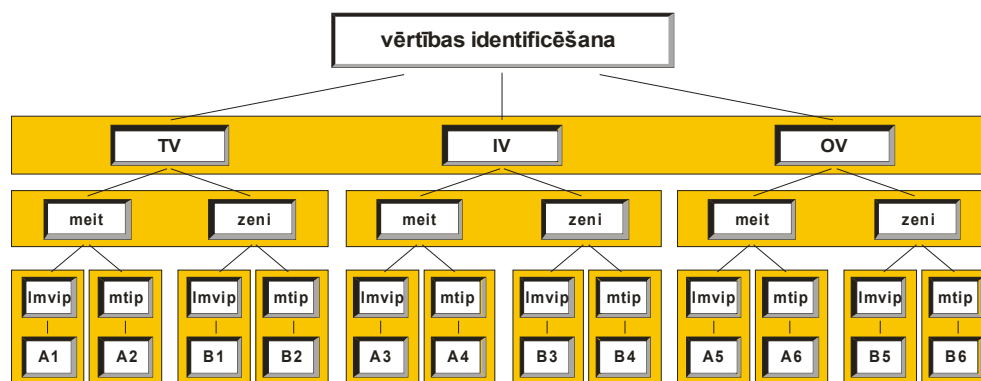
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Līdz ar to tika izvirzīts hipotēzes pieņēmums, ka jauniešiem integrācija kā vērtības identificēšana saistās ar viņu līdzdalības pieredzi integrācijas procesā politiskajā līmenī. Būtu nepieciešams sociālpedagoģiskais atbalsts skolā (mezo vidē) un klasē (mikro vidē), lai veicinātu integrācijas kā iespējas identificēšanu (oportunālā vērtība).

Analīzes rezultātā radās doma „pārcelt” akcentus no makro uz mikro un mezo kontekstu, tātad no reģionālā un valsts līmeņa uz klasi un skolu, lai veicinātu līdzdalību, izmantojot sociālpedagoģisko atbalstu.

Integrācijas kā vērtības identificēšana kultūrdialoga komunikācijas procesā tika veicināta ar sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļiem – mediju izmantošanu,

iedrošināšanu, atzinību, sadarbību, cieņu, uzticēšanos u. c. atbilstoši teorētiskās literatūras analīzes gaitā noteiktajām atziņām.



17. attēls. RMDV jauniešu izlases grupas veidošana

Turpmāk tika strādāts ar visiem jauniešiem, bet, lai nodrošinātu lielāku objektivitāti, turpmākajam pētījumam tika izveidota RMDV jauniešu izlase grupa (sk. 14. attēlu), kurā bija iekļauts vienāds skaits skolēnu pēc dzimuma (6 meitenes un 6 zēni), izglītības programmas (6 skolēni, kuri pamatzglītību ieguvuši latviešu mācībuvalodas izglītības programmā, un 6 jaunieši, kuri pamatzglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā), kā arī jaunieši, kuri dažādi identificē integrāciju kā vērtību (4 jaunieši, kuri identificē integrāciju kā terminālu vērtību, 4 – kā instrumentālu vērtību un 4 – kā oportūnālu vērtību), un izveidotas vērtību tabulas RMDV jauniešu izlases grupai (sk. 17. attēlu).

28. tabula

**Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas integrācijas kā vērtības identificēšana**

	A	B	C	D	E
TV	12	6	6	6	6
IV	12	6	6	6	6
OV	12	6	6	6	6

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Šāds grupas veidošanas princips noteica sabalansētu terminālo, instrumentālo un oportūnālo vērtību īpatsvaru zēnu, meiteņu un jauniešu, kuri pamatzglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, vidū (sk. 29. tabulu). RMDV izlases grupas jauniešu atbildēs 12 reizes fiksēts kods „TV”, 12 reizes – kods „IV” un 12 reizes – kods „OV”. Kodi „TV”, „IV” un „OV” 6 reizes konstatēti gan to jauniešu atbildēs,

kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, gan to, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, kā arī zēnu un meiteņu izteikumos.

29. tabula

**Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība**

	A	B	C	D	E
LIDZD	14	4	10	7	7
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Strukturētās intervijas rezultāti liecina, ka metakods „LIDZD” fiksēts 14 reizes (sk. 29. tabulu). Biežāk to min jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Viņu atbildēs šis kods fiksēts 10 reizes. Jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, tas minēts 4 reizes. Meiteņu un zēnu atbildes par līdzdalību neatšķiras (gan zēnu, gan meiteņu atbildēs metakods „LIDZD” fiksēts 8 reizes).

30. tabula

**Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana**

	A	B	C	D	E
LD	10	4	6	5	5
LLP	4	4	0	2	2
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Salīdzinot līdznoteikšanu, līdzdarbošanos un līdzlēmumpieņemšanu apzīmējošos kodus, var secināt, ka dominē līdzdarbošanās. To raksturojošais kods „LD” fiksēts 10 reizes (sk. 30. tabulu). Līdzlēmumpieņemšanu apzīmējošais kods „LLP” fiksēts tikai 4 reizes, bet līdznoteikšanu apzīmējošais kods „LN” 1. mērījumā netika konstatēts.

Izlases grupā aktīvāki ir jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Viņu atbildēs 6 reizes fiksēts līdzdarbošanos apzīmējošais kods

„LD”. Jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmās, minētais kods atzīmēts 4 reizes. Savukārt par līdzlēmumpieņemšanu runā tikai jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā (viņu atbildēs līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” minēts 4 reizes).

Gan zēni, gan meitenes līdzdarbošanos minējuši 5 reizes (kods „LD” viņu atbildēs fiksēts 5 reizes), līdzlēmumpieņemšanu – 2 reizes (viņu izteikumos kods „LLP” atzīmēts 2 reizes).

Augstākais līdzdarbošanās rādītājs ir makro kontekstā, tātad reģiona un valsts līmenī (sk. 31. tabulu). To apzīmējošais kods “LD_makro” fiksēts 4 reizes. 2. vietā ierindojas līdzdarbošanās klasē un grupā: to apzīmējošais kods “LD_mikro” parādās 3 reizes. Līdzdarbošanos skolā apzīmējošais kods “LD_mezo” fiksēts 1 reizi, bet līdzdarbošanos individuālā kontekstā (personības līmenī) apzīmējošais kods „LD_ind” – 2 reizes.

32. tabula

Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LD_ind	2	0	2	2	0
LD_mikro	3	3	0	1	2
LD_mezo	1	1	0	1	0
LD_makro	4	0	4	1	3

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, visbiežāk min līdzdarbošanos makro kontekstā – viņu atbildēs kods „LD_makro” parādās 4 reizes. Kods „LD_ind” atzīmēts 2 reizes. Kodi „LD_mikro” un „LD_mezo” viņu izteikumos netika konstatēti. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 3 reizes minējuši līdzdarbošanos mikro kontekstā (kods „LD_mikro” fiksēts 3 reizes), 1 reizi – mezo (kods „LD_mezo” fiksēts 1 reizi), bet līdzdarbošanās individuālajā un makro kontekstā šo jauniešu atbildēs netika konstatēta.

Meiteņu atbildēs 2 reizes atzīmēts kods „LD_ind”, bet kodu „LD_ind”, „LD_mezo” un „LD_makro” īpatsvars ir sabalansēts – katrs no tiem atzīmēts 1 reizi.

Zēnu atbildēs 3 reizes atzīmēts kods „LD_makro”, 2 reizes – kods „LD_mikro”. Kodi „LD_ind” un „LD_mezo” viņu atbildēs netika fiksēti.

32. tabula

Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LLP_ind	1	0	1	1	0
LLP_mikro	1	0	1	1	0
LLP_makro	2	0	2	0	2
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

RMDV jauniešu izlases grupas 1. mērījumā (sk. 32. tabulu) līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā apzīmējošais kods “LLP_makro” fiksēts 2 reizes. To jaunieši saista ar savu izvēli vēlēšanās. Līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā apzīmējošais kods “LLP_mikro” fiksēts 1 reizi, un līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā „LLP_ind” – 1 reizi.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, par līdzlēmumpieņemšanu nerunā. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 2 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_makro” viņu izteikumos fiksēts 2 reizes), 1 reizi līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LLP_ind” viņu izteikumos fiksēts 1 reizi) un 1 reizi – līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā.

Meiteņu atbildēs parādās kodi „LLP_ind” un „LLP_mikro” (katrs no tiem atzīmēts 1 reizi). Zēnu atbildēs 2 reizes fiksēts kods „LD_makro”.

Pētījuma rezultāti liecina (sk. 33. tabulu), ka visaugstākais līdzdalības gadījumu skaits fiksēts reģionā un valstī. To raksturojošais metakods „MAKRO” atzīmēts 6 reizes. Salīdzinoši mazāk jaunieši runā par līdzdalību klasē, grupā, skolā un personības līmenī. Līdzdalību klasē un grupā raksturojošais metakods „MIKRO” minēts 4 reizes, līdzdalību skolā raksturojošais metakods „MEZO” – 1 reizes, bet līdzdalību individuālajā kontekstā raksturojošais metakods „IND” – 3 reizes.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, minējuši līdzdalību mikro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MIKRO”

minēts 3 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 6 reizes minējuši līdzdalību makro kontekstā (to apzīmējošais metakods „MAKRO” minēts 6 reizes), 1 reizi – līdzdalību mikro un mezo kontekstā (to apzīmējošie metakodi „MIKRO” un „MEZO” minēti 1 reizi), 3 reizes – līdzdalību individuālajā kontekstā (to apzīmējošais metakods „IND” minēts 3 reizes).

Meiteņu izteikumos 3 reizes fiksēts metakods „IND”, 2 reizes – metakods „MIKRO”, 1 reizi – metakods „MAKRO”. Metakods „MEZO” viņu atbildēs netika fiksēts. Zēnu izteikumos 1 reizi fiksēts metakods „MEZO”, 2 reizes – metakods „MIKRO”, 5 reizes – metakods „MAKRO”, bet metakods „IND” netika atzīmēts.

33. tabula

Strukturētās intervijas rezultāti (1. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
IND	3	0	3	3	0
MIKRO	4	3	1	2	2
MEZO	1	0	1	0	1
MAKRO	6	0	6	1	5

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

RMDV izlases grupā tika iekļauti jaunieši (divi no viņiem pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, viens – latviešu mācībvalodas izglītības programmā; starp tiem – 2 meitenes un 1 zēns), kuru atbildēs sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošais kods „SPA” fiksēts 3 reizes (sk. 18. un 19. tabulu). Viena meitene, kura pamatizglītību ieguvusi mazākumtautības izglītības programmā, minējusi iedrošināšanu (kods „SPA_iedr” viņas atbildē fiksēts 1 reizi). Par medijiem kā sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļiem runā meitene, kura pamatizglītību ieguvusi latviešu mācībvalodas izglītības programmā (kods „SPA_med” viņas atbildē fiksēts 1 reizi), un zēns, kurš pamatizglītību ieguvis mazākumtautības izglītības programmā (kods „SPA_med” viņa atbildē fiksēts 1 reizi).

Kad bija konstatēta sākotnējā situācija RMDV jauniešu izlases grupā, tika uzsākta mērķtiecīga kultūrdialoga komunikācijas sociālpedagoģiskā atbalsta modelēšana.

2. 3. Pētījuma 2. posms: kultūrdialoga komunikācijas kā sociālpedagoģiskā atbalsta modelēšana un integrācijas kā vērtības transformācijas starprezultātu noteikšana

Starpdisciplinārs projekts „Skolēnu starpniecības programma”

Izanalizējot interviju rezultātus, radās ideja, izmantojot Atklātās Sabiedrības institūta izstrādāto mācību programmu Centrālās un Austrumeiropas valstīm un projekta „Jaunieši un etniski neviendabīgas skolas” (2006) autoru piedāvātos Vācijas, Itālijas Spānijas un Latvijas multikulturālo skolu labas prakses piemērus, skolā veikt starpdisciplināru projektu „Skolēnu starpniecības programma” (Konflikts un saskarsme. Ceļvedis konfliktu risināšanā. 1996, Sorosa fonds – Latvija; adaptēts no *Peervention. Betsy E. Folk, Robert D. Myrick. Educational Media Corporation, Minneapolis, 1991*) ar domu piedāvāt skolēniem alternatīvu konfliktu risināšanai (vidutāju apmācība, skaidri zināmi un piedalīšanos veicinoši noteikumi, rīcībspējas paaugstināšanas stratēģija, piederības sajūtas radīšanas stratēģija, skolu sadarbība kultūru dažādības apmācībā u. c.) pretstatā tradicionālajam – sūdzēties „varas” pārstāvjiem, izmantot vardarbību vai „aizbēgt” no problēmas – tās būtu: iespējas mācīties konstruktīvi risināt problēmas un aktīvi klausīties; sadarboties, kur paši konflikta dalībnieki ar starpnieku palīdzību iesaistās konfliktu risināšanā, saskatot tajā iespējas; izvēles brīvību un atbildības izjūtu, kā arī attīstīt savas vadītāja spējas un uzlabot savstarpējās attiecības, lai radītu jauniešiem līdzdalības iespējas integrācijas kā vērtības identificēšanā saistībā ar savu individuālo pieredzi un izaugsmi un integrācijas multikulturālās vides mikro un mezo perspektīvas specifiku, līdz ar to pārceļot akcentu uz sociālās un kulturālās integrācijas dimensiju atbilstoši pētījuma hipotēzei.

Mācību priekšmetā „Saskarsme” tēmas „Konflikti” ietvaros sadarbībā ar grupu audzinātājiem tika izstrādāta un realizēta „Skolēnu starpniecības programma”, kur skolēniem ir iespēja iejusties starpnieka lomā un vadīt sarunas starp konfliktējošiem cilvēkiem vai grupām (piemēram, skolotājs – skolēns, skolēns – skolēns, skolēni – vecāki). Starpnieku mērķis bija organizēt konflikta dalībniekiem forumu, kurā viņi var kontaktēties un saprast cits citu, praktiski realizēt konfliktsituācijas. Skolēnu starpniecības programma ir efektīvāka, ja pedagogs kopā ar skolēniem piedalās tās īstenošanā. Tādējādi skolēni viņu uztver ne tikai kā padomdevēju, bet arī kā draugu un uzticības personu.

Skolēnu starpniecības funkcijas:

- veido alternatīvu vidi konfliktu risināšanai,
- rāda, ka konflikts var būt pozitīvs un lietišķs process,
- uzlabo cilvēku savstarpējās attiecības,
- mazina disciplīnas problēmas,
- māca skolēniem risināt konfliktu,
- veicina demokrātisku principu ievērošanu.

Programmas pamatā ir starpdisciplināra pieeja konfliktu risināšanā, kur vienlīdz nozīmīga ir skolas, ģimenes un draugu loma. Skola nav tikai vieta, kur jaunieši gūst zināšanas, – viņi te arī attīsta savas sociālās prasmes (sadarbības, komunikācijas, konfliktu risināšanas prasmes). Pedagoģiskie resursi ir visi mācību priekšmeti, kuros tika piedāvāti daudzveidīgi uzdevumi par konfliktu risināšanu.

Valodas

- jaunieši raksta dienasgrāmatu par konfliktiem, ko viņi ir piedzīvojuši, par to rastajiem vai iespējamiem risinājumiem;
- raksta esejas par mieru, draudzību;
- lasa un analizē grāmatas, kurās uzsvēta līdzjūtība, sadarbība, atbildības uzņemšanās, nevardarbīgas problēmu risināšanas metodes;
- raksta un spēlē scenārijus par konfliktu cēloņiem un risinājumiem;
- lasa un vērtē rakstus presē, kuros iekļauti stereotipi vai negatīvi vērtējumi par kādu grupu;
- tiekas ar Noslēpumaino viesi valodu dienās/nedēļā, mēģinot sazināties tikai svešvalodā un iegūt pēc iespējas vairāk informācijas par viņu un valsti, kurā viņš dzīvo

Dabaszinības

- diskusija par vardarbības briesmām (kas notiek ar mūsu organismu, kad dusmojamies, ar ķermeni, kad kāds iesit; ko pasaulē dara, lai kontrolētu kodolieroču izplatīšanu; kas notiks, ja kāda valsts konfliktu risināšanā izmantos kodolieročus; kādas ir cilvēka pamatvajadzības un kas notiks, ja šīs vajadzības netiks apmierinātas)

Vēsture

- jaunieši pārrunā vēsturiskus notikumus, kuros sabiedrība pārmaiņu īstenošanai izmantojusi nevardarbīgus līdzekļus
- sameklēt vēsturiskus notikumus, kuru laikā tika izmantota vardarbība, meklēt alternatīvus risinājumus attiecīgajam konfliktam;

- sameklēt presē materiālus par kādu krīzi vai problēmu un piedāvāt attiecīgās problēmas risinājumus;
- analizēt cilvēku biogrāfijas (piemēram, miera sūtņi u. c.)

Sports

- organizēt spēles, kas veicina sadarbību, nevis konkurenci, kurās nav uzvarētāju un zaudētāju, jo uzsvars tiek likts uz procesu, nevis rezultātu

Māksla

- zīmēt plakātus par konfliktiem, komunikāciju, vardarbības tematiem;
- zīmēt vienu attēlu, kurā redzams konflikts, otru – tā risinājums;
- kopā veidot sienas gleznojumus, citus projektus (piemēram, Mākslas dienas pilsētā)

Mūzika

- jaunieši komponē, dzied dziesmas, māca tās pārējiem (piemēram, Valodu dienas vai nedēļas ietvaros mācās dziesmas dažādās valodās; skolas pasākumos (Skolotāju dienā mūzikas stundā māca dziesmas skolotājiem)
u. tml.

Matemātika

- mācoties tematu „Ģeometriskā progresija”, aprēķināt, pēc kāda laika visi klases vecāki zinās informāciju par konfliktu klasē, ja viena skolēna vecāki pēc 2 minūtēm piezvanīs 2 citu skolēnu vecākiem, savukārt viņi pēc 2 minūtēm vēl diviem, katreiz zvanot citiem vecākiem;
- mācoties tematu „Funkciju grafiki”, uzrakstīt laulības līgumu starp taisni un parabolu

Temata „Konfliktu risināšana” pirmajā daļā „ES” tiek piedāvāts skolēniem izprast sevi, izpētīt attiecības starp konfliktu un viņu vērtībām, uzskatiem, jūtām, idejām un dzīves pieredzi, jo veidu, kā risinām konfliktus, nosaka tas, kā jūtamies, kā izturamies pret citiem cilvēkiem, kā vērtējam un uztveram pasauli. Galarezultāts ir – apzināties savas stiprās un labās puses, savu pašvērtību, potenciālās iespējas, mērķus un cerības.

Temata noslēgumā tika organizēta diskusija grupā pēc preses materiāliem par A. Rancānes presē atspoguļoto diskusiju.

Annas Rancānes vadītajā diskusijā „Jaunietis Latgalē” (..) secināts, ka Latgales jauniešus var iedalīt vairākās grupās:

1) pārgalvīgi, kaismīgi, strauji, nedomā par rītdienu, bet dzīvo tikai šodienai. Diemžēl liela šo jauniešu daļa cieš satiksmes negadījumos, kas daudzos gadījumos beidzas letāli, lieto alkoholu vai arī kā citādi sevi iznīcina;

2) jauniešs, kurš, lai dzīvē „izsistos”, aizbrauc peļņā uz ārzemēm, pēc tam uzsak savu biznesu, mācās, nodibina savu zemnieku saimniecību, t. i., nopelnīto naudu izmanto, lai uzlabotu savu materiālo stāvokli;

3) centīgs ģimnāzists vai vidusskolēns, kurš zina, ka Latgalē nepaliks, jo plāno mācīties un dzīvot ārpus Latgales – Rīgā, Zemgalē, Kurzemē, Vidzemē vai ārzemēs;

4) nabadzīgs jauniešs.

Savukārt šī grupa iedalās:

- jauniešs, kurš neredz izeju no nabadzības;
- jauniešs, kurš redz un meklē izeju no nabadzības. (M. Gailāne. Kādi ir Latgales jaunieši? „Rēzeknes Vēstis”)

Noslēgumā jauniešiem tika piedāvāts uzdevums – izveidot kolāžu par sevi, izmantojot preses materiālus.

Temata „Konfliktu risināšana” otrajā daļā „TU” tiek piedāvāts attīstīt konfliktu risināšanas stratēģijas, mācīties saskatīt un iejūtīgi uztvert cilvēku līdzīgās un atšķirīgās īpašības, pozitīvi uztvert dažādību, mācīties par procesiem, domām un izjūtām, kas saistītas ar aizspriedumiem, diskrimināciju, stereotipu veidošanu.

- Izstrādāt projektu, kādas kultūras ietekmējušas jūsu pilsētu, pagastu tā veidošanās laikā, kur šīs ietekmes ir jūtamas; sagatavot ziņojumu par dažādu tautu kultūru īpatnībām, iepazīstināt ar to pārējās grupas.
- Izvēlēties no sava vidus 3 – 5 novērotājus. Pretējā grupa strādā ar doto informāciju. Jūs dzīvojat mazpilsētā un darbojaties pilsētas domē. Jūsu pilsētā ir liels bezdarbs (20 %). Itālijas kosmētikas firma gatava izveidot pilsētā ražotni, kura nodrošinātu ar darbu 250 iedzīvotājus. Vadošie speciālisti gan būtu iebraucēji, par kuru dzīves apstākļiem būtu jā rūpējas pilsētai. Darbs uzņēmumā būtu labi apmaksāts. Firmas īpašnieki ir gatavi ieguldīt līdzekļus arī pilsētas attīstībā (piemēram, materiāli atbalstīt skolas piebūves – sporta zāles – celtniecību). Uzdevums – nolemt, kā rīkoties šajā situācijā, pieņemt vai nepieņemt itāliešu priekšlikumu. Ja pieņemt, tad ar kādiem noteikumiem, ja noraidīt, tad argumentēt – kāpēc.

Novērotāju uzdevums – izsekot lēmuma pieņemšanas gaitai:

- kā darbojās grupa,
- kurš dominēja, kā tas izpaudās,
- kurš nedarīja neko, kāpēc,
- kādas problēmas radās apspriedes gaitā,
- kā tās atrisināja,
- kā grupas locekļi savstarpēji sadarbojās,
- vai varēja atšķirt lēmumu pieņemšanas atsevišķos posmus,

– cik veiksmīgs bija rezultāts.

Mājas darbs: sameklēt reģionālajā presē priekšlikumus, kas palīdzētu uzlabot ekonomisko, sociālo situāciju pilsētā.

- Grupa izvēlas 3 novērotājus – ekspertus. Pārējai grupai jāpieņem lēmums šādā situācijā: „Rītdien skolā ieradīsies Nacionālās televīzijas un radio padomes/ reģionālās preses pārstāvji uz sarunu ar skolas audzēkņiem par jauniešu attieksmi pret valsts televīziju. Sarunā varēs piedalīties visi skolēni, bet katru grupu pārstāvēs 3 audzēkņi. Viņiem jābūt gataviem izteikt savu motivētu viedokli par to, ko skolēni

- gaida no TV programmām,
- kas šķiet nevajadzīgs,
- kas nemaz netiek skarts jauniešu programmās,
- kādi ierosinājumi.

Ekspertu uzdevums ir novērot, kā notika lēmumpieņemšana, kas šo procesu vadīja, vai parādījās jauni līderi, kā notika diskusija, vai visi izteicās, vai motivēja savu viedokli, vai kāds fiksēja izteikumus, vai izvirzīja pārstāvjus.

- Aktivitātes „Tā pati ceļa puse” mērķis noteikt dažādu cilvēku līdzības un atšķirības, mazinot stereotipus. Likt skolēniem iet uz ceļa labo pusi, ja
 - viņiem mājās ir kāds dzīvnieks,
 - viņi brauc ar divriteni,
 - viņi lasa reģionālo presi,
 - viņiem garšo saldējums.

- Aktivitātes „Vakara ziņas” mērķis – izprast, kāpēc ir svarīgi objektīvi izvērtēt uzskatus. Individuālais darbs: katram skolēnam uzrakstīt savus uzskatus par kādu cilvēku grupu, piemēram, citas reliģiskās konfesijas pārstāvjiem, cilvēkiem no citas valsts. Darbs darba lapā „Vakara ziņas”.

Ziņu raidījums improvizētā studijā.

Viedoklis: Meitenēm sportā neveicas.

1. korespondents: Labvakar! Ēterā ziņas! Šodien mēs uzzinājām, ka meitenes neprot spēlēt futbolu. Meitenes vienkārši nav pietiekami spēcīgas. Piedodiet, meitenes, citu ziņu mūsu rīcībā šobrīd nav. Visu labu.

2. korespondents: Labvakar! Ēterā ziņas. Šodien mēs uzzinājām ko jaunu un interesantu. Atklājām, ka dažas meitenes ļoti labi startē dažādos sporta veidos.

Dažas meitenes var skriet ātrāk nekā puisi, un dažas ir stiprākas par puisiem. Dažas meitenes futbolu spēlē tikpat labi kā puisi. Urrā, meitenes! Visu labu!

Katras grupas dalībnieki izvēlas divus TV korespondentus. Abi korespondenti intervē trešo skolēnu, kurš nolasa savu viedokli. Viens no korespondentiem uzraksta īsu ziņojumu, kurā viņš atbalsta skolēna izteikto domu, otrs – ziņojumu, kurā oponentē izteiktajam viedoklim. Kad ziņojumi uzrakstīti, skolēni mainās lomām un turpina nodarbību līdz tam brīdim, kad katrs skolēns ir paudis savu viedokli.

Izveidot TV studiju, noliekot telpas vidū divus galdus un krēslus. Skolēniem uzdevums iejusties TV ziņu diktoru lomā un nolasīt pretējus viedokļus par vienu un to pašu jautājumu. Mājas darbs: atnest uz klasi divas laikrakstu publikācijas: vienu, kurā kāda grupa ir attēlota pozitīvi, otru, kurā kāda grupa attēlota negatīvi. Pārrunas ar skolēniem par to, kā medijos dažādu grupu pārstāvjus nereti rāda pozitīvā vai negatīvā gaismā. Diskusija par to, cik lielā mērā mediji ietekmē sabiedrības domas par kādu grupu.

Temata „Konfliktu risināšana” trešās daļas „ES UN TU” mērķis ir uzlabot kontaktēšanās prasmi.

- Aktivitātes „Kosmosa kuģis” mērķis ir noteikt prioritārās vērtības. Izlasīt stāstiņu un atbildēt uz jautājumiem, kas ir tā beigās. Ir 2100. gads. Ir beigusies skolas diena. Tev ir daudz mājasdarbu, un tu esi noguris. Tu pārnāc mājās, ieej savā guļamistabā un apgulies gultā. Ieslēdz radio un klausies mūziku. Klusi spēlē ģitāra, ritms ir lēns, tu piever acis. Tu esi gandrīz aizmidzis. Piepeši mūzika pārtrūkst un tu dzirdi, ka pa radio kāds kaut ko kliez. Tu piecelies sēdus un klausies. Balss saka: „Pēc 15 minūtēm būs briesmīga viesuļvētra. Tā iznīcinās visu, kas gadīsies ceļā. Mums visiem jāiziet no mājām un jādodas uz Mēnesi. Pasteidzieties!” Tēvs ieskrien istabā. Viņš ir nobijies, jo vēlas glābt tevi un pārējos ģimenes locekļus. Viņš pasaka, ka jūs kosmosa kuģī dosieties uz Mēnesi. Tēvs saka, ka tu drīksti ņemt līdzi tikai piecas lietas, bet viss pārējais tiks iznīcināts. Kas ir šīs piecas lietas, ko tu ņemsi līdzi kosmosa kuģī.?

Temata „Konflikti” ceturtajā daļā „MĒS” nodarbības palīdzēs labāk apzināties savas cilvēktiesības un pienākumus un pasargāt sevi no cilvēktiesību pārkāpumiem, skolēni mācīsies uzstāties un aizstāvēt savas tiesības.

34. tabula

Individuālais	<p>„Katrs draņķa cilvēks ir galaktika.” Es tiešām ticu parasta cilvēka lielumam. (..) es nesmēķēju un piedzērusies neesmu ne reizes (..), jo izcīnītā brīvība man ir ļoti dārga. Un vēl, es regulāri apmeklēju baznīcu, praktizēju grēksūdzi un neturu ne uz vienu ļaunu prātu. Tas arī ir skaistuma noslēpums (..) Mūsu miesa tomēr ir dvēseles trauks, tāpēc jāsāk no iekšējās „tīrīšanas”. (..) Protams, atkarīgam cilvēkam ceļš uz brīvību ir ļoti ilgs. Bet, galvenais, tomēr iespējams. (..) Kas cilvēkam dzīvē ir galvenais? Un kam būtu jābūt par galveno? Augšanai. Garīgai. Atrast sevi. Tas nemaz nav tik viegli. Tur vajag drosmi un distancēšanos. (..) Nekad nepazaudēt sevi! Tas ir darbs un grūta cīņa. Atkarība iznīcina personību. (..) Kādu dienu es pēkšņi apjautu, ka tad, kad man bija pusaudzes gadi, katra diena bija vienīgā, un tad es biju pa īstam. (Ž. Aniščenko. Dievs – manas dzīves iedvesmotājs. RV, 7. 07. 05., 5)</p> <p>Es atzīšos, ka nošpikoju no vēja un iemācījos svilpot kā viņš. Sanāk gan pavisam nemākulīgi, bet es cenšos. Tagad par mani sāk smieties putni, viņi šajā ziņā ir profesionāļi, tāpēc noprotu, ka man vēl ir ļoti daudz jāmācās. Es nokaunos un nolemju kaut kur noslēpties, tas man arī izdodas. Šoreiz glābiņu nemeklēju pie mammas (..) Nolemju ietīties dziļā miglā un tēlot lielu, aizvainotu mākonī. Arī tas man izdodas diezgan labi. Tā nu es peldos mākoņa putās un krāju sevī ūdens piles, lai ar spēcīgu šalti raidītu tās pār steidzīgo gājēju lietussargiem. Tad kļūst pavisam smagi, gribas būt tik skābai kā citrons un savilkt seju neapmierinātā grimasē. Ha, tas rada tikai liekas grumbas pierē, tāpēc sapratu, ka labāk smaidīt. Te nelīdzēs arī mānīšanās par mākonī, tāpēc šoreiz nolemju uzsvilpot. Sākumā gan vēl nesanāk, tomēr pēc brīža jau svilpoju kā vējš. Jūtos tik brīvi, mazliet lepmi un pacilāti. Saprotu, ka bija bezjēdzīgi sēdēt slēpnī, ta jau visu dzīvi var pavadīt, ceļot augstus mūrus un biežus miglas blāķus. Varbūt tiešām labāk parādīt sevi un beidzot izkūņoties no sava „aizvainotā” mākoņa apvalka. (M. Pivare. RV, 18. 01. 05.,5)</p>
Mikro	<p>Pirmais, par ko es stāstīšu visiem draugiem un ģimenei, pārbraucis mājās, viennozīmīgi būs cilvēki. Latvieši ir ļoti jauki, saprotoši, atsaucīgi. Nebīstos pat teikt, ka jūs esat visatsaucīgākie cilvēki visā pasaulē. Tikai varētu mazliet vairak smaidīt. Taizemieši ir pieraduši smaidīt ikvienam, tādēļ šeit sastapos ar neizpratni, kāpēc es visiem uzsmaidu (..) Esmu ļoti komunikabls. Lieliski apzinājos, ka, dzīvojot svešā vidē, man ir jāpieņem šīs tradīcijas. (D. Skrauča. Smaidīgais taizemietis. RV,5. 07. 05.,5)</p> <p>Biju pārsteigta, cik ļoti atvērti skolēni ir jūsu skolā, ikviens man apkārt ir ļoti jauks un draudzīgs, tas padara lietas vieglākas. Rēzekne ir ļoti jauka pilsēta. Tas ir aizraujoši redzēt, ka šīs divas kultūras grupas – latvieši un krievi – dzīvo tik cieši kopā. Latvijas daba, iedzīvotāji un valoda ir brīnišķīgi. (K. Pušņakova. Sveiki, mani sauc Wiebke! RV, 22. 11. 05., 5)</p>
Mezo	<p>Jau divus gadus Rēzeknes Valsts ģimnāzijā vācu valodu pasniedz Vācijas skolotājs K. H. Hartungs. Šī laika ir pieticis, lai Vācijas pilsonis labi izpētītu jautājumu, kas viņu īpaši interesē: mūsu attieksme pret vēsturi, mūsu vēlēšanās vai nevēlēšanās iemūžināt cilvēces vēsturē briesmīgākā kara notikumus, cilvēku pārdzīvoto. Un, lūk, Hartuna kungs izstrādājis projektu par Rēzeknes ģimnāzijas un Vācijas Magdeburgas pilsētas 11., 12. klases skolēnu sadarbību Otrā pasaules kara notikumu apzināšanā, kara upuru un karavīru kapu sakopšanā, dokumentālo liecību vākšanā. Sadarbības projektam dots nosaukums „Pieminēklis: aplūko – ieklausies – izlasi – pajautā” (Vācu skolēni palīdzēs mums. RV, 21. 04. 05., 10)</p>
Makro	<p>Mūsu, Latvijas iedzīvotāju, vienotība atklājas notikumos un norisēs, kas saistītas ar mūsu dzimteni. Mēs esam vienoti grandiozajos, pārdzīvojumos un piedzīvojumos, mūzikas skaņām un raitiem deju soļiem piepildītajos Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu un deju svētkos (..) Mēs esam vienoti arī Latvijas sporta izlases spēļu laikā. Gan hokeja, gan futbola un basketbola čempionātu laikā mēs kopīgi jūtam līdzīgu savas valsts sportistiem, vieniem no Latvijas vārda nesējiem pasaulē. Mūs vieno kopīgi prieka un līksmības mirkli pēc valsts komandu uzvarām un dziļā nožēla un vilšanās pēc zaudētās cīņas. (V. Paraščinaka. RV, 22. 11. 05., 6)</p> <p>Valodu un kultūras centrā „Pasauļe – mūsu mājas” – sadarbībā ar jauniešu centru „ROUDEL” tapušā projekta ietvaros 4 jauniešiem no Jauniešu teātra studijas „Nabaga Joriks” –piedalījās jauniešu apmaiņas programmā Francijā. Ar īpašu aizrautību jaunieši stāstīja par īpatnējām atšķirībām starp dažādām mentalitātēm (..) Visgrandiozākais pasākums bijis, kad visi projekta dalībnieki vienojušies kopīgā gājienā pa Pau pilsētas galveno ielu. Īpatnējā uzveduma motīvs bija „Cilvēks nāk no dabas un atgriežas pie tās” – caur piecām ainām, kurās simboliski tika attēloti gadalaiki un cilvēki kā koki, tika izdzīvotas sajūtas – gan spēlējot īpatnēju mūziku pa koka dēlīšiem, gan lasot dzeju franču valodā, kurā aprakstīta daba. Visi dalībnieki tērpās īpatnējos tērpos, kas bija veidoti tikai no dabīgiem materiāliem. (D. Skrauča. Teātris franču gaumē. RV, 14. 06. 05., 11)</p>

Lielākā daļa jauniešu atzina, ka informāciju par integrācijas procesiem guvuši no masu medijiem un ģimenē, maz par to tiek runāts skolā, aktualizējot problēmu par

neizmantojamajām iespējām skolā integrācijas jautājumu risināšanā. Latgales reģionu, tāpat kā Latviju kopumā, raksturo vienotas informācijas telpas trūkums. Lielākā daļa krievvalodīgo jauniešu lasa preses izdevumus krievu valodā, kur nereti sastopama neobjektīva informācija un tendenciozs sabiedrisko notikumu traktējums. Balstoties uz Bēniša izstrādātajiem sociālpedagoģijas principiem un izmantojot pāru un grupu darbu, jauniešiem tika piedāvāti daudzveidīgi uzdevumi, kur bija nepieciešamība strādāt ar medijiem.

Projekts „Jaunieša portrets Rēzeknes medijos”

Vienotas informācijas telpas trūkums tika kompensēts ar reģionālās preses analīzi mācību stundās, kad skolēniem bija iespēja strādāt pie projekta „Jaunieša portrets Rēzeknes medijos”.

Profesija jauniešiem nozīmē finansiālās patstāvības iespēju un reizē dārgu brīvā laika interešu organizēšanu. Iezīmējas sakarība starp darbu un brīvo laiku. Jo lielāka materiālā neatkarība, jo lielākas brīvā laika pavadīšanas iespējas. Attiecībā uz profesionālās nākotnes izredzēm jaunieši akceptē apiešanos ar medijiem kā atslēgas kvalifikāciju (*Hedrich, Voß-Fertmann, 1999, 191*). Mediji iegūst atbalstošu, informējošu funkciju, piedāvā iespējas vecuma grupu veidošanai. Tās var rasties komunikācijā ar mediju saturu.

Izmantojot Bēniša izstrādāto sociālpedagoģisko principu modeli, atlasot biogrāfijas, mērķtiecīgi konstruējot grūtību pārvarēšanas līmeņus, var modelēt pedagoģiskās situācijas jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanai kultūrdialoga komunikācijā ar mediju (preses) starpniecību.

Stundās tika izmantoti reģionālās preses materiāli (sk. 34. tabulu) – skolēni pētīja Rēzeknes rajona laikrakstu „Rēzeknes Vēstis”, kas iznāk latviešu un krievu valodā, analizēja jauniešu biogrāfijas visos līdzdalības kontekstos un tajā ievietoto informāciju, valodu, tās stilus, sintaktiskās konstrukcijas, leksiku un veidoja laikrakstā atspoguļotā jaunieša portretu. Tādējādi stundās viņiem bija iespēja pētīt individuālo, mikro, mezo un makro kontekstu.

Reģionālajā presē jaunieši meklēja un analizēja informāciju, kur viņus uzrunā vienaudži (piemēram, A, kas pārvarējusi atkarību, B, kurš ir ar īpašām vajadzībām, C, studente, kura atrod un izmanto dažādas iespējas), stāsta par savu pieredzi grūtību pārvarēšanas stratēģiju izmantošanā. Savukārt mikro, mezo un makro kontekstā tiek akcentēta kultūrdialoga komunikācijas nozīme pieredzes veidošanā. Noslēgumā jauniešiem tika piedāvāts uzdevums izstrādāt projektu „Jaunieša portrets medijos”.

Fokusgrupas diskusija

RMDV tika organizētas fokusgrupu diskusijas „Integrācija: jaunas iespējas vai liekas problēmas?”, „Jaunība: priekšrocība vai trūkums”, „Diskusija par skolas attīstības perspektīvām” ar skolēnu, skolotāju, vadības komandas, vecāku un sabiedrības pārstāvju piedalīšanos. Pamatojoties uz Latvijas Universitātes sociologu pētījuma „Kultūra. Jaunieši. Mediji” (2006) atziņām par kultūras pasākumu un kultūras produkta kvalitātes nozīmi dažādas auditorijas piesaistīšanā, diskusiju gaita līdzās skolēnu radošajiem darbiem, intervijām, reportāžām tika atspoguļota skolas audzēkņu veidotajā radošo darbu krājumā „Sirds Karbonāde”.

Diskusijas, kurā piedalījās 12 RMDV audzēkņi, „Integrācija: jaunas iespējas vai liekas problēmas?” rezultāti tika kodēti atbilstoši iepriekš izstrādātajai kodu sistēmai (sk. 3. pielikumu).

35. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums) RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība

	A	B	C	D	E
LIDZD	32	15	17	12	20

A: /rezekne
B: /lmvip
C: /mtip
D: /meit
E: /zeni
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Pētījuma rezultāti liecina, ka līdzdalības rādītāji būtiski neatšķiras zēniem un meitenēm, kā arī jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās.

RMDV jauniešu izlases grupai līdzdalību raksturojošais kods „LIDZD” tika fiksēts 32 reizes: 12 reizes meiteņu atbildēs un 20 reizes zēnu atbildēs (sk. 35. tabulu).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdzdalību minējuši 15 reizes (to apzīmējošais metakods „LIDZD” fiksēts 15 reizes). Savukārt jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdalību minējuši 17 reizes (to apzīmējošais metakods „LIDZD” fiksēts 17 reizes).

Analizējot līdzdalības apakškategorijas, pētījuma rezultāti liecina (sk. 36. tabulu), ka 2. mērījumā visbiežāk identificētais kods ir „LD” – tas fokusgrupas diskusijā minēts 22 reizes. Tātad – arī 2. mērījumā dominē līdzdarbošanās. Jaunieši,

kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 10 reizes runājuši par līdzdarbošanos (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 10 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, par līdzdarbošanos runājuši 12 reizes (to apzīmējošais kods „LD” fiksēts 12 reizes). Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” fiksēts 9 reizes: 5 reizes to minējuši jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 4 reizes – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā.

36. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana

	A	B	C	D	E
LD	22	10	12	10	12
LLP	9	5	4	2	7
LN	1	0	1	0	1

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Līdznoteikšanu apzīmējošais kods „LN” fiksēts tikai 1 reizi – par to runā zēns, kurš pamatizglītību ieguvis mazākumtautības izglītības programmā.

37. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LD_ind	8	3	5	2	6
LD_mikro	4	2	2	2	2
LD_mezo	5	3	2	3	2
LD_makro	5	2	3	3	2

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Fokusgrupas diskusijas rezultāti liecina, ka dominē līdzdarbošanās individuālajā kontekstā (kods „LD_ind” fiksēts 8 reizes). 2. mērījumā 5 reizes fiksēts kods „LD_makro”, 5 reizes – kods „LD_mezo” un 4 reizes – kods „LD_mikro” (sk. 37. tabulu).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 3 reizes minējuši līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (kods „LD_ind” atzīmēts 3 reizes), 2 reizes – līdzdarbošanos mikro kontekstā (kods „LD_mikro” atzīmēts 2 reizes), 3 reizes – līdzdarbošanos mezo kontekstā (kods „LD_mezo” atzīmēts 3 reizes) un 2 reizes – līdzdarbošanos makro kontekstā (kods „LD_makro” atzīmēts 2 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 5 reizes minējuši līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (kods „LD_ind” atzīmēts 5 reizes), 2 reizes – līdzdarbošanos mikro kontekstā (kods „LD_mikro” atzīmēts 2 reizes), 2 reizes – līdzdarbošanos mezo kontekstā (kods „LD_mezo” atzīmēts 2 reizes) un 3 reizes – līdzdarbošanos makro kontekstā (kods „LD_makro” atzīmēts 3 reizes).

Meiteņu atbildēs biežāk fiksētais kods ir „LD_makro” un „LD_mezo”, bet zēnu – kods „LD_ind”. Šajā posmā meitenēm līdzdarbošanos raksturojošo kodu skaits būtiski neatšķiras, bet zēniem dominē līdzdarbošanās individuālā kontekstā. Kоди „LD_ind” un „LD_mikro” meiteņu izteikumos fiksēti 2 reizes, bet kodi „LD_mezo” un „LD_makro” – 3 reizes. Kods „LD_ind” zēnu izteikumos atzīmēts 6 reizes, kodi „LD_mikro”, „LD_mezo” un „LD_makro” – 2 reizes katrs.

38. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LLP_ind	4	1	3	1	3
LLP_mikro	1	1	0	0	1
LLP_mezo	1	1	0	0	1
LLP_makro	3	2	1	1	2
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Par līdzlēmumpieņemšanu šajā posmā jaunieši vairāk runā individuālajā un valsts kontekstā (sk. 38. tabulu). Līdzlēmumpieņemšanu individuālā kontekstā raksturojošais kods „LLP_ind” minēts 4 reizes, bet līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstu raksturojošais kods „LLP_makro” – 3 reizes. Diskusijā līdzlēmumpieņemšanu klasē, grupā un skolā jaunieši min 1 reizi: kodi „LLP_mikro” un „LLP_mezo” atzīmēti 1 reizi.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 1 reizi minējuši līdzlēmumpieņemšanu mikro (kods „LLP_mikro” fiksēts 1 reizi), individuālajā (kods „LLP_ind” fiksēts 1 reizi) un mezo (kods „LLP_mezo” fiksēts 1 reizi) kontekstā, bet 2 reizes līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” fiksēts 2 reizes). Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, dominē līdzlēmumpieņemšana individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” fiksēts 3 reizes), un 1 reizi minēta līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā (kods „LLP_makro” fiksēts 1 reizi).

Fokusgrupas diskusijas rezultāti liecina, ka zēniem ir nedaudz lielāka līdzlēmumpieņemšanas pieredze nekā meitenēm. Meitenes 1 reizi minējušas līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” atzīmēts 1 reizi), 1 reizi – līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” atzīmēts 1 reizi). Savukārt zēnu izteikumos 3 reizes fiksēts līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā raksturojošais kods „LLP_ind”, 2 reizes līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā raksturojošais kods „LLP_makro”, 1 reizi līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā raksturojošais kods „LLP_mikro” un 1 reizi līdzlēmumpieņemšanu mezo kontekstā raksturojošais kods „LLP_mezo”.

39. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdznoteikšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LN_ind	1	0	1	0	1
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Pētījuma rezultāti liecina, ka jauniešiem joprojām ļoti neliela ir līdznoteikšanas pieredze. 2. mērījumā to raksturojošais kods „LN_ind” fiksēts 1 reizi. Līdznoteikšanu fokusgrupas diskusijā minējis zēns, kurš pamatizglītību ieguvis latviešu mazākumtautības izglītības programmā (sk. 39. tabulu).

40. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas sociālpedagoģiskais atbalsts

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

SPA	21	6	15	10	11
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošais kods „SPA” fokusgrupas diskusijā minēts 21 reizi (sk. 40. tabulu). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, sociālpedagoģisko atbalstu minējuši 6 gadījumos (kods „SPA” fiksēts 6 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, sociālpedagoģisko atbalstu minējuši 15 gadījumos (kods „SPA” fiksēts 15 reizes).

Meiteņu atbildēs sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošais kods „SPA” atzīmēts 10 reizes, bet zēnu – 11 reizes.

41. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi

	A	B	C	D	E
SPA_iedr	4	0	4	2	2
SPA_med	2	1	1	2	0
SPA_sad	2	1	1	1	1
SPA_izpr	5	2	3	2	3
SPA_akc	2	1	1	1	1
SPA_cien	6	1	5	2	4
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Fokusgrupas diskusijā minēti 6 no 10 piedāvātajiem sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļiem (sk. 41. tabulu). Rezultāti liecina, ka 3. kursā jauniešiem ir svarīga cieņa, izpratne un iedrošināšana. Cieņu apzīmējošais kods “SPA_cien” minēts 6 reizes. Izpratni raksturojošais kods „SPA_izpr” minēts 5 reizes. Iedrošināšanu raksturojošais kods „SPA_iedr” minēts 4 reizes. Vēl jauniešu atbildēs fiksēti tādi sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi kā mediji (kods „SPA_med” atzīmēts 2 reizes), sadarbība (kods „SPA_sad” atzīmēts 2 reizes) un akceptēšana (kods ”SPA_akc” minēts 2 reizes).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 2 reizes minējuši izpratni (to raksturojošais kods „SPA_izpr” viņu atbildēs fiksēts 2 reizes) un 1 reizi minējuši tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā

mediji, sadarbība, akceptēšana un cieņa (tos raksturojošie kodi „SPA_med”, „SPA_sad”, „SPA_akc”, „SPA_cien” minēti 1 reizi). Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, dominē cieņa (to raksturojošais kods „SPA_cien” fiksēts 5 reizes) un iedrošināšana (to raksturojošais kods „SPA_iedr” atzīmēts 4 reizes). Šie jaunieši fokusgrupas diskusijā minējuši arī tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā izpratni (to raksturojošais kods „SPA_izpr” fiksēts 3 reizes), medijus, sadarbību un akceptēšanu (tos raksturojošie kodi „SPA_med”, „SPA_sad” un „SPA_akc” minēti 1 reizi).

42. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
IND	13	4	9	3	10
MIKRO	5	3	2	2	3
MEZO	6	4	2	3	3
MAKRO	8	4	4	4	4
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Fokusgrupas diskusijas rezultāti liecina (sk. 42. tabulu), ka RMDV izlases grupas jauniešiem dominē līdzdalība individuālajā kontekstā. To raksturojošais metakods „IND” viņu izteikumos konstatēts 13 reizes. Līdzdalību makro kontekstā raksturojošais metakods „MAKRO” fiksēts 8 reizes, līdzdalību mikro kontekstā raksturojošais metakods „MEZO” – 6 reizes, bet līdzdalību mezo kontekstā raksturojošais metakods „MIKRO” – 5 reizes.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdzdalību individuālajā kontekstā minējuši 4 reizes (metakods „IND” fiksēts 4 reizes), bet jaunieši, kuri pamatizglītības ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, par to runājuši 9 reizes (viņu izteikumos metakods „IND” fiksēts 9 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un jaunieši, kuri pamatizglītības ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdalību makro kontekstā minējuši 4 reizes (to raksturojošais metakods „MAKRO” fiksēts 4 reizes). Līdzdalību mezo kontekstā 4 reizes (to raksturojošais metakods „MEZO” fiksēts 4 reizes) atzīmējuši jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 2 reizes (to raksturojošais metakods

„MEZO” fiksēts 2 reizes) – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Līdzdalību mikro kontekstā 3 reizes (to raksturojošais metakods „MIKRO” fiksēts 3 reizes) atzīmējuši jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 2 reizes (to raksturojošais metakods „MIKRO” fiksēts 2 reizes) – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā.

Meitenēm dominē līdzdarbošanās makro kontekstā (metakods „MAKRO” konstatēts 4 reizes). Līdzdarbošanos individuālajā un mezo kontekstā raksturojošie metakodi „IND” un „MEZO” viņu atbildēs fiksēti 3 reizes, līdzdarbošanos mikro kontekstā raksturojošais metakods „MIKRO” – 2 reizes. Savukārt zēniem izteikti dominē līdzdarbošanās individuālajā kontekstā (metakods „IND” konstatēts 10 reizes). Līdzdarbošanos makro kontekstā raksturojošais metakods „MAKRO” viņu atbildēs fiksēts 4 reizes, līdzdarbošanos mikro un mezo kontekstā raksturojošie metakodi „MIKRO” un „MEZO” – 3 reizes katrs.

43. tabula

Fokusgrupas diskusijas rezultāti (2. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas integrācijas kā vērtības identificēšana

	A	B	C	D	E
TV	6	3	3	4	2
IV	16	10	6	8	8
OV	12	3	9	4	8

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Iegūtie dati liecina, ka visbiežāk jauniešu atbildēs fiksēts instrumentālās vērtības raksturojošais kods „IV” – 16 reizes (sk. 43. tabulu). Integrāciju kā instrumentālu vērtību 10 reizes identificējuši jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, un 6 reizes – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Oportunālās vērtības raksturojošais kods „OV” 2. mērījumā konstatēts 12 reizes: 9 reizes integrāciju kā oportunālu vērtību identificējuši jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, un 3 reizes – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā. Terminālās vērtības raksturojošais kods „TV” fokusgrupas diskusijā fiksēts 6 reizes: 3 reizes integrāciju kā terminālu vērtību identificējuši

jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, un 3 reizes – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā.

Tāpat jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, šajā posmā biežāk identificē integrāciju kā instrumentālu un oportūnālu vērtību. Nonākot jaunā vidē un uzsākot mācības vispārējās vidējās izglītības pakāpē latviešu mācībvalodas izglītības programmā, šie jaunieši, sastopoties ar grūtībām un izjūtot konkurenci, vairāk mobilizējas un mērķtiecīgi strādā, lai adaptētos jaunajos apstākļos un izmantotu piedāvātās iespējas iegūt izglītību.

Pētījuma rezultāti liecina, ka nav būtiskas atšķirības, kā meitenes un zēni identificē integrāciju kā vērtību. Gan meitenēm, gan zēniem šajā posmā dominē integrācija kā instrumentāla vērtība. Meitenes 8 gadījumos identificējušas integrāciju kā instrumentālu vērtību (kods „IV” fiksēts 8 reizes), 4 gadījumos – kā oportūnālu vērtību (kods „OV” fiksēts 4 reizes) un 4 gadījumos – kā terminālu vērtību (kods „TV” fiksēts 4 reizes). Zēni 8 gadījumos identificējuši integrāciju kā instrumentālu vērtību (kods „IV” fiksēts 8 reizes), 8 gadījumos – kā oportūnālu vērtību (kods „OV” fiksēts 8 reizes) un 2 gadījumos – kā terminālu vērtību (kods „TV” fiksēts 2 reizes).

Salīdzinot ar 1. mērījumu, mainījies īpatsvars, kā jaunieši identificē vērtības. 1. mērījumā (sk. 28. tabulu) instrumentālās vērtības raksturojošais kods „IV” identificēts 12 reizes, bet 2. mērījumā tas fiksēts 16 reizes. Ja 1. mērījumā dominēja integrācija kā termināla vērtība, tad 2. mērījumā dominē integrācija kā instrumentāla vērtība. Tas ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka pedagoģiskā intervence, izmantojot sociālpedagoģisko atbalstu, bija sekmīga.

Turpmākajā pētījuma gaitā pedagoģiskā intervence tika turpināta, lai mainītu jauniešu integrācijas kā vērtības identificēšanu.

2. 4. Pētījuma 3. posms: sociālpedagoģiskā atbalsta efektivitātes noteikšana

Mācību priekšmetā „Saskarsme” temata „Konflikti” ietvaros sadarbībā ar grupu audzinātājiem jauniešiem tika piedāvāta aktivitāte „Kalni un ielejas”, kuras uzdevums bija pēc iespējas precīzāk iezīmēt un ierakstīt pozitīvus un negatīvus notikumus, kas viņu izpratnē atstājuši sevišķu iespaidu (Konflikts un saskarsme. Ceļvedis konfliktu risināšanā. 1996, Sorosa fonds – Latvija; adaptēts no *Peervention. Betsy E. Folk, Robert D. Myrick. Educational Media Corporation, Minneapolis (ASV), 1991*). Ar sociometrijas metodi paši jaunieši noteica būtiskākos faktorus, kas veicinājuši vai kavējuši veiksmīgu sevis realizāciju.

Tie ir:

1. Notikumi

- *skolas gaitu uzsākšana;*
- *pamatskolas pabeigšana;*
- *mācības bērnu mūzikas vai mākslas skolā u.c.;*
- *vislielākais sasniegums ir tas, ka es mācos RMDV;*
- *iemācījos labi spēlēt vijoli un ieguvu 1. vietu Republikas mājturības olimpiādē;*
- *esmu labi mācījusies un jau gatavojos beigt RMDV, ar savām iegūtajām zināšanām varētu pretendēt uz vietu augstskolā;*
- *piedalījos lugas iestudējumā un savu lomu nospēlēju labi.*

2. Cilvēki

- *vecāki, ģimene, draugi;*
- *autoritātes: mani nedaudzie, bet labie draugi – tā ir arī mana veiksmē;*
- *vecāki un draugi mani vienmēr atbalsta grūtībās, mani līdzcilvēki ir labākie visā pasaulē.*

3. Panākumi

- *savstarpējās attiecības – esmu ar dabu uz „tu”, mīlu un esmu mīlēta;*
- *uzvaras pašam pār sevi – pārvarējis iedzimtu biklumu, spēja pārkāpt pāri savai nedrošībai, ieradumiem, sliktai pašsajūtai, spēja priecāties par darbu, cilvēkiem, dabu;*
- *izcīnītās uzvaras starp labo un ļauno sevī, kad pārvarētas šaubas, bailes, egoisms, izmisums, naids;*
- *uzdrīkstēšanās iestāties par patiesību arī tad, ja izdevīgāk ir klusēt;*
- *aizstāvēju draugu bīstamā situācijā.*

- *Ne vienmēr viss ir tā, kā pienešpūka pavasara sākumā – tik viegli, ne vienmēr viss ir tā, kā saullēkts aukstā ziemas rītā – tik skaisti; un prast samierināties ar to, ko mainīt nav manos spēkos – tas jau ir daudz;*
- *tas, ka es vispār esmu, dzīvoju, priecājos, pastāvu, jau ir lielākais panākums;*
- *māka kontaktēties ar cilvēkiem, nemāku ilgi dusmoties vai apvainoties, svarīgas ir savstarpējās attiecības, priecājos, ka man ir labi draugi.*
- *ka jūtu, ka dzīvoju, nevis eksistēju.*
- *attaisnotās cerības radnieku un citu tuvu cilvēku acīs.*
- *pirms trim gadiem mans dzīves mērķis bija būt kādam vajadzīgai. Ja es tagad nomirtu, simtprocentīgi zinu, ka manis noteikti kādam pietrūktu.*

Balstoties uz zīmējumu, skolēni veidoja stāstījumu „Mans veiksmes stāsts”.

Dž. Rifkins raksta par to, ka arvien lielāku skaitu jauniešu skar interesants fenomens. Arvien biežāk jaunieši pabeidz teikumu ar kāpjošu intonāciju, liekot domāt, ka viss, ko viņi saka, ir vairāk jautājums, nevis apgalvojums. Psihologi un sociologi šo parādību dēvē par *upspeak*, – tas liek aizdomāties par to kā simptomu, kas liecina par pāreju no neatkarīgas personības uz attiecību personību. Šī jaunā runas maniere liek uzskatīt, ka cilvēka domām nemitīgi jaizraisa reakcija citos, lai tām būtu kāda jēga un tās tiktu apstiprinātas. Apgalvojuma teikums, kas bija raksturīgs neatkarīgajai personībai, tiek aizstāts ar jautājuma teikumu, kas liecina par attiecību personību (Rifkins, 2004, 187).

44. tabula

Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas integrācijas kā vērtības identificēšana

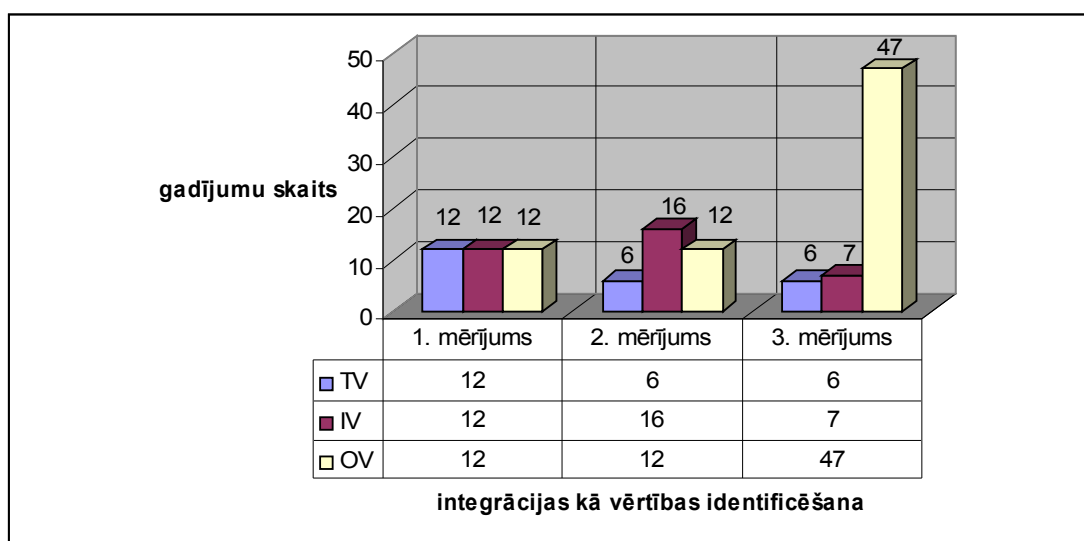
	A	B	C	D	E
TV	6	1	5	2	4
IV	7	4	3	2	5
OV	47	21	26	25	22
A: /rezekne					
B: /lmvip					
C: /mtip					
D: /meit					
E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Izslases grupas jaunieši tika intervēti ar mērķi iepazīties ar viņu integrācijas pieredzi (sk. 4. pielikumu). Jaunieši, strādājot pie projekta, intervēja viens otru un publicēja skolas avīzē veidotās intervijas. Tādējādi paši audzēkņi tika iesaistīti pētījuma procesā, veidojot medijus, uzrunājot un intervējot viens otru, lai nodrošinātu lielāku objektivitāti.

Naratīvās intervijas rezultāti (sk. 43. tabulu) liecina, ka visbiežāk jaunieši identificē integrāciju kā oportūnālu vērtību (to raksturojošais kods „OV” fiksēts 47 reizes), daudz retāk – kā terminālu (kods „TV” fiksēts 6 reizes) un instrumentālu (kods „IV” minēts 7 reizes) vērtību.

3. mērījumā jauniešiem dominē integrācija kā oportūnāla vērtība, bet integrācijas kā terminālas un instrumentālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits nav būtiski mainījies neatkarīgi no tā, kādā programmā iegūta pamatizglītība. Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, kods „OV” fiksēts 21 reizi, kods „TV” – 1 reizi, bet kods „IV” – 4 reizes. Savukārt jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, kods „OV” fiksēts 26 reizes, kods „TV” – 5 reizi, bet kods „IV” – 3 reizes.

Gan zēni, gan meitenes visbiežāk integrāciju identificē kā oportūnālu vērtību. Meiteņu atbildēs kods „OV” konstatēts 25 reizes, kods „TV” un kods „IV” – 2 reizes katrs. Zēnu atbildēs kods „OV” konstatēts 22 reizes, kods „TV” – 4 reizes, un kods „IV” – arī 5 reizes.



18. attēls. Integrācijas kā vērtības identificēšanas dinamika

1. mērījumā terminālās vērtības apzīmējošais kods „TV” fiksēts 12 reizes, 2. un 3. mērījumā – 6 reizes. 1. mērījumā instrumentālās vērtības apzīmējošais kods „IV”

fiksēts 12 reizes, 2. mērījumā – 16 reizes, bet 3. mērījumā – 7 reizes. 1. un 2. mērījumā oportūnālās vērtības apzīmējošais kods „OV” fiksēts 12 reizes, 3. mērījumā – 47 reizes.

Rezultāti liecina (sk. 18. attēlu) – pētījuma gaitā integrācijas kā terminālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits nedaudz samazinājies starp 1. un 2. mērījumu, bet starp 2. un 3. mērījumu palicis nemainīgs. Integrācijas kā instrumentālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits nedaudz pieaudzis starp 1. un 2. mērījumu, bet samazinājies starp 2. un 3. mērījumu. Integrācijas kā oportūnālās vērtības identificēšanas gadījumu skaits palicis nemainīgs starp 1. un 2. mērījumu, bet ievērojami pieaudzis starp 2. un 3. mērījumu. Naratīvajā intervijā līdzdalību apzīmējošais metakods „LIDZD” konstatēts 127 reizes (sk. 45. tabulu). Biežāk tas fiksēts to jauniešu atbildēs, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā (metakods “LIDZD” parādās 74 reizes). Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, tas parādās 53 reizes.

45. tabula
Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība

	A	B	C	D	E
LIDZD	127	53	74	69	58
A: /rezekne B: /lmvip C: /mtip D: /meit E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Nedaudz biežāk par līdzdalību runā meitenes. Viņu atbildēs metakods „LIDZD” fiksēts 69 reizes. Zēnu izteikumos tas konstatēts 58 reizes.

46. tabula

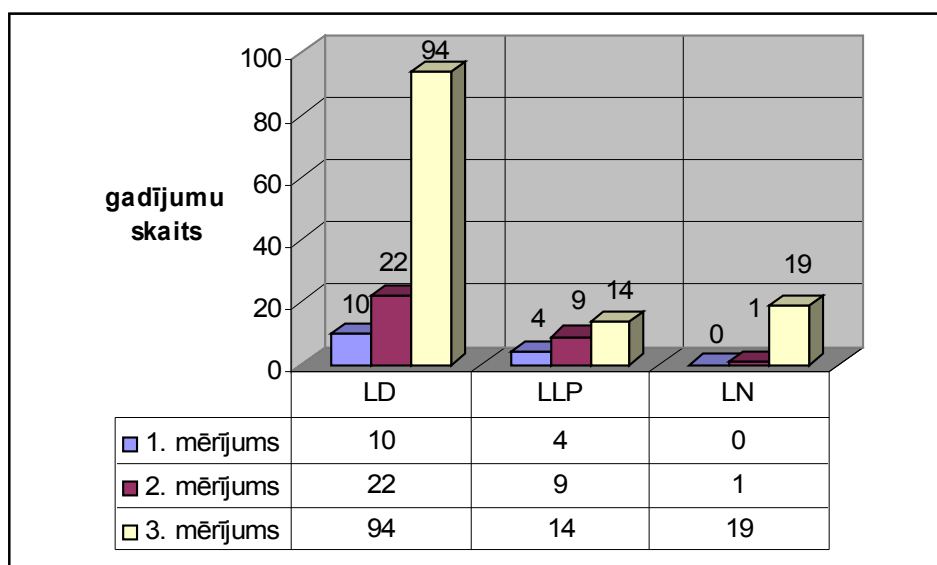
Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana

	A	B	C	D	E
LD	94	40	54	51	43
LLP	14	4	10	7	7
LN	19	9	10	11	8
A: /rezekne B: /lmvip C: /mtip D: /meit E: /zeni					
Table analysis (Project: integr 1) Frequences					

Naratīvajā intervijā, tāpat kā iepriekšējos mērījumos, dominē līdzdarbošanās (sk. 46. tabulu). To raksturojošais kods „LD” minēts 94 reizes. Kods „LN” fiksēts 19, bet kods „LLP” – 14 reizes.

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdzdarbošanos minējuši 54 reizes (to apzīmējošais kods „LD” viņu izteikumos konstatēts 54 reizes), līdznoteikšanu – 10 reizes (to apzīmējošais kods „LN” viņu izteikumos konstatēts 10 reizes), līdzlēmumpieņemšanu (to apzīmējošais kods „LLP” viņu izteikumos konstatēts 10 reizes) – 10 reizes. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdzdarbošanos minējuši 40 reizes (to apzīmējošais kods „LD” viņu izteikumos konstatēts 40 reizes), līdznoteikšanu – 9 reizes (to apzīmējošais kods „LN” viņu izteikumos konstatēts 9 reizes), bet līdzlēmumpieņemšanu – 4 reizes (to apzīmējošais kods „LLP” viņu izteikumos konstatēts 4 reizes).

Meiteņu izteikumos kods „LD” konstatēts 51 reizi, kods „LN” – 11 reizes, bet kods „LLP” – 7 reizes. Zēnu izteikumos kods „LD” konstatēts 43 reizes, kods „LN” – 8 reizes, bet kods „LLP” – 7 reizes.



19. attēls. Līdzdarbošanās, līdzlēmumpieņemšanas un līdznoteikšanas dinamika

Rezultāti liecina – naratīvajās intervijās būtiski pieaudzis līdzdarbošanās, līdzlēmumpieņemšanas un līdznoteikšanas gadījumu skaits (sk. 19. attēlu). Līdzdarbošanos raksturojošais kods „LD” 1. mērījumā fiksēts 10 reizes, 2. mērījumā – 22 reizes, bet 3. mērījumā – 94 reizes. Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” 1. mērījumā fiksēts 4 reizes, 2. mērījumā – 9 reizes, bet 3. mērījumā – 14

reizes. Līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” 1. mērījumā netika fiksēts, 2. mērījumā – 1 reizi, bet 3. mērījumā – 19 reizes.

Naratīvajā intervijā līdzdarbošanās gadījumu skaits dažādos kontekstos ir sabalansēts (sk. 47. tabulu). Jauniešu atbildēs kods „LD_makro” konstatēts 28 reizes, kods „LD_ind” – 26 reizes, kods „LD_mezo” – 22 reizes un kods „LD_mikro” – 18 reizes. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 12 reizes minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_makro” fiksēts 12 reizes), 10 reizes – līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_ind” fiksēts 10 reizes), 9 reizes – līdzdarbošanos mikro kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_mikro” fiksēts 9 reizes) un 9 reizes – līdzdarbošanos mezo kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_mezo” fiksēts 9 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 18 reizes minējuši līdzdarbošanos makro kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_makro” fiksēts 18 reizes), 13 reizes – līdzdarbošanos individuālajā kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_ind” fiksēts 13 reizes), 9 reizes – līdzdarbošanos mikro kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_mikro” fiksēts 9 reizes) un 11 reizes – līdzdarbošanos mezo kontekstā (viņu izteikumos kods „LD_mezo” fiksēts 11 reizes).

47. tabula

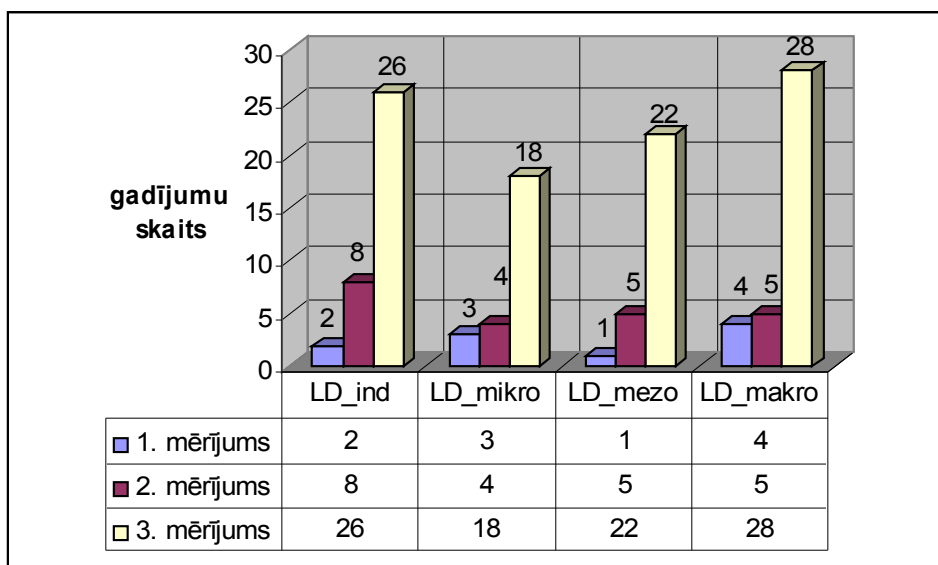
Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdarbošanās dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LD_ind	26	10	13	13	13
LD_mikro	18	9	9	9	9
LD_mezo	22	9	11	11	11
LD_makro	28	12	18	18	10

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequency

Meitenēm dominē līdzdarbošanās makro kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_makro” atzīmēts 18 reizes). Kods „LD_ind” viņu atbildēs fiksēts 13 reizes, kods „LD_mezo” – 11 reizes, un kods „LD_mikro” – 9 reizes. Zēniem dominē līdzdarbošanās individuālajā kontekstā (to apzīmējošais kods „LD_ind” atzīmēts 13 reizes). Kods „LD_makro” viņu atbildēs fiksēts 10 reizes, kods „LD_mezo” – 11 reizes, un kods „LD_mikro” – 9 reizes.



20. attēls. RMDV izlases grupas jauniešu līdzdarbošanās dinamika

RMDV izlases grupas jauniešu līdzdarbošanās palielinājies visos kontekstos (sk. 20. attēlu). Līdzdarbošanos individuālajā kontekstā raksturojošais kods „LD_ind” 1. mērījumā fiksēts 2 reizes, 2. mērījumā – 8 reizes, bet 3. mērījumā – 26 reizes. Līdzdarbošanos mikro kontekstā raksturojošais kods „LD_mikro” 1. mērījumā fiksēts 3 reizes, 2. mērījumā – 4 reizes, bet 3. mērījumā – 18 reizes. Līdzdarbošanos mezo kontekstā raksturojošais kods „LD_mezo” 1. mērījumā fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā – 5 reizes, bet 3. mērījumā – 22 reizes. Līdzdarbošanos makro kontekstā raksturojošais kods „LD_makro” 1. mērījumā fiksēts 4 reizes, 2. mērījumā – 5 reizes, bet 3. mērījumā – 28 reizes. Būtisks pieaugums ir starp 2. un 3. mērījumu.

48. tabula

Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzlēmumpieņemšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LLP_ind	3	2	1	1	2
LLP_mikro	6	2	4	2	4
LLP_mezo	3	0	3	2	1
LLP_makro	2	0	2	2	0

A: /rezekne
B: /lmvip
C: /mtip
D: /meit
E: /zeni

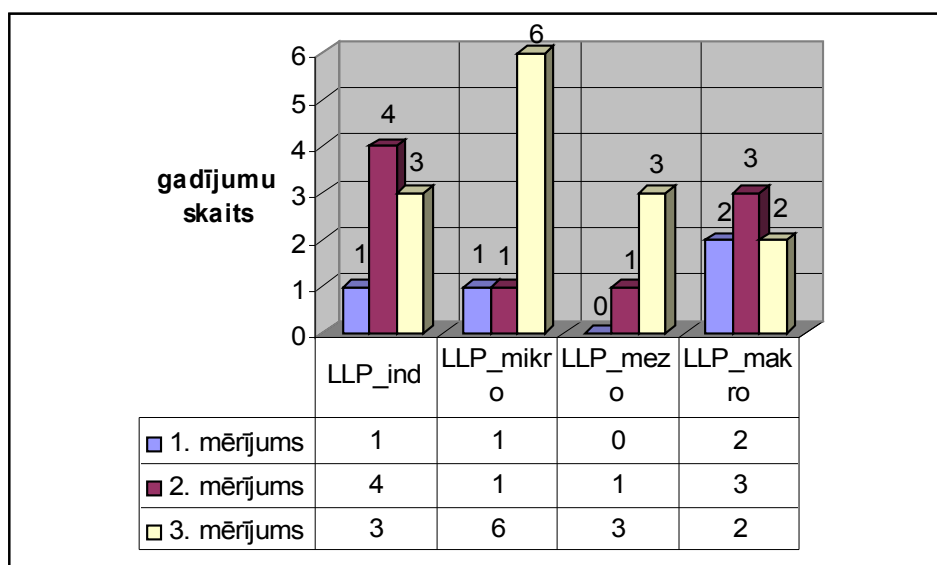
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Naratīvajā intervijā līdzlēmumpieņemšana tiek minēta visos kontekstos (sk. 47. tabulu). Augstākais rādītājs ir līdzlēmumpieņemšanai klasē vai grupā (to apzīmējošais kods „LLP_mikro” fiksēts 6 reizes). 3 reizes jaunieši min līdzlēmumpieņemšanu

individuālā (to apzīmējošais kods „LLP_ind” fiksēts 3 reizes) un mezo kontekstā (gan kods „LLP_ind”, gan kods „LLP_mezo” fiksēts 3 reizes). Līdzlēmumpieņemšana makro kontekstā minēta 2 reizes (kods „LLP_makro” atzīmēts 2 reizes).

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 2 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” fiksēts 2 reizes) un 2 reizes – līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā (kods „LLP_mikro” fiksēts 2 reizes). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 1 reizes minējuši līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā (kods „LLP_ind” fiksēts 1 reizi), 4 reizes – līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā (kods „LLP_mikro” fiksēts 4 reizes), 3 reizes – līdzlēmumpieņemšanu mezo kontekstā (kods „LLP_mezo” fiksēts 3 reizes) un 2 reizes – līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā (kods „LLP_makro” fiksēts 2 reizes).

Meiteņu atbildēs 1 reizi konstatēts kods „LLP_ind”, 2 reizes – kods „LLP_mikro”, 2 reizes – kods „LLP_mezo” un 2 reizes – kods „LLP_makro”. Zēnu atbildēs 2 reizes konstatēts kods „LLP_ind”, 4 reizes – kods „LLP_mikro”, 1 reizi – kods „LLP_mezo”, bet kods „LLP_makro” netika fiksēts.



21. attēls. RMDV izlases grupas jauniešu līdzlēmumpieņemšanas dinamika

Līdzlēmumpieņemšanu individuālajā kontekstā raksturojošais kods „LLP_ind” 1. mērījumā fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā – 4 reizes, bet 3. mērījumā – 3 reizes. Līdzlēmumpieņemšanu mikro kontekstā raksturojošais kods „LLP_mikro” 1. mērījumā fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā – 1 reizi, bet 3. mērījumā – 6 reizes. Līdzlēmumpieņemšanu mezo kontekstā raksturojošais kods „LLP_mezo” 1. mērījumā nav fiksēts, 2. mērījumā konstatēts 1 reizi, bet 3. mērījumā tas konstatēts 3 reizes.

Līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā raksturojošais kods „LLP_makro” 1. mērījumā fiksēts 2 reizes, 2. mērījumā – 3 reizes, bet 3. mērījumā – 2 reizes. Rezultāti liecina, ka līdzlēmumpieņemšanu mikro un mezo kontekstā raksturojošo kodu skaits nav būtiski mainījies starp 1. un 2. mērījumu, bet pieaudzis starp 2. un 3. mērījumu. Savukārt līdzlēmumpieņemšanu individuālajā un makro kontekstā raksturojošo kodu skaits pieaudzis starp 1. un 2. mērījumu, bet nedaudz samazinājies starp 2. un 3. mērījumu (sk. 21. attēlu). Tas skaidrojams ar to, ka pētījuma sākumā jauniešiem ir lielāka līdzlēmumpieņemšanas pieredze makro kontekstā (piedalīšanās pašvaldību un Saeimas vēlēšanās), bet pētījuma beigās viņi akcentē līdzlēmumpieņemšanas pieredzi citos kontekstos.

Līdznoteikšana 3. mērījumā jauniešu atbildēs tika fiksēta individuālā, mikro, mezo un makro kontekstā (sk. 49. tabulu). Naratīvajā intervijā iegūtie rezultāti liecina, ka dominē līdznoteikšana mikro kontekstā – kods „LN_mikro” fiksēts 7 reizes. Kods „LN_ind” minēts 5 reizes, kods „LN_mezo” – 4, bet kods “LN_makro” – 3 reizes.

49. tabula

Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdznoteikšana dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
LN_ind	5	4	1	3	2
LN_mikro	7	2	5	3	4
LN_mezo	4	2	2	2	2
LN_makro	3	1	2	3	0

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

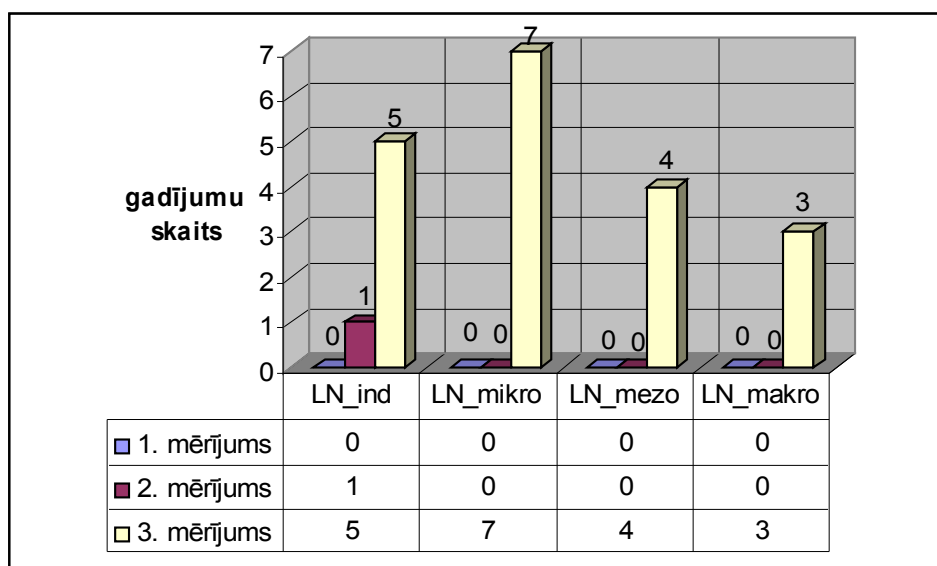
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, līdznoteikšanu individuālā kontekstā min 4 reizes (to apzīmējošais kods „LN_ind” fiksēts 4 reizes), mikro kontekstā – 2 reizes (to apzīmējošais kods „LN_mikro” fiksēts 2 reizes), mezo kontekstā – 2 reizes (to apzīmējošais kods „LN_mezo” fiksēts 2 reizes), makro kontekstā – 1 reizi (to apzīmējošais kods „LN_makro” fiksēts 1 reizi). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, līdznoteikšanu individuālā kontekstā min 1 reizi (to apzīmējošais kods „LN_ind” fiksēts 1 reizi), mikro kontekstā – 5 reizes (to apzīmējošais kods „LN_mikro” fiksēts 5 reizes), mezo kontekstā – 2 reizes (to

apzīmējošais kods „LN_mezo” fiksēts 2 reizes), makro kontekstā – 2 reizes (to apzīmējošais kods „LN_makro” fiksēts 2 reizes).

Meiteņu atbildēs 3 reizes konstatēts kods „LN_ind”, 3 reizes – kods „LN_mikro”, 2 reizes – kods „LN_mezo” un 3 reizes – kods „LN_makro”. Zēnu atbildēs 2 reizes konstatēts kods „LN_ind”, 4 reizes – kods „LN_mikro”, 2 reizes – kods „LN_mezo”, bet kods „LN_makro” netika fiksēts.

Salīdzinot RMDV izlases grupas jauniešu līdznoteikšanu pētījuma sākumā un beigās, var secināt, ka tā palielinājusies visos kontekstos (sk. 22. attēlu). Līdznoteikšanu individuālajā kontekstā raksturojošais kods „LN_ind” 1. mērījumā nav fiksēts, 2. mērījumā konstatēts 1 reizi, bet 3. mērījumā – 5 reizes. Līdznoteikšanu mikro kontekstā raksturojošais kods „LN_mikro” 1. un 2. mērījumā nav fiksēts, bet 3. mērījumā konstatēts 7 reizes. Līdznoteikšanu mezo kontekstā raksturojošais kods „LN_mezo” 1. un 2. mērījumā nav fiksēts, bet 3. mērījumā konstatēts 4 reizes. Līdznoteikšanu makro kontekstā raksturojošais kods „LN_makro” 1. un 2. mērījumā nav fiksēts, bet 3. mērījumā konstatēts 3 reizes. Analizējot līdznoteikšanas dinamiku, redzams, ka, līdznoteikšanā un līdzlēmumpieņemšanā iezīmējas līdzīga tendence – būtisks pieaugums ir starp 2. un 3. mērījumu. Tas liecina, ka jauniešu iesaistīšanos līdzlēmumpieņemšanā un līdznoteikšanā nevar panākt īsā laika posmā – tas ir ilgstošs process, kur liela nozīme pašu jauniešu pieredzei, prasmei uzņemties atbildību, plānot savu laiku, izvērtēt resursus un iespējas, līdzsvarot vēlmes ar iespējām.



22. attēls. RMDV jauniešu izlases grupas līdznoteikšanas dinamika

Naratīvajā intervijā jaunieši visbiežāk minējuši kodus „SPA_atz” (27 reizes), „SPA_sad” (22 reizes), „SPA_med” (10 reizes) un „SPA_uzt” (10 reizes), tādējādi 4.

kursā kā nozīmīgākos jauniešu skatījumā izvirzot tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā atzinību, sadarbību, uzticēšanos un medijus (sk. 50. tabulu). Kods „SPA_iedr” fiksēts 8 reizes, kods „SPA_akc” – 7 reizes, kods „SPA_iedv” – 7 reizes, kods „SPA_cien” – 3 reizes. Empātiju apzīmējošais kods „SPA_emp” jauniešu izteikumos netika minēts.

Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, 4. kursā dominē sadarbība (kods „SPA_sad” fiksēts 7 reizes), uzticēšanās (kods „SPA_uzt” fiksēts 7 reizes), izpratne (kods „SPA_izpr” fiksēts 5 reizes) un atzinība (kods „SPA_atz” fiksēts 5 reizes). Viņu atbildēs retāk minēta iedrošināšana (kods „SPA_iedr” konstatēts 4 reizes), mediji (kods „SPA_med” konstatēts 4 reizes), akceptēšana (kods „SPA_akc” konstatēts 3 reizes), bet kodi „SPA_cien” un „SPA_iedv” viņu atbildēs netika fiksēti. Savukārt jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, 4. kursā dominē atzinība (kods „SPA_atz” fiksēts 22 reizes), sadarbība (kods „SPA_sad” fiksēts 15 reizes), iedvesma (kods „SPA_iedv” fiksēts 7 reizes) un mediji (kods „SPA_med” fiksēts 6 reizes). Viņu atbildēs retāk minēta iedrošināšana (kods „SPA_iedr” konstatēts 4 reizes), izpratne (kods „SPA_izpr” konstatēts 3 reizes), akceptēšana (kods „SPA_akc” konstatēts 4 reizes), cieņa (kods „SPA_cieņa” konstatēts 3 reizes) un uzticēšanās (kods „SPA_uzt” konstatēts 3 reizes).

50. tabula
Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi

	A	B	C	D	E
SPA_iedr	8	4	4	5	3
SPA_med	10	5	6	3	7
SPA_sad	22	7	15	8	14
SPA_atz	27	5	22	16	11
SPA_iedv	7	0	4	6	1
SPA_izpr	8	4	3	5	3
SPA_akc	7	3	4	3	4
SPA_cien	3	0	3	1	2
SPA_uzt	10	7	6	4	6
SPA_emp	0	0	0	0	0

A: /rezekne
B: /lmvip
C: /mtip
D: /meit
E: /zeni

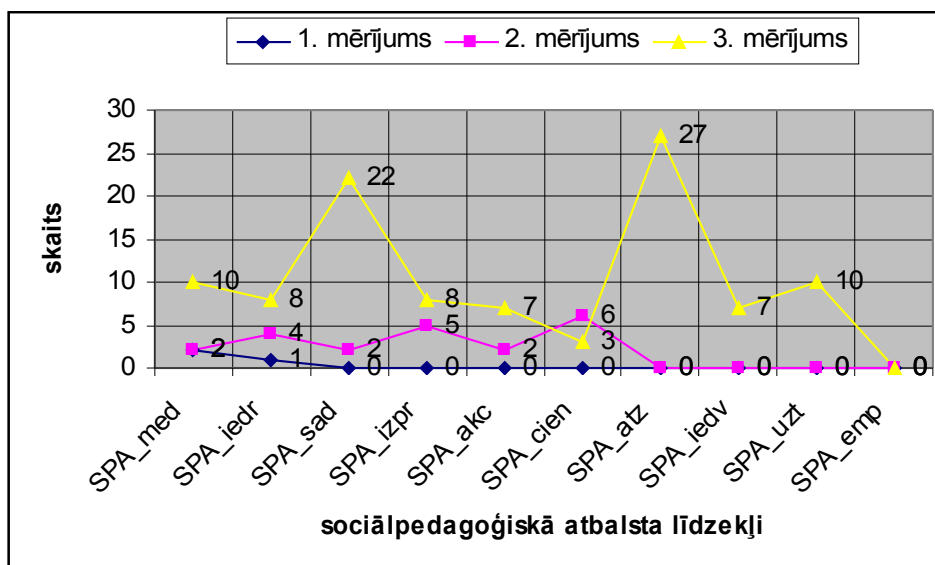
Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Meitenes kā nozīmīgākos sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus minējušas atzinību (kods „SPA_atz” fiksēts 16 reizes), sadarbību (kods „SPA_sad” fiksēts 8

reizes) un iedvesmu (kods „SPA_iedv” fiksēts 6 reizes). Retāk viņas runājušas par iedrošināšanu (kods „SPA_iedr” fiksēts 5 reizes), izpratni (kods „SPA_izpr” fiksēts 5 reizes), uzticēšanos (kods „SPA_uzt” fiksēts 3 reizes), medijiem (kods „SPA_med” fiksēts 3 reizes), akceptēšanu (kods „SPA_akc” fiksēts 3 reizes) un cieņu (kods „SPA_cien” fiksēts 1 reizi). Zēni kā nozīmīgākos sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus minējuši sadarbību (kods „SPA_sad” fiksēts 14 reizes), atzinību (kods „SPA_atz” fiksēts 11 reizes), medijus (kods „SPA_med” fiksēts 7 reizes) un uzticēšanos (kods „SPA_uzt” fiksēts 6 reizes). Retāk viņi runājuši par akceptēšanu (kods „SPA_akc” fiksēts 4 reizes), iedrošināšanu (kods „SPA_iedr” fiksēts 3 reizes), izpratni (kods „SPA_izpr” fiksēts 3 reizes), cieņu (kods „SPA_cien” fiksēts 2 reizi) un iedvesmu (kods „SPA_iedv” fiksēts 1 reizi).

Rezultāti liecina, ka pētījuma sākumā jauniešiem bijusi svarīga izpratne, cieņa un iedrošināšana, bet noslēgumā RMDV audzēkņi vēlas, lai viņiem uzticas, sadarbojas un atzinīgi novērtē, kā arī būtiska ir mediju izmantošana. Tātad, uzsākot mācības, skolēniem svarīga ir iniciatīva no pedagoga puses, bet 4. kursā jau ir lielāka pieredze, un viņi vairāk paļaujas uz sevi, ir mērķtiecīgāki un motivētāki.

Pētījuma gaitā pieaudzis sociālpedagoģisko līdzekļu skaits un dažādība (sk. 23. attēlu). 1. mērījumā (strukturētajā intervijā) iedrošināšanu raksturojošais kods „SPA_iedr” fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā (fokusgrupas diskusijā) – 4 reizes, bet 3. mērījumā (naratīvajā intervijā) – 8 reizes. 1. mērījumā un 2. mērījumā medijus raksturojošais kods „SPA_med” fiksēts 2 reizes, bet 3. mērījumā – 10 reizes. 1. mērījumā sadarbību raksturojošais kods „SPA_sad” netika fiksēts, 2. mērījumā tas konstatēts 2 reizes, bet 3. mērījumā – 22 reizes. 1. mērījumā izpratni raksturojošais kods „SPA_izpr” netika fiksēts, 2. mērījumā tas konstatēts 5 reizes, bet 3. mērījumā – 8 reizes. 1. mērījumā akceptēšanu raksturojošais kods „SPA_akc” netika fiksēts, 2. mērījumā tas konstatēts 2 reizes, bet 3. mērījumā – 7 reizes. 1. mērījumā cieņu raksturojošais kods „SPA_cien” netika fiksēts, 2. mērījumā tas konstatēts 6 reizes, bet 3. mērījumā – 3 reizes. 1. un 2. mērījumā atzinību raksturojošais kods „SPA_atz” netika fiksēts, bet 3. mērījumā tas konstatēts 27 reizes. 1. un 2. mērījumā iedvesmu raksturojošais kods „SPA_iedv” netika fiksēts, bet 3. mērījumā tas konstatēts 7 reizes. 1. un 2. mērījumā uzticēšanos raksturojošais kods „SPA_uzt” netika fiksēts, bet 3. mērījumā tas konstatēts 10 reizes. Empātiju raksturojošais kods „SPA_emp” pētījumā netika fiksēts.



23. attēls. Sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļu dinamika

Kopumā jauniešu atbildēs sociālpedagoģisko atbalstu raksturojošais kods „SPA” minēts 102 reizes (sk. 51. tabulu). Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmās, par sociālpedagoģisko atbalstu runājuši biežāk – kods „SPA” naratīvajās intervijās fiksēts 67 reizes. Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, minētais kods fiksēts 35 reizes. Salīdzinot jauniešu atbildes, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmā, rezultāti liecina, ka par sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļiem vairāk runā jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā. Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, šis rādītājs ir zemāks. Iespējams, tas skaidrojams tādējādi, ka pedagogi vairāk uzmanības velta jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā un uzsākuši mācības latviešu mācībvalodas izglītības programmās, viņu adaptācijas procesam skolā.

51. tabula

Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas sociālpedagoģiskais atbalsts

	A	B	C	D	E
SPA	102	35	67	50	52

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zeni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Meiteņu izteikumos kods „SPA” minēts 50 reizes, bet zēnu – 52 reizes. Tātad – sociālpedagoģiskais atbalsts vienlīdz svarīgs gan zēniem, gan meitenēm.

52. tabula

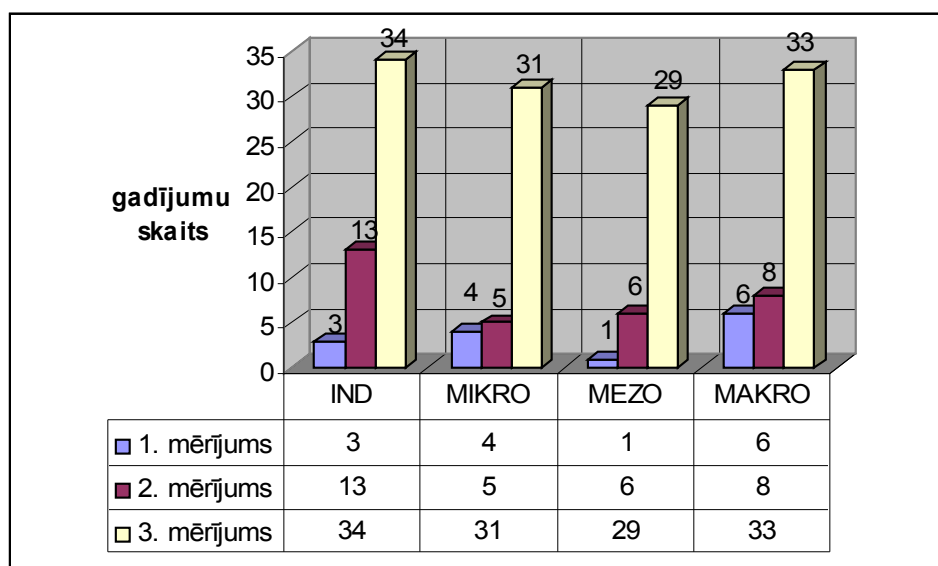
Naratīvās intervijas rezultāti (3. mērījums)
RMDV jauniešu izlases grupas līdzdalība dažādos kontekstos

	A	B	C	D	E
IND	34	16	18	17	17
MIKRO	31	13	18	14	17
MEZO	29	11	18	15	14
MAKRO	33	13	20	23	10

A: /rezekne
 B: /lmvip
 C: /mtip
 D: /meit
 E: /zēni

Table analysis (Project: integr 1) Frequences

Naratīvās intervijas rezultāti liecina, ka līdzdalības metakodu skaits dažādos kontekstos ir sabalansēts (sk. 52. tabulu). Līdzdalību individuālā kontekstā raksturojošais metakods „IND” fiksēts 34 reizes, līdzdalību makro kontekstā apzīmējošais metakods „MAKRO” fiksēts 33 reizes, līdzdalību mikro kontekstā raksturojošais metakods „MIKRO” – 31 reizi, bet līdzdalību mezo kontekstā raksturojošais metakods „MEZO” minēts 29 reizes.



24. attēls. Līdzdalības dinamika dažādos kontekstos

Individuālo kontekstu apzīmējošais metakods „IND” 1. mērījumā (strukturētajā intervijā) fiksēts 3 reizes, 2. mērījumā (fokusgrupas diskusijā) – 13 reizes, bet 3. mērījumā (naratīvajā intervijā) – 34 reizes. Mikro kontekstu apzīmējošais metakods „MIKRO” 1. mērījumā (strukturētajā intervijā) fiksēts 4 reizes, 2. mērījumā (fokusgrupas diskusijā) – 5 reizes, bet 3. mērījumā (naratīvajā

intervijā) – 31 reizi. Mezo kontekstu apzīmējošais metakods „MEZO” 1. mērījumā (strukturētajā intervijā) fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā (fokusgrupas diskusijā) – 6 reizes, bet 3. mērījumā (naratīvajā intervijā) – 29 reizes. Makro kontekstu apzīmējošais metakods „MAKRO” 1. mērījumā (strukturētajā intervijā) fiksēts 6 reizes, 2. mērījumā (fokusgrupas diskusijā) – 8 reizes, bet 3. mērījumā (naratīvajā intervijā) – 33 reizes.

Rezultāti liecina – 3. mērījumā dominē līdzdarbošanās makro un individuālā kontekstā, būtiski pieaudzis līdzdarbošanās gadījumu skaits mezo un mikro kontekstā, salīdzinot ar 1. un 2. mērījumu (sk. 24. attēlu).

Pamatojoties uz iegūtajiem datiem, tika interpretēti pētījuma rezultāti.

2. 5. Pētījuma rezultāti un to interpretācija

Iegūtie dati apstiprināja pētījuma hipotēzi. Programmas AQUAD 6 vidē tika konstatētas mījsakarības starp sociālpedagoģisko atbalstu un līdzdalību – sociālpedagoģiskais atbalsts sekmē jauniešu līdzdalību (sk. 53. tabulu).

53. tabula
Mījsakarība „SPA” – „LIDZD”

Preconstructed linkage structure:				
SPA		AND LIDZD		
Distance 3				
SPA		LIDZD		
=====				
□--> File: narat int 1.rtf-----				
36-	39: SPA	AND	41-	43: LIDZD
81-	82: SPA	AND	85-	88: LIDZD
89-	91: SPA	AND	94-	95: LIDZD
105-	108: SPA	AND	109-	109: LIDZD
111-	112: SPA	AND	115-	115: LIDZD
5 confirmation(s)				
□--> File: narat int 2.rtf-----				
58-	59: SPA	AND	60-	62: LIDZD
96-	101: SPA	AND	103-	110: LIDZD
4 confirmation(s)				
□--> File: narat int 3.rtf-----				
22-	25: SPA	AND	28-	30: LIDZD
30-	32: SPA	AND	33-	39: LIDZD
40-	43: SPA	AND	44-	45: LIDZD
3 confirmation(s)				
□--> File: narat int 5.rtf-----				
11-	13: SPA	AND	15-	16: LIDZD
32-	37: SPA	AND	37-	40: LIDZD
2 confirmation(s)				
□--> File: narat int 6.rtf-----				
32-	32: SPA	AND	33-	34: LIDZD
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 9.rtf-----				
53-	55: SPA	AND	57-	58: LIDZD
56-	56: SPA	AND	57-	58: LIDZD
65-	66: SPA	AND	67-	68: LIDZD
3 confirmation(s)				
□--> File: narat int 10.rtf-----				
40-	41: SPA	AND	42-	46: LIDZD
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 12.rtf-----				
19-	21: SPA	AND	24-	26: LIDZD
21-	24: SPA	AND	24-	26: LIDZD
29-	32: SPA	AND	33-	34: LIDZD
44-	50: SPA	AND	46-	47: LIDZD
56-	57: SPA	AND	60-	62: LIDZD
70-	71: SPA	AND	72-	73: LIDZD
87-	88: SPA	AND	89-	93: LIDZD
7 confirmation(s)				
LINKAGE ANALYSIS : Data in projekts.nam				

Jauniešu izteikumi (*skolotāja pārlicināja, ka noteikti tikšu galā – viņa tik pārlicinoši teica, ka es noticēju; skolotāji tevi šeit pieņem tādu, kāds esi, viņi pat gaida, lai tu kaut kā sevi apliecinī – ja viņi ir pamanījuši kādas pārmaiņas manī, tad arī gribas kaut ko darīt; atradās tāds cilvēks, kas man palīdzēja aizrauties ar sportu – tā es arī sāku; apkārtējie saprot mani un zina, ka es varu runāt ar kļūdām – es arī nebaidos to darīt; skolotāji atzinīgi novērtēja, ka es cenšos – tas man palīdzēja izturēt; šeit kaut kā saprot, ka mums tuvāka māksla, nevis kāds cits priekšmets – varu vairāk*

veltīt laika izstādēm, kaut kādiem individuāliem pasūtījumiem) liecina, ka 2. kursā jaunieši augstāk vērtē tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā cieņa, izpratne un iedrošināšana. Savukārt pēdējosursos kursos jaunieši ir mērķtiecīgāki, motivētāki, patstāvīgāki, vēlas, lai viņiem uzticas un adekvāti novērtē. Likumsakarīgi, ka 4. kursā kā nozīmīgākos jaunieši min tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā uzticēšanās, sadarbība, atzinība un mediji. Mediji pirmajosursos galvenokārt tiek atzīmēti kā informācijas avots, pārējie minētie sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi veicina labvēlīgas vides veidošanos, labsajūtu, adaptējoties jaunuos apstākļos.

54. tabula
Mijšakarības „LIDZD” – „OV”

Preconstructed linkage structure:				
LIDZD		AND	OV	
Distance 3				
LIDZD		OV		
=====				
□--> File: narat int 1.rtf-----				
125-	126: LIDZD	AND	129-	133: OV
126-	127: LIDZD	AND	129-	133: OV
169-	171: LIDZD	AND	172-	173: OV
3 confirmation(s)				
□--> File: narat int 10.rtf-----				
9-	11: LIDZD	AND	12-	14: OV
16-	18: LIDZD	AND	16-	17: OV
42-	46: LIDZD	AND	47-	47: OV
3 confirmation(s)				
□--> File: narat int 11.rtf-----				
68-	69: LIDZD	AND	69-	73: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 12.rtf-----				
72-	73: LIDZD	AND	75-	76: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 2.rtf-----				
103-	110: LIDZD	AND	105-	106: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 3.rtf-----				
49-	53: LIDZD	AND	55-	57: OV
53-	54: LIDZD	AND	55-	57: OV
62-	65: LIDZD	AND	65-	69: OV
69-	70: LIDZD	AND	70-	71: OV
4 confirmation(s)				
□--> File: narat int 4.rtf-----				
38-	39: LIDZD	AND	42-	43: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 5.rtf-----				
37-	40: LIDZD	AND	37-	40: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 6.rtf-----				
22-	23: LIDZD	AND	26-	27: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 7.rtf-----				
95-	96: LIDZD	AND	98-	102: OV
1 confirmation(s)				
□--> File: narat int 9.rtf-----				
81-	87: LIDZD	AND	88-	92: OV
1 confirmation(s)				
LINKAGE ANALYSIS : Data in projekts.nam				

Līdzdalība sekmē integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanu (sk. 54. tabulu). Jauniešu līdzdalības pieredze viņiem palīdz saskatīt jaunas iespējas. Saskaņoties ar grūtībām, viņi koncentrējas nevis uz problēmām, bet to pārvarēšanu, uztver tās kā jaunuos izaicinājumus:

Vasarā braucu ar „stopiem” pa Latvijas ceļiem un neceļiem. Ar to saistās mani pēdējie piedzīvojumi. Biju Liepājā, Cēsīs, Siguldā, Jelgavā. Gulēju telī un ēdu teftelus. Ha! Šajā ziņā rīkojos ačgārni – „savāru ziepes” un tad ... pārmetumi un viss pārējais. Bet tā ir kolosāla pieredze. Jaunībā tā ir priekšrocība, nevis trūkums, kā daži uzskata. Saviem līdzcilvēkiem vēlu ceļus un ceļazīmes. Nebaidīties no krustcelēm, tās vienmēr piedāvā iespēju. Paļaujot uz ceļazīmēm.

Jauniešu izteikumi liecina, ka līdzdarbošanās individuālā kontekstā viņiem saistās ar patstāvīgu valodas mācīšanos, sava stila, imidža veidošanu un izkopšanu, ideju ģenerēšanu, eksperimentiem, identitātes meklējumiem, vērtību pārvērtēšanu:

B6: Papildus mācos franču un latviešu valodu (..) man ir savs stils, izpausmes veids, tā ir būtiska manas personības daļa. Tāpēc es mēģinu veidot savu imidžu, oriģināli ģērbties, atšķirties, lai it kā pasvītrotu savu individualitāti (..)

B4: Bieži mūsu spēkos nav mainīt apstākļus, jāmainās pašiem. Tas ir grūti, vajag organizēties, uzņemties iniciatīvu, braukt, meklēt.

A2: Pa vasaru atkal gāju pie tās pašas privātskolotājas (..) Jau pirmajosursos rakstīju referātus literatūrā un vēsturē.

A5: Kad mamma bērnībā teica, ka sviestmaize vienmēr krīt ar sviestu uz leju un kaķis – uz kājām, vēlējos to pārbaudīt. Mamma protestēja, bet kaķis izmēģināja savu lidotprasmī ar sviestmaizi uz muguras, kad mamma nebija mājās. Biju tāda eksperimentētāja un par teikto vēlējos pārliecināties pati.

Līdzdarbošanās mikro kontekstā jauniešiem galvenokārt izpaužas dažādu pasākumu organizēšanā (konkursi, grupas vakari, viktorīnas, darbs projektos u. c.) kā arī kopēju tradīciju veidošanā un kopšanā ģimenē.

A2: Mēs paši organizējām kaut kādus konkursus, klases vakarus. Klasē vairāk notika pārgājieni, ekskursijas.

A1: Man vajadzēja iepazīstināt ar savu programmu, ko es gribētu mainīt, kaut ko jaunu ieviest.

B2: Nesen latviešu valodas stundā strādājam pie projekta „Jaunieša portrets Rēzeknes medijos”.

A1: Ja ir iespēja, cenšamies piedalīties visos pasākumos: Mākslas dienās, brīvdabas koncertos, lai bērns izjūt to gaisotni, kopības sajūtu.

Kā būtisku faktoru līdzdarbošanās veicināšanā jaunieši min iespējas pašiem piedalīties vides veidošanā, tādēļ atzinīgi vērtē mācību vides dažādošanu (tikšanās ar

pazīstamiem cilvēkiem, uzņēmējiem skolā, mācīšanās ne tikai skolas mācību kabinetos, bet arī mākslinieku darbnīcās, bankās, uzņēmumos u. c.).

Līdzdarbošanās mezo kontekstā jauniešiem asociējas ar piedalīšanos projektos, koros, deju kolektīvos, nodarbībām sporta komandā, konkursiem, koncertiem skolā, skolas vakariem, diskotēkām, darbošanos skolas pašpārvaldē:

A4: (..) tā var būt piedalīšanās korī, deju kolektīvā vai sporta komandā (..)

A2: Es labi deju, man bieži vajadzēja uzstāties dažādos koncertos (..) skolā. Visos svētkos kaut kas notika: izstādes, zīmējumu konkursi, viktorīnas. Man mājās pie sienas ir diplomi par piedalīšanos sveču, cepuru, lietussargu, Ziemassvētku rotājumu, rudens ziedu izstādē, jauno izpildītāju konkursā, citos koncertos (..) vesela kolekcija. Bija visādi projekti, gājām uz uzņēmumiem, dažreiz intervējām cilvēkus uz ielas.

Līdzdarbošanās makro kontekstā jauniešiem asociējas ar piedalīšanos starptautiskos projektos, valsts organizētajos konkursos, konferencēs, iesaistīšanos labdarības akcijās, darbošanos skolēnu domē:

A5: Notiek dažādi starptautiskie projekti, kur ir iespēja piedalīties.

A4: Tagad es bieži tiekos ar citu skolu prezidentiem, pašpārvaldes pārstāvjiem. Mēs saņemam informāciju par dažādiem projektiem, paši strādājam dažādos projektos. Nesen tikās pašpārvaldes pārstāvji no Ludzas, Daugavpils un Rēzeknes. Spriedām, kādu gribam redzēt mūsu skolu, un ko darīt, lai tā arī tāda būtu (..) Piedalījāmies konferencē „Jaunatne pilsoniskā sabiedrībā”. Klausījāmies lekcijas, piedalījāmies paneldiskusijā, uzdevām jautājumus (..) Mēs tagad veidojam daudzus projektus sakarā ar maznodrošinātajiem bērniem un cilvēkiem, kas dzīvo veco ļaužu pansionātā. Tagad mums ir sava sabiedriska organizācija „Apskāviens” (..) Esam organizējuši akcijas, lai varētu vākt apģērbus rehabilitācijas centram, zīmējuši Ziemassvētku atklātnītes patversmes un internātskolu bērniem, uzstājušies pasākumos. Mēs paši veidojam izstādes. Brauksim uz Poliju (..) rīkosim tur Jauniešu dienas (..) Es biju viena no diviem Rēzeknes jauniešiem, kuri brauca uz Zviedriju, lai iepazītos ar zviedru jauniešiem un paskatītos, cik aktīvi viņi piedalās skolas dzīvē.

Līdznoteikšana individuālā kontekstā jauniešiem saistās ar dažādu resursu (laiks, nauda) plānošanu un izmantošanu. Veiksmīgu savu resursu menedžmentu jaunieši saista ar neatkarību, brīvību – jauniešu rīcībā esošais laiks, materiālie resursi ir viņu patstāvības un brīvības izpausme, viens no nozīmīgākajiem izaicinājumiem:

A4: Man ir mērķis – nodarboties ar to, kas man patīk, nevis vienkārši pelnīt naudu (..) Kad pati mācījos vecākajosursos, vairāk laika veltīju mācībām, zināju, ka

stāšos augstskolā, gribēju tikt budžeta grupā, tāpēc plānoju laiku un mācījos (..) es varu ne tikai nopelnīt sev naudu un justies neatkarīga no vecākiem, bet arī apskatīt citas pilsētas (..)

B1: (..) slodze ir ļoti liela, daudzi nespēj izturēt, bet tie, kuri paliek, iemācās būt patstāvīgi, plānot savus līdzekļus, naudu, laiku (..) dažreiz liekas, ka nevarēšu, nekas nesanāk, nepaspēšu laikā. Tādos brīžos var paļauties tikai uz sevi, nevienu nevar vainot – tā bija paša izvēle. Jāstrādā – un viss.

Līdznoteikšanu mikro un mezo kontekstā jauniešiem lielā mērā nosaka izvēles iespējas un savstarpējās attiecības starp skolēnu un skolēnu, kā arī starp skolēnu un skolotāju. Jauniešu līdznoteikšanu ietekmē savstarpēja domu, viedokļu, ideju respektēšana un akceptēšana, arī konkurence. Jaunieši to saista ar paļāvību uz citiem un atbildību:

B6: Speciālajos priekšmetos jāveic apjomīgi darbi, vienojamies, kādā laikā izpildīšu uzdevumus (..)

B1: Mans diplomdarbs šogad ir triju puišu kopdarbs. Mēs divi esam latvieši, viens krievs, ja jau runā par tautību. Bet man tas nešķiet svarīgi. Tam nav nekādas nozīmes. Galvenais, lai uz šiem cilvēkiem es varu paļauties. Kopā ar skolotāju izprojektējām apjomīgu darbu. Mūsu uzdevums ir restaurēt senu mēbeli. Saprātām, ka viens tur galā netiks, vienojamies, kurš varētu šo darbu veikt. Protams, tie ir cilvēki, uz kuriem es varu paļauties un kuri var paļauties uz mani (..) sadalījām darbus, un viss notiek.

B2: Skolā notika daiļlasītāju konkurss (..) Mēs varējām lasīt jebkura autora dzeju jebkurā valodā.

B6: Šeit jau nemācās tie, kuri nākotnē grib nopelnīt lielu naudu. Tie aiziet uz parastajām vidusskolām. Šeit paliek tie, kuri saprot, ka visdrīzāk viņi dzīvē nenopelnīs neko, bet viņiem šeit patīk. Man vienkārši patīk šis darbs, šī vide, tas, ka šeit valda neformālas attiecības, kas ļauj nespriest, justies brīvi un nodarboties ar mākslu. Šeit netraucē to darīt – tu vari izvēlēties tēmu, tehniku. Arī tad, ja rezultāts nav labs, šajā procesā esmu guvis pieredzi. Tā bieži ir svarīgāka par atzīmi. Saprotiet, šeit mācās tie, kurus interesē māksla. Tas nav izdevīgi un laikam arī nekad nebūs. Bet vienmēr būs kādi dullie, kuriem tas ir dzīvesveids, sava filozofija (..)

Skolotāji vērtē to, ko tu vari, nevis – kas tu esi. Sākumā man šī skola likās diezgan drūma, kur sen nav bijis remonts. Domāju, vai vispār gribu šeit mācīties. Tagad par to vispār nedomāju, jo galvenais ir attiecības, atmosfēra, un tas man šeit

ļoti patīk. Skolotāji šeit no mums prasa lielāku atbildību, izturas kā pret pieaugušajiem, atbalsta idejas, respektē privāto dzīvi, ļauj izpausties, neierobežo, nekontrolē katru soli. Pēc tam, protams, skatēs, starpskatēs vērtē rezultātu. Ja tas neapmierina, varbūt būs vairāk kontroles, bet mums tiek dotas lielas iespējas plānot savu laiku. Agrāk mūs vecāki vairāk kontrolēja, bet tā ir pavisam cita sajūta, kad esi patstāvīgs. Es pārliecinājos, ka pats diezgan labi varu tikt ar visu galā.

Jauniešiem ir diezgan ierobežotas iespējas līdznoteikšanai makro kontekstā. Tikai dažiem no viņiem ir pozitīva pieredze, apliecinot, pierādot sevi un sasniedzot tādu stāvokli sabiedrībā, kad ar viņiem rēķinās reģionā vai valstī.

B3: Pēc tam gan viņa piekrīt kompromisam – paturot tērpus sev kā tādu liecību par pirmajiem soļiem nežēlīgajā modes biznesā, tomēr iepriecināt cilvēkus un demonstrēt tos plašākai publikai kādā jaunā modes skatē.

B5: Piemēram, simpozijos, kad strādājam kopā ar pasniedzējiem, ir cita atbildība, gribas neatpalikt. Protams, profesionāli viņi ir stiprāki, bet mums bieži ir tās spārnotākās idejas, kuras arī viņi dažreiz piekrīt realizēt.

Līdzlēmumpieņemšana individuālā kontekstā jauniešiem saistās ar izvēli, izšķiršanās iespēju. Jaunieši min piemērus, kad uzklausījuši citus viedokļus, bet izvēli izdarījuši un lēmumu pieņēmuši paši. Viņi izvēlējušies skolu, kurā mācīties, vaļasprieku, ar ko nodarboties. Tas liecina par zināmu briedumu personības attīstībā:

A3: Izvēle mācīties RMDV bija paša izvēle, ja vēlreiz būtu jāpieņem lēmums, tas būtu tāds pats.

A4: Gribēju savu dzīvi saistīt ar mākslu (..) Un tikai tagad, kad es esmu pieaugusi un varu pati par sevi atbildēt, es iestājos šajā klubā (..) esmu iepazinusi visus austrumu cīņas veidus, pēc ilgām pārdomām es izlēmu iestāties tieši šajā cīņas klubā.

B4: Tāpēc jau laikam izvēlējos mākslas ceļu, kas (..) man labāk patīk strādāt ar rokām.

B6: (..) sapratu, ka neviens man nepalīdzēs, ja es pats sev nepalīdzēšu iziet no šīs situācijas (..) nolēmu pierādīt pati sev un citiem, ka varu izdarīt ne sliktāk par citiem.

B5: Es uz daudzām lietām sāku skatīties citādi, pirms pieņemu lēmumu, izdomāju, ko varu iegūt, ko zaudēt.

Līdzlēmumpieņemšana mikro un mezo kontekstā jauniešiem saistās ar demokrātiju. Vairāki no viņiem jau nodibinājuši ģimeni, līdz ar to jāuzņemas atbildība

ne tikai par sevi, bet citiem cilvēkiem. Jaunieši uzsver godīgumu, taisnīgumu, atklātību, objektivitāti lēmumpieņemšanā, informācijas un dialoga nepieciešamību:

A2: (..) lēmumu pieņemām abas. Aizgājām uz skolu, satikāmies ar skolotāju, parunājām un nolēmām, ka es mācīšos tur.

B2: Dažreiz pat vilkām lozes, jo katrs gribēja braukt uz citu vietu, dažreiz balsojām.

B4: Mani vecāki nav Latvijas pilsoņi, un es ģimenē biju pirmais, kurš izšķīrās par šo soli, jo uzskatu, ka es tā nākotnē varēšu vairāk kaut ko ietekmēt.

A1: Es jau sen vēlējos bērnu, bet apzinājos, ka to nevaru atļauties – mācības, naudas trūkums. Kad uzzinājām, ka gaidu mazuli, bijām laimīgi un izmisuši reizē. Mūs nomāca jautājums, vai ar visu paši varēsīm tikt galā – skola, bērns, finansiālas problēmas. Tad, visu kārtīgi apdomājot, sapratām, jā, mēs vēlamies šo bērnu, mēs tiksim ar visu galā.

B4: Daudzus lēmumus pieņemam kopā. Stratēģiskus lēmumus izdiskutējam, apsveram iespējas. Kas attiecas uz taktiku, kad esam uz laukuma, viņam no malas labāk novērtēt situāciju. Bet viņš rēķinās arī ar komandas viedokli.

B5: (..) skolā vajag noorganizēt kādu pasākumu, piemēram, Mākslas dienas, eju pie tiem, kam ir idejas, kuri grib sadarboties, atbalstot manu ideju (..)

Līdzlēmumpieņemšanu makro kontekstā jaunieši saista ar piedalīšanos pašvaldību un Saeimas vēlēšanās, naturalizāciju, kā arī līdzdalību sabiedriskajās organizācijās:

B2: Piemēram, cilvēkiem, kuri nav Latvijas pilsoņi, ir iespēja naturalizēties, līdz ar to viņi iegūst tiesības piedalīties vēlēšanās.

A4: Jaunatnei ir salīdzinoši mazas iespējas, kā ietekmēt lēmumus, kas skar pašu jauniešu dzīvi. Tieši sabiedriskajās un nevalstiskajās organizācijās jauniešiem ir iespēja sevi apliecināt un realizēt.

B6: (..) viņš vienmēr ir informēts par notikumiem pagastā, rajonā, valstī. Vienmēr izlasa visas priekšvēlēšanu programmas, izvērtē plusus un mīnusos, pirms izvēlas, par kuru partiju balsot.

Pamatā pētījumā izmantotas kvalitatīvās metodes, bet, lai nodrošinātu pētījuma rezultātu objektivitāti, paralēli kvalitatīvajām metodēm tika izmantotas arī kvantitatīvās metodes – tika aprēķināti aprakstošās statistikas rādītāji – aritmētiskais vidējais (M), standartnovirze (SD) un secinošās statistikas rādītāji – Kendela W kritērijs un Stjudenta t-kritērijs, lai noskaidrotu, vai vērtību identificēšanas, līdzdalības

un sociālpedagoģiskā atbalsta rādītāji uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības līdzdalībā un vērtību identificēšanā sociālpedagoģiskā atbalsta sniegšanas rezultātā. Tika arī salīdzināti vērtību identificēšanas, līdzdalības un sociālpedagoģiskā atbalsta rādītāji jauniešiem, kuri pamatizglītību ir ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās.

Tā kā ne visu pētījuma mainīgo lielumu empīriskais sadalījums atbilda normālajam sadalījumam (sk. 5. pielikumu), tad vērtību identificēšanas izmaiņu analīzē tika izmantota neparametriskā secinošās statistikas metode atkārtotiem mērījumiem – Kendela W kritērijs (sk. 6. pielikumu). Iegūtie rezultāti (sk. 55. tabulu) liecina, ka sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā terminālo un instrumentālo vērtību nozīmība respondentiem statistiski nozīmīgi nemainījās (Kendela W = 0,04, $p > 0,05$) un Kendela W=0,16, $p > 0,05$), bet oportunālo vērtību nozīmība statistiski nozīmīgi palielinājās (Kendela W=0,32, $p < 0,05$).

55. tabula

Jauniešu vērtību identificēšanas dinamika

vērtības	1. mērījums		2. mērījums		3. mērījums		Kendela W kritērijs	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Terminālās vērtības	1,00	1,48	0,50	0,67	0,50	0,67	0,04	0,59
Instrumentālās vērtības	1,00	1,47	1,33	0,78	0,50	0,67	0,16	0,15
Oportunālās vērtības	1,00	1,47	1,00	1,13	3,91	2,57	0,32*	0,02

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,000$

Sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā jauniešiem būtiski mainījies vērtību identificēšana, iezīmējot pozitīvu tendenci no terminālajām un instrumentālajām uz oportunālajām vērtībām. Lai gan terminālo un instrumentālo vērtību identificēšana nav būtiski mainījies, oportunālo vērtību dinamika iezīmē citu tendenci – to skaits palielinājies. Par to liecina vidējais aritmētiskais 3,91 (M=3,91) ar standartnovirzi 2,57 (SD=2,57) 3. mērījumā, salīdzinot ar vidējo aritmētisko 1,00 (M=1,00) ar standartnovirzi 1,13 (SD=1,13) 2. mērījumā un vidējo aritmētisko 1,00 (M=1,00) ar standartnovirzi 1,47 (SD=1,47) 1. mērījumā. Terminālo vērtību vidējais aritmētiskais 1. mērījumā bija 1,0 (M=1,00) ar standartnovirzi 1,48 (SD=1,48), bet 2. mērījumā – 0,5 (M=0,5) ar standartnovirzi 0,67 (SD=0,67), un 3. mērījumā – 0,5 (M=0,5) ar standartnovirzi 0,67 (SD=0,67). Instrumentālo vērtību vidējais aritmētiskais 1. mērījumā bija 1,00 (M=1,00) ar standartnovirzi 1,47 (SD=1,47), 2. mērījumā – 1,33 (M=1,33) ar standartnovirzi 0,78 (SD=0,78), bet 3. mērījumā – 0,50 (M=0,50) ar standartnovirzi 0,67 (SD=0,67).

Kendela W kritērija analīzes rezultāti (sk. 7. pielikumu) liecina, ka sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā statistiski nozīmīgi pieauga jauniešu līdzdalība

visos kontekstos – individuālajā, mikro, mezo un makro kontekstā, īpaši laika posmā starp 2. un 3. mērījumu (sk. 56. tabulu). Tas liecina, ka tas ir ilgstošs un darbietilpīgs process un nepieciešams ilgāks laiks, lai veiktu pedagoģisko intervenci. Visaugstākie statistiskās nozīmības rādītāji ir individuālajā un mezo kontekstā (Kendala $W = 0,64$, $p < 0,000$ un Kendala $W = 0,66$, $p = 0,000$), kā arī kopīgajā līdzdalības rādītājā (Kendala $W = 0,75$, $p < 0,000$).

56. tabula

Jauniešu līdzdalības dinamika

Līdzdalība dažādos kontekstos	1. mērījums		2. mērījums		3. mērījums		Kendala W kritērijs	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kopīgais rādītājs	1,25	0,75	2,67	2,06	10,58	5,64	0,75***	0,000
Individuālajā	0,25	0,62	1,08	1,08	2,83	1,26	0,64***	0,000
Mikro	0,33	0,49	0,50	0,90	2,5	1,67	0,49**	0,003
Mezo	0,08	0,28	0,41	0,67	2,41	2,19	0,66***	0,000
Makro	0,50	0,79	0,66	0,78	2,83	2,79	0,28*	0,033

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,000$

Individuālajā kontekstā jauniešu līdzdalības vidējais aritmētiskais 1. mērījumā ir 0,25 ($M = 0,25$) ar standartnovirzi 0,62 ($SD = 0,62$), tas palielinājies 2. mērījumā līdz 1,08 ($M = 1,08$) ar standartnovirzi 1,08 ($SD = 1,08$), bet 3. mērījumā – līdz 2,83 ($M = 2,83$) ar standartnovirzi 1,26 ($SD = 1,26$). Mikro kontekstā jauniešu līdzdalības vidējais aritmētiskais 1. mērījumā ir 0,33 ($M = 0,33$) ar standartnovirzi 0,49 ($SD = 0,49$), tas palielinājies 2. mērījumā līdz 0,50 ($M = 0,50$) ar standartnovirzi 0,90 ($SD = 0,90$), bet 3. mērījumā – līdz 2,5 ($M = 2,5$) ar standartnovirzi 1,67 ($SD = 1,67$). Mezo kontekstā jauniešu līdzdalības vidējais aritmētiskais 1. mērījumā ir 0,08 ($M = 0,08$) ar standartnovirzi 0,28 ($SD = 0,28$), tas palielinājies 2. mērījumā līdz 0,41 ($M = 0,41$) ar standartnovirzi 0,67 ($SD = 0,67$), bet 3. mērījumā – līdz 2,41 ($M = 2,41$) ar standartnovirzi 2,19 ($SD = 2,19$). Makro kontekstā jauniešu līdzdalības vidējais aritmētiskais 1. mērījumā ir 0,50 ($M = 0,50$) ar standartnovirzi 0,79 ($SD = 0,79$), tas palielinājies 2. mērījumā līdz 0,66 ($M = 0,66$) ar standartnovirzi 0,78 ($SD = 0,78$), bet 3. mērījumā – līdz 2,83 ($M = 2,83$) ar standartnovirzi 2,79 ($SD = 2,79$).

57. tabula

Sociālpedagoģiskā atbalsta efektivitātes dinamika

sociālpedagoģiskais atbalsts	1. mērījums		2. mērījums		3. mērījums		Kendala W kritērijs	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
	0,25	0,45	2,00	1,13	8,58	6,69	0,84***	0,000

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,000$

Kendala W kritērija analīzes rezultāti (sk. 8. pielikumu un 57. tabulu) atklāja, ka sociālpedagoģiskais atbalsts statistiski nozīmīgi pieauga laika gaitā (Kendala $W = 0,84$, $p < 0,000$). Ja 1. mērījumā sociālpedagoģiskā atbalsta vidējais aritmētiskais ir

0,25 (M=0,25) ar standartnovirzi 0,45 (SD=0,45), tad 2. mērījumā tas jau ir 2,00 (M=2,00) ar standartnovirzi 1,13 (SD=1,13), bet 3. mērījumā – 8,58 (M=8,58) ar standartnovirzi 6,69 (SD=6,69).

Ar kritēriju analīzes palīdzību tika noskaidrotas arī sociālpedagoģiskā atbalsta, vērtību identificēšanas un līdzdalības atšķirības jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši dažādās izglītības programmās. Tā kā arī šo grupu pētījuma rādītāju empīriskais sadalījums atbilda normālajam sadalījumam (sk. 9. pielikumu), tika izmantota parametriskā secinošās statistikas metode – t-kritērijs savstarpēji nesaistītām grupām (10., 11. un 12. pielikumu).

58. tabula

Jauniešu vērtību identificēšanas dinamika atkarībā no pamatizglītības programmas

vērtības		Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā		Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā		t-kritērijs	p
		M	SD	M	SD		
1. mērījums	Terminālās vērtības	0,00	0,00	2,00	1,54	3,16*	0,03
	Instrumentālās vērtības	1,00	1,54	1,00	1,54	0,00	1,00
	Oportunālās vērtības	2,00	1,54	0,00	0,00	-3,16*	0,03
2. mērījums	Terminālās vērtības	0,5	0,84	0,5	0,54	0,00	1,00
	Instrumentālās vērtības	1,66	0,81	1,00	0,63	-1,58	0,15
	Oportunālās vērtības	0,5	0,54	1,50	1,38	1,65	0,15
3. mērījums	Terminālās vērtības	0,16	0,41	0,83	0,75	1,90	0,86
	Instrumentālās vērtības	0,33	0,81	0,83	0,75	1,10	0,30
	Oportunālās vērtības	3,5	2,25	4,33	3,01	0,54	0,59

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,00

1. mērījumā tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības terminālo vērtību identificēšanā – jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, biežāk identificē integrāciju kā terminālu vērtību nekā jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā ($t=3,16$, $p<0,05$), bet jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, vairāk integrāciju identificē kā oportunālu vērtību, salīdzinot ar jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautību izglītības programmā ($t=-3,16$, $p<0,01$). 2.

un 3. mērījumā statistiski nozīmīgas atšķirības vērtību identificēšanā netika konstatētas (sk. 5.6. pielikumu un 58. tabulu).

59. tabula

Jauniešu līdzdalības dinamika atkarībā no pamatizglītības programmas

Līdzdalība		Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā		Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā		t - kritērijs	p
		M	SD	M	SD		
1. mērījums	Kopējais rādītājs	1,66	0,52	0,83	0,75	-2,24	0,05
	Individuālais	0,50	0,84	0,00	0,00	1,64	0,20
	Mikro	0,17	0,40	0,50	0,55	-1,20	0,26
	Mezo	0,00	0,00	0,17	0,41	-1,00	0,36
	Makro	1,00	0,89	0,00	0,00	2,73*	0,04
2. mērījums	Kopējais rādītājs	2,83	1,47	2,50	2,66	2,68	0,05
	Individuālais	1,50	1,23	0,67	0,81	1,39	0,20
	Mikro	0,33	0,52	0,67	1,21	-0,62	0,55
	Mezo	0,33	0,82	0,50	0,54	-0,42	0,69
	Makro	0,67	0,82	0,67	0,82	0,00	1,00
3. mērījums	Kopējais rādītājs	12,33	7,03	8,83	3,65	1,08	0,31
	Individuālais	3,00	0,89	2,67	1,63	0,44	0,67
	Mikro	3,00	2,10	2,00	1,09	1,04	0,33
	Mezo	3,00	2,76	1,83	1,47	0,91	0,38
	Makro	3,33	3,88	2,33	1,21	0,60	0,56

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,00

Jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, statistiski nozīmīga atšķirība līdzdalībā tika konstatēta tikai līdzdalībā makro kontekstā 1. mērījumā jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā (sk. 5.7. pielikumu un 59. tabulu).

Ja gandrīz visi jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, integrāciju attiecina uz sevi, tad tikai nedaudzi jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, uzskata, ka tas attiecas arī uz viņiem. Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši latviešu mācībvalodas izglītības programmā, neuzskata, ka viņiem aktuāli būtu mācīties latviešu valodu vai pastiprināti studēt Latvijas kultūru un vēsturi. Par to liecina tādas atbildes kā: *integrācija attiecas uz krievu valodā runājošajiem; tas skar krievu tautības cilvēkus, krieviem Latvijā jāmācās latviešu valoda u. c.*

Iespējams, tas skaidrojams ar to, ka jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, uzsākot mācības izglītības iestādē, kurā realizē latviešu mācībvalodas izglītības programmas, 2. kursā intensīvi meklē iespējas,

lai veiksmīgi integrētos grupā un skolā. Par to liecina tādas viņu atbildes kā: *iemācīties labāk latviešu valodu; iepazīt tās tautas kultūru un vēsturi, kur es dzīvoju; iesaistīties kopējos projektos; organizēt kopīgus pasākumus.*

Jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, vairāk akcentē valodas un kultūras aspektu, viņiem integrācija vairāk saistās ar kultūras vērtību apzināšanu, savstarpēju bagātināšanos, jaunām iespējām, rīcību, kas sekmē savstarpējo attiecību uzlabošanu, cilvēka kvalitāti.

Jautājumi par sabiedrības integrāciju pārsvarā nodarbina jauniešus, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā – viņi vairāk interesējas par politiskajiem procesiem Latvijā, iespējām tajos iesaistīties un informāciju par integrāciju iegūst no draugiem, ģimenes locekļiem, medijiem, kur nereti tā ir neobjektīva un tendencioza. Daļa no viņiem uzskata, ka integrācijas procesā var zaudēt nacionālo identitāti un integrācija paredz atteikšanos no dzimtās valodas un kultūras. Pārmaiņas kopš neatkarības atjaunošanas latviešiem savā valstī juridiski garantēja drošību, kam sekoja atslodze un aktivitātes kritums, savukārt daudziem cittautiešiem šis laiks saistās ar zināmu nestabilitāti un nedrošību nākotnē, kad savas tiesības bija jāiegūst no jauna, apliecinot sevi, iestājoties un pastāvot par sevi.

Jaunieši atzina, ka reģionālajā presē regulāri atrodama un dominē plaša informācija par jauniešu līdzdalību dažādos starptautiskos projektos mezo un makro līmenī, kur sniegts detalizēts pārskats par aktivitātēm projektu ietvaros.

Postmodernismā vienojošais faktors ir līdzīga domāšana, darbs komandā un vienprātības veicināšana. Jaunās paaudzes pārstāvji nekonkurē savā starpā tik ļoti, kā tās paaudzes pārstāvji, kas veidojušies tirgus attiecību un īpašuma ētikas ietekmē. Tas ir pamats domāšanas un rīcības veidam, kas liecina par vēlmi personīgi piedalīties notiekošajā (Rifkins, 2004, 189). Jaunieši izsaka vēlēšanos līdzdarboties un iesaistīties līdzlēmumpieņemšanā un līdznoteikšanā. Tas ir noteicošais faktors integrācijas kā vērtības identificēšanā. Pētījuma rezultāti liecina, ka neliela ir jauniešu pieredze līdzlēmumpieņemšanā un līdznoteikšanā, jo jauniešiem ir ierobežotas iespējas tajā piedalīties.

Jaunieši aktīvi iesaistās kultūras un sporta pasākumos. Kultūras klātbūtne politiskos notikumos palīdz likvidēt spriedzi un veic diplomātisku funkciju, mazinot saspīlējumus un piedāvājot iespēju paskatīties uz notikumiem no cita redzes viedokļa.

Arī skolas uzdevums ir radīt priekšnoteikumus un piedāvāt iespējas iesaistīties dažādās aktivitātēs, vērtēšanas procesā, mācību satura un mācību metožu izvēlē. Mācīšanās tiek uztverta kā aktīva darbība, ikvienam aktīvi piedaloties mācību procesa organizācijā un norisē. Skola ir tā vieta, kur jaunieši gūst līdzdalības pieredzi, iesaistoties lēmumu pieņemšanā un līdzdarbojoties, analizējot masu medijus, diskutējot, piedaloties kopīgos pasākumos. Aktīvāk dažādās aktivitātēs piedalās jaunieši, kuri pamatizglītību ieguvuši mazākumtautības izglītības programmā, jo viņi apzinās iekļaušanās nepieciešamību, lai varētu veiksmīgi sevi realizēt.

Līdzdarbošanās jauniešiem ir līdzeklis viņu atziņai un novērtēšanai sabiedrībā, kā arī stimuls turpmākajai darbībai. Par rezultātu liecina panākumi un iegūtā atzinība.

Diezgan ierobežots ir piedāvājums iesaistīties reģiona un valsts mediju veidošanā, bet izglītības iestādē, veidojot skolas avīzi „Sirds karbonāde”, skolēni līdzās tehniskajām prasmēm (darbs ar datoru, noformēšana, rediģēšana) mācījās, ka galarezultāts var rasties tikai sadarbības procesā, kuru vajag labi organizēt un koordinēt. Tas prasa augstu atbildības sajūtu, iecietību, sadarbības un diplomātijas prasmes.

Mediji ir viens no ietekmīgākajiem sociālpedagoģisajiem līdzekļiem, kas ietekmē integrācijas procesu. Mērķtiecīgi izmantoti mācību procesā, tie mazina atsvešinātību un palīdz pārvarēt nesaskaņas, sekmē sapratnes un tolerances veidošanos. Analizējot reģionālos medijus, jauniešiem veidojas izpratne par tendencēm un procesiem, kas norisinās sabiedrībā, un valdošajām vērtībām visā to pretrunīgumā un daudzveidībā.

A3: Skolā, strādājot projektā „Jaunieša portrets Rēzeknes medijos“, sapratu, ka jauniešiem ir ļoti daudz iespēju iesaistīties dažādos projektos, dabūt naudu, aizbraukt uz citu valsti, iegūt pieredzi. Interesanti. Viss atkarīgs no paša. Vajadzīga informācija un uzdrīkstēšanās.

B4: Patika veidot jaunieša portretu, izmantojot medijus, dažādas tehnoloģijas. Bija interesanti uzzināt, kādi jaunieši dzīvo man blakus, ko viņi dara, domā, kādas problēmas viņus nodarbina, kā viņi tās risina. Tā man bija vērtīga pieredze.

Latviešu jaunieši ar izpratni izturas pret mazākumtautību jauniešiem, kuriem nereti jāstāpjas ar grūtībām latviskā vidē – nedrošību, bailēm, neprasmī atrast kopīgu valodu. Krievu valodā runājošie izsaka vēlēšanos integrēties, bet ar nosacījumu, lai tiktu atzītas un respektētas viņu vērtības, tiktu novērtētas viņu pūles un sasniegumi.

Mazākumtautību pārstāvji nereti ir mērķtiecīgāki sava dzīves plāna realizācijā, vairāk paļaujas uz saviem spēkiem. Valstiskā līmenī pēdējos gadu desmitos tika mērķtiecīgi strādāts, lai iesaistītu cittautiešus integrācijas procesā, pietiekami nenovērtējot integrācijas pedagoģisko aspektu un faktu, ka integrācija kā vērtība sniedzas pāri nacionālajām robežām.

Integrāciju sekmē sadarbības situāciju radīšana, kurās gan skolotājs, gan skolēns ir mācību procesa subjekts. Jaunieši vēlas, lai viņus izprot, respektē, atbalsta, iedrošina. Tādējādi jauniešu intervijās līdzās medijiem kā sociālpedagoģiskie līdzekļi un svarīgi priekšnoteikumi integrācijas veiksmīgai norisei tiek minēti mediji, iedrošināšana, cieņa, izpratne, atzinība, sadarbība un uzticēšanās.

A.: Skolotāji atzinīgi novērtēja, ka es cenšos.

B.: Skolotāji paskaidro un palīdz, ja kaut ko nesaproti.

C.: Skolotāji vērtē to, ko tu vari, nevis, kas tu esi.

D.: Vislabāk mēs integrējamies futbola laukumā, kur visu nosaka profesionalitāte. Tas, ko tu vari darīt komandas labā.

E.: Daudzus lēmumus pieņemam kopā. Stratēģiskus lēmumus izdiskutējam, apsveram iespējas. Treneris rēķinās ar komandas viedokli.

F.: Mēs daudz strādājam grupās, praktiski. Lai cik labs līderis tu būtu, viens tu nevari paveikt neko.

G.: Atrast domubiedrus, izveidot komandu un tad uz priekšu. Man tas palīdzēja noticēt sev.

H.: Kad grupā vajag organizēt kādu pasākumu (..) Mākslas dienas, piemēram, eju pie tiem, kam ir idejas, kuri grib sadarboties, atbalstot manu ideju.

I.: Skolotāja pārliecināja, ka noteikti tikšu galā.

J.: Mājās pie sienas ierāmēti diplomu par piedalīšanos rudens ziedu, Ziemassvētku rotājumu izstādē, jauno izpildītāju konkursā, konkursā „Supermeitene“. Es ar tiem ļoti lepojos.

L.: Skolotāji šeit saprotoši, forši. Vienmēr var pieiet klāt, pajautāt, ja ko nesaproti. Palīdz. Atbalsta. Pie daudziem projektiem strādājam kopā.

M.: Skolotāja teica, lai mēģinu. Ja nu tomēr nesanāks, lai rakstu krieviski, organizēs tulku konkursu.

O.: Skolotāja piekrita, un mēs varējām lasīt jebkura dzejnieka dzeju jebkurā valodā. Es lasīju Visocka dzeju krieviski.

A. Portelli, veicot naratīvā laika lietojuma analīzi, uzsver, ka pastāv divi laika sakārtošanas veidi: sintagmatiskais un paradigmatisks. Ja sintagmatisko laiku raksturo vienmērīga ātruma virzība, ko var izmērīt sakārtotās vienībās un kuru var attēlot ar horizontālas līnijas palīdzību, tad paradigmatisks laiks rada semantiskas saiknes, kas aptver notikumu virkni vienā un tajā pašā laika vienībā, kur daži no notikumiem tiek izcelti (Portelli, 1981).

„Cilvēka dzīves laiks rit atbilstoši iepriekš noteiktai bioloģiskai kārtībai, turpretim naratīvais laiks šo kārtību var mainīt. Šādā gadījumā vēlāk pārdzīvotais nosaka agrāk pārdzīvotā formu un veidolu” (Skutāne, 1998, 98). Kādas nesenās pagātnes notikums, ko raksturo negatīvas emocijas, kuru pamatā neatzīšana, nenovērtēšana, pat ignorēšana, var atstāt dziļu iespaidu uz personību un mazināt iepriekšējās pozitīvās pieredzes nozīmi.

Vērtējumu, kādu par cilvēku dod apkārtējie cilvēki, Dz. Meikšāne uzskata par svarīgu pašapliecināšanās līdzekli, jo pozitīvs vērtējums „gandarījumu pastiprina, noniecināšana to mazina, nevienlīdzība panākumu vērtēšanā rada netaisnības izjūtu, sarūgtinājumu, atstumtību. Ja tas atkārtojas, veidojas emocionāls diskomforts, spēku atslābums, vienaldzība, pat naids” (Meikšāne, 1998, 30).

Ikvienam, kas juties atstāts, ignorēts vai bezspēcīgs, ir izpratnes sākums par (..) minoritāšu perspektīvām, kas kļuvušas aktuālas pēdējā laikā ar lielām dusmām un negatīvu enerģiju biogrāfijas un autobiogrāfijas jomā (Smith, 1998, 210). Un otrādi – atzinība, uzticēšanās rosina darboties, izvirzīt un sasniegt jaunus mērķus.

Arī vēsturiskie notikumi var būt sakroplojuši cilvēku attiecības (Batelaan, 2001, 37). Vairākumam krieviski runājošo, kas ieradās Latvijā pēc kara, bija pilnīgi cita vērtību orientācija, citāda vēstures un etnisko grupu attiecību izpratne kā pamattautai. Šie cilvēki nebūt neapšaubīja toreizējo oficiālo viedokli par Baltijas valstu vēsturi (piemēram, PSRS un padomju cilvēku noteicošā loma Baltijas ekonomiskajā un sociālajā izaugsmē). Tas zināmā daļā krieviski runājošo iedzīvotāju sekmēja labi pazīstamās augstprātīgās labvēlībās un patronizējošās attieksmes veidošanos pret latviešiem (Volkovs, 1996). Ja šāda attieksme tiek kultivēta ģimenē un ģimene ir noteicošais informācijas avots, kur gūt informāciju par vēstures notikumiem, tad jauniešiem veidojas vienpusīgs priekšstats un tendencioza politisko notikumu izpratne, kas liedz objektīvi novērtēt situāciju un kādas sabiedrības grupas rīcību.

Latgalē joprojām jūtamas padomju laika migrācijas sekas, par ko liecina etniskā sastāva disproporcija lielākajās Latgales pilsētās – Daugavpilī, Rēzeknē, Ludzā. Plaši

izplatīts ir kultūras marginālisms. Pazaudējuši savas saknes, šie cilvēki nejūtas piederīgi nevienai kultūrai, tadējādi nereti kļūstot par manipulācijas objektu. Krievu valoda kā vienīgā šos cilvēkus vienojošā vērtība nenodrošina noturīgu kultūrvides veidošanos.

Šeit dzīvojošie krievi pamazām zaudē savu etnisko identitāti, viņiem piesaiste krievu tautai asociējas tikai ar valodas zināšanām. Tā rezultātā cilvēks jūtas sašķelts, apmulsis un nejūtas piederīgs nevienai identitātei. O. Nikiforovs uzskata, ka vairakas identitātes ļauj cilvēkam izmantot vienas grupas pieredzi adaptācijai citā grupā, apgūt vēl vienu kultūru, neko nezaudējot no savējās (Nikiforovs, 2005). Viņš to raksturo kā ļoti labvēlīgu procesu tāda indivīda personības attīstībai un izaugsmei, kas nāk no biculturālas ģimenes. Par to liecina reģionālajā presē izteiktais viedoklis:

Kopā ar ģimeni nācies dzīvot gan Vidusāzijā, gan Vācijā, gan Sanktpēterburgā, no kurienes pirms 13 gadiem pārcēlāties uz Latviju. Kad bērniem ieminējos par iespējamo aizbraukšanu no Latvijas, viņi par to pat dzirdēt negribēja. Latvija bija viņu mājas. Pilsonības likuma ierobežojumus uztvēru kā normu. Tāpēc uzsāku intensīvi apgūt latviešu valodu. Privātstundas pie manas pasniedzējas kļuva ne vien par valodas kursiem. Viņa palīdzēja izprast Latvijas vēsturiskās attīstības procesus, arī latviešu sāpi par savas valodas situāciju. Pilsonības iegūšana man bija vairāk psiholoģiska nepieciešamība. Pilsonības nozīmes īstā apjauta – tas man tomēr ir pilsoniskās līdzdalības jautājums. Protams, arī man nācies saskarties ar atsevišķām maskētām neiecietības izpausmēm pret mani kā nepilsoni vai cittautieti. Tomēr es neuzskatu to par tendenci un man nav tiesību to vispārināt. („Rēzeknes Vēstis”, 6.02.01.)

Šāds viedoklis apstiprina I. Apines izteikto domu, ka veidojas jauns vietējo krievu psiholoģiskais tips – cilvēks ar tipisku krievu rakstura iezīmēm, bet ar skaidru piederības apziņu Latvijai, kurš iedzīvojies Latvijas vidē un gatavs veltīt savus spēkus Latvijas valsts attīstībai (Apine, 2001, 35).

Kad vecākā paaudze piedzīvoja vilšanos, jo nenotika straujš ekonomikas kāpums un tam sekojošais materialā līmeņa pieaugums, jauniešiem šis laiks bija iespēju laiks, kurā viņi vairāk paļāvās uz sevi, meklēja jaunus izaicinājumus un novērtēja informācijas nozīmi.

Jaunieši par integrācijas šķērslī neuzskata piederību pie dažādam kultūrām un atšķirīgas intereses. Viņuprāt, integrāciju kavē stereotipi, vēsturiskā mantojuma vērtējums un valoda.

Jaunieši stāsta par saviem ieguvumiem, uzsverot iegūto pieredzi projektu izstrādāšanā, menedžmentā, zināšanas par citu tautu kultūras vērtībām, uzlabotās valodu un komunikācijas prasmes.

Jo sabalansētāks ir līdzdalības komponentu īpatsvars intervijās, jo nozīmīgāka, noturīgāka un vērtīgāka ir jauniešu līdzdalības pieredze:

A4: Domāju tikai par saviem panākumiem. Nespēju noticēt, ka tas notiek ar mani. Jutos laimīga un nolēmu, ka turpmāk piedalīšos visos iespējamajos konkursos. Konkurss kaut ko mainīja manā dzīvē. Es it kā noticēju sev. Tas palīdzēja iejusties skolā. Pēc gada mani ievēlēja par skolas prezidenti.

B2: Biju pārsteigts un laimīgs, kad mani izvirzīja uz otro kārtu, kad dabūju otro vietu, kad braucām uz Gogoļa „Revidentu“ Jaunajā Rīgas teātrī. Saprātu, ka varu sevi pierādīt, ne tikai strādājot ar koku.

A5: Mākslas dienu sagatavošanā piedalījās dažādu kursu un tautību audzēkņi un pasniedzēji. Tas bija interesanti – vienoties par pasākuma ideju, attīstīt to, strādāt pie koncepcijas realizēšanas. Tautībai nav nekadas nozīmes. Nozīme ir tikai tavai varēšanai.

Dominējošais ir viedoklis, ka starpnacionālu konfliktu jauniešu vidū nav, ka valda saprotoša attieksme pret krievu valodā runājošajiem, ja viņi izsaka vēlēšanos mācīties valodu un praktiski strādā, lai to realizētu. Jaunieši nonāk pie kopēja viedokļa, ka galvenais nav tas, pie kādas tautības cilvēks pieder, bet viņa cilvēciskā kvalitāte, kādu ieguldījumu viņš var dot – kā mākslinieks, sportists. Jauniešu izpratnē integrācija nav nepārvarams uzdevums, bet risināma problēma, un līdzdalība ir instruments tās veiksmīgam risinājumam.

NOBEIGUMS

Atbilstoši promocijas darba mērķim un uzdevumiem pētījuma gaitā tika izanalizēta pedagoģiskā, psiholoģiskā un filozofiskā literatūra par integrācijas izpētes teorētiskajiem modeļiem, ņemot vērā jauniešu vecumposmu. Teorētiskās analīzes rezultātā tika noteikti pētījuma metodoloģiskie pamati – atšķirīga integrācijas kā vērtības identificēšana ir industriālā, postindustriālā pilsoniskā un postindustriālā multikulturālā sabiedrībā.

Industriālā sabiedrībā ārzemju pedagoģijas ietekmē akcents tiek likts uz atzīšanu un piederību. Nozīmīgākie autori, kuri pārstāv šo paradigmu, ir *C. Riegel, P. Mecheril, A. Prengel, L. Böhnisch, C. Kramsch, R. Kreckel, A. Honneth* u. c. Postindustriālā pilsoniskā sabiedrībā integrācijas kategorija ir līdzdalība. Šeit nozīmīgus pētījumus veikuši *S. Arnstein, K. Petersen, G. Klein, W. Klafki, U. Bronfenbrenner, D. Baacke, H. U. Otto, H. Thiersch, J. Held, Th. Olk, I. Maslo* u. c. Postindustriālā multikulturālā sabiedrībā tiek aktualizēta integrācija kā vērtību identificēšana. Redzamākie šīs paradigmas pārstāvji ir *R. Inglehart, D. Baecker, V. Loch, V. B. Gudykunst* u. c.

Tika konstatēts, ka zinātniskās domas daudzveidības ietekmē Latvijā postindustriālajā sabiedrībā 21. gadsimta sākumā vienlaicīgi pastāv vairākas integrācijas paradigmas. Tādējādi aktualizējas nepieciešamība izstrādāt integrācijas politiku Latvijas situācijai jaunajam posmam. Modernajā informatīvajā sabiedrībā aktualizējas vērtību izpratne, veidojot paradigmu, kuras centrā ir vērtības. Balstoties uz integrācijas paradigmu analīzi, tika izveidots teorētiskais modelis, kas būtu atbilstošs Latvijas situācijai un kur integrācija saistās ar līdzdalību vērtību identificēšanā kultūrdialoga komunikācijā individuālā (personības), mikro (ģimenes, klases, grupas), mezo (skolas) un makro (reģiona, valsts) kontekstā.

Promocijas darbā tika skatītas jauniešu integrācijas īpatnības. Tika konstatēts, ka jaunieši apjūk pārmaiņu pasaulē, viņiem nepieciešams sociālpedagoģiskais atbalsts, kura nozīmīgākie līdzekļi ir izpratne, cieņa, iedrošināšana, sadarbība, uzticēšanās, atzinība, mediji u. c.

Pētījums balstās uz izpratni par integrāciju kā attīstības uzdevumu (*Held J., 1997, 1999, 2005, 2009*), rīcības spēju (*Kalpaka A., 1986, Riegel K., 2004, 2005, 2007,*

2009), personības attīstīšanās vai personības „sabiedriskošanas” procesu (*Kreckel R.*, 1994), kultūrdialoga komunikācijas procesu (*Eagleton T.*, 2000). Svarīga pētījuma kontekstā ir koncepcija par nacionālo, etnisko un kulturālo piederību (*Mecheril P.*, 2003) un jauniešu vecumposma īpatnību izpratne (*Baacke D.*, 1991, *Eriksons E.*, 1998, *Tunne I.*, 1999), kā arī izpratne par sociālo pieredzi kā cilvēka dzīves iespēju paplašināšanos (*Hurrelmann K.*, *Ulich D.*, 1991, Špona, 2000, *Riegel K.*, 2004, 2005, 2007, 2009).

Darba teorētisko novitāti veido izpratne par integratīvo procesu teoriju (*Klein G.*, 1987), kā arī sistēmiski konstruktīvā pieeja par parādību subjektīvu izpratni saistībā ar pieredzi un vērtībām. Pētījums balstās uz atziņu, ka atbilstoši šīm nostādnēm, vērtību identificēšanu var pētīt caur to izpausmi līdzdalībā integrācijas procesos. Šo atziņu pamato izpratne par līdznoteikšanu, līdzdarbošanos, līdzlēmumpieņemšanu kā participācijas komponentiem daudzdimensionālajos procesos (*Arnstein S.*, 1969, *Schulz W.*, 1981, *Klafki W.*, 1991, *Warren M. E.*, 1993, *Olk Th.*, 1994, *Petersen K.*, 1999, *Otto H. U.*, *Thiersch H.*, 2001, *Maslo I.*, 2002, 2005, 2006) un sociokultūras pieeja kultūras dažādību izpratnei multikulturālā sabiedrībā (*Vygotskij L.*, 1964, *Ogburn W. E.*, 1992, *Habermas J.*, 1994, *Maslo I.*, 2004, *Tiļļa I.*, 2003).

Pētījuma pirmajā posmā Vidzemes reģiona jaunieši tika intervēti projekta „Jaunatne sabiedrības integrācijas procesā” ietvaros, izmantojot strukturēto interviju. Iegūto datu kvalitatīvai analīzei, izmantojot kodēšanu ar AQUAD 6, izteikumu grupēšanu, biežuma noteikšanu un pedagoģisko interpretāciju atbilstoši teorētiskām nostādnēm, tika izstrādāta kodu sistēma, ko veido profilkodi, multiplie kodi un metakodi. Profilkodi (zeni, meit, lmvip, mtip, valka, valmiera, rezezne) tika veidoti, ņemot vērā jauniešu dzimumu, izglītības programmu, kurā iegūta pamatizglītība, un dzīvesvietu. Integrācijas kā vērtības identificēšanai tika izveidoti multiplie kodi „TV”, „IV”, „OV”, kas balstās uz integrācijas kā terminālas (mērķis), instrumentālas (līdzeklis) vai oportunālas (iespēja) vērtības identificēšanu. Balstoties uz līdzdalības apakškategorijām (līdzdarbošanos (LD), līdznoteikšanu (LN) un līdzlēmumpieņemšanu (LLP)) individuālā (ind), mikro (mikro), mezo (mez) un makro (makro) kontekstā, tika veidoti multiplie kodi („LD_ind”, „LD_mikro”, „LD_mezo”, „LD_makro”, „LN_ind”, „LN_mikro”, „LN_mezo”, „LN_makro”, „LLP_ind”, „LLP_mikro”, „LLP_mezo”, „LLP_makro”) jauniešu līdzdalības noteikšanai un apvienoti metakodā „LIDZD”. Balstoties uz teorētiskajās nostādnēs pamatotajiem sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļiem – sadarbību, iedrošināšanu, cieņu, uzticēšanos,

izpratni, empātiju, medijiem, akceptēšanu un atzinību, tika veidoti multiplie kodi sociālpedagoģiskā atbalsta noteikšanai („SPA_sad”, „SPA_iedv”, „SPA_cien”, „SPA_uzt”, „SPA_iedr”, „SPA_emp”, „SPA_med”, „SPA_atz”, „SPA_izpr”, „SPA_akc”). Pamatojoties uz to, ka jaunieši līdzdarbojas dažādos kontekstos, tika izveidoti metakodi „IND”, „MIKRO”, „MEZO”, „MAKRO”. Atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai tika izpētīta dažādu Latvijas reģionu (Vidzemes un Latgales) jauniešu vērtību identificēšana, līdzdalība un sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi, kas sekmē iesaistīšanos integrācijas procesā individuālā, mikro, mezo un makro kontekstā. Jauniešu izteikumi liecināja, ka atbilstoši vērtību klasifikācijai (*Rokeach M., 1972, 1973, 1979*), līdzās terminālajām un instrumentālajām vērtībām, parādījās vērtības, kas neiekļāvās nevienā no iepriekšminētajām grupām, bet saistījās ar jaunām iespējām – tādēļ ieguva apzīmējumu – oportunālās vērtības. Tā rezultātā tika konstatēts, ka integrācijas identificēšana būtiski neatšķiras dažādu reģionu jauniešiem, bet atšķirība vērojama starp jauniešiem, kuri dzīvo lielpilsētās (Valmiera, Rēzekne) un mazpilsētā (Valka). Valmieras jauniešu izteikumos terminālās vērtības apzīmējošais kods ir „TV” fiksēts 15 reizes, instrumentālās vērtības raksturojošais kods „IV” – 10 reizes, bet oportunālās vērtības raksturojošais kods „OV” – 4 reizes. Rēzeknes jauniešu izteikumos terminālās vērtības apzīmējošais kods ir „TV” fiksēts 104 reizes, instrumentālās vērtības raksturojošais kods „IV” – 42 reizes, bet oportunālās vērtības raksturojošais kods „OV” – 12 reizes. Savukārt Valkas jauniešu izteikumos terminālās vērtības apzīmējošais kods ir „TV” fiksēts 7 reizes, instrumentālās vērtības raksturojošais kods „IV” – 10 reizes, bet oportunālās vērtības raksturojošais kods „OV” – 14 reizes. Valmieras un Rēzeknes jauniešiem šajā posmā dominē terminālās vērtības, bet Valkas jauniešiem – oportunālās. Starp līdzdalības kategorijām visos reģionos dominē līdzdarbošanās, salīdzinoši neliels ir līdzlēmumpieņemšanas un līdznoteikšanas īpatsvars. Līdzdarbošanos raksturojošais kods „LD” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 23 reizes, Valmieras jauniešu atbildēs – 11 reizes, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs – 92 reizes. Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 1 reizi, Valmieras jauniešu atbildēs – 4 reizes, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs – 11 reizes. Līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” Valkas un Valmieras jauniešu atbildēs netika fiksēts, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs – 11 reizes. Šajā posmā jauniešiem dominē līdzdalība makro kontekstā. To apzīmējošais metakods „MAKRO” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 15 reizes, Valmieras jauniešu atbildēs – 14 reizes, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs – 76 reizes. Metakods „IND”

Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 5 reizes, Valmieras jauniešu atbildēs – 1 reizi, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs – 20 reizes. Metakods „MIKRO” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 2 reizes, Valmieras jauniešu atbildēs tas netika konstatēts, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs tas fiksēts 9 reizes. Metakods „MEZO” Valkas jauniešu atbildēs fiksēts 2 reizes, Valmieras jauniešu atbildēs tas netika konstatēts, bet Rēzeknes jauniešu atbildēs tas fiksēts 9 reizes.

Pētījuma otrajā posmā tika modelētas sociālpedagoģiskās situācijas RMDV 2. kursa audzēkņiem, kurās jauniešiem tika sniegts sociālpedagoģiskais atbalsts, kas sekmē jauniešu līdzdalību integrācijas procesā multikulturālā vidē un pamatojas uz izpratni par sociālās pedagoģijas darba principiem (*Böhnisch, L., 1992*), pedagoģiskās rīcības pamatprincipiem saskarsmē ar jaunatni (*Fend H., 1993*), kā arī izpratni par taisnīgumu, atzīšanu, uzticēšanos, savstarpēju saprašanos kā priekšnoteikumiem un līdzekļiem integrācijas kā vērtības identificēšanas procesā (*Eriksons E., 1998, Mecheril P., 1999, Honneth A., 1992, Böhnisch, L., 1992*). Dati tika vākti ar fokusgrupas diskusijas un novērošanas metožu palīdzību. Iegūtie dati tika kvalitatīvi analizēti, izmantojot kodēšanu ar AQUAD 6, izteikumu grupēšanu, biežuma noteikšanu un pedagoģisko interpretāciju atbilstoši teorētiskajām nostādnēm.

Šajā posmā palielinājies ir līdzdalības apakškategoriju skaits – jauniešu atbildēs minēta līdzdarbošanās, līdznoteikšana un līdzlēmumpieņemšana, kā arī notikusi integrācijas kā vērtības identificēšanas maiņa – augstākais rādītājs ir nevis terminālajām vērtībām, kā tas bija 1. mērījumā, bet instrumentālajām vērtībām. Līdzdarbošanos raksturojošo kodu „LD” un līdzlēmumpieņemšanu raksturojošo kodu „LLP” skaits fokusgrupas diskusijā palielinājies divas reizes, salīdzinot ar strukturētajā intervijā iegūtajiem datiem. Iegūtie dati tika kvalitatīvi analizēti, izmantojot kodēšanu ar AQUAD 6, izteikumu grupēšanu, biežuma noteikšanu un pedagoģisko interpretāciju atbilstoši teorētiskajām nostādnēm.

Pētījuma trešajā posmā ar naratīvās intervijas palīdzību tika intervēti RMDV 4. kursa audzēkņi, lai noteiktu viņu līdzdalības dinamiku, integrācijas kā vērtības identificēšanu, sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus, kā arī izpētītu mijšakarību starp jauniešu līdzdalību integrācijas procesos individuālā, mikro, mezo un makro līmenī, sociāli pedagoģisko atbalstu un integrācijas kā vērtības identificēšanu. Tā rezultātā tika konstatēta mijšakarība starp jauniešu līdzdalību daudzdimensiālajos integrācijas procesos, sociālpedagoģisko atbalstu un integrācijas kā vērtības identificēšanu. Sociālpedagoģiskais atbalsts sekmē jauniešu līdzdalību, savukārt jauniešu līdzdalība

sekmē integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanu. Šajā posmā samazinājies integrācijas kā terminālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits (to raksturojošais kods „TV” 1. mērījumā fiksēts 12 reizes, 2. mērījumā – 6 reizes, 3. mērījumā – 6 reizes). Integrācijas kā instrumentālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits palielinājies starp 1. un 2. mērījumu, bet samazinājies starp 2. un 3. mērījumu (to raksturojošais kods „IV” 1. mērījumā fiksēts 12 reizes, 2. mērījumā – 16 reizes, 3. mērījumā – 7 reizes). Šajā posmā būtiski palielinājies integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanas gadījumu skaits (to raksturojošais kods „OV” 1. mērījumā fiksēts 12 reizes, 2. mērījumā – 12 reizes, 3. mērījumā – 47 reizes). Lai gan starp līdzdalības kategorijām dominē līdzdarbošanās, palielinājies līdznoteikšanas un līdzlēmumpieņemšanas īpatsvars. Līdzdarbošanos raksturojošais kods „LD” 1. mērījumā fiksēts 10 reizes, 2. mērījumā – 22 reizes, bet 3. mērījumā – 94 reizes). Līdznoteikšanu raksturojošais kods „LN” 1. mērījumā netika fiksēts, 2. mērījumā – 1 reizi, bet 3. mērījumā – 19 reizes). Līdzlēmumpieņemšanu raksturojošais kods „LLP” 1. mērījumā fiksēts 4 reizes, 2. mērījumā – 9 reizes, bet 3. mērījumā – 14 reizes).

Šajā posmā līdzdalība dažādos kontekstos ir sabalansēta. Līdzdalību individuālajā kontekstā raksturojošais metakods „IND” 1. mērījumā fiksēts 3 reizes, 2. mērījumā – 13 reizes, bet 3. mērījumā – 34 reizes. Līdzdalību mikro kontekstā raksturojošais metakods „MIKRO” 1. mērījumā fiksēts 4 reizes, 2. mērījumā – 5 reizes, bet 3. mērījumā – 31 reizi. Līdzdalību mezo kontekstā raksturojošais metakods „MEZO” 1. mērījumā fiksēts 1 reizi, 2. mērījumā – 6 reizes, bet 3. mērījumā – 29 reizes. Līdzdalību mezo kontekstā raksturojošais metakods „MAKRO” 1. mērījumā fiksēts 6 reizes, 2. mērījumā – 8 reizes, bet 3. mērījumā – 33 reizes. Pētījuma rezultāti liecina, ka pedagoģiskā intervencija, 2. kursā izmantojot tādus sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā cieņa, iedrošināšana un izpratne, bet 4. kursā izmantojot atzinību, sadarbību, medijus un uzticēšanos, ir ilgstošs, darbietilpīgs process ar efektīvu un sekmīgu rezultātu.

Pētījuma rezultātu ticamību un objektivitāti nodrošināja kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu kombinācija datu ieguvē, apstrādē un analīzē.

Pētījumā iegūtie dati jāva secināt:

1. Pastāv mijsakarība starp integrācijas kā vērtības identificēšanu un līdzdalību kultūrdialoga komunikācijā. Līdzdalība kultūrdialoga komunikācijā daudzdimensionālajos integrācijas procesos sekmē integrācijas kā oportūnālas vērtības (iespēju saskatīšana un izmantošana) identificēšanu.

2. Pastāv mijšakarība starp līdzdalību un sociālpedagoģisko atbalstu – sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi (sadarbība, uzticēšanās, iedrošināšana, cieņa, izpratne, mediji, atzinība) sekmē jauniešu līdzdalību.

3. Sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā respondentiem samazinājās terminālo un instrumentālo vērtību nozīme, bet pieauga oportunālo vērtību nozīme, apliecinot izstrādātā sociālpedagoģiskā atbalsta modeļa efektivitāti.

4. Izstrādātais pedagoģisko kultūrdialoga komunikācijas situāciju organizācijas modelis piedāvā jauniešiem sociālpedagoģisko atbalstu un paplašina integrācijas kā vērtības identificēšanas iespējas. Svarīgs integrācijas nosacījums ir nodrošināt līdzdalības iespējas kultūrdialoga komunikācijā individuālā (personības), mikro (ģimene, klase, grupa), mezo (skola) un makro (valsts) kontekstā, bet noteicošā ir skolā (mikro konteksts) gūtā līdzdalības pieredze integrācijas procesā.

5. Izstrādātais daudzdimensionālā integrācijas procesa izpētes modelis un pedagoģisko kultūrdialoga komunikācijas situāciju organizācijas modelis izmantojams integrācijas procesa nākamajā posmā.

Promocijas pētījumā noteiktās likumsakarības tiek izvirzītas aizstāvēšanai

- Jaunieši, saskaroties ar grūtībām, neuztver tās kā problēmas, bet kā jaunas iespējas un izaicinājumus un līdz ar to identificē integrāciju kā oportunālu vērtību, ja līdzdalībā tiek nodrošinātas ne tikai līdzdarbošanās, bet arī līdzlēmumpieņemšanas un līdznoteikšanas iespējas.
- Ja jaunieši spēj sevi veiksmīgi realizēt mikro un mezo kontekstā, tad viņi veiksmīgi sevi realizē arī citos kontekstos.
- Jaunieši identificē integrāciju kā oportunālu vērtību, ja viņiem tiek sniegts sociālpedagoģiskais atbalsts; un sociālpedagoģiskais atbalsts ir efektīvs, ja otrajā kursā tiek izmantoti tādi sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļi kā iedrošināšana, cieņa un izpratne, ceturtajā – atzinība, sadarbība, uzticēšanās un mediji.

Ieteikumi un turpmākie pētījumi

Veiktais pētījums, elastīgi reaģējot uz Jaunatnes politikas pamatnostādņēs 2009. – 2018. gadam, Jauniešu politikas valsts programmā 2013. – 2013. gadam, kā arī Latvijas Universitātes sociologu pētījumā “Latvijas jaunatnes portrets: vērtības, integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski” (2007 – 2008) un Latvijas Zinātnes

padomes projekta Nr. 05. 1929. "Sociālās atstumtības riska faktori: jaunieši Latvijas sabiedrībā" (2005 – 2008) pieteiktajām problēmām (jauniešu dzīves kvalitātes uzlabošana, zemā jauniešu aktivitāte, iniciatīvas veicināšana, iekļaušanās darba tirgū pēc izglītības iegūšanas) valstī, piedāvā vienu no risinājumiem, kas ļautu paaugstināt jauniešu integrāciju sabiedrībā un samazināt norobežošanos. Neskatoties uz politisko projektu daudzveidību, jauniešu integrācijas veicināšanai nepieciešama fiziskā, psiholoģiskā un kultūrvide, kur viņi jūtas labi. Noteicošais nav tas, kādi sociālpedagoģiskie līdzekļi tiek izmantoti, bet tas, ka paši jaunieši var piedalīties šīs vides veidošanā. Tā kā klases un skolas vides iespējas netiek pilnībā izmantotas integrācijas jautājumu veiksmīgai risināšanai, veiktais pētījums iezīmē nepieciešamību veikt pasākumus visos kontekstos un pārlīkt akcentus no makro uz mikro un mezo kontekstu jaunatnes politikas veidošanā līdzdalības veicināšanai, nodrošinot un saglabājot pēctecības principu, kas iezīmē pakāpenisku pāreju sistēmā indivīds – grupa – skola – pilsēta – reģions – valsts. Izstrādājot Jaunatnes politikas valsts programmas turpmākajiem gadiem, kas balstās uz Eiropas un Latvijas iekšējiem normatīvajiem aktiem, pētījums pamato nepieciešamību akcentēt līdzdalību ne tikai makro kontekstā, kas izpaužas līdzdalībā politiskajās un sabiedriskajās aktivitātēs un iesaistīšanos jaunatnes politiku ietekmējošu lēmumu pieņemšanā valsts un pašvaldības mērogā, bet izveidot skolu par valsts mikromodeli, sadarbībā ar skolēniem, skolotājiem, vecākiem un sabiedrības pārstāvjiem padarot par daudzveidīgu izglītojošu pasākumu un aktivitāšu norises vietu.

Mezo kontekstā

1. Uzlabot Izglītības un zinātnes ministrijas, valsts institūciju, nevalstisko organizāciju pārstāvju, pedagogu, vecāku un jauniešu sadarbību izglītības programmu veidošanā, to realizācijā un piedāvājuma novērtēšanā atbilstoši tirgus pieprasījumam, reģiona un skolas specifikai.

2. Mērķtiecīgi plānot un organizēt sadarbību ar darba devējiem, sporta, kultūras aktivitātes, radošās darbnīcas un citus izglītojošus pasākumus, tādējādi dažādojot mācību vidi un iesaistot jauniešus šīs vides veidošanā.

Mikro kontekstā, lai veicinātu integrācijas kā oportūnālas vērtības veidošanos, nepieciešams:

1. Realizējot pedagoģisko intervenci, pedagoģiskajā darbā ar jauniešiem izmantot tādas sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļus kā uzticēšanos, izpratni, atzinību, iedrošināšanu, cieņu, sadarbību, medijus.

2. Sniedzot jauniešiem sociālpedagoģisko atbalstu, jāņem vērā pētījumā noteiktās mījsakarības starp sociālpedagoģisko atbalstu, līdzdalību un integrācijas kā vērtības identificēšanu – sociālpedagoģiskais atbalsts sekmē jauniešu līdzdalību, savukārt līdzdalība ietekmē integrācijas kā oportūnālas vērtības identificēšanu, kas jauniešiem nodrošina iespēju saskatīšanu un izmantošanu.

3. Uzlabot pedagogu, vecāku un jauniešu sadarbību mācību procesa plānošanā, norisē un novērtēšanā, nodrošinot jauniešu līdzdalību mācību satura, metožu izvēlē un vērtēšanas procesā.

4. Paplašināt jauniešu līdzdalības iespējas, sabalansējot līdzdarbošanās, līdznoteikšanas un līdzlēmumpieņemšanas īpatsvaru.

5. Izmantot daudzveidīgus un alternatīvus mācību resursus; līdzās Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātajai mācību literatūrai un mācību procesam nepieciešmajai cita veida literatūrai piedāvāt jauniešiem iespēju iesaistīties mediju izmantošanā, pētniecībā un veidošanā.

Individuālā kontekstā

1. Vērtēšanas procesā sabalansēt pedagoga, savstarpējā vērtējuma un pašnovērtējuma īpatsvaru, īpašu uzmanību pievēršot pēdējam kā būtiskam faktoram jauniešu izaugsmē.

2. Balstoties uz jauniešu pašnovērtējumu, izstrādāt individuālas mācīšanās stratēģijas.

Makro kontekstā

1. Izstrādājot ikgadējo jaunatnes programmu, kas balstās uz Eiropas un Latvijas ārējiem normatīvajiem aktiem, plānot pasākumus, kas veicinātu jauniešu līdzdalību mikro un mezo kontekstā.

2. Organizēt izglītojošus pasākumus (konferences, kursus, seminārus) ne tikai pedagogiem, bet arī citu nozaru pārstāvjiem, akcentējot pedagoģijas un saskarsmes aspektu, kas ļautu jebkurā uzņēmumā radīt priekšnosacījumus labvēlīgas un drošas psiholoģiskās vides veidošanai.

Tādējādi sociālpedagoģiskā atbalsta līdzekļu noteikšana iezīmējusi jaunu pētījumu virzienu, saistot to ar pozitīvas pašizjūtas veidošanos (*wellbeing*), kas tieši ietekmē Lisabonas stratēģijā noteiktās prioritātes – darba ražīgumu, efektivitāti un konkurētspēju, ļaujot elastīgi un operatīvi reaģēt uz tirgus pieprasījumu, kā arī pamato nepieciešamību veikt salīdzinošus pētījumus ar citām valstīm.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Apine, I. (2001) *Politoloģija. Ievads etnopsiholoģijā*. Rīga.
2. Apine, I. (1995) *Baltkrievi Latvijā*. Rīga.
3. Apine, I., Volkovs V. (1998) *Slāvi Latvijā*. Rīga: Mācību Apgāds.
4. Apine, I. (2007) Mazākumtautību loma vēsturē un mūsdienās. Multikulturālas sabiedrības izveidošanās un attīstība. No: *Mazākumtautības Latvijā. Vēsture un tagadne*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 9. – 25. lpp.
5. Arnstein, S. R. (1969) Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute Planner*, 35. Jg. 1969, 216 – 224.
6. Baacke, D. (1973) *Kommunikation und Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München.
7. Baacke, D. (1991) *Die 13 – 18 jährigen Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim und Basel.
8. Baacke, D. (1994) Die Medien. In: *D. Lenzen (Hg.) Erziehungswissenschaft*. Reinbek. S. 314 – 339
9. Baacke, D. (1999) „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *medien + erziehung*. Heft 1, S. 7 – 12.
10. Baecker, D. (2000) Globalisierung und kulturelle Kompetenz. In: *Wozu Kultur*. Berlin: Kulturverlag Kaamos.
11. Baecker, D. (2001) Globalisierung und kulturelle Kompetenz. In: *Baecker D. Wozu Kultur?* Berlin. S. 11 – 32
13. Banks J. A. (1993) The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), p. 4 – 14
14. Banks J. A. (1995) The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), p. 15 – 25
15. Batelaan, P. (2001) Ceļā uz iekļaujošu sabiedrību: dažas personīgas pārdomas par integrāciju. No: *Veidojot pilsonisko kultūru Centrālās un Austrumeiropas valstīs*. Starptautiskās konferences materiāli. Rīga, 19. - 21. nov., 34. – 39. lpp.
16. Beger, K. U. (2000) *Migration und Integration. Eine Einführung in das*

*Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in
Deutschland.* Opladen.

17. Bela – Krūmiņa B. (2001) Patība un sociāli kulturālais konteksts. No: *Spogulis: Latvijas mutvārdu vēsture*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
18. Beļickis, I. (1995) *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga: 1995.
19. Beniers, C. (2006) *Managerwissen kompakt: Interkulturelle Kommunikation*. München: Carl Hanser Verlag, S. 58 – 73.
20. Bennett M. J. (1993) Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity. In: *Hrsg. Paige R. M. Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press. S. 21 – 71.
21. Berger P. L. A. & Luckmann T. (1966) *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
22. Bergmann, W. (1996) Die Erfahrungen fliegen in Zeitspiralen davon. In: *DLZ (Deutsch Lehrerzeitung)*, Heft 29 – 30; 25. 7. 96, S. 8
23. Berry, J. W. (1996) *Immigration, Acculturation and Adoption*. Ontario: Sage/Halsted.
24. Berry J. W. (1990) Psychology of acculturation. In: *J. Berman (Ed.) Cross – Cultural Perspectives*. Lincoln.
25. Biagi, B., Lambiri, D., Royuela, V. (2006) *Quality of Life in the economic and Urban Economic Literature*. CUEC Working Papers.
26. Böhnisch, L. (1992) *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim und München.
27. Bolten, J. (1997) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Walter, Rolf (Hg.) *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 469 – 497
28. Bolten, J. (2007) *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verl.
29. Brands-Kehre I. (2010) Pilsonība, līdzdalība un pārstāvniecība. No: *Cik integrēta ir Latvija sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 95. – 124. lpp.
30. Brissett, D., Edgley, C. (1990): *Life as Theater: A Dramaturgical Sourcebook, 2nd ed.*, New York: Aldine de Gruyter.

31. Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
32. Bronfenbrenner, U. (1981) *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
33. Bronfenbrenner, U. (1993) The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: *R. H. Wozinak & K. Fischer (Eds.) Scientific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
34. Buber, M. (1994) *Das dialogische Prinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
35. Buchkremer, H. (1995) *Handbuch Sozialpädagogik: Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
36. Budovskis, M. (1996) *Personības un sociālās vides rezonanse*. Rīga: Zinātne.
37. Budzinauskiene, J. (1996) Lithuanians in Latvia in the 1990 s. *Humanities and Social Sciences. Latvia. Minorities in Latvia (the 1990 s.)*. 3 (12). Riga, 1996. – p. 29. – 39.
38. Byram, M. (1999): Teaching Landeskunde and Intercultural Competence. In: *Tenberg E. Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media*. München: Iudicium.
39. Dam, L., Hufeisen, B. (1995) *Undervisning differentiering i fremmedsprog*. Foreng Malling Back.
40. Darendorfs, R. (2006) Vilšanās politika. *Diena*. 20. 01. 2006., 2.
41. Deming, E. (1951) *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*. Tokyo: Nippon Kagaku Gijutsu Renmei.
42. Denzin, N. K., Lincoln, I. S. (1998) Introduction: Entering the field of Qualitative Research. In: *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: SAGA Publications.
43. Denzin, N. K. (1970) The Methodologies of Symbolic Interaction: A Critical Review of Research Techniques. In: *Stone G. R., Farberman H. A. Social Psychology through Symbolic Interaction*. Waltham, Mass. p. 447 – 465.
44. Delors, Ž. (2000) Izglītība – nepieciešamā utopija. No: *Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā*. Rīga: Vārti.
45. Dribins, L. (2000) *Etnisko attiecību vēsture Latvijā*. Rīga.

46. Eagleton, T. (2000) *The Idea of Culture*. UK. Oxford.
47. Eiropas Savienības Padomes rezolūcija atvērtās koordinācijas metodes ieviešanai Eiropas sadarbībā jaunatnes politikas jomā 2002 – 2009. gadam (2002) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams:
[\(www.bm.gov.lv/lat/jaunatnes_politika/starptautiska_sadarbiba/es_jaunatnes_politikas_ietvars/\)](http://www.bm.gov.lv/lat/jaunatnes_politika/starptautiska_sadarbiba/es_jaunatnes_politikas_ietvars/)
48. Erikson, E. H. (1979) *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
49. Eriksons, E. (1998) *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
50. *Etniskā piederība un nabadzība Latvijā*. (2000) Rīga: Jumava.
51. *Etnisko attiecību vēsture Latvijā*. (2000) Rīga: Puse Plus.
52. Federowicz, H. M. (1997) *The multicultural society in central Europe: towards a communication strategy. Cultural Democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education, in cross – cultural communication*. Vol. 5. Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, p. 77 – 80.
53. Fend, H. (1993) Jugendpädagogik. In: *Pädagogik*. 1993. – H. 11. – S. 43 – 46
54. Flusser, V. (1994) *Von der Freiheit des Migranten*. Köln.
55. Freeman, M. (1993) *Rewriting the self. History, memory, narrative*. London. Routledge.
56. Freidenfelds, I., Zimule, Ē. (1996) Vērtībizglītība un izglītības saturs nacionālais komponents. *Domas, Nr. 3, 4. – 26. lpp.*
57. Freidenfelds, I. (1999) Dzimtās valodas mācība un audzēkņu integrācija latviešu kultūrā. No: *Skolu jaunatnes kultūrintegrācija*. Rīga: RaKa.
58. Frīdmens T. (2009) *Pasaule ir plakana. Īsa 21. gadsimta vēsture*. Jumava.
59. Fromms, Ē. (1994) *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava.
60. Fuhrmann, E. (1997) Höhere Wirksamkeit des Unterrichts durch systematische Vervollkommnung des Lehrerkönnens zur Gestaltung eines schüleraktiven Unterrichts. In: *Keuffer J., Meyer M. A. Didaktik und kultureller Wandel*. Beltz.
61. Fulans, M. (1999) *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
62. Füllbier, P., Munchmeier, R. (2001) Sozialräumliches Verständnis von Jugend und sozialräumliche Ansätze. In: *Füllbier, P., Munchmeier, R. Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisationen*. Band 2, S. 847 – 861

63. Gagne, R. M. (1980) *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 5. Aufl. – Hannover – Dortmund – Darmstadt – Berlin.
64. Garleja, R. (1997) *Sociālā uzvedība*. Rīga: LU.
65. Geisen, T. (2007) Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: *Riegel K., Geisen T. Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden. S. 27 – 60
66. Geisen, T. (2009) Migration und Ethnizität. Zur Ambivalenz kultureller Grenzen. In: *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften*. Wiesbaden, S. 243 – 258
67. Geulen, D., Hurrelmann, K. (1980) Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: *Hurrelmann K., Uhlich D. (Hg.) Handbuch der Sozialisationsforschung*. A. Aufl. – Weinheim, S. 51 – 67
68. Gimbutiene, M. (1994) *Balti aizvēsturiskajos laikos: Etnoģenēze, materiālā kultūra un mitoloģija*. Rīga.
69. Graf, M. A. (1996) *Mündigkeit und soziale Anerkennung*. Weinheim, München: Juventa.
70. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994) Competing paradigms in qualitative research. In: *Denzin N. K., Lincoln Y. S. The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 105 – 117.
71. Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
72. Gudykunst, W. B. (1994) *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. London: Sage (2nd edition).
73. Gurpreet, M. (2005) *Can intragroup equality coexist with cultural diversity? Reexamining multicultural frameworks of accommodation. Minorities within Minorities. Equality, Rights and Diversity. (Ed.) A. Eisenberg & J. Spinner – Halev – Cambridge*. Cambridge University Press, p. 90 – 112.
74. Gutierrez Rodriguez, E. (1999) *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsfeld von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen.
75. Habermas, J. (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *Luhmann N. Theorie der Gesellschaft und Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main, S. 101 – 141
76. Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

77. Habermas, J. (1984(1970/71) Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Begründung der Soziologie (1970/71). In: *Vorstudien und vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7 – 126
78. Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2. T. McCarthy (Tr.). Boston: Beacon Press.
79. Habermas, J. (1994) *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main.
80. Hahele, R. (2002) Pašnovērtējuma prasmju izpētes metodoloģiskais pamatojums bioloģijas mācībās. *Decade of reform: Achievements, Challenges, Problems*. Rīga.
81. Hahn, K. (1954) Erziehung zur Verantwortung. In: *Ders.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Stuttgart O. J. S. 70 – 81
82. Hall, C. (1999) Teaching Intercultural Communication to Modern Languages Students. In: *Byram M. Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media*. München: Iudicium.
83. Hamburger, F. (1994) *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative.
84. Hanovs, D. (2008) Latvieši un pārējā pasaule jeb par kultūru dažādību mūsdienu izaicinājumu kontekstā. *Tagad. LVAVA zinātniski metodisks izdevums*. 2008. Nr. 2, 13. – 17. lpp.
85. Hasan, L. (2007) *On Measuring Complexity of Urban Living MPRA*. Pakistan Institute of Development Economics. [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: <http://mpra.ub.unimuenchen>
86. Hedrich, A., Voß-Fertmann, T. (1999) Medienkompetenz im Jugendalter: Die Altersgruppe der 16 – 20 jährigen. In: *Schell F., Stolzenburg E., Theunert H. (Hrsg.) Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München.
87. Held, J., Riegel, C. (1999) Integrations – und Ausgrenzungsprobleme Jugendlicher. In: *Held, J., Spona, A. A. (Hg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts*. Riga, Hamburg, S. 59-88
88. Held J., Švob M. (1997) Einleitung. In: *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration*. Zagreb.
89. Held, J. (1997) Methodische Aspekte vergleichender

- Jugendforschung. In: *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration*. Zagreb.
90. Held, J. (2005) Die subjektwissenschaftliche Perspektive der Integrationsforschung. In: *Jugendintegration durch Partizipation?* Argument Verlag, S. 7. – 28
 91. Held, J. (2009) Wege der Integration imerziehungs- und Bildungsprozess-internationale Perspektiven. In: *Sauer, K., Held, J. (Hrsg.) Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag. S. 7 – 12
 92. Helmolt, K., Müller, B. (1993) Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: *Müller B. (ed.) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 2nd edition*. Munich: iudicium, S. 508 – 540
 93. Helsper, W. (1996) Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: *KrügerH., Helsper W. (Hrsg.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. Opladen. S. 15 – 34
 94. Hofmeister, A. (1998) *Zur Kritik des Bildungsbegriffes aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen*. Hamburg.
 95. Holzkampf, K. (1987) *Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer Subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*. Forum Kritische Psychologie, Heft 20.
 96. Hornstein, W. (1989) *Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer*.
 97. Heron, J. (1992) *Feeling and Personhood*. London: Saga Publications.
 98. Hoft, C., Weingarten, E. (1984) *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart.
 99. Honneth, A. (1992) *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.
 100. Hübner, M. (1999) Lernziel Medienkompetenz – Anspruch und Wirklichkeit im Handlungsfeld Schule. In: *Schell F., Stolzenburg E., Theunert H. (Hrsg.) Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München.
 101. Hurrelmann, K., Ulich, D. (1991) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim.
 102. Inglehart, R., Welzel, C. (2004) *Modernization, Cultural change and Democracy*. Cambridge University press.

103. Inglehart, R. (1990) *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Oxford : Princeton University Press.
104. *Informācija par starpkultūru dialoga gada aktivitātēm Latvijā*. Pieejams: <http://www.integracija.gov.lv>
105. *Izglītības attīstības koncepcija 2002. – 2005. gadam*. [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: http://www.politika.lv/temas/pilsoniska_sabiedriba/6201/
106. *Izglītības attīstības koncepcija 2007. – 2013. gadam*. [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: http://www.aip.lv/kocept_doc_att-kocep.htm
107. Jaunatne darbībā (2006) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (www.jaunatne.gov.lv/projekti/jaunatne_darb)
108. Jaunatnes politikas pamatnostādnes 2009. – 2018. gadam (2009) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (www.bm.gov.lv/lat/normativie_akti/politikas_dokumenti/?doc=11642)
109. Jaunatnes politikas valsts programma 2005. – 2009. gadam (2005) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (www.izm.gov.lv/BGLM_260405_Jaunat_polit_valsts_pr_2005-2009.doc)
110. Jaunatnes politikas valsts programma 2009. gadam (2009) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (http://www.bm.gov.lv/lat/valsts_programmas/projekti/?doc=11175)
111. Jaunatnes politikas valsts programma 2009. – 2013. gadam (2009) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (www.likumi.lv/doc.php?id=196801)
112. *Jaunieši un etniski neviendabīgas skolas. Pasākumi pret etnisku vardarbību skolēnu vidū: rokasgrāmata praktiķiem* (2006) BSZI.
113. Jauniešu sociālās un politiskās darbības izpēte Latvijā (2008) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (www.jaunatneslietas.lv/upload/dokumenti/petijums.doc)
114. Jauns impulss Eiropas jaunatnei (2001) [Skatīts 01. 03. 2010] pieejams: (www.jaunatne.gov.lv/lat/jaunatnes_politika/politikas_dokumenti/starptautiskie/eiropas_savienibas_dokumenti/2a/)
115. Jākobsone, A. (2003) Sabiedrības integrācija un pilsoniskā līdzdalība – cilvēks un sabiedrība identitātes meklējumos. No: *Pilsoniskā izglītība un sabiedrības integrācija*. Rīga.
116. Jēkabsons, Ē. (1996) *Poļi Latvijā*. Rīga.

117. Jurēvičs, P. (1936) *Nacionālās dzīves problēmas*. Rīga: Valters un Rapa.
118. Kalpaka, A. (1986) *Handlungsfähigkeit statt „Integration“*. *Schulische und ausserschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher*. Weinheim, München.
119. Karpova, Ā. (1995) *Personība un individuālais stils*. Rīga.
120. Katz, D. (1960) The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public opinion Quarterly*. Vol, 24, p. 163 – 204.
121. Klafki, W. (1991) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch –konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel.
122. Klein, G., Kreie G., Kron, G., Reiser, H. (1987) *Integrative Prozesse in Kindergarten – Gruppen: Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München.
123. Kļave E. (2008) *Sabiedrības integrācija un iecietība Latvijā: pētījumus balstīts skatījums*. [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams:
http://www.lsif.lv/files/pics/Integrācijas_petijumi_SIF_Klave.pdf
124. Kohlberg L. (1970) Moral development and the education of adolescents. In: *Evans E. D. Adolescents. Readings in behavior and development*. The Dryden Press.
125. Koķe, T. (2000) Tālākizglītības kuģis ceļa gaidās. *Latvijas Vēstnesis*. 16. nov.
126. Konflikts un saskarsme. Ceļvedis konfliktu risināšanā (1996) Sorosa fonds – Latvija. Adaptēts no *Peervention*. Betsy E. Folk, Robert D. Myrick. *Educational Media Corporation*, Minneapolis, 1991
127. Koroļeva I., Sniķere S., Trapenciēre I., Trapencieris M. (2005) *Jauniešu identitātes veidošanās un līdzdalība*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams:
http://izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/petijumi/LSIF_jaunieshu_lidzdaliba_smal.pdf
128. Kozulin, A. (1986) *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press
129. Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford University Press.
130. Kreckel, R. (1994) Soziale Integration und nationale Identität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 4. Jg., Heft 1, S. 13 – 20
131. Krotz, F. (1999) Thesen zur Kompetenz Jugendlicher im Umgang mit (neuen) Medien. In: *Schell F., Stolzenburg E., Theunert H. (Hrsg.) Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München.

132. Kūle, M., Kūlis, R. (1996) *Filozofija*. Rīga: Burtnieks.
133. Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
134. *Kultūra. Jaunieši. Mediji*. (2006) Rīga: Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte.
135. *Kvantitatīvs un kvalitatīvs un pētījums par sabiedrības integrācijas un pilsonības aktuālajiem aspektiem*: (2008) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: http://www.tm.gov.lv/lv/noderigi/sabiedribas_integracija/sabiedr_integracijas_aktualie_asp_2008.pdf
136. Ķīlis, R. (2007) Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam. Pamatziņojums. [skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/lias_pamatzinojums_lat.pdf
137. Kūle, M. (2006) *Eirodzīve*. LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
138. Laķis, P. (1999) Latviešu kultūras apguves likumsakarības pašreizējā izglītības procesā. No: *Skolu jaunatnes kultūrintegrācija*. Rīga: RaKa.
139. Lantaigne, C. A. (2005) *Quality of Life in Cities*. The University of New Brunswick
140. Lasch, K. (1979) *The culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: W. W. Norton.
141. Larcher, D. (1991) *Fremde in der Nähe: Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweitsprachigen Kränten, im dreisprachigen Südtirol, im viersprachigen Österreich*. Klagenfurt: Drava, S. 279
142. Latvija un brīva darbaspēka kustība: Īrijas piemērs [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: (http://www.president.lv/pk/content/?cat_id=165)
143. *Latvijas jaunatnes portrets. Integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski*. (2009). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
144. Liebau, E. (1990) Jugend gibt es nur im Plural. In: *Pädagogik*, 1990. – H. 7/8, S. 6 – 9
145. Lietz, H. (1913) *Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Landerziehungsheimen*. Leipzig.
146. Loch, W. (1968) *Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik, Bildung und Erziehung*.
145. Lonner, W., Hayes S. A. (2007) *Discovering Cultural Psychology. A profile*

and Selected Reading of Ernest E. Boesch IAP Book Series: advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development.

146. Lyotard, J. F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge.* Manchester, UK Manchester University Press.
147. Margeviča, I. (2008) Starpkultūru komunikācijas izpratne multikulturālā sabiedrībā. No: *Tagad. LVAVA zinātniski metodisks izdevums.* 2008. Nr. 2., 7. – 12. lpp.
148. Maslo, I. (2002) Mazākumtautību pamatizglītības programmu ieviešanas monitorings. No: *Decade of reform: Achievements, Challenges, Problems.* Rīga.
149. Maslo, I. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību.* Rīga: LU apgāds.
150. Maslo, I. (2005) Partizipation als Indikator von Integrationsprozessen im Kontext der Reformierung der Minderheitenausbildung in Lettland. In: *Held J. Jugendintegration durch Partizipation?* Argument Verlag. S. 123 – 139
151. Maslo I. (2004) Mitsprache, Mitwirkung und Mitentscheidung als Indikatoren der Partizipation an Innovationsprozessen im Kontext der Bildungsreformen. In: *Gestaltung regionaler Lernkulturen – Kompetenzentwicklung Mecklenburg – Vorpommern. Lernen in Transformationsprozessen. Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Republik Lettland.* Heft 15/2004, S. 13 – 24
152. *Mazākumtautību vēsture Latvijā.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
153. Mecheril, P. (1999) Wer spricht für wen? Gedanken zu einer Methodologie des konstruktiven Umgangs mit dem Anderen der Anderen. In: *Bukow, W. – D., Ottersbach, M. (Hg.) Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen.* Opladen, S. 231 – 266.
154. Mecheril, P. (2003) *Prekäre Verhältnisse. Über natio – ethno – kulturell (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Münster.
155. Mecheril, P., Rigelsky B. (2007) Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und Ausländerpädagogik. In: *Riegel K., Geisen T. Jugend, Zugehörigkeit und Migration.* Wiesbaden. S. 61 – 80
156. Meikšāne, Dz. (1998) *Psihologija mums pašiem.* Rīga: RaKa.

157. Mertens, D. M. (2003) *Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative – Emancipatory Perspective*. In: *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. p. 135 – 167.
158. Meyer, M. A. (1997) Die „Lernende Schule“ als Antwort auf kulturellen Wandel. In: *Keuffer J., Meyer M. A. Didaktik und kultureller Wandel*. Weinheim.
159. Milts, A. (1979) *Harmoniskais un disharmoniskais personas attīstībā*. Rīga: Liesma.
160. Mollenhauer, K. (1968) *Einführung in die Sozialpädagogik*. Berlin: Weinheim
161. Muižnieks, N. (2010) Ievads. No: *Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 7. – 14. lpp.
162. Muuss, R. E. (1996) *Theories of Adolescence*. New York, VAGA.
163. *Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā*. (2000) Rīga: Vārti.
164. Niesyto, H. (1990) *Erfahrungsproduktion mit Medien und Lebensbewältigung im ländlichen Raum*. Diss. Tübingen.
165. Nikiforovs, O. (2005) Etniskās identitātes psiholoģija. *Psiholoģijas pasaule*. 2005. Nr. 12., 8. – 11. lpp.
166. Oerter, R., Montada L. (1987) *Entwicklungspsychologie*. München und Weinheim.
167. Ogburn, W. F. (1992) *Social Change Respect to Culture and Original Nature*. New York: BW Huebsch.
168. Olk, Th. (1994) *Jugendhilfe als Diensleistung*. Widersprüche, 53. Jg. S. 11 – 33.
169. Omārova, S. (2001) *Cilvēks dzīvo grupā*. Rīga: Kamene.
170. Otto H. U., Thiersch H. (2001) *Handbuch der Sozialarbeit. Sozialpädagogik*. Luchterhand.
171. Pabriks, A. (2001) *Sabiedrības integrācija: atsvešinātības pārvarēšana*. Rīga.
172. Pavlovs, O. (2001) Vērtību konflikti kā filozofiska un pedagoģiska problēma. No: *Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā*. Rīga: PIVA, 279. – 287. lpp.
173. Pārums, T. (1997) Vērtību orientācija audzināšanas procesā. *Skolotājs*, Nr. 4. 1997, 32. – 37. lpp.

174. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga.
175. Peter Ben W. (1992) *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München.
176. Petersen, K. (1999) *Neuorientierung im Jugendamt*. Neuwied.
177. Projekts „Pētījums par kritiskās domāšanas (KD) pieejas izmantošanu izglītības sistēmā – ietekme un efektivitāte Latvijā“ (2008) [Skatīts 11. 06. 2010] pieejams: http://www.iac.edu.lv/petijums_par_KD/
178. Picht, R. (1991) Interkulturelles Lernen und internationale Qualifikation. Gogolin, Ingrid (Hrsg.). In: *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster: Wahmann Verlag, S. 176. – 187
179. Portelli, A. (1981) *The Time of my Life: Functions of Time in Oriental History*. International Journal of Oriental History, Vol. 2, No. 3, p. 162 – 180.
180. Poulsens-Hansens, S. (2001) Piezīmes par pilsonisko izglītību un demokrātijas apguvi. No: *Veidojot pilsonisko kultūru Centrālās un Austrumeiropas valstīs. Starptautiskās konferences materiāli*. Rīga, 19. – 21. nov. 17. – 22. lpp.
181. Plaude, I. (2001) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa.
182. Prengel, A. (1993) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen.
183. Programmas „Jaunatne darbībā” vadlīnijas (2007) [Skatīts 11. 03. 2010.] pieejams:
http://www.jaunatne.gov.lv/faili/YiA%20dokumenti%202010/programmas_vadlinijas_2010.pdf?PHPSESSID=1c0eea94e19ebbb2f40edb4c0480d3a
184. Raščevska, M., Kristapone, S. (2000) *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības solī.
185. Reiterer, G. M. (2007) *Austro – Filipino youth. Cosmopolitan Austrians or Hyphenated Filipinos?* In: *Riegel K., Geisen T. Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden. S. 147 – 162.
186. Riegel, C. (2004) *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung*. Frankfurt am Main. London.
187. Riegel, C. (2005) *Integration – ein für die subjektwissenschaftliche Analyse brauchbarer Begriff?* In: *Jugendintegration durch Partizipation?* Argument Verlag. S. 2 – 46

188. Riegel, C., Geisen, T. (Hrsg.) (2007) *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: Verlag.
189. Riegel, C. (2009) Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff. In: *Sauer K. E., Held J. (Hrsg.) Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag. S. 23 – 40
190. Rifkins, Dž. (2004) *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
191. Roche, J. (2001) *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
192. Rokeach, J. (1972) *Beliefs. Attitudes and Values*. San – Francisco: Yosey – Bass Co.
193. Rokeach, J. (1973) *The nature of human values*. N. Y. / Free Press.
194. Rokeach, M. (1979) *Understanding human values: individual and societal*. N. Y.: Free Press.
195. Rotčailds, Dž. (1999) *Etnopolitika: konceptuālās aprises*. Rīga.
196. Roth, G. (1996) *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
197. Roth, G. (2001) *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
198. Rozenvalds J. (2010) Padomju mantojums un integrācijas politikas attīstība kopš neatkarības atjaunošanas. No: *Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 33. – 60. lpp.
199. Rozenvalds, J. (2002) Monologu kultūras krīze. [Skatīts 14. 04. 2010.] pieejams: http://www.politika.lv/temas/sabiedribas_integracija/3852/
200. Rungule, R. (2005) Jauniešu identitātes veidošanās un līdzdalība. [Skatīts 11. 03. 2010.] pieejams:
http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/petijumi/LSIF_jaunieshu_lidzdaliba_smal.pdf
201. *Sabiedrības integrācijas aktuālākie aspekti*: (2006). [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams:
http://www.tm.gov.lv/lv/noderigi/sabiedribas_integracija/sabiedribas_integracij_as_aktualakie_aspekti_2006.pdf
202. *Sabiedrības integrācijas aktuālākie aspekti*: (2007). [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams:
http://www.tm.gov.lv/lv/noderigi/sabiedribas_integracija/sabiedribas_integracij_as_akt_asp_2007.doc

191. *Sabiedrības integrācijas politikas pamatnostādnes 2010. – 2019. gadam:* (2009). [Skatīts 11. 06. 2010.] pieejams:
http://www.mk.gov.lv/doc/2005/BMPamn_210409_integr.633.doc
192. *Sabiedrības pārmaiņas Latvijā.* (1998). Rīga. Jumava.
193. *Sabiedrības integrācija Latvijā. Valsts programma.* (2001) Rīga: LR Naturalizācijas pārvalde.
194. Sauer, K., Held, J. (2009) Wege der Integration in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften.* Wiesbaden, S. 121 – 131
195. Seed P., Lloyd G. (1997) *Quality of Life.* London: Jessica Kinglsey Publishers.
195. Servuta, A., Špona, A. (1995) *Studenta pašvērtējums.* Lepton media.
196. Skutāne, V. (1998) Laika un telpas pieradināšana dzīvesstāstos. No: *Atmiņa un vēsture.* R. N. I. M. S.
197. Schulz, W. (1981) *Unterrichtsplanung.* 3. erw. Aufl. München.
198. Schiffauer, W. (1997) *Fremde in der Stadt.* Frankfurt am Main.
199. Schmith, B. (2000) *The concept of an enabling local authority.* *Environment and Planning,* 18. Jg., 79 – 94.
200. Schmit, I. (2007) „It’s just a name”? Young people in Canada and Germany Discuss ‘National ‘Belonging. In: *Riegel K., Geisen T. Jugend, Zugehörigkeit und Migration.* Wiesbaden. S. 81 – 96
201. Schorb, B., Mohn, E., Theunert, H. (1991) Sozialisation durch (Massen–)
202. Medien. In: *Hurrelmann, Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.*
203. Schorb, B., Theunert, H. (1989) Die Synonyme – Jugend – Computer Zukunft. In: *dies. (Hrsg.). Ran an den Computer? Die IuK – Techniken in der Jugendarbeit.* Opladen.
205. Smith, L. (1998) Biographical Method. In: *Strategies of Qualitative Inquiry.* London: SAGE Publications.
206. Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
207. Sussman, W. I. (1973) *Culture As History: The Transformation of American Society in the Twentieth Century.* New York: Pantheon Books.
208. *Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts. 2.*

- pielikums Ministru kabineta 2008. gada 2. septembra noteikumiem Nr. 715
“Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās
vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”. [Skatīts 01. 03. 2010.]
pieejams: izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK715-02092008.pdf
209. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
210. Šprangers, E. (1929) *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga.: M. Liepiņas izd.
211. Šteimanis, J. (1995) *Latvijas ebreju vēsture*. Daugavpils.
212. Šulcs, D. (2005) Uzticēšanās skolotāja un skolēna attiecībās. *Skolotājs*, Nr. 6
6.,7. – 13.
213. Šulmane I. (2010) Mediji un integrācija. No: *Cik integrēta ir Latvijas
sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Rīga: LU
Akadēmiskais apgāds. 225. – 254. lpp.
213. Tajfel, H. (1978) *Differentiation Between Social Groups*. London:
Academic Press
214. Terhart, E. (1997) Kultureller Wandel und Fachunterricht. In: *Keuffer J.,
Meyer M. A. Didaktik und kultureller Wandel*. Weinheim.
215. Thiersch, H. (2001) Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In:
*Füllbier, P., Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit.
Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisationen.*
Band 2, S. 777 – 789
216. Thayer, L. (1987) *On Communication: Essays in Understanding*. Norwood,
NJ: Ablex.
218. Theunert, H. (1996) *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität.
Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. 2.,
durchgesehene, mit einem Vorwort aktualisierte Auflage*. München.
219. Theunert, H. (1999) Medienkompetenz: Eine pädagogische und
altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: *Schell F., Stolzenburg
E., Theunert H. (Hrsg.) Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches
Handeln*. München.
220. Tillmann, K. J. (1994) *Sozialisationstheorien*. Reinbek.
221. Tillmann, K. J. (1994) *Sozialisationstheorien. Eine
Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und
Subjektwerdung*, Hamburg.

222. Tiļļa, I. (2002) Sociāli kulturālās mācīšanās pieredzes veidošanās teorētiskais modelis. No: *Decade of reform: Achievements, Challenges, Problems*. Rīga.
223. Tiļļa, I. (2003) *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā. Promocijas darbs*. Rīga.
224. Toffler, A. (1990) *Powershift: Knowledge, wealth and violence at the edge of the 21st century*. London: Bantam Press.
224. Treija, A., Dribins, L. (1998) Lietuvieši. No: *Mazākumtautību vēsture Latvijā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 43. – 61. lpp.
225. Tunne, I. (1999) Jauniešu vērtības. No: *Šteinberga A., Tunne I. Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa.
226. Turkle, S. (1999): *Leben im Netz*. Reinbek.
227. Valsts jaunatnes politikas koncepcija (2002) [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: ([www.bm.gov.lv/valsts_jaunatnes_politikas_koncepcija_\(MK_19.03.2002._protokols_Nr.12,_49\)](http://www.bm.gov.lv/valsts_jaunatnes_politikas_koncepcija_(MK_19.03.2002._protokols_Nr.12,_49)))
228. *Valsts programma „Sabiedrības integrācija Latvijā”* (2001). Rīga: LR naturalizācijas pārvalde.
229. Valsts programmas „Sabiedrības integrācija Latvijā 2006. – 2010. gadam” pamatnostādnes: (2006). [Skatīts 01. 03. 2010.] pieejams: <http://74.125.77.132/search?q=cache:7HTtQ2anCR0J:www.politika.lv/index.php%3Ff%3D807+sabiedr%C4%ABbas+integr%C4%81cija+Latvij%C4%81+2006+-+2010+gadam&cd=5&hl=lv&ct=clnk&gl=lv>
230. Vēbers, E. (2000) Latvijas sabiedrības integrācijas etnopolitiskā dimensija. No: *Integrācija un etnopolitika*. Rīga: Jumava.
231. Vogelgesang, V. (1999) Kompetentes und selbstbestimmtes Medienhandeln in Jugendszenen. In: *Schell F., Stolzenburg E., Theunert H. (Hrsg.) Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München.
232. Volkovs, V. (1996) *Krievi Latvijā*. Rīga.
233. Volkovs, V. (2007) Krievi Latvijā. No: *Mazākumtautības Latvijā. Vēsture un tagadne*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. 91. – 131. lpp.
234. Vygotskij, L. (1964) *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie – Verlag.

235. Walther, A. (2001) Hauptsache unterkommen? Ausgrenzungsrisiken beim Übergang junger Erwachsener in die Arbeit. In: *Diskurs*. Heft 2, S. 35 – 40
236. Warren, M. E. (1993) Can Participatory Democracy Produce Better Selves? *Political Psychology*, 14, Jg. S. 2009 – 234
237. Weber M. (2007) Ethnisierung und männlicher Gewalt. Männlichkeit und Herkunft als Orientierung und Falle. In: *Riegel C., Geisen T. (Hrsg.) Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: Verlag. S. 307 – 322
238. Weinert, F. E. (1987) Bildhafte Vorstellungen des Willens. In: *Heckhausen H. (Hrsg), Jenseit des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer. S. 10 – 26
239. Weinstein, D., Weinstein, M. A. (1991) Georg Simmel: Sociological flaneur bricoleur. *Theory, Culture, Society*, 8, 151 – 168
240. Wessendorf, S. (2007) Who Do You Hang Out With? Peer Group Association and Cultural Assertion among Second – Generation italians in Switzerland. In: *Riegel K., Geisen T. Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden. S. 110 – 128
241. Wicker, A. W. (1971) Attitudes Versys Actions: the Relationship of Verbal and Overt Technical responses to Attitude objects. In: *Attitudes and Behaviour*. Ed. By K. Thomas, *Hardmondswortf*, p. 135 – 177.
242. Williams, R. (1958) *Culture and Society 1780 – 1950* . London
243. Winkel, R. (1988) *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik*. Düsseldorf.
244. Witzel A. (1985) Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttemann G. Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
245. Wygotski, L. (1969) *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
246. Wygotski, L. (1978) *Mind of society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
247. Wolcott, H. (2001) *Qualitative research*. London
248. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
249. Yildiz, E. (2001) Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers. In: *Leiprecht, R., Riegel, C., Held, J. (Hg.): International lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz a. M.*, London, S. 78 – 107

250. Выгодский Л. (1991) *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
251. Выготский Л. (1960) *Развитие высших психических функций*. Москва.
252. Каган М. С. (1996) *Философия культуры*. СПб.
252. Колесникова, И. (1999) *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. С-Петербург: С-Петербургский Государственный университет педагогического мастерства.
253. Равен, Д. (1999) *Педагогическое тестирование*. Москва.
254. Фромм, Э. (1990) *Бегство от свободы*. Москва: Прогресс.
255. Фромм, Э. (1998) *Психоанализ и этика*. Москва: АСТ – ЛТД.

1 Intervijas datums: 29. 09. 2003.

1 2 \$do not count

2 I.: Kas ir integrācija?

3 B1: Kļūt par pilnvērtīgu cilvēku, t.i., izglītotu, zinošu.

3 3 /vaļka

3 3 /mtip

3 3 LIDZD

3 3 LD_ind

3 3 LD

3 3 OV

3 3 /zens

4 B2: Integrācija ir citas grupas iesaistīšana otras grupas

4 5 /vaļka

4 5 IV

4 5 /lmvip

4 5 /zens

5 dzīvē. valodas mācīšanās, kultūras un vēstures zināšana.

5 5 IND

5 5 LD_ind

5 5 LIDZD

5 5 LD

6 A1: Tā ir paplašināšana, kas saistās ar citas kultūras

6 7 /vaļka

6 7 /lmvip

6 7 /meit

6 7 TV

7 pieņemšanu.

8 A2: Kļūšana par pilnvērtīgu cilvēku, kam ir tādas pašas

8 9 /vaļka

8 9 /meit

8 9 mtip

8 9 /OV

9 tiesības kā citiem, arī pienākumi.

10 B3: Tas ir tāds process, kur cilvēki grib paplašināt savas

10 12 /vaļka

10 12 IND

10 12 IV

10 12 LD_ind

10 12 LD

10 12 LIDZD

10 12 /lmvip

10 12 /zens

11 zināšanas par citu tautu (kultūru, politiku, sportu,

12 tradīcijām utt.)

13 B4: Kļūšana par pilntiesīgu cilvēku.

13 13 /vaļka

13 13 /mtip

13 13 OV

13 13 /zens

14 A3: Savstarpējā izpratne, labas attiecības, sadarbība. Kad

14 15 /vaļka

14 15 LD

14 15 LD

14 15 LD

14 15 LIDZD

14 15 LIDZD

14 15 LD_makro

14 15 LD_mezo

14 15 LD_mikro

14 15 LIDZD

14 15 /lmvip

14 15 MAKRO

14 15 /meit

14 15 MEZO

14 15 MIKRO

14 15 TV

15 nav strīdu.

16 A4: Cilvēku iesaistīšanās citu cilvēku dzīvē, kad visi dzīvo

16 17 /vaļka

16 17 /lmvip

16 17 /meit

16 17 TV

17 kā viena kopīga ģimene.

18 A5: Būt par normālu cilvēku, kad es varu sarunāties un

18 20 /vaļka

18 20 LD

18 20 LD

18	20	LD
18	20	LD_makro
18	20	LD_mezo
18	20	LD_mikro
18	20	LIDZD
18	20	LIDZD
18	20	LIDZD
18	20	MAKRO
18	20	/meit
18	20	MEZO
18	20	MIKRO
18	20	/mtip
18	20	OV
19	saprast dažādu tautību cilvēkus, kontaktēties ar viņiem, man	
20	ir laba izglītība, darbs, ģimene.	
21	B5: Integrācija - tā ir iekļaušanās sabiedrībā un kļūšana par	
21	23	/valka
21	23	LD
21	23	LD_makro
21	23	LIDZD
21	23	MAKRO
21	23	/mtip
21	23	OV
21	23	/zens
22	tās pilntiesīgu locekli, kad ir iespēja piedalīties	
23	sabiedrības un valsts dzīvē.	
24	A6: Cilvēku vai cilvēku grupu apvienošanās sakarā ar kopīgiem	
24	25	/valmier
24	25	IV
24	25	/lmvip
24	25	/meit
25	mērķiem.	
26	A7: Tā ir kaut kā ieviešana. Piemēram, skolās ar vienas	
26	27	/valmier
26	27	IV
26	27	/meit
26	27	/mtip
27	valodas apmācību ievieš mācības citā valodā.	
28	A8: Iekļaušanās kolektīvā, kad tevi pieņem un novērtē.	
28	28	/valmier
28	28	/meit
28	28	/mtip
28	28	TV
29	B6: kaut kāda cilvēka vai grupas iekļaušana sabiedrībā.	
29	29	/valmier
29	29	/lmvip
29	29	TV
29	29	/zens
30	B7: Iekļaušanās sabiedrībā un kļūšana par tās pilntiesīgu	
30	31	/valmier
30	31	/mtip
30	31	OV
30	31	/zens
31	locekli.	
32	B8: kaut kā vienota izveidošana, kur pastāv vienlīdzība.	
32	32	/valmier
32	32	/mtip
32	32	TV
32	32	/zens
33	A9: Tāds process, kur cilvēki sabiedrībā pieņem viens otru.	
33	33	/valmier
33	33	/meit
33	33	/mtip
33	33	TV
34	A10: kaut kā iekļaušana citā vidē ar atbilstošiem līdzekļiem	
34	35	/valmier
34	35	/lmvip
34	35	/meit
34	35	TV
35	vai noteikumiem.	
36	B9: Sabiedrības apvienošana (viena iekļaujas otras sastāvā).	
36	36	/valmier
36	36	/lmvip
36	36	TV
36	36	/zens
37	B10: kaut kā mazāka apvienošanās ar lielāko.	
37	37	/valmier

37 37 /lmvip
37 37 TV
37 37 /zens

Str_int 1.rtf

- 1 Intervijas datums: 29. 09. 2003.
- 1 2 \$do not count
- 2 I.: Kas ir integrācija Eiropas Savienībā?
- 3 B1: Kādas valsts pievienošana dotajai organizācijai. Valsts
- 3 5 OV
- 3 6 /valka
- 3 6 /mtip
- 3 6 /zens
- 4 Iedzīvotājiem rodas iespēja vairāk kontaktēties ar citu
- 4 5 LD
- 4 5 LD_makro
- 4 5 LIDZD
- 4 5 MAKRO
- 5 Eiropas valstu iedzīvotājiem, augstāks pašvērtējums un labāka
- 6 cilvēktiesību aizsardzība.
- 7 B2: Kad valsts iestājas Eiropas Savienībā un pārņem citu
- 7 8 /valka
- 7 8 IV
- 7 8 LD
- 7 8 LD_makro
- 7 8 LIDZD
- 7 8 /lmvip
- 7 8 MAKRO
- 7 8 /zens
- 8 valstu tradīcijas un tā tālāk.
- 9 A1: Lielas valstu grupas izveidošana, bet kur arī katrai
- 9 5 OV
- 9 11 /valka
- 9 11 LD
- 9 11 LD_makro
- 9 11 LIDZD
- 9 11 /lmvip
- 9 11 MAKRO
- 9 11 /meit
- 10 atsevišķai valstij ir saglabāta neatkarība, sava teritorija,
- 11 likumdošana utt.
- 12 A2: Iespēja dibināt kontaktus, dabūt kādus atvieglojumus,
- 12 5 OV
- 12 14 /valka
- 12 14 IND
- 12 14 LD
- 12 14 LD_ind
- 12 14 LIDZD
- 12 14 /meit
- 12 14 /mtip
- 13 piemēram, robežu šķērsošanā, aizsardzībā, mācīties ES valstu
- 14 augstskolās.
- 15 B3: Daudzu Eiropas valstu savienības nodibināšana, kur
- 15 16 /valka
- 15 16 LD
- 15 16 LD_makro
- 15 16 LIDZD
- 15 16 /lmvip
- 15 16 MAKRO
- 15 16 /zens
- 15 20 OV
- 16 valstij ir iespējas vairāk uzzināt par citām valstīm.
- 17 B4: Kļūstot par pilntiesīgu Eiropas Savienības locekli,
- 17 5 OV
- 17 19 /valka
- 17 19 LD
- 17 19 LD_makro
- 17 19 LIDZD
- 17 19 MAKRO
- 17 19 /mtip
- 17 19 /zens
- 18 valsts dalās pieredzes apmaiņā, piedalās savstarpējos
- 19 pasākumos.
- 20 A3: Daudzveidīgi kontakti ar visām ES valstīm.
- 20 20 /valka
- 20 20 IV

20 20 /lmvip
20 20 /meit
21 A4: Tas ir jautājums par visu Eiropu - viņi pieņem mūs un mēs
21 22 /valka
21 22 /lmvip
21 22 TV
21 22 /zens
22 viņus.
23 A5: Mūsu valsts iekļaušana ES ar no tā izrietošajiem, stingri
23 5 OV
23 25 /valka
23 25 LD
23 25 LD_makro
23 25 LIDZD
23 25 LIDZD
23 25 LLP
23 25 LLP_makro
23 25 MAKRO
23 25 MAKRO
23 25 /meit
23 25 /mtip
24 izpildāmajiem pienākumiem šīs savienības priekšā, tāpat
25 privilēģijām, vienādu iespēju nodrošināšana visiem.
26 B5: Tā ir likumu saskaņošana ar Eiropas Savienību.
26 26 /valka
26 26 IV
26 26 LD
26 26 LD_makro
26 26 LIDZD
26 26 MAKRO
26 26 /mtip
26 26 /zens
27 A6: Tas ir likumu un normu saskaņošana atbilstoši ES normām.
27 27 /valmier
27 27 IV
27 27 LD
27 27 LD_makro
27 27 LIDZD
27 27 LIDZD
27 27 LLP
27 27 LLP_makro
27 27 /lmvip
27 27 MAKRO
27 27 MAKRO
27 27 /meit
28 A7: Tas, manuprāt, skar valstis, kas ir iesaistītas ES (tas
28 30 /valmier
28 30 /meit
28 30 /mtip
28 30 TV
29 pats, kas integrācija, tikai tagad tas skar konkrētas
30 valstis).
31 A8: ka Latvija valsts sakārto likumdošanu atbilstoši ES prasībām,
31 33 /valmier
31 33 LD
31 33 LD_makro
31 33 LIDZD
31 33 LIDZD
31 33 LLP
31 33 LLP_makro
31 33 MAKRO
31 33 /meit
31 33 /mtip
31 33 OV
32 ir gatava iestāties šajā sabiedrībā, saglabājot savu
33 pašnoteikšanos.
34 B6: Latvijas atzīšana de jure un de facto.
34 34 /valmier
34 34 IV
34 34 /lmvip
34 34 /zens
35 B7: Latviju uzņem ES.
35 35 /valmier
35 35 IV
35 35 LIDZD
35 35 LLP
35 35 LLP_makro

35 35 MAKRO
35 35 /mtip
35 35 /zens
36 B8: Latvijas valsts sakārto savu likumdošanu atbilstoši ES
36 37 /valmier
36 37 IV
36 37 LD
36 37 LD_makro
36 37 LIDZD
36 37 LIDZD
36 37 LLP
36 37 LLP_makro
36 37 MAKRO
36 37 MAKRO
36 37 /mtip
36 37 /zens
37 prasībām un ir gatava iestāties šajā savienībā.
38 A9: Tas ir tā, ka katra valsts, kas ir ES, zina, ir
38 39 /valmier
38 39 IV
38 39 /meit
38 39 /mtip
39 informēta, kas notiek citā ES valstī.
40 A10: Kļūšana par pilntiesīgu ES dalībvalsti.
40 40 /valmier
40 40 /lmvip
40 40 /meit
40 40 OV
41 B9: Latvijas valsts iekļaušanās process ES.
41 42 /valmier
41 42 /lmvip
41 42 OV
41 42 /zens
43 B10: Latvijas valsts izstrādā savu likumdošanu atbilstoši ES
43 44 /valmier
43 44 IV
43 44 LD
43 44 LD_makro
43 44 LIDZD
43 44 /lmvip
43 44 MAKRO
43 44 /zens
44 prasībām un ir gatava iesaistīties šajā sabiedrībā.

str_int 2.rtf

1 Intervijas datums: 29. 09. 2003.
1 2 \$do not count
2 I.: Kas ir sabiedrības integrācija?
3 B1: Kad sabiedrībā satiekas dažādu tautu cilvēki un atrod
3 4 /valka
3 4 /mtip
3 4 TV
3 4 /zens
4 kopīgu valodu.
5 B2: Kādas minoritātes sabiedrības pievienošana vairākumam,
5 8 /valka
5 8 IV
5 8 /lmvip
5 8 /zens
6 kas balstās uz kopējas valodas un kultūras ieviešanu.
7 Bet vienlaicīgi tiek saglabāta arī minoritātes
8 kultūra un valoda.
9 A1: Tā ir bagātināšanās, ks saistās ar citas kultūras
9 10 /valka
9 10 LD
9 10 LD_makro
9 10 LIDZD
9 10 /lmvip
9 10 MAKRO
9 10 /meit
9 10 OV
10 pieņemšanu.
11 A2: Šī integrācija ir saistīta ar politiku. Notiek arī kaut
11 13 /valka
11 13 IV
11 13 /meit

11 13 /mtip

12 kādas apmaiņas, piemēram, viena kultūru apmaiņa, kad viena

13 tautība iemācās otras valodu.

13 13 IND

13 13 LD

13 13 LD_ind

13 13 LIDZD

14 B3: Sabiedrības vienotība, kad nacionālā sabiedrība caur

14 16 /valka

14 16 IV

14 16 /lmvip

14 16 /zens

15 kultūru, saskarsmi, socializāciju sabiedrības tālākai

16 attīstībai saplūst ar otru.

17 B4: Tas ir citas tautas valodas, kultūras vai problēmas

17 19 /valka

17 19 IV

17 19 /mtip

17 19 /zens

18 pieņemšana. Valsts pieņem citas valsts kultūru, bet tai

19 valstij ir jāpieņem arī tās valsts kultūra.

20 A3: kad sabiedrībā satiekas dažādu tautu pārstāvji, un viņiem

20 22 /valka

20 22 LD

20 22 LD_makro

20 22 LIDZD

20 22 /lmvip

20 22 MAKRO

20 22 /meit

20 22 OV

21 ir iespēja labāk iepazīt vienam otru, kaut ko noorganizēt,

22 lai būtu interesanti (sporta pasākumus, koncertus utt.)

23 A4: kad sabiedrībās kontaktējas dažādu tautu pārstāvji,

23 24 /valka

23 24 LD

23 24 LD_makro

23 24 LIDZD

23 24 /lmvip

23 24 MAKRO

23 24 /meit

23 24 TV

24 sarunājas un saprot viens otru.

25 A5: Savstarpējā sapratne.

25 25 /valka

25 25 /meit

25 25 /mtip

25 25 TV

26 B5: Vienota sabiedrība, kad nacionālās mazākumtautības caur

26 28 /valka

26 28 IV

26 28 LD

26 28 LD_makro

26 28 LIDZD

26 28 MAKRO

26 28 /mtip

26 28 /zens

27 kultūru, saskarsmi, socializāciju sabiedrības stabilitātei un

28 tālākai attīstībai iekļaujas otrā.

29 A6: vairāku sabiedrību apvienošanās vienā.

29 29 /valmier

29 29 LD

29 29 LD_makro

29 29 LIDZD

29 29 /lmvip

29 29 MAKRO

29 29 /meit

29 29 TV

30 A7: Tas ir divu vai vairāku sabiedrību savstarpēju attiecību

30 31 /valmier

30 31 LD

30 31 LD_makro

30 31 LIDZD

30 31 MAKRO

30 31 /meit

30 31 /mtip

30 31 TV

31 saskaņošana vienā valsts teritorijā.

- 32 A8: Dažādu grupu, sabiedrības daļu apvienošanās, saplūšana,
32 33 /valmier
32 33 LD
32 33 LD_makro
32 33 LIDZD
32 33 MAKRO
32 33 /meit
32 33 /mtip
32 33 TV
- 33 balstoties uz vienotām interesēm.
- 34 B6: Sabiedrības paplašināšana un pieņemšana.
34 34 /valmier
34 34 LD
34 34 LD_makro
34 34 LIDZD
34 34 /lmvip
34 34 MAKRO
34 34 TV
34 34 /zens
- 35 B7: Sabiedrībā, piemēram, Latvijā, dzīvo dažādu tautību
35 36 /valmier
35 36 /mtip
35 36 TV
35 36 /zens
- 36 cilvēki.
- 37 B8: Kad sabiedrībā satiekas dažādu tautu cilvēki, viņiem ir
37 38 /valmier
37 38 IND
37 38 LD
37 38 LD
37 38 LD_ind
37 38 LD_makro
37 38 LIDZD
37 38 LIDZD
37 38 MAKRO
37 38 /mtip
37 38 /zens
- 38 savstarpējie personiskie, ekonomiskie, kultūras kontakti.
- 39 A9: Kad sabiedrība labi satiek dažādu tautību cilvēki, kuriem
39 40 /valmier
39 40 IV
39 40 /meit
39 40 /mtip
- 40 ir kopīgas intereses, pastāvot arī daudzām atšķirībām.
- 41 A10: Sabiedrībā draudzīgi dzīvo dažādu tautību cilvēki.
41 41 /valmier
41 41 /lmvip
41 41 /meit
41 41 TV
- 42 B9: Sabiedrības saliedētība, neskatoties uz atšķirīgo
42 43 /valmier
42 43 /lmvip
42 43 TV
42 43 /zens
- 43 sabiedrībā.
- 44 B10: Kādu sabiedrības daļu, mazākumgrupu apvienošanās ar
44 46 /valmier
44 46 IV
44 46 LD
44 46 LD_makro
44 46 LIDZD
44 46 /lmvip
44 46 MAKRO
44 46 /zens
- 45 mērķi panākt stabilitāti, izaugsmi, sabiedrības
46 attīstību.

Str_int 3.rtf

1 2 \$do not count
 2 I.: Kas ir integrācija?
 3 A1: Iesaistīšanās sabiedrības dzīvē.
 3 3 TV
 3 3 109 /rezekne
 3 3 /meit
 3 3 /lmvip
 3 3 LIDZD
 3 3 LD_makro
 3 3 LD
 3 3 MAKRO
 4 A2: Saistās ar sabiedrību, bet nezinu, kā.
 4 4 TV
 4 4 /meit
 4 4 /lmvip
 5 B1: Attiecas, piemēram, uz krievu tautības cilvēkiem, viņiem
 5 5 6 IV
 5 5 6 /zens
 5 5 6 /lmvip
 5 5 6 LD
 5 5 6 LD_ind
 5 5 6 LIDZD
 5 5 6 IND
 6 vajag integrēties - iemācīties latviešu valodu.
 7 A3: Tāds process, kurā notiek vienas sabiedrības daļas
 7 7 8 TV
 7 7 8 /meit
 7 7 8 /lmvip
 7 7 8 LD
 7 7 8 LD_makro
 7 7 8 LIDZD
 7 7 8 MAKRO
 8 integrācija ar citu.
 9 B2: Tas ir tad, ja notiek kāda cilvēka vai cilvēku grupas
 9 9 11 IV
 9 9 11 /zens
 9 9 11 /lmvip
 9 9 11 LD
 9 9 11 LD_makro
 9 9 11 LIDZD
 9 9 11 LIDZD
 9 9 11 MAKRO
 9 9 11 LD_mezo
 9 9 11 MEZO
 10 pievēršanās citam cilvēkam vai grupai. Ir interese, vēlēšanās
 11 nodibināt ciešākus sakarus.
 12 A4: Vienas tautības cilvēku ieplūšana citā tautībā.
 12 12 12 TV
 12 12 12 /meit
 12 12 12 /mtip
 13 A5: Pārvēršanās par citas tautības cilvēku.
 13 13 13 TV
 13 13 13 /meit
 13 13 13 /mtip
 14 B3: Atteikšanās no savas tautības un pāriešana citā.
 14 14 14 TV
 14 14 14 /zens
 14 14 14 /mtip
 15 A6: Iekļaušanās kādā kolektīvā vai grupā.
 15 15 15 TV
 15 15 15 /meit
 15 15 15 /lmvip
 15 15 15 LD
 15 15 15 LD_mezo
 15 15 15 LIDZD
 15 15 15 MEZO
 16 A7: Tāda situācija, kad, piemēram, krievi runā latviešu
 16 16 17 IV
 16 16 17 /meit
 16 16 17 /lmvip
 16 16 17 LD
 16 16 17 LD_ind
 16 16 17 LIDZD
 16 16 17 IND
 17 valodā, dabū pilsonību, ciena to tautu un valsti, kurā dzīvo.
 18 B4: Iekļaušanās kādā sabiedrībā.
 18 18 18 TV
 18 18 18 /zens
 18 18 18 /lmvip
 18 18 18 LD
 18 18 18 LD_makro
 18 18 18 LIDZD
 18 18 18 MAKRO
 19 B5: Integrācija saistās ar cilvēkiem, kuri iebrāukuši no
 19 19 21 IV
 19 19 21 /zens
 19 19 21 /lmvip
 19 19 21 LD
 19 19 21 LD_ind
 19 19 21 LIDZD
 19 19 21 IND
 20 citas valsts. Līdz ar to viņiem jāmācās tās valsts valoda,
 21 kurā viņi pašlaik dzīvo. To vieglāk izdarīt, ja seko līdzi
 22 notikumiem presē, televīzijā, radio.
 23 B6: Atsevišķu cilvēku apvienošanās, kaut kā vienota
 23 23 24 TV
 23 23 24 /zens
 23 23 24 /lmvip
 23 23 24 LD
 23 23 24 LD_mikro
 23 23 24 LIDZD
 23 23 24 LIDZD
 23 23 24 LD_mezo
 23 23 24 MEZO
 23 23 24 MIKRO
 24 izveidošana.
 25 A8: Kaut kas ļoti moderns un aktuāls.
 25 25 25 TV
 25 25 25 /meit
 25 25 25 /lmvip
 26 B7: Kaut kas, kas skar cittautiešus.
 26 26 26 TV
 26 26 26 /zens
 26 26 26 /lmvip

27 A9: Process, kurā notiek valodas, vēstures mācīšanās,
27 28 IV
27 28 /meit
27 28 /mtip
27 28 LD
27 28 LD_ind
27 28 LIDZD
27 28 LIDZD
27 28 LIDZD
27 28 IND
27 28 IND
27 28 IND
27 28 LLP
27 28 LLP_ind
27 28 LN
27 28 LN_ind

28 naturalizācija.

29 B8: Integrācija nozīmē iekļaušanos tajā vidē, kurā pašreiz
29 30 TV
29 30 /zens
29 30 /lmvip

30 atrodies.

31 B9: Integrācija nozīmē justies piederīgam kādai sabiedrības
31 32 TV
31 32 /zens
31 32 /lmvip

32 daļai, justies vajadzīgam.

33 B10: Integrācija ir ļoti svarīga, jo svarīgi ir prast
33 35 OV
33 35 /zens
33 35 /mtip
33 35 LD
33 35 LD_ind
33 35 LIDZD
33 35 IND

34 komunicēties ar apkārtējiem, tas padara cilvēka dzīvi
35 bagātāku un viņa redzesloku - plašāku.

36 B11: Integrācija izpaužas tādā situācijā, kad cilvēks ir
36 41 TV
36 41 /zens
36 41 /lmvip

37 stipri citādāks kā pārējie un šādā gadījumā nepieciešama
38 sapratne un tolerance, spēja pieņemt otru tādu, kāds viņš ir.
39 Bet viņam arī jāprot piekāpties un saprast, ka viņš vienīgais
40 nedrīkst noteikt toni vai uzspiest savus uzskatus sabiedrībā,
41 kuru veido vairākums.

42 B12: Integrācija skar mūs visus un visdažādākajās situācijās.
42 44 OV
42 44 /zens
42 44 /mtip
42 44 LD
42 44 LD
42 44 LD
42 44 LD
42 44 LD_ind
42 44 LIDZD
42 44 LIDZD
42 44 LIDZD
42 44 LIDZD
42 44 IND
42 44 LD_mikro
42 44 MIKRO
42 44 LD_mezo
42 44 MEZO
42 44 MAKRO
42 44 LD_makro

43 Cilvēki bieži atstumj viens otru, bet taču katrai situācijai
44 ir savs risinājums. Vajag meklēt kompromišu, kopējo viedokli.

45 A10: Manuprāt, integrācija ir svarīga, lai cilvēks kādā jaunā
45 48 OV
45 48 /meit
45 48 /mtip

46 vidē varētu justies brīvi, pārlicieņoši. Ar integrāciju var
47 cilvēkiem radīt tādas situācijas, lai viņi varētu kļūt
48 atvērti.

49 B13: Integrācija ir kopīgi pasākumi, tusiņi, jautrība.
49 49 /zens
49 49 IV
49 49 /lmvip
49 49 LD
49 49 LD
49 49 LD_mikro
49 49 LIDZD
49 49 LIDZD
49 49 MIKRO
49 49 LD_mezo

50 B14: kaut kas nenoteikts un grūti definējams.
50 50 TV
50 50 /zens
50 50 /lmvip

51 B15: Integrācija ir tāda situācija, ko var panākt, darot kādu
51 53 TV
51 53 /zens
51 53 /mtip
51 53 LD
51 53 LD
51 53 LD
51 53 LD_ind
51 53 LIDZD
51 53 LIDZD
51 53 LIDZD
51 53 IND
51 53 LD_mikro
51 53 MIKRO
51 53 LD_mezo
51 53 MEZO

52 kopīgu darbu, sarīkojot kādu kopīgu pasākumu, lai cilvēki
53 satuvinātos.

54 A11: Integrācija atkarīga no tā, cik cilvēks pats ir drošs,
54 55 OV
54 55 /meit
54 55 /mtip

55 komunikabls. Varētu teikt, ka tā ir māka saprasties.

56 A12: Integrācija ir tad, ja cilvēks sabiedrībā jūtas brīvi un
56 57 OV
56 57 /meit

56 57 /lmpip

57 nepiespiesti, var izpausties.

58 B16: Integrācija ir tad, kad viss notiek un visiem par to ir

58 59 TV

58 59 /zens

58 59 /lmpip

58 59 LD

58 59 LD_mikro

58 59 LIDZD

58 59 MIKRO

58 59 LD_mezo

58 59 MEZO

58 59 LD

58 59 LIDZD

58 59 LD_makro

58 59 LD

58 59 LIDZD

58 59 MAKRO

59 prieks.

60 B17: Integrācija ir tāda politika Latvijā, kur krieviem

60 62 TV

60 62 /zens

60 62 /mtip

61 jāatsakās no savas valodas, kultūras. Krievu valodā var runāt

62 tikai ģimenē, bet visur citur pieprasa runāt latviski.

63 B18: Es nezinu, kas tas ir, bet man liekas, ka zinu, ka

63 65 TV

63 65 /zens

63 65 /lmpip

64 integrācija noteikti nav ķildas, savstarpēji apvainojumi,

65 nicināšana, noniecināšana.

66 B19: Integrācijas ir tad, kad viens sveicinās un otrs

66 68 TV

66 68 /zens

66 68 /lmpip

66 68 LD

66 68 LD_ind

66 68 LIDZD

66 68 IND

67 sveicienu atņem, viens jautā un otrs atbild, viens smaida un

68 otrs smaida pretī, kad saprotas no pusvārda.

69 A13: Integrācija ir tad, kad ir drošība, nav konfliktu.

69 69 OV

69 69 /meit

69 69 /lmpip

70 A14: Process, kur viena sabiedrības daļa pievienojas citai.

70 70 TV

70 70 /meit

70 70 /lmpip

70 70 LD

70 70 LD_makro

70 70 LIDZD

70 70 MAKRO

71 A15: sabiedrīks process, kur cilvēki likumīgi par kaut ko

71 72 IV

71 72 /meit

71 72 /lmpip

71 72 LLP

71 72 LIDZD

71 72 LIDZD

71 72 LLP_makro

71 72 MAKRO

71 72 MAKRO

71 72 LN

71 72 LN_makro

72 vienojas.

73 A16: Kad cilvēks iekļaujas kādā sabiedrībā un sabiedrība viņu

73 74 TV

73 74 /meit

73 74 /lmpip

73 74 LD

73 74 LD_makro

73 74 LIDZD

73 74 MAKRO

74 pieņem.

75 A17: Integrācija ir krievu cilvēku attieksmes maiņa pret

75 77 TV

75 77 /meit

75 77 /lmpip

75 77 LD

75 77 LD_ind

75 77 LIDZD

75 77 IND

76 Latviju un latviešiem. Kā var daudzus gadus nodzīvo Latvijā

77 un nerunāt latviski!

78 B20: Integrācija ir pievienošanās kaut kam.

78 78 TV

78 78 /zens

78 78 /mtip

79 B21: Latvijā ir daudz nelatviešu, kuri nezina latviešu

79 81 IV

79 81 /zens

79 81 /lmpip

79 81 LD

79 81 LD_ind

79 81 LIDZD

79 81 IND

80 valodu. Integrācija ir tas, ka viņi mācās latviešu valodu, ar

81 cieņu izturas pret mūsu kultūru.

82 B22: Integrācija ir Latvijā dzīvojošo cittautiešu

82 83 TV

82 83 /zens

82 83 /lmpip

82 83 LD

82 83 LD_makro

82 83 LIDZD

82 83 MAKRO

83 iesaistīšanās mūsu valsts dzīvē.

84 A18: Integrācija ir iedzīvošanās jaunā vidē. Piemēram, mēs

84 90 OV

84 90 /meit

84 90 /mtip

84 90 LD

84 90 LD_mezo

84 90 LIDZD

84 90 MEZO

85 šogad visi sākām mācīties šajā skolā. Neatkarīgi no tā, kādās
86 skolās esam mācījušies agrāk, šeit viss ir jauns - skola,
87 skolotāji, kursabiedri. Daudzi no mums nekad nav tik ilgi
88 bijuši prom no ģimenes. Tas ir īsts pārbaudījums - kaut vai
89 nodzīvot mēnesi ar stipendiju un vecāku iedoto naudu, kura
90 parasti izkūp pirmajā nedēļā.
91 B23: Sabiedrības apvienošana.
91 91 TV
91 91 /zens
91 91 /lmvip
92 B24: Kāda cilvēka pieņemšana sabiedrībā.
92 92 TV
92 92 /mtip
92 92 /zens
93 A19: Integrācija ir sabiedrības apvienošanās.
93 93 TV
93 93 /meit
93 93 /lmvip
94 A20: Integrācija ir tad, kad cilvēki saprot, ka, piemēram,
94 94 TV
94 94 /meit
94 94 /mtip
95 krievi nav ne ar ko sliktāki par citiem, dažreiz pat labāki.
96 A21: Integrācija ir tāds stāvoklis, kad tiek pieņemts.
96 96 TV
96 96 /meit
96 96 /mtip
97 A22: Integrācija ir cilvēka cenšanās iegūt to cilvēku
97 97 TV
97 97 /meit
97 97 //mtip
98 cieņu, ar kuriem viņš ir kopā - dzīvo, mācās...
99 A23: Daudzu apvienošanās vienā.
99 99 TV
99 99 /meit
99 99 /lmvip
99 99 LD
99 99 LD_makro
99 99 LIDZD
99 99 MAKRO
100 A24: Process, kurā iesaistīti iebraucēji - viņiem vajag
100 100 IV
100 100 /meit
100 100 /lmvip
100 100 LD
100 100 LD_ind
100 100 LIDZD
100 100 IND
101 mācīties valodu, iegūt pilsonību.
102 A25: Integrācija ir tad, kad krieviem jāatsakās no savas
102 102 TV
102 102 /meit
102 102 /mtip
103 tautības un jāpaliek par latviešiem. Ja to nedara, tad grūti
104 - nevar atrast darbu, sliktāk izturas...
105 A26: Integrāciju es saprotu kā latviešu valodas mācīšanos
105 105 IV
105 105 /meit
105 105 /lmvip
105 105 LD
105 105 LD_ind
105 105 LIDZD
105 105 IND
106 krievu vai citu tautību cilvēkiem.
107 A27: Atteikšanās no kaut kā sava (piemēram, valodas) un sveša
107 107 TV
107 107 /meit
107 107 /mtip
108 pieņemšana.
109 A28: Par integrāciju var runāt tad, ja cilvēks tiek pieņemts
109 109 TV
109 109 /meit
109 109 /mtip
110 tāds, kāds viņš ir, ar visiem plusiem un mīnusiem.

Str_int 4.rtf

1 Intervijas datums: 14. 11. 2003.
1 2 \$do not count
2 I.: Kas ir integrācija ES?
3 A1: Vairāku ES valstu apvienība.
116 116 /rezekne
3 3 TV
3 3 /lmvip
3 3 /meit
4 A2: Kad kāda valsts pievienojas valstu
4 4 TV
4 4 /meit
4 4 /lmvip
4 4 LD
4 4 LD_makro
4 4 LIDZD
4 4 MAKRO
5 grupai, ko veido ES valstis.
6 B1: Kad viena valsts grib pievienoties,
6 6 TV
6 6 /zens
6 6 /lmvip
6 6 LD
6 6 LD_makro
6 6 LIDZD
6 6 MAKRO
7 bet citas grib to uzņemt savā skaitā.
8 A3: Stipras valstu savienības radīšana.
8 8 TV
8 8 /meit
8 8 /lmvip
8 8 LD
8 8 LD_makro
8 8 LIDZD
8 8 MAKRO
9 B2: Vienas valsts (piemēram, Latvijas)
9 9 TV
9 9 /zens

	9	10	/lmvip
	9	10	LD
	9	10	LD_makro
	9	10	LIDZD
	9	10	MAKRO
10	iekļaušanās ES.		
11	A4: Nozīmē iespējas dabūt kādu		
	11	14	OV
	11	14	/meit
	11	14	/mtip
	11	14	LD
	11	14	LD_ind
	11	14	IND
	11	14	LIDZD
12	finansējumu, mācīties Eiropas		
13	augstskolās, atvērtas robežas un citus		
14	labumus.		
15	A5: No vienas puses valsts ir patstāvīga		
	15	19	IV
	15	19	/meit
	15	19	/mtip
16	un neatkarīga, no otras - atkarīga no		
17	citu ES valstu likumdošanas. Citas		
18	valstis var izvirzīt arī savas prasības,		
19	ar kurām jārēķinās.		
20	B3: Lielākas iespējas vienai valstij		
	20	21	OV
	20	21	/zens
	20	21	/mtip
	20	21	LD
	20	21	LD_makro
	20	21	LIDZD
	20	21	MAKRO
21	dibināt kontaktus ar citām ES valstīm.		
22	A6: Valstu savienības radīšana savu		
	22	23	TV
	22	23	/meit
	22	23	/lmvip
	22	23	LD
	22	23	LD_makro
	22	23	LIDZD
	22	23	MAKRO
23	pozīciju nostiprināšanai.		
24	A7: Daudzu valstu apvienošanās.		
	24	24	TV
	24	24	/meit
	24	24	/lmvip
25	B4: Daudzu Eiropas valstu savienība, kur		
	25	26	TV
	25	26	/zens
	25	26	/lmvip
26	visām ir kaut kas kopējs.		
27	B5: Tādas apvienības nodibināšana, lai		
	27	30	/rezekne
	27	30	IV
	27	30	/zens
	27	30	/lmvip
	27	30	LD
	27	30	LD_makro
	27	30	LIDZD
	27	30	MAKRO
28	šajās valstīs dzīvojošajiem cilvēkiem		
29	atvieglotu dzīvi (daudz kas būtu vieglāk		
30	pieejams).		
31	B6: Iespēja izmantot kaut ko, kas ir		
	31	34	OV
	31	34	/zens
	31	34	/lmvip
32	labāks citās ES valstīs nekā pie mums.		
33	Arī citām valstīm ir pienākums palīdzēt,		
34	ja vajag.		
35	A8: Izpaužas daudzās sfērās -		
	35	37	IV
	35	37	/meit
	35	37	/lmvip
36	likumdošanā, kas nav pretrunā ar citu ES		
37	likumiem, ekonomikā, citās prasībās.		
38	B7: Valstis, kas ietilpst šajā		
	38	40	TV
	38	40	/zens
	38	40	/lmvip
39	savienībā, uztur tuvas attiecības savā		
40	starpā.		
41	A9: Iekļaušanās valstu grupā ar saviem		
	41	42	IV
	41	42	/meit
	41	42	/mtip
	41	42	LD
	41	42	LD_makro
	41	42	LIDZD
	41	42	LIDZD
	41	42	MAKRO
	41	42	MAKRO
	41	42	LLP_makro
	41	42	LLP
42	pienākumiem un tiesībām.		
43	B8: Likumi, kuri ir tādi paši kā citās		
	43	44	IV
	43	44	/zens
	43	44	/lmvip
	43	44	LD
	43	44	LD_makro
	43	44	LIDZD
	43	44	MAKRO
44	ES valstis un šo likumu ievērošana.		
45	B9: Stipras organizācijas nodibināšana,		
	45	46	TV
	45	46	/zens
	45	46	/lmvip
	45	46	LD
	45	46	LD_makro
	45	46	LIDZD
	45	46	MAKRO
46	kas varētu aizstāvēt pret ienaidnieku.		
47	B10: Daudzām valstīm kopā vieglāk		
	47	48	IV

47 48 /zens
 47 48 /mtip
 47 48 LD
 47 48 LD_makro
 47 48 LIDZD
 47 48 MAKRO
 48 risināt globālas problēmas.
 49 B11: Pieslēšanās attīstītākajām Eiropas
 49 50 TV
 49 50 /zens
 49 50 /lmvip
 50 valstīm, nevis Krievijai.
 51 B12: Valsts kļūst par pilntiesīgu ES
 51 52 TV
 51 52 /zens
 51 52 /mtip
 51 52 LD
 51 52 LIDZD
 51 52 LIDZD
 51 52 LIDZD
 51 52 LD_makro
 51 52 MAKRO
 51 52 MAKRO
 51 52 MAKRO
 51 52 LLP_makro
 51 52 LLP
 51 52 LN_makro
 51 52 LN
 52 valsti.
 53 A10: Pievienošanās ES valstīm.
 53 53 TV
 53 53 /meit
 53 53 /mtip
 53 53 LD
 53 53 LD_makro
 53 53 LIDZD
 53 53 MAKRO
 54 B13: Process, kur valstis, kas iestājas
 54 57 IV
 54 57 /zens
 54 57 /lmvip
 54 57 LD
 54 57 LD_makro
 54 57 LIDZD
 54 57 MAKRO
 55 ES, kļūst ekonomiskā un citā ziņā
 56 līdzīgākas augsti attīstītajām Eiropas
 57 valstīm.
 58 B14: Tāda politika, kas ļauj apvienoties
 58 63 TV
 58 63 /zens
 58 63 /lmvip
 58 63 LD
 58 63 LD_makro
 58 63 LIDZD
 58 63 MAKRO
 59 un kļūst par tādu organizāciju, ar ko
 60 reķinās arī citas pasaules valstis.
 61 Sevišķi mazajām valstīm (tādām kā
 62 Latvija, Igaunija, Lietuva) tas ir
 63 svarīgi.
 64 B15: Pievienošanās valstu grupai, kur ar
 64 65 IV
 64 65 /zens
 64 65 /mtip
 64 65 LD
 64 65 LD_makro
 64 65 LIDZD
 64 65 MAKRO
 65 likumiem regulē to attiecības.
 66 A11: Valstu apvienošanās, lai risinātu
 66 68 /meit
 66 68 IV
 66 68 /mtip
 66 68 LD
 66 68 LD_makro
 66 68 LIDZD
 66 68 MAKRO
 67 tādus uzdevumus, kurus vienai pašai
 68 valstij nav pa spēkam atrisināt.
 69 A12: Visas ES valstis līdzīgs dzīves
 69 70 TV
 69 70 /meit
 69 70 /lmvip
 70 līmenis.
 71 B16: Saprotu kā sadarbību starpvalstu
 71 73 IV
 71 73 /zens
 71 73 /lmvip
 71 73 LD
 71 73 LD_makro
 71 73 LIDZD
 71 73 MAKRO
 72 līmenī dažādu jautājumu risināšanā
 73 (militāro u. c.).
 74 B17: Piederība starptautiskai
 74 75 TV
 74 75 /zens
 74 75 /mtip
 75 organizācijai.
 76 B18: Starptautisko saistību uzņemšanās
 76 77 IV
 76 77 /zens
 76 77 /lmvip
 76 77 LD
 76 77 LD_makro
 76 77 LIDZD
 76 77 LIDZD
 76 77 LIDZD
 76 77 MAKRO
 76 77 MAKRO
 76 77 MAKRO
 76 77 LN_makro
 76 77 LN
 76 77 LLP_makro
 76 77 LLP

77 Eiropas līmenī.
78 B19: Pievienošanās Eiropas valstīm, lai
78 79 TV
78 79 /zens
78 79 /lmvip
78 79 LD
78 79 LD_makro
78 79 LIDZD
78 79 MAKRO
79 būtu vieglāk sasniegt kopīgus mērķus.
80 A13: Likumīgs valstu apvienošanās
80 82 TV
80 82 /meit
80 82 /lmvip
80 82 LD
80 82 LD_makro
80 82 LIDZD
80 82 MAKRO
81 process, kur nav zaudētāju un ieguvēju,
82 jo visi kaut ko zaudē un kaut ko iegūst.
83 A14: Tāda dzīves līmeņa sasniegšana,
83 84 TV
83 84 /meit
83 84 /lmvip
84 kāds ir ES valstīs.
85 A15: Dzīvošana saskaņā ar citu Eiropas
85 86 IV
85 86 /meit
85 86 /lmvip
86 valstu principiem.
87 A16: Eiropas vērtību pārņemšana (piemēram,
87 88 IV
87 88 /meit
87 88 /lmvip
88 demokrātijas vērtības).
89 A17: Orientācija uz Eiropas valstu
89 91 IV
89 91 /meit
89 91 /lmvip
90 standartiem, kuri ir augstāki nekā pie
91 mums.
92 B20: Saprotu tā, ka uz mums attieksies
92 94 IV
92 94 /zens
92 94 /mtip
93 tie paši likumi, kas uz citām Eiropas
94 valstīm.
95 B21: Apstākļu maiņa uz labo pusi, jo
95 96 TV
95 96 /zens
95 96 /lmvip
95 96 LD
95 96 LD_makro
95 96 LIDZD
95 96 MAKRO
96 Eiropā ir augstāks dzīves līmenis.
97 B22: Pievienošanās stiprākām, labāk
97 98 TV
97 98 /zens
97 98 /lmvip
97 98 LD
97 98 LD_makro
97 98 LIDZD
97 98 MAKRO
98 attīstītām valstīm.
99 A18: Patiesībā tā ir atkarība no citām
99 100 TV
99 100 /meit
99 100 /mtip
100 valstīm, kas diktē savus noteikumus.
101 B23: Uzskatu, ka nesen esam
101 105 TV
101 105 /zens
101 105 /lmvip
102 atbrīvojušies no PSRS un nevajag bāzt
103 galvu jaunā cilpā, jāpaliek
104 patstāvīgiem, ja jau izcīnījām
105 neatkarību.
106 B24: Latvija pakļaujas ES valstu
106 107 TV
106 107 /zens
106 107 /mtip
107 prasībām.
108 A19: Kļūšana par valsti, ar kuru
108 109 OV
108 109 /meit
108 109 /lmvip
109 rēķinās.
110 A20: Tā ir Latvijas vai citas valsts
110 111 TV
110 111 /meit
110 111 /mtip
110 111 LD
110 111 LD_makro
110 111 LIDZD
110 111 MAKRO
111 iestāšanās ES.
112 A21: Pievienošanās lielākām un stiprākām
112 113 TV
112 113 /meit
112 113 /mtip
113 valstīm.
114 A22: Mūsu valsts likumu, normu
114 116 IV
114 116 /meit
114 116 /mtip
114 116 LD
114 116 LD_makro
114 116 LIDZD
114 116 LIDZD
114 116 LIDZD
114 116 MAKRO
114 116 MAKRO
114 116 MAKRO
114 116 LLP
114 116 LLP_makro

	114	116	LN_makro
	114	116	LN
115	saskaņošana ar Eiropas valstu likumiem		
116	un normām.		
117	A23: Piederība Eiropai.		
	117	117	TV
	117	117	/meit
	117	117	/lmvip
118	A24: Nostāšanās vienā līmenī ar citām		
	118	119	TV
	118	119	/meit
	118	119	/lmvip
119	Eiropas valstīm.		
120	A25: Lielāki kontakti tieši ar ES		
	120	121	OV
	120	121	/meit
	120	121	/mtip
	120	121	LD
	120	121	LD_makro
	120	121	LIDZD
	120	121	MAKRO
121	valstīm.		
122	A26: Pievienošanās Eiropai, jo kādu		
	122	124	TV
	122	124	/meit
	122	124	/lmvip
123	laiku bijām atstumti. Varētu teikt -		
124	atkalapvienošanās.		
125	A27: Saistības ar ES valstīm, ko uzņemas		
	125	126	TV
	125	126	/meit
	125	126	/mtip
	125	126	LD
	125	126	LD_makro
	125	126	LIDZD
	125	126	MAKRO
	125	126	LN_makro
	125	126	LN
	125	126	LIDZD
	125	126	MAKRO
	125	126	LLP_makro
	125	126	LLP
	125	126	LIDZD
	125	126	MAKRO
126	visi.		
127	A28: Likumu un citu dokumentu		
	127	129	IV
	127	129	/meit
	127	129	/mtip
	127	129	LD
	127	129	LD_makro
	127	129	LIDZD
	127	129	MAKRO
	127	129	LLP
	127	129	LLP_makro
	127	129	LIDZD
	127	129	MAKRO
	127	129	LN_makro
	127	129	LN
	127	129	LIDZD
	127	129	MAKRO
128	izstrādāsana atbilstoši Eiropas		
129	prasībām.		

str_int 5.rtf

1	Intervijas datums: 14. 10. 2003.		
	1	2	\$do not count
2	I.: Kas ir sabiedrības integrācija?		
3	A1: Dažādu sabiedrības grupu apvienošanās.		
	3	3	TV
	10	101	/rezekne
	3	3	/meit
	3	3	/lmvip
	3	3	LD
	3	3	LD_makro
	3	3	LIDZD
	3	3	MAKRO
4	A2: Sabiedrības integrācija ir tad, kad ir saliedēta		
	4	5	TV
	4	5	/meit
	4	5	/lmvip
5	sabiedrība, nav konfliktu.		
6	B1: Sabiedrības integrācija ir dažādu sabiedrība grupu spēja		
	6	7	TV
	6	7	/zens
	6	7	/lmvip
	6	7	LD
	6	7	LD_makro
	6	7	LIDZD
	6	7	MAKRO
	6	7	LN
	6	7	LN_makro
	6	7	LIDZD
	6	7	MAKRO
	6	7	LN
	6	7	LN_makro
	6	7	LIDZD
	6	7	MAKRO
7	vienoties par kopīgim mērķiem.		
8	A3: : Kad sabiedrība ir vienota, nevis sašķelta.		
	8	8	TV
	8	8	/meit
	8	8	/lmvip
9	B2: Sabiedrībā visi pakļaujas likumiem.		
	9	9	IV
	9	9	/zens
	9	9	/lmvip
	9	9	LD
	9	9	LD_makro
	9	9	LIDZD
	9	9	MAKRO
10	A4: Kad visas grupas pieņem lielākās grupas valodu, praktiski		
	10	11	IV

10 11 /meit
10 11 /mtip
11 atsakoties no savas, jo tajā var runāt tikai ģimenē.
12 A5: Tas nozīmē to, ka sabiedrība ir vienota.
12 12 TV
12 12 /meit
12 12 /mtip
13 B3: Mazākuma sabiedrības iekļaušanās vairākuma sabiedrībā.
13 13 TV
13 13 /zens
13 13 /mtip
14 A6: Sabiedrības integrācija ir sabiedrība locekļu pakļaušanās
14 14 IV
14 14 /meit
14 14 /lmvip
15 vieniem likumiem, dzīvošana saskaņā ar tiem.
16 A7: Sabiedrības integrācija ir tad, kad visi ir vienādi, nav
16 16 TV
16 16 /meit
16 16 /lmvip
17 iespēju atdalīties.
18 B4: Sabiedrības integrācija ir to cilvēku, kas dzīvo šajā
18 18 TV
18 18 /zens
18 18 /lmvip
18 18 LD
18 18 LD_makro
18 18 LIDZD
18 18 MAKRO
19 sabiedrībā, iekļaušanās šajā sabiedrībā.
20 B5: Sabiedrības integrācija nozīmē, ka sabiedrībai ir kopīgi
20 20 IV
20 20 /zens
20 20 /lmvip
20 20 LD
20 20 LD_makro
20 20 LIDZD
20 20 MAKRO
21 mērķi, valoda, likumi, vērtības, kuras tiek pieņemtas.
22 B6: Vienā valsts teritorijā dzīvojošo cilvēku apvienošanās.
22 22 TV
22 22 /zens
22 22 /lmvip
22 22 LD
22 22 LD_makro
22 22 LIDZD
22 22 MAKRO
23 A8: Sabiedrības integrācija ir sabiedrības vienotība.
23 23 TV
23 23 /meit
23 23 /lmvip
24 B7: Par sabiedrības integrāciju var runāt tad, ja visi krievi
24 24 IV
24 24 /zens
24 24 /lmvip
24 24 LD
24 24 LD_ind
24 24 LIDZD
24 24 IND
25 ir iemācījušies latviešu valodu un tajā runā veikalos,
26 slimnīcās un citur.
27 A9: Tāds stāvoklis, kad cilvēkiem nav aizspriedumu vienam
27 27 TV
27 27 /meit
27 27 /mtip
28 pret otru, kad vērtē cilvēku pēc tā, kāds viņš ir (rakstura
29 īpašības).
30 B8: Kad citas tautības pieņem latviešu valodu, pakļaujas
30 30 TV
30 30 /zens
30 30 /lmvip
30 30 LD
30 30 LD_makro
30 30 LIDZD
30 30 MAKRO
31 Latvijas likumiem utt.
32 B9: Sabiedrības integrācija saistās ar sabiedrību, tā ir
32 32 TV
32 32 /zens
32 32 /lmvip
32 32 LD
32 32 LD_makro
32 32 LIDZD
32 32 MAKRO
33 daudzu tautību apvienošanās vienā.
34 B10: Mazāku sabiedrību ieplūšana lielākā sabiedrībā.
34 34 TV
34 34 /zens
34 34 /mtip
35 B11: Sabiedrības integrācija ir process, kas attiecas uz
35 35 TV
35 35 /zens
35 35 /lmvip
36 krievu valodā runājošajiem cilvēkiem
37 B12: Saistās ar sabiedrību, kad dažādi sabiedrības
37 37 IV
37 37 /zens
37 37 /mtip
37 37 LD
37 37 LD_makro
37 37 LIDZD
37 37 MAKRO
38 pārstāvjiem ir kopīgi mērķi, kas ir svarīgi visiem, piem.,
39 labklājība, drošība u. c. un viņi saliedēti strādā, lai tos
40 sasniegtu.
41 A10: Daudzu tautību sajaukšanās.
41 41 /siev
41 41 TV
41 41 /meit
41 41 /mtip
42 B13: Latvijā vai citā valodā runājošiem kaut kur citur, kad
42 42 LD_ind
42 42 IV
42 42 /zens
42 42 /lmvip
42 42 LD

42 44 LIDZD
 42 44 IND
 43 viņi ir spiesti iemācīties tās valsts valodu, kurā viņi
 44 dzīvo.
 45 B14: Sabiedrības integrācija ir tāda situācija, kad vieniem
 45 46 TV
 45 46 /zens
 45 46 /lmvip
 46 nav pretenziju pret citiem.
 47 B15: Daudzu mazu sabiedrību (tautību) apvienošanās vienā.
 47 47 TV
 47 47 /zens
 47 47 /mtip
 47 47 LD
 47 47 LD_makro
 47 47 LIDZD
 47 47 MAKRO
 48 A11: Sabiedrību veidojošie cilvēki dzīvo draudzīgi.
 48 48 TV
 48 48 /meit
 48 48 /mtip
 49 A12: Sabiedrības integrācija ir tad, kad ir vienotība.
 49 49 TV
 49 49 /meit
 49 49 /lmvip
 50 B16: Sabiedrības integrācija ir spēja sazināties vienā
 50 51 IV
 50 51 /zens
 50 51 /lmvip
 50 51 LD
 50 51 LD_makro
 50 51 LIDZD
 50 51 MAKRO
 51 valodā, kad nevienam pret to nav pretenziju.
 52 B17: Cilvēki, kas veido sabiedrību, nekašķējas viens ar otru,
 52 54 IV
 52 54 /zens
 52 54 /mtip
 52 54 LD
 52 54 LD_makro
 52 54 LIDZD
 52 54 MAKRO
 53 bet rūpējas, lai attīstītu ekonomiku, uzlabotu savu dzīves
 54 līmeni.
 55 B18: Sabiedrības integrācija ir tad, kad visi cilvēki runā
 55 57 IV
 55 57 /zens
 55 57 /lmvip
 55 57 LD
 55 57 LD_makro
 55 57 LIDZD
 55 57 MAKRO
 56 vienā valodā, svin vienus svētkus (valsts), ievēro vienus
 57 likumus.
 58 B19: Par sabiedrības integrāciju var runāt, kad sabiedrība ir
 58 59 TV
 58 59 /zens
 58 59 /lmvip
 59 spējīga vienoties.
 60 A13: Sabiedrības integrācija - starp cilvēkiem un cilvēku
 60 61 TV
 60 61 /meit
 60 61 /lmvip
 61 grupām nav konfliktu.
 62 A14: Sabiedrības integrācija ir krievu valodā runājošo cieņa
 62 64 /meit
 62 64 TV
 62 64 /lmvip
 62 64 LD
 62 64 LD_ind
 62 64 IND
 62 64 LIDZD
 63 pret Latvijas valsti, vēsturi (tās zināšana), valodu
 64 (runāšana). Tad var runāt par sabiedrības integrāciju.
 65 A15: Tad, kad sabiedrība ir vienota, lai sasniegtu kopīgus
 65 66 TV
 65 66 /meit
 65 66 /lmvip
 65 66 LD
 65 66 LD_makro
 65 66 LIDZD
 65 66 MAKRO
 66 mērķus.
 67 A16: Sabiedrības integrācija - kad viena sabiedrības grupa
 67 68 TV
 67 68 /meit
 67 68 /lmvip
 68 pieņem citas sabiedrības grupas.
 69 A17: Vienošanās par kaut ko kopīgu.
 69 69 TV
 69 69 /meit
 69 69 /lmvip
 69 69 LD
 69 69 LD_makro
 69 69 LIDZD
 69 69 MAKRO
 69 69 LLP_makro
 69 69 LLP
 69 69 MAKRO
 69 69 LIDZD
 69 69 LLP_mikro
 69 69 LLP
 69 69 MIKRO
 69 69 LIDZD
 69 69 LN
 69 69 LN_makro
 69 69 LIDZD
 69 69 MAKRO
 69 69 LN_mezo
 69 69 LN
 69 69 LIDZD
 69 69 MEZO
 69 69 LN_mikro
 69 69 LN
 69 69 LIDZD
 69 69 MIKRO

70 B20: Cilvēciskas attiecības iedzīvotāju starpā.
70 TV
70 /zens
70 /mtip

71 B21: Sabiedrības integrācija notiek tad, kad vienai
71 TV
71 /zens
71 /lmvip
71 LD
71 LD_makro
71 LIDZD
71 MAKRO

72 sabiedrības grupai tiek nodrošināti apstākļi, lai viņi varētu
73 integrēties (latviešu valodas kursi utt.), un viņi arī kaut
73 IV

74 ko dara, lai iemācītos valodu.
75 B22: Vienotas sabiedrības izveidošanās.
75 TV
75 /zens
75 /lmvip

76 A18: Cilvēki sabiedrībā respektē viens otru neatkarīgi no
76 TV
76 /meit
76 /mtip

77 tautības.
78 B23: Sabiedrības grupu iekļaušanās sabiedrībā.
78 TV
78 /zens
78 /lmvip

79 B24: Daudzu cilvēku apvienošanās vienā sabiedrībā.
79 TV
79 /zens
79 /mtip
79 LD
79 LD_makro
79 LIDZD
79 MAKRO

80 A19: Kad atsevišķas grupas uzskata par vajadzīgu iesaistīties
80 IV
80 /meit
80 /lmvip
80 LD
80 LD_makro
80 LIDZD
80 MAKRO
80 LLP_makro
80 LLP
80 LIDZD
80 MAKRO
80 LD_ind
80 IND
80 LIDZD
80 LD

81 sabiedrības dzīvē (mācīties valodu, piedalīties vēlēšanās).
82 A20: Sabiedrības integrācija ir daudzu tautību mierīga
82 TV
82 /meit
82 /mtip

83 līdzaspastāvēšana.
84 A21: Kad sabiedrība saprotoši izturas viens pret otru.
84 TV
84 /meit
84 /mtip

85 A22: Valsti veido viena sabiedrība.
85 TV
85 /meit
85 /mtip

86 A23: Kaut kādu vienotu normu ievērošana.
86 TV
86 /meit
86 /lmvip

87 A24: Sabiedrības integrācija notiek tad, kad viena
87 IV
87 /meit
87 /lmvip
87 IND
87 LD
87 LD_ind
87 LIDZD

88 sabiedrības daļa maina savu attieksmi pret citu sabiedrības
89 daļu un viņi sāk, piemēram, mācīties valodu, runāt latviešu
90 valodā.
91 A25: Integrācija ir saliedēta sabiedrība, kur ciena cilvēku
91 TV
91 /meit
91 /mtip

92 un vērtē pēc viņa darbiem, nevis pēc tautības.
93 A26: Sabiedrības integrācija saistās ar stingriem likumiem,
93 IV
93 /meit
93 /lmvip
93 LD
93 LD_makro
93 LIDZD
93 MAKRO

94 kurus jāievēro. Ja likumus var neievērot (piem., nav
95 vajadzības sarunāties latviešu valodā veikalā), nekāda
96 integrācija nenotiek, katrs paliek pie sava.
96 LD
96 IND
96 LD_ind
96 LIDZD

97 A27: Tas attiecas uz tiem cilvēkiem, kuri iebrāukuši vai viņu
97 /meit
97 /mtip
97 IV

98 vecāki agrāk iebrāukuši Latvijā. Viņiem vajag mācīties
99 latviešu valodu, ir citas prasības, kas attiecas uz viņiem,
100 drīkst vai nedrīkst piedalīties vēlēšanās. Par to visu tagad
101 daudz informācijas medijos un citur, bet dažreiz ir sajūta,
101 SPA
101 SPA_med
101 SPA
101 SPA_iedr

102 ka tā ir tikai viņu problēma, neviens neuzrunā personiski,
103 ka šie cilvēki vajadzīgi latvijai, drīzāk otrādi – nezini

104 latviešu valodu, brauc projām svarīgi, ir attieksme
105 A28: Sabiedrības integrāciju raksturo iecietība un sapratne.
105 105 TV
105 105 /meit
105 105 /mtip

106

Str_int 6.rtf

- 1 Diskusija „Integrācija: liekas problēmas vai jaunas iespējas?”
 - 1 \$do not count
 - 2 19. 02. 2005.
 - 3 Dalībnieki: RMDV audzēkņi: A1, A2, A3, A4, A5, A6, B1, B2, B3,

3. pielikums

4 B4, B5, B6.
5 I: Kas, jūsuprāt, ir integrācija?
6 B4: Es domāju, ka tā ir vienas sabiedrības daļas adaptēšanās
6 6 7 /mtip
6 6 7 /zens
6 6 62 /rezekne
7 sabiedrībā, cilvēku iesaistīšana valsts dzīvē.
7 7 7 TV
8 A5: Man atkal liekas, ka vairāk vajag nevis iesaistīt, bet
8 8 9 /lmvip
8 8 9 /meit
8 8 9 LD
8 8 9 LD_makro
8 8 9 LIDZD
8 8 9 MAKRO
9 viņiem pašiem iesaistīties.
10 A2: Tā ir iekļaušanās sabiedrībā, bet, manuprāt, to vajag
10 10 18 /meit
10 10 18 /mtip
11 kaut kā, kaut kā veicināt, pievēršot uzmanību dažādām
12 sabiedrības īpatnībām, kas ne vienmēr ir negatīvas. Bieži
13 integrācijas procesu negatīvi ietekmē stereotipi, kas valda
13 13 13 IV
13 13 14 SPA_cien
13 13 14 SPA
14 sabiedrībā. Bet sabiedrību veido cilvēki, lielākā daļa no
15 viņiem ir pilnīgi normāli, bet viņiem tiek uzlikts kaut kāds
16 „zīmogs”, kas traucē saskarsmē. Man arī liekas, ka mēs
17 nedaudz it kā sašaurinām šo jēdzienu, runājot tikai par
18 krieviem un latviešiem, it kā citus cilvēkus tas neskar.
19 A4: Es to saprotu kā apvienošanās uz kopēju interešu pamata,
19 19 22 /meit
19 19 22 /mtip
19 19 22 IV
20 piemēram, mazākā mērogā tā var būt piedalīšanās korī, deju
20 20 21 LD
20 20 21 LD_mezo
20 20 21 LIDZD
20 20 21 MEZO
20 20 21 SPA
20 20 21 SPA_sad
21 kolektīvā vai sporta komandā, plašākā - valstī kādai lielai
22 sabiedrības daļai ir kopēji mērķi.
23 B2: Manas domas, ka integrēties nozīmē ne tikai tiesības, bet
23 23 28 /mtip
23 23 28 /zens
23 23 28 LD
23 23 28 LD_makro
23 23 28 LIDZD
23 23 28 OV
24 arī pienākumus. Piemēram, cilvēkiem, kas nav Latvijas
25 pilsoņi, ir iespēja naturalizēties un līdz ar to iegūt
26 tiesības, piemēram, piedalīties vēlēšanās, bet viņiem līdz ar
27 to ir pienākums ar cieņu izturēties pret šo valsti, tās
28 valodu utt.
29 B4: Pirmkārt, tomēr integrācija ir piemērošanās sabiedrībai,
29 29 30 /mtip
29 29 30 /zens
29 29 30 TV
30 tās likumiem, normām.
31 B1: Integrācija nozīmē apgūt, mācīties valodas, lai varētu
31 31 36 IND
31 31 36 LD
31 31 36 LD_ind
31 31 36 LIDZD
31 31 36 LLP
31 31 36 LLP_mezo
31 31 36 MEZO
31 31 44 /lmvip
31 31 44 /zens
31 31 44 IV
32 iepazīties ar citu tautu kultūras vērtībām. Arī pieņemt,
33 respektēt citu tautu vērtības, dzīvesveidu, savstarpēja
34 ietekšanās citā kultūrā, tradīcijās, politikā, savstarpēja
35 sapratne, kad pieņem viens otra valodu, kultūru. Man liekas,
36 ka kultūriem cilvēkiem nav problēmu. Viņi vienmēr atradīs
37 kopīgu valodu. Problēmas rodas tur, kur kultūras nav. Man tas
38 nav saprotams, kā tā var būt, ka tēvs kādam ir latvietis,
39 māte ir ukrainiete, bet viņš pats ir krievs. Ko nozīmē
40 tautība cilvēkam? Vai tas ir tikai ieraksts? Arī prasme
40 40 44 LD
40 40 44 LD_mikro
40 40 44 LIDZD
40 40 44 MIKRO
41 vienoties par kopējiem mērķiem, darboties, lai tos sasniegtu,
41 41 42 SPA
41 41 42 SPA_sad
42 kopīgi strādāt, „bīdīt” projektus. kaut kāds kopējs darbs,
42 42 43 LLP
42 42 43 LLP_mikro
42 42 43 MIKRO
43 par ko visi labprātīgi vienojušies, noteikti palīdz
44 integrēties. Nu, piemēram, tālkas.
45 B3: Sabiedrības grupu apvienošanās kopēju mērķu labā.
45 45 45 /mtip
45 45 45 /zens
45 45 45 TV
46 A6: Sabiedrības paplašināšana, iesaistot tajā citu tautību
46 46 49 LD
46 46 49 LD_makro
46 46 49 LIDZD
46 46 49 MAKRO
46 46 52 /meit
46 46 52 /mtip
46 46 52 IV
47 cilvēkus, līdz ar to vajadzētu vairāk uzsvērt kultūru. varbūt
48 vairāk rīkot kopējus kultūras pasākumus, par kuriem ir
48 48 52 SPA
48 48 52 SPA_sad
48 48 52 SPA
48 48 52 SPA_jedr
49 interese. Jo nevar jau nevienu piespiest, tas nedod efektu.
50 Efekts ir tikai tad, ja tā ir brīvprātīga piedalīšanās. Var
51 jau sadzīt visus uz kādu pasākumu, bet nekā tur nesanāks.
52 Svarīgi veidot dialogu, kur abām pusēm ir ko teikt.
53 A1: Man liekas, ka praktiski tā ir minoritātes pievienošana

53 57 /lmvip
53 57 /meit
53 57 IV

54 vairākuma sabiedrībai, bet svarīgi būtu saglabāt arī
55 minoritātes kultūru un valodu, kas tā nav. Par krievu valodas
56 tiesībām, tāpat kā par krievu tiesībām, šobrīd neviens
57 nerunā.

58 A3: Gala beigās integrācijai vajadzētu beigties ar dažādu
58 61 LD
58 61 LIDZD
58 61 LLP
58 61 LLP_makro
58 61 MAKRO
58 61 MAKRO
58 62 /lmvip
58 62 /meit
58 62 IV

59 sabiedrības grupu savstarpējo attiecību uzlabošanu un mērķu
60 saskaņošanu, bet šiem mērķiem vajadzētu būt tādiem, kas ir
61 aktuāli visiem, valodu tālākas sabiedrības attīstības labā,
62 apvienošanās sabiedrības attīstības vārdā.

63 I: kā vērtējat to, ka RMDV (skolā ar latviešu mācībvalodu) ar
63 66 \$do not count

64 katru gadu palielinās to audzēkņu skaits, kuri ir beiguši
65 skolas ar krievu mācībvalodu? Tas, jūsuprāt, ir ieguvums vai
66 zaudējums, liekas problēmas vai jaunas iespējas?

67 B1: Manuprāt, no vienas puses tas ir slikti, jo līdz ar
67 84 /lmvip
67 84 /zens
67 196 /rezekne

68 krievu tautības cilvēku parādīšanos lielākā daļa izmanto
69 krievu valodu (lamuvārdi u.t.t.), parādās cilvēku grupas, kas
70 staigā sporta tērpos un spļaudās uz visām pusēm. Galu galā šī
71 ir Mākslas koledža. Bieži skan krievu mūzika. Protams ir
72 cilvēki, kas, iestājoties mūsu skolā, maina savu dzīves
73 veidu. Tomēr vairums no viņiem domā, ka viņi ir „krutāki”
74 nekā mēs - pārējie. Lielākā daļa nevar pieņemt mūsu izskatu,
75 stilu, mūziku un daudz ko citu. Es uzskatu, ka dažreiz ar krievu
76 tautības cilvēku ienākšanu mūsu skolā pati skolas būtība
77 aizvien vairāk pazūd. Varētu teikt, ka skolā veidojas divas
78 sabiedrības, krievu un latviešu, kas savā starpā karō par to,
79 kas ir labāks - viņi vai mēs. Es to neatbalstu. Ja viņi tik
80 ļoti grib sevi parādīt, tad ir daudz citu skolu, kurās var
81 apgūt to pašu, kur arī mācās daudz krievu tautības cilvēku.
82 Manuprāt, šeit jāvalda mākslai, tā ir mūsu izteiksmes veids.
82 84 OV

83 Tā stāv augstāk par kaut kādiem nacionālajiem konfliktiem. Un
84 šeit mums ir iespēja pilnveidot sevi šajā jomā.

85 A5: : Uzskatu, ka viņiem ir tādas pašas tiesības kā latviešu
85 105 /lmvip
85 105 /meit

86 skolas beigušajiem. Mākslā izteikties vajag darbos. Grūtības
87 varētu būt vispārīgplītošajos priekšmetos, taču, ja cilvēks
88 vēlas darboties, tur nevajadzētu rasties problēmām. Es pret
89 tiem cilvēkiem izturas līdzīgi kā pret latviešiem, bet
90 uzskatu, ja viņi nolēmuši šeit mācīties, tad arī viņiem
91 pašiem vajadzētu censties iekļauties šīnī vidē. Un, ja
92 Latvijā mēs gribam saliedētaku sabiedrību, tad jābūt vēlmei
93 kontaktēties ar dažādu tautību cilvēkiem. Mēs nedzīvojam
94 izolācijā, kontakti kļūst arvien intensīvāki. Ja vēlamies
95 tajos iesaistīties, tad jābūt abpusējai vēlmei iepazīties
96 tuvāk, nodibināt attiecības. Notiek dažādi starptautiskie
96 96 OV
96 101 LD
96 101 LD_makro
96 101 LIDZD
96 101 MAKRO
96 101 SPA
96 101 SPA_sad

97 projekti, kur ir iespēja to darīt. Avīzēs arī mūsu reģiona
98 jaunieši stāsta par savu pieredzi, darbojoties projektos. Un
99 tā ir pozitīva un ļoti noderīga gan tās valsts jauniešiem,
100 kuri dodas uz citu valsti, gan tiem, kuri viņus uzņem.

101 Ieguvums ir abpusējs. Arī mūsu jauniešiem ir iespēja
102 paskatīties uz sevi no malas un novērtēt sevi. Tāpat arī mūsu
102 105 LD
102 105 LD_mezo
102 105 LIDZD
102 105 MEZO

103 skolā. Ja kāds ir talantīgs mākslinieks, es viņu augstu
104 vērtēju neatkarīgi no tautības. Man svarīgas viņa spējas kaut
105 ko sasniegt.

106 B4: Man liekas, ka tā tomēr ir pozitīva tendence. Tas ir
106 110 /lmvip
106 110 /zens

107 labi, ka krievu skolas beigušie audzēkņi izvēlas ne tikai
108 krievu skolas, bet arī tās, kurās izglīto latviešu valodā. Ir
109 patīkami apzināties, ka jaunieši, lai apgūtu savu
109 110 IV

110 specialitāti, ir gatavi papildus mācīties latviešu valodu.
110 110 IND
110 110 LD
110 110 LD_ind
110 110 LIDZD

111 A2: Tas, ka mācās krievu tautības audzēkņi, man iebildumu
111 116 /meit
111 116 /mtip

112 nav. Pašreiz, protams, vairāk dzird krievvalodīgo runāšanu,
113 un tas protams ir mīnuss. Krievu skolu beigušie varētu vairāk
114 pacensties, lai iemācītos runāt latviski, vismaz sarunvalodas
115 līmenī. Viņiem pašiem vēlāk būtu vieglāk adaptēties vidē,
116 kur viņi nonāks.

117 A5: : Viss jau būtu labi, ja viņu viņu vārdu krājumā nebūtu
117 118 /lmvip
117 118 /meit

118 tik daudz rupju vārdu.

119 B3: : Man galvenais, lai tas cilvēks būtu labs, lai izturas
119 125 /lmvip
119 125 /zens

120 ar sapratni pret pārējiem. Es domāju, ka mūsu videi tas nav
121 ne zaudējums, ne ieguvums, bet uzskatu, ka latviešu valoda
122 viņam būtu jāzina, lai viņš labi mācītos un varbūt kļūtu
123 populārs. Tādā veidā varbūt nestu skolas un pilsētas vārdu
123 124 LD_mezo
123 124 LD
123 124 LIDZD

123 124 MEZO
 124 tālāk pasaulē. Es domāju, ka cilvēku nevērtē pēc tautības,
 125 bet pēc rakstura.
 126 A4: : Lielas atšķirības starp latviešiem un krieviem nemanu,
 126 129 /meit
 126 129 /mtip
 126 129 SPA_cien
 126 129 SPA
 127 vienīgi tas, ka sākumā krievu audzēkņi skolā jūtas neomulīgi.
 128 Viennozīmīgi - nav nekādas nozīmes, pie kādas tautības
 129 cilvēks pieder.
 130 B6: : Manuprāt, šai videi tas ir ieguvums, jo katrs audzēkņis
 130 136 /mtip
 130 136 /zens
 131 skolā ir vērtība. Krievu tautības cilvēki ir tādi paši kā
 132 latviešu tautības cilvēki, atšķirīga ir tikai valoda.
 133 Uzskatu, ka arī krievu cilvēki ir vajadzīgi Latvijai.
 133 136 SPA
 133 136 SPA_izpr
 133 136 SPA
 133 136 SPA_iedr
 134 Latviešiem jāpalīdz veidot šo uzskatu, nevis vairot krieva kā
 135 ienaidnieka tēlu. Daudz kas atkarīgs arī no pašu latviešu
 136 attieksmes.
 137 B5: : Slikti ir tas, ka krievu tautības cilvēki labprātāk
 137 141 /lmvip
 137 141 /zens
 138 runā krieviski, un vairums necenšas ar apkārtējiem ārpus
 139 mācību laika sarunāties latviski. Viņiem kontaktēšanās ar
 139 141 IV
 140 latviešu tautības audzēkņiem būtu vieglākais ceļš, lai apgūtu
 141 latviešu valodas zināšanas, diemžēl, vairums to neizmanto.
 142 A2: : Nedomāju, ka ir svarīgi, kādu skolu cilvēks beidzis -
 142 147 /meit
 142 147 /mtip
 143 latviešu, krievu, vai kādu citu. Ja viņš prot latviski, tad
 144 nebūs nekādu problēmu mācīties latviešu valodā. Cita lieta,
 144 144 IV
 145 ka cilvēks neprot, bet iet mācīties uz latviešu skolu un
 146 nemaz necenšas runāt latviski. Skolotājs šim skolēnam patērē
 147 lielu laika daļu, kas paredzēta visiem. Tas nav godīgi.
 148 B3: : Ja šie jaunieši prot valodu, un viņu dēļ neaizkavējas
 148 157 /lmvip
 148 157 /zens
 149 darbs stundās, ja viņi saprot, kas klasē notiek, iesaistās.
 150 tad manuprāt, nekā sliktā tur nav. Tikai šiem jauniešiem būtu
 151 jāsaprot, ka šī ir latviešu skola. Viņi nedrīkst mēģināt
 152 uzspiest mums, latviešiem, savu kultūru un uzskatus. Šķiet
 153 interesanti tas, ka daudzi krievu jaunieši neprot runāt
 154 latviski, kur nu vēl rakstīt, bet sūdzas, ka neko nesaprot un
 155 ka ar viņiem nerunā krievu valodā. Kā viņi domā dzīvot
 156 Latvijā? Ja šie jaunieši cenšas iemācīties latviešu valodu,
 156 157 IND
 156 157 IV
 156 157 LD
 156 157 LD_ind
 156 157 LIDZD
 157 mana attieksme ir ļoti pozitīva.
 158 A2: Domāju, ka tas nenāk par labu mūsu skolai. Ar šiem
 158 169 /meit
 158 169 /mtip
 159 audzēkņiem rodas dažādas problēmas gan valodas un mācīšanās
 160 jomā, gan arī savstarpējās attiecībās ar latviešiem. Šiem
 161 audzēkņiem nepieciešamas speciālas latviešu valodas stundas.
 162 Domāju, ka arī vēlāk, beidzot šo skolu, viņiem būs problēmas
 163 ar latviešu valodu, tādejādi liekot citiem domāt, ka šīni
 164 skolā ir zems apmācības līmenis. Domāju, ka tas nav normāli,
 165 ja, dzīvojot Latvijā 16 gadus, nezina latviešu valodu. Šādiem
 166 audzēkņiem vajadzētu izveidot speciālu skolu valodas apguvei.
 167 Un kā gan šāds audzēkņis vispār spēj uztvert skolotāja
 168 teikto? Domāju, ka līdz ar latviešu valodas nezināšanu vai
 169 sliktu zināšanu audzēkņim būs nepietiekams novērtējums.
 170 B1: Manuprāt, no vienas puses tas ir slikti, jo līdz ar
 170 196 /lmvip
 170 196 /zens
 171 citas tautības cilvēku ienākšanu skolā vienmēr pastāv risks,
 170 būs vairāk domstarpību, jo tā ir cita mentalitāte, cita
 173 kultūra. Bet no otras puses - katram ir tiesības izvēlēties,
 173 196 SPA
 173 196 SPA_izpr
 174 skolu, kurā viņš gribētu mācīties. galvenais, lai katrs saprot,
 175 viņam ir tiesības izvēlēties skolu, bet nav tiesību diktēt
 176 savus noteikumus. Mums arī nav jāizturas naidīgi, pat agresīvi
 177 bez iemesla. Piederība pie tautības vēl nav pietiekams iemesls,
 178 lai cilvēku nicinātu. Skaidrs, viņam pašam nevajag izaicināt.
 179 kad ienākam svešā mājā vai aizejam ciemos, mēs taču tur
 180 nediktējam savus noteikumus un neizvirzām savas prasības.
 181 pietenam visu, kā ir. Vispār es arī domāju, ka kulturāli
 182 cilvēki sapratisies vienmēr. Viņi vienmēr atradīs, par ko
 182 186 SPA
 182 186 SPA_sad
 184 parunāt, padiskutēt, ar ko nodarboties. viņiem noteikti būs kas
 185 kopējs neatkarīgi, kuras tautības pārstāvis viņš ir.
 186 Varbūt tas būs sports, varbūt mūzika, politika vai kas cits.
 187 Galu galā var runāties arī par nenopietnām lietām bez aizvainojuma,
 188 pārākuma sajūtas. Droši vien citu tautību cilvēks gaida, lai viņu
 189 cienu, bet cienu nav tāpat vien. Tā ir jāiegūst. Varbūt ar savu
 190 attieksmi, izturēšanos vai ar kaut ko citu. Kaut vai parādīt,
 191 ka tu esi ieinteresēts, kas šeit notiek, zini kaut ko par Latviju.
 192 Mēs dažreiz skatāmies ar aizdomām uz cilvēkiem, lai gan viņi neko
 193 sliktu vēl mums nav izdarījuši. Dažreiz traucē stereotipi.
 194 Piemēram, ja čigāns, tad noteikti zaglīgs. Bet čigāniem ir ļoti
 195 muzikālas dziesmas, izteikta brīvības izjūta. Arī starp viņiem
 196 noteikti ir ļoti labi cilvēki. katrā tautā ir labi un slikti.
 197 I: kā paši skolēni, kuriem l. valoda ir krievu, vērtē mācības
 197 198 \$do not count
 198 šajā skolā?
 199 B3: Mana izvēle mācīties RMDV saistījās ar zināmu risku, ka
 199 199 /rezekne
 199 199 IND
 199 199 LIDZD
 199 199 LLP
 199 199 LLP_ind
 199 207 /mtip
 199 207 /zens
 199 207 SPA_izpr

199 207 SPA
200 būs sliktas atzīmes, bet kad pārliecinājos, ka neesmu
201 vienīgā, kļuva daudz vieglāk. Kad stājos RMDV, zināju, ka
202 nebūs viegli, es biju gatava tam visam. Ar latviešiem mēģinu
203 runāju krieviski, jo tā ir vieglāk izteikt savas domas un
204 jūtas. Man mācības latviešu skolā ir iespēja, kas neko
204 206 IND
204 206 LD
204 206 LD_ind
204 206 LIDZD
204 207 OV
205 nemaksā, jo tāpat kaut kur jāmacās un tagad Latvijā bez labām
206 latviešu valodas zināšanām nekur tālu netiksī - nevarēsi
207 turpināt mācības augstskolā, nevarēsi dabūt labu darbu...
208 A1: Cilvēkus nedrīkst raksturot pēc tautības. Katrs ir
208 212 /lmvip
208 212 /meit
209 individualitāte, un katrs jāvērtē individuāli. Krievu
210 tautības audzēkņi ir bieži ir laipnāki un centīgāki. Dažreiz
211 pat latvieši varētu no viņiem mācīties. Būtu labi, ja to
212 saprastu arī paši latvieši.
213 B2: Es arī esmu apmierināts ar izvēli. Cenšos izmantot visas
213 214 /mtip
213 214 /zens
213 214 IND
213 214 LIDZD
213 214 LLP
213 214 LLP_ind
213 214 OV
214 tās iespējas, ko piedāvā šajā skolā. Ceru, ka dzīvē noderēs.
215 A6: Protams, ir atšķirība starp latviešu un krievu
215 220 /meit
215 220 /mtip
216 mentalitāti. Manuprāt, latviešiem arī ir daudz trūkumu.
217 Krievi neizrāda no sevis nezin ko un ir daudz izpalīdzīgāki
218 un saprotošāki salīdzinājumā ar latviešiem, kuriem arī
219 ir sliktas īpašības. Galvenais jau nav tas, kāda kuram
220 tautība. Galvenais, kas viņš par cilvēku.
221 B3: Šādu situāciju es vērtēju pozitīvi, jo audzēkņiem, kas
221 226 /lmvip
221 226 /zens
221 226 OV
222 runā krieviski, tiek dota iespēja mācīties latviešu valodu ne
223 tikai latviešu valodas stundās, bet arī pielietot valodas
224 zināšanas praktiski. Bieži vienkārši koleģiāli runājamiem vai
224 225 LD
224 225 LD_mezo
224 225 LIDZD
224 225 MEZO
224 225 SPA
224 225 SPA_sad
224 225 SPA_cien
224 225 SPA
225 diskutejam ar pasniedzējiem. Ir arī negatīvā puse - daudzi
226 audzēkņi, neskatoties uz to, runā krieviski.
227 A4: Tas ir labi, jo šī ir tā vieta, kur var ļoti labi
227 230 LD
227 230 LD
227 230 LD_mezo
227 230 LD_mikro
227 230 LIDZD
227 230 LIDZD
227 230 MEZO
227 230 MIKRO
227 233 OV
227 234 /meit
227 234 /mtip
228 iemācīties latviešu valodu, kontaktējoties ar latviešiem. Ir
229 viegli iemācīties krievu valodu krieviski nerunājošiem,
230 kontaktējoties ar krievvalodīgajiem. Nu nav šeit svarīgi vai
231 esi latvietis, vai krievs, visi ir vienlīdzīgi, jo šeit taču
232 ir rēzekne, un krievvalodīgo cilvēku ir tikpat daudz vai pat
233 vairāk nekā latviski runājošo. Neko sliktu tur nesaskatu. Ja
234 cilvēks grib iet latviešu skolā, tas ir ļoti labi.
235 A2: Manuprāt, krievu tautības skolēniem šeit ir vairāk plusu
235 241 /meit
235 241 /mtip
236 nekā latviešu, jo viņi papildus tam, ka šeit var apgūt
237 specialitāti, var labi iemācīties latviešu valodu. Kad
237 237 IV
238 pabeigšu šo skolu, gribētu pamācīties kādā citā valstī, lai
238 239 IND
238 239 LD
238 239 LD
238 239 LD_ind
238 239 LIDZD
238 241 LD
238 241 LD_makro
238 241 LIDZD
238 241 LIDZD
238 241 LIDZD
238 241 MAKRO
239 iemācītos vēl kādu valodu. Lasot un meklējot informāciju
239 241 OV
240 presē, pārliecinājos, ka tādas iespējas ir un daudzi tās
241 izmanto.
242 I: Nereti ģimene ir tā vieta, kur izrunātas tiek visas
242 244 \$do not count
243 problēmas. Vai vecāki ir apmierināti ar jūsu izvēli mācīties
244 latviešu skolā? Vai nenākas nožēlot?
245 A6: Viņi ir ļoti apmierināti, ka mācos koledžā, kur visi
245 247 LD
245 247 LD_mikro
245 247 LIDZD
245 247 MIKRO
245 252 /lmvip
245 252 /meit
246 mācību priekšmeti notiek latviešu valodā un savstarpējās
247 sarunas arī pārsvarā notiek latviski. Pateicoties tam, daudzi
247 247 /rezekne
248 sāka brīvi runāt latviešu valodā. Tomēr vajadzētu vēl
249 papildināt zināšanas. Manuprāt, tas ir liels ieguvums katram
249 249 OV
250 - prast otru valodu. Tā ir iespēja turpināt izglītību. Lai
250 252 IND
250 252 LIDZD
250 252 LLP

250 252 LLP_ind
 251 gan izvēle mācīties RMK bija paša izvēle, ja vēlreiz būtu
 252 jāpieņem lēmums, tas būtu tāds pats.
 253 B6: Mani vecāki atbalstīja šo lēmumu. Viņi arī uzskata, ka,
 253 256 /mtip
 253 256 /zens
 253 256 OV
 254 latviešu valoda jāmacās, lai dabūtu labu darbu, un latviešu
 254 256 IND
 254 256 LD
 254 256 LD_ind
 254 256 LIDZD
 255 skolā to vislabāk var iemācīties, ja ģimenē sarunājas
 256 krieviski.
 257 A4: Mani vecāki, tāpat kā es, uzskata, ka jāizvēlas skola
 257 262 /meit
 257 262 /mtip
 258 nevis pēc valodas, bet, kāds tur ir līmenis, cik labas
 259 zināšanas dod, cik labi tā sagatavo, lai varētu konkurēt
 260 darba tirgū. Valodai nevajadzētu būt vienīgajam kritērijam,
 260 262 OV
 261 lai izvēlētos skolu. Labā skolā var iemācīties jebkuru
 262 valodu. Jāskatās citi piedāvājumi.
 263 I: kā skolas ar krievu mācībuvalodu beigušie jaunieši iekļāvās
 263 266 \$do not count
 264 kolektīvā? Kas sagādāja problēmas? Kas palīdzēja iekļauties?
 265 Vai, jūsuprāt, ir kāda nozīme tam, pie kādas tautības cilvēks
 266 pieder?
 267 B2: Iekļāvos kolektīvā viegli. Varbūt tāpēc, ka centos to
 267 267 /rezekne
 267 268 LD
 267 268 LD_mikro
 267 268 LIDZD
 267 268 MIKRO
 267 272 /mtip
 267 272 /zens
 268 darīt. Nozīme tautībai ir ļoti liela, jo atšķiras temperments
 268 272 IV
 269 vērtības, tradīcijas, reliģijā, uzskati. Gribu zināt arī
 270 citu tautu tradīcijas, kultūras vērtības. Neiztuos nicinoši
 270 272 SPA_cien
 270 272 SPA
 271 pret tām, varbūt tāpēc apkārtējie to jūt un mani pieņem. Viss
 272 atkarīgs no cilvēka attieksmes.
 273 A4: Man ir mērķis - iegūt labu izglītību, darīt darbu,
 273 280 OV
 273 285 /meit
 273 285 /mtip
 274 nodarboties ar to, kas man patīk, nevis vienkārši pelnīt
 275 naudu, un es cenšos to sasniegt. Šeit, manuprāt, ir tā vieta,
 275 277 SPA
 275 277 SPA_sad
 276 kas visvairāk atbilst manām prasībām - radoši pedagogi, forši
 277 audzēkņi, skola, kur var iegūt ne tikai specialitāti, bet
 277 279 IND
 277 279 LD
 277 279 LD_ind
 277 279 LIDZD
 278 uzlabot latviešu valodas zināšanas. Ja palikšu Latvijā, tas
 279 man noderēs. Ja nē, skolā pavadīto laiku neuzskatīšu par
 280 zaudētu, jo esmu ieguvis pieredzi, kādas man agrāk nebija.
 281 Neredzu šeit problēmu, jo lielākā daļa audzēkņu šo skolu
 282 izvēlas tādēļ, ka grib savu nākotni saistīt ar mākslu, nevis
 283 tādēļ, ka tā ir latviešu skola. Uzdrošinos apgalvot, ka te
 284 visi cenšas sarunāties mākslas valodā, kur tautībai ir maza
 285 nozīme.
 286 B6: Es dzīvoju Latvijā, un man jāzina latviešu valoda, gribu
 286 286 IV
 286 289 /mtip
 286 289 /zens
 287 es to vai negribu. Iepriekšējā skolā, kur es mācījos, skolēni
 288 bija draudzīgāki, visi bija kā viena ģimene. Tur es nomācījos
 289 deviņus gadus, šeit tikai divus, varbūt viss vēl ir priekšā.
 290 A1: Man ir svarīgi, lai pret mani izturas labi, pieņem tādu,
 290 291 /lmvip
 290 291 /meit
 290 291 SPA
 290 291 SPA_akc
 290 291 SPA_cien
 290 291 TV
 290 291 SPA_cien
 290 291 SPA
 291 kāda esmu, es pret citiem cenšos izturēties tāpat.
 292 A3: Svarīgi, lai cilvēki (gan pedagogi, gan audzēkņi)
 292 294 SPA
 292 294 SPA_izpr
 292 294 TV
 292 298 /lmvip
 292 298 /meit
 293 izturētos iecietīgi un ar izpratni, nenosodītu audzēkņi tikai
 294 tāpēc, ka viņš nav latvietis. It kā jau tas ir pašsaprotami,
 295 bet dažreiz vajag to atgādināt, uzsvērt, ka katrs ir vērtība.
 295 295 SPA
 295 295 SPA_iedr
 296 Arī latvietis var nonākt tādos apstākļos, ka jābrauc uz citu
 297 valsti, un viņš var nonākt tādā situācijā. Arī viņam būs
 298 grūti, ja viņu npieņems tikai tāpēc, ka viņš ir latvietis.
 299 B4: Bieži mūsu spēkos nav manīt apstākļus, jāmainās pašiem.
 299 301 /mtip
 299 301 /zens
 299 301 IND
 299 301 IND
 299 301 IND
 299 301 LD
 299 301 LD_ind
 299 301 LIDZD
 299 301 LIDZD
 299 301 LIDZD
 299 301 LLP_ind
 299 301 LN
 299 301 LN_ind
 299 301 OV
 300 Tas ir grūti. Vajag organizēties, uzņemties iniciatīvu,
 301 braukt, meklēt.
 302 I: Kas jums palīdzēja iekļauties kolektīvā?

302 302 \$do not count
 303 B1: Apkārtējo cilvēku attieksme. Visi izturējās labi, bija
 303 304 /mtip
 303 304 /zens
 303 304 SPA
 303 304 SPA_izpr
 303 304 TV
 303 309 /rezekne
 304 saprotoši un izpalīdzīgi.
 305 B6: Piekritu xxx. Bija draudzīga atmosfēra.
 305 305 /mtip
 305 305 /zens
 306 A3: arī vēl tas, ka bija liel vēlēšanās šeit palikt un
 306 309 /lmvip
 306 309 /meit
 307 turpināt mācīties. Zinu, ka citi iestājas vienā skolā, kaut
 308 kas nepatīk un aiziet prom. Es gribu pabeigt tieši šo skolu.
 308 309 TV
 309 Arī, ja kaut kas nepatīk, mēģinu piemēroties.
 310 A4: Domāju, mums vairāk jāmeklē citos pozitīvais, jāmācās
 310 314 SPA_iedr
 310 314 SPA
 311 no citu kļūdām, bet vēl vairāk no citu pozitīvās pieredzes.
 312 Vairāk un biežāk jāieskatās sevī. Bieži mums patīk kritizēt
 313 citus, bet vai paši vienmēr rīkojamies pareizi? Izturamies
 314 pret otru tā, kā gribam, lai izturas pret mums.
 315 B4: Jā, labi būtu, ja mēs avizēs lasītu ne tikai par svešiem
 SPA_med
 SPA
 316 cilvēkiem, bet savējiem. Īstenībā jau mēs arī esam forši!
 317 Man vispār liekas, ka mēs te jau sākam runāt pa tukšo. Es
 318 iesaku vairāk darīt, mazāk runāt. Tā jau var sarunāt viskautko.
 319 Patiesībā viss notiek. Viss ir normāli. Ja problēmas meklē,
 320 tad arī atrod. Man ir priekšlikums – ejam baudīt dzīvi!
 321 Varbūt vēl kaut kas prātīgs sanāks.
 322 I: Lai veicas arī turpmāk! Paldies!
 310 310 \$do not count
 323

disk.rtf

1 1. intervija

1 4 \$do not count
 2 Intervijas datums: 18. 03. 06.
 3 I: Intervētājs
 4 A2: Intervējamais

4. pielikums

4 4 /meit
 4 4 /mtip
 4 4 /rezekne
 5 A2: Varētu teikt, ka mana dzīve, kā sāku iet skolā, vairāk
 6 saistās ne tikai ar mācībām, bet dažādām aktivitātēm. Es
 7 domāju, ka vajag aktīvāk mācīties valodas, piedalīties
 7 7 IV
 7 8 IND
 7 8 LD_ind
 7 9 LD
 7 9 LD_mezo
 7 9 LIDZD
 7 9 LIDZD
 7 9 LD
 7 9 MEZO
 7 11 OV
 8 dažādos konkursos, vēlēšanās, naturalizēties, vārdu sakot,
 8 8 LIDZD
 8 8 LLP
 8 8 LLP_makro
 8 8 MAKRO
 8 8 LD_makro
 8 8 LD
 8 8 LIDZD
 8 8 MAKRO
 9 visur, kas notiek skolā, pilsētā, arī valstī, ja ir
 10 iespējams. Saprotu - ja piedalīšos, iegūšu pieredzi, kas
 11 palīdzēs turpmāk. Tā būs laba dzīves skola. Bet svarīgāk par
 12 visu - cieņa. Ja tevi ciena - vieglāk saņemties un kaut ko
 12 12 SPA
 12 12 SPA_cien
 12 13 TV
 13 izdarīt. Es pirmajā klasē mācījos krievu skolā. () Atzīmes
 14 bija labas. () Daudzos priekšmetos biju viena no labākajām.
 15 () Latviešu valodā biju labāka. () Dzirdēju, ka mamma bieži
 16 runāja, ka tagad, nu, ka tagad visiem Latvijā būs jāzina
 17 latviešu valoda. Bija kaut kur lasījusi vai pa televizoru
 18 dzirdējusi, nezinu, neatceros. (() Vecāku sapulcē, ()
 19 pirmās klases beigās laikam, skolotāja tur runāja par sekmēm,
 20 kādas atzīmes tur. Nu, vārdu sakot, mamma bija diezgan
 21 priecīga, kā es mācos. Tad viņa tur vēlreiz aizgāja uz skolu,
 22 parunāja ar latviešu valodas skolotāju, nu tur kā es mācos,
 23 un izdomāja, ka es varētu iet uz latviešu skolu, tad man būtu
 24 vieglāk labi iemācīties latviešu valodu, tāpēc ka skolā
 25 runājam tikai stundās, pagalmā, skolā, mājās - krieviski.
 26 Viņa arī sarunāja, ka pa vasaru es pastaigāšu pie
 27 privātskolotāja un pamācīšos to, ko pirmajā klasē mācās
 28 latviešu skolā. Es piekritu. () Nu tā es visu vasaru trīs
 28 29 IND
 28 29 LD
 28 29 LD_ind
 28 29 LIDZD
 29 reizes nedēļā gāju mācīties latviešu valodu. Augustā pirms
 30 skolas pat katru dienu laikam. Skolotāja pārliecināja, ka
 31 noteikti tikšu galā. Viņa tik pārliecināši to teica, ka es
 32 noteicēju. Tas bija svarīgi, ka ne tikai mamma teica, ka es
 33 varu, bet arī skolotāja. Viņas domas man bija ļoti svarīgas.
 34 (() Latviešu skolā lielu problēmu it kā nebija, sapratu it
 35 kā visu, bet grūtāk bija pildīt mājas darbus, tur bija daudz
 36 kļūdu. Kad nesapratu, gāju pie tās pašas skolotājas, lai nu ()
 36 39 SPA
 36 39 SPA_sad
 37) paskaidro, palīdz. Viņa ar prieku to darīja. Man paveicās,
 38 jo skolotāja nelikās mierā, kamēr es sapratu, bet tas nebija
 39 viegli mums abām. Sākumā/sākumā tā nedaudz nožēloju, ka
 40 pārgāju uz latviešu skolu, tāpēc ka vēl gāju gandrīz katru
 41 dienu uz sporta dejām. Sestdien, svētdien bieži sacensības.
 41 43 LD
 41 43 LD_makro
 41 43 LIDZD
 41 43 MAKRO
 42 Jābrauc uz Daugavpili vai Rīgu, vai vēl kaut kur. () Arī
 43 starptautiskie konkursi. Nodarbības bija trīs stundas, vakarā
 44 parasti nāca miegs. Negribējās vēl domāt un/un/un tur ilgi
 45 pildīt latviešu valodu. () Mamma teica, ka vajag, noderēs.
 46 Pirmo gadu kaut kā pabeidzu. Nebiju labāka, nu sliktākā arī
 47 nē. //Smejas// Tur diktātos, kontroldarbos dažiem latviešiem
 48 pat bija vairāk kļūdu kā man. Lasīja arī citi daudz sliktāk.
 49 Tā sanāk, ka manam darbam tomēr bija rezultāts(()) Nu tā es
 50 tur pabeidzu 2. klasi. Pa vasaru atkal gāju pie
 50 51 IND
 50 51 LD
 50 51 LD_ind
 50 51 LIDZD
 51 privātskolotājas. Mammai patika, ka es mācos latviešu skolā.
 52 Citi teica, ka viņa tur muļķe //smejas//, nesaprata, kāpēc
 53 mani vajadzēja sūtīt latviešu skolā, bet//bet viņa
 54 visiem//visiem stāstīja, ka nu, kā man iet () ļābi. Trešajā
 55 klasē vēl nomācījos tajā pašā skolā, bet tur man tā īsti
 56 nepatika.
 57 I.: Grūti bija?
 57 57 \$do not count
 58 A2: Bija diezgan garlaicīgi, neinteresanti. Deju nodarbībās,
 59 pagalmā arī dažreiz draudzenes stāstīja, kas viņu klasē
 60 notiek, bet pie mums nekā tāda nebija.
 61 I.: Kas tur notiek?
 61 61 \$do not count
 62 A2: Viņas stāstīja, citreiz rādīja fotogrāfijas, kur klasē
 63 svinēja dzimšanas dienas, bija dažādi konkursi, bet mums nekā
 64 tāda nebija. Tikai stundas un nu () principā viss. Skolā arī
 65 tā nekur nepiedalījāties. () Iepriekšējā skolā mums arī bija
 66 interesanti. Man vispār nepatika mana klase //iesmejas//.
 67 Nebija draudzīga, //ē// bieži bērni strīdējās savā starpā.
 68 //Mhm// Gribēju pāriet uz citu klasi, bet laikam skolotāji
 69 nepiekrīta vai kaut kā tā. Tad ar mammu izdomājām pāriet uz
 70 citu skolu. Nu tad meklējām skolu, kas būtu tuvāk mājām.
 71 Mamma gribēja, lai tā atkal būtu latviešu skola.
 72 I.: Un tu?
 72 72 \$do not count
 73 A2: Nezinu, man bija vienaiņa.
 74 I.: Tātad mamma pieņēma lēmumu?
 74 74 \$do not count
 75 A2: Nē, lēmumu pieņēmām abas. Aizgājām uz skolu, satikāmies
 75 76 LIDZD
 75 76 LLP
 75 76 LLP_mikro

75 MIKRO
76 ar skolotāju, parunājām un nolēmām, ka es mācīšos tur. (())
77 1. septembrī sāku mācīties tur, pabeidzu 9. klasi.
78 I.: vai šajā skolā patika labāk?
78 \$do not count
79 A2: () Nu jā. Tur klase bija tāda//tāda draudzīgāka laikam.
80 Skolotāja un//un mēs paši organizējām kaut kādus konkursus,
80 81 LD
80 81 LD_mikro
80 81 LIDZD
80 81 MIKRO
81 klases vakarus arī. Bija interesanti. Klases audzinātāja
81 82 SPA
81 82 SPA_iedr
82 katrā no mums it kā mēģināja atrast kādu talantu. Nelikās
82 85 SPA
82 85 SPA_atz
83 mierā, kamēr atrada. Un tad ekspluatēja. Lielīja, lielīja,
84 kamēr mēs noticējām, ka esam labākie, gudrākie, skaistākie,
85 foršākie un rādījām, ko mākam. Es labi deju, man bieži
85 88 LD
85 88 LD_mezo
85 88 LD_mikro
85 88 LD
85 88 LIDZD
85 88 LIDZD
85 88 MEZO
85 88 MIKRO
86 vajadzēja uzstāties, nu tur//tur visādos koncertos klasē un
87 skolā. () Vairāk bija visādu pasākumu. Visos svētkos kaut
88 kas notika: izstādes, zīmējumu konkursi, viktorīnas. Man
89 mājās pie sienas ir diplomu par piedalīšanos sveču, cepuru,
89 91 SPA
89 91 SPA_atz
90 lietussargu, ziemassvētku rotājumu, rudens ziedu izstādē,
91 jauno izpildītāju konkursā, konkursā „ Supermeitene”. Klasē
91 95 LD
91 95 LD_mikro
91 95 LIDZD
91 95 MIKRO
91 95 MIKRO
91 95 LN
91 95 LN_mikro
92 vairāk notika izstādes, ekskursijas, pārgājieni, skolā//skolā
93 dažādi konkursi, koncerti. Es jau neatceros //iesmejas//,
94 daudz viņu bija. Es//es parasti deju. Kā kaut kāds
94 95 LD
94 95 LD_mezo
94 95 LIDZD
94 95 MEZO
95 koncerts, tā mums bija jādejo. Es biju vienīgā, kas klasē
96 devoja, tāpēc tā. Bet man vispār tā//tā patika uzstāties,
97 tāpēc man tas patika. //Zestikule// Citiem laikam arī
98 patika, es tā sapratu, jo citu bērnu vecāki manai mammai
99 vienmēr teica, ka es skaisti deju. Man ir svarīgi, ka mani
99 100 SPA
99 100 SPA_atz
100 novērtē. Paslavē.
101 I.: Ka veicās mācībās?
101 101 \$do not count
102 A2: //Mhm?/ Nu normāli. Sapratu visu. () Grūtāk bija
103 mācīties bioloģiju, ķīmiju, tādus priekšmetus un, protams ()
104 protams, latviešu valodu. Diktātus rakstīju labi, bet
105 sacerejums prasīju palīdzēt skolotāju. Runāt man nebija
105 108 SPA
105 108 SPA_sad
106 grūti, bet nevarēju tā labi atbildēt uz jautājumiem ,
107 piemēram, literatūrā. Bija daudz vārdu, kuru nozīmi tā, nu tā
108 labi nesapratu. Viņa man parasti pārbaudīja. Patika angļu
109 valoda, piedalījos pat skolas, pilsētas olimpiādē. Tur nekādu
109 109 LD
109 109 LD
109 109 LIDZD
109 109 LD_makro
109 109 LD_mezo
109 109 LIDZD
109 109 MAKRO
109 109 MEZO
110 lielu panākumu nebija, bet vienalga, salīdzinot ar citiem,
111 angļu valodu zināju diezgan labi. Arī pirmo naudu nopelnīju
111 112 SPA
111 112 SPA_atz
112 par piedalīšanos olimpiādē. Tā ka materiāls gandarījums arī
113 ir. () Arī latviešu valodu pa astoņiem gadiem iemācījos
114 diezgan labi, () labi nokārtoju eksāmenu latviešu valodā.
115 Pirms tam mēnesi uz privātsundām gāju gandrīz katru
115 115 IND
115 115 LD
115 115 LD_ind
115 115 LIDZD
116 sestdienu un svētdienu. Skolotāja skolā teica, ka es jau
116 117 SPA
116 117 SPA_atz
117 rakstu domrakstus labāk par latviešiem //iesmejas//. Tā īsti
118 nezināju, kur pēc 9. klases mācīties. () Mamma teica - vajag
119 darīt kaut ko, () nu kā pateikt (()) jēdzīgu, kur varēs
120 dabūt darbu un kur var arī nopelnīt. Es piekritu. Rēzeknē
121 Mākslas vidusskola bija diezgan populāra. Tur daudzi gribēja
122 mācīties, krievi un latvieši, bet daudzi krievu skolēni ()
123 tā () baidījās, ka nevarēs mācīties latviešu valodā. Es no
123 124 OV
124 tā tā īpaši nebaidījos. Tā arī īstenībā bija, ka nebija ko
125 baidīties. //E// Jau pirmajos kursos rakstīju referātus
125 126 LD
125 126 LD_mikro
125 126 LD_mezo
125 126 LD
125 126 MEZO
125 126 LIDZD
125 126 LIDZD
125 126 MIKRO
126 literatūrā () un vēsturē. Bija visādi projekti, gājām uz
126 127 LD
126 127 LD_makro
126 127 LIDZD
126 127 MAKRO

127 uzņēmumiem, dažreiz intervējām cilvēkus uz ielas. Tā
128 kontaktējoties ar cilvēkiem, var ļoti labi iemācīties jaunus
129 vārdus, izrunu, nu valodu, vārdu sakot. Nebija tā nekādu
129 129 133 OV
130 lielu problēmu. Nezinu. Man patīk, ka šeit var attīstīt arī
130 133 LD
130 133 LD_mezo
130 133 MEZO
130 133 LIDZD
130 133 LD_mikro
130 133 LIDZD
130 133 LD
130 133 MIKRO
130 133 LIDZD
130 133 LLP
130 133 LLP_mezo
130 133 MEZO
130 133 LIDZD
130 133 LLP_mikro
130 133 LLP
130 133 MIKRO
130 133 LN
130 133 LN_mezo
130 133 LN
130 133 LIDZD
130 133 LIDZD
130 133 LN_mikro
130 133 MEZO
130 133 MIKRO
131 savas diplomātijas iemaņas, piemēram, risināt konfliktus,
132 problēmas, izspēlēt daudzas situācijas stundās un
133 pēc tam praktizēties. Patīkami, ka kursabiedri pasaka -
133 133 134 SPA
133 133 134 SPA_atz
134 forši, tev sanāk!
135 I.: Turpini nodarboties ar sarīkojumu dejām?
135 135 135 \$do not count
136 A2: //Mh// Nē. () Daudz laika vajadzēja mācīties, un arī
137 mamma teica, ka vajag vairāk mācīties valodas, labi pabeigt
137 137 138 IV
138 skolu, lai iestātos augstskolā. //Smejas// Dejas bija
139 pagātne, nākotni es negribēju ar tām saistīt. //Smejas// Ļoti
140 dārgs prieks, sponsorus arī pie mums grūti atrast, pašiem
141 maksāt arī nepietiek naudas. () Ceļš, drēbes. () Lai gan
142 ģimenē esmu vienīgais bērns, jācensās tikt budžeta grupā,
142 142 143 IV
143 citādi vecākiem būs grūti.
144 I.: Vai, piemēram, sporta deju nodarbībās bija jūtama
144 144 145 \$do not count
145 atšķirība starp latviešiem un cittautiešiem?
146 A2: (()) Jā un nē. () Pirms nodarbībām, starpbrīžos krievi
147 dažreiz vairāk tusejās ar krieviem, latvieši ar latviešiem,
148 bet brīva laika tur ir ļoti maz. Treniņi, treniņi, ļoti daudz
148 148 151 LD
148 148 151 LD_mezo
148 148 151 LIDZD
148 148 151 MEZO
149 treniņu. Daudzos pāros zēns ir krievs, bet meitene latvietē ()
150) vai otrādi. Visus interesē savākt vairāk punktu, iegūt
151 augstāku vietu, nevis tautība. Sporta dejās daudziem brauc
152 līdzīvecāki, viņi arī ir krievi un latvieši, varbūt vēl
153 kādi, bet visus interesē, kā nodejos viņu pāris.
154 I.: Vai vēlēšanās piedalies?
154 154 154 \$do not count
155 A2: Pirmo reizi aizgāju. Interesanti bija, kas tās vēlēšanas
155 155 157 LD
155 155 157 LD_makro
155 155 157 LIDZD
155 155 157 MAKRO
155 155 157 LLP
155 155 157 LLP_makro
155 155 157 MAKRO
155 155 157 LIDZD
156 tādas ir. Es tur īsti nezinaju, par ko balsot, mamma apmēram
157 pateica. Otrreiz laikam negāju.
158 I.: Kāpēc? Zuda interese?
158 158 158 \$do not count
159 A2: //Iesmejas// Daļēji(()) Jau zināju, kas tas ir, un
160 negribējas arī. Varbūt () laikam slikts laiks vēl bija,
161 nezinu, neatceros. () Un nedomāju, ka tas ko mainītu, ka es
162 nobalsotu.
163 I.: Skolā bija parlamenta vēlēšanas, vai piedalījies -
163 163 164 \$do not count
164 kandidējī, balsoji? Kāpēc?
165 A2: Jā. Skolā, jā. Vienkārši skola mazāka, es tur visus
165 165 166 LIDZD
165 165 166 LLP
165 165 166 LLP_mezo
165 165 166 MEZO
166 pazīstu, vienkārši interesanti, kurš uzvarēs. Balsoju. Pati
167 nekandidēju. () Pirmajā, vēl otrajā kursā varbūt gribēju,
168 bet parasti izvirza tos, ko labāk pazīst, nu no vecākajiem
169 kursiem. Kad pati mācījos vecākajosursos, vienkārši vairāk
169 169 171 IND
169 169 171 LD
169 169 171 LD_ind
169 169 171 LIDZD
170 laika veļtiju mācībām. Zināju, ka stāšos augstskolā, gribēju
171 tikt budžeta grupā, tāpēc// tāpēc mācījos. () Vispār diezgan
172 daudz bija jāmacās. (()) Domāju - grūtākais jau garām,
172 172 176 OV
173 vismaz šajā skolā. Kad pabeigšu - gaida jauni izaicinājumi.
174 Bet pagaidām katra diena ir jauns piedzīvojums un iespēja,
175 ik brīdī tiek piedāvāts kaut kas jauns un interesants,
176 vajag tikai pašam meklēt un iesaistīties.

narat_int 1.rtf

1 2. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 18. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 A4: Intervējamais
4 4 /meit

4 4 /mtip
 4 4 /rezekne
 5 A4: Esmu XXX. Pēc 9. klases beigšanas iestājos latviešu
 6 skolā - RMV. Atziņos, ka bija ļoti bail. () Pat ļoti. Valodu
 7 tik ļoti nezināju, a kļūdu tur vispār bija daudz.
 8 //Zestikulē// Gribēju savu dzīvi saistīt ar mākslu, bet
 8 9 OV
 9 krieviem tādas skolas nebija. Nolēmu mēģināt. Sākumā jutos
 10 briesmīgi, bet, kad sapratu, ka tāda neesmu vienīgā, kļuva
 11 mazliet drošāka. Sapratu, ka citiem ir līdzīgas problēmas kā
 12 man. Varbūt pat lielākas. Pamazām iedzīvojos kolektīvā. (())
 13 Varbūt nelielas grūtības sagādāja mans raksturs. //smejas//
 14 Esmu mazliet "mežone". Man ir dažreiz grūti pierast pie
 15 jaunām sejmām. Latviešu audzēkņi izturas ļoti labi. Ja jūtu, ka
 16 kaut kas traucē kontaktēties, nepievēršu tam uzmanību, jo jau
 17 pieradu. Galu galā, manas labākās draudzenes arī ir
 18 latvietes. Varbūt nozīme bija tam, ka tā ir tieši mākslas
 19 vidusskola, jo te jaunieši ir ļoti brīvi. Par to, ka brīvība
 20 viņiem nozīmē ļoti daudz, var spriest jau pēc viņu izskata,
 21 izturēšanās () Pēc visa. Un skolotāji šeit pieņem tevi tādu,
 21 23 SPA
 21 23 SPA_akc
 22 kāds tu esi. Viņi pat gaida, lai tu kaut kā apliecināsi sevi kā
 23 personību. Es domāju, ka cilvēku nevērtē pēc tautības, bet
 24 pēc rakstura. Manuprāt, šai videi tas ir ieguvums, jo katrs
 25 audzēkņis skolai ir dārgs. Krievu tautības cilvēki ir tādi
 26 paši kā latviešu tautības cilvēki, atšķirīga ir tikai valoda.
 27 Slikti ir tas, ka krievu tautības cilvēki labprātāk runā
 28 krieviski, un vairums latviešu ar viņiem arī sarunājas
 29 krieviski, pat necenšas ārpus mācību laika sarunāties
 30 latviski. Mums kontaktēšanās ar latviešu tautības audzēkņiem
 30 31 OV
 31 būtu vieglākais ceļš, lai apgūtu latviešu valodas zināšanas,
 32 diemžēl, vairums to neizmanto. Es jau arī jūmu to tā saku,
 33 bet pati arī eju vieglāko ceļu. () Skolotāji šeit saprotoši,
 33 35 SPA
 33 35 SPA_izpr
 34 forši. Vienmēr var pieiet klāt, kaut ko pajautāt, ja
 35 nesaproti. Palīdz. Atbalsta. Pie daudziem projektiem
 36 strādājam kopā. Savā iepriekšējā skolā mācījies diezgan
 37 viduvēji. Bija labākas un sliktākas atzīmes () kā kuro
 38 reizi. Protams, atkarīgs arī no priekšmeta. () Šeit
 39 speciālajos priekšmetos gāja labāk. Ja kaut ko nesaproti, tur
 40 skolotāji paskaidroja krieviski. Matemātiku arī sapratu, no
 41 tā saucamajos//tā saucamajos humanitārajos gāja grūtāk,
 42 sevišķi latviešu valodā un literatūrā. Vienreiz stundas
 43 sākumā skolotāja jautāja, kuram patīk rakstīt domrakstus.
 44 Mūsu grupā neviens nepieteicās. Neviens. Tad es teicu, ka
 45 iepriekšējā skolā rakstīju ļoti labi, ka man bija labas atzīmes.
 46 Skolotāja teica, ka es vārietu piedalīties konkursā XXX.
 47 Pastāstīja par balvām. Es teicu, ka krieviski //krieviski jā,
 48 bet latviski man nesanāks. Skolotāja teica, lai mēģinu, nu,
 48 50 SPA
 48 50 SPA_iedr
 48 50 SPA_sad
 49 ja tomēr nesanāks, tad lai rakstu krieviski, noorganizēs
 50 tūlku konkursu, viņi palīdzēs iztulkot. //Smejas// Nu tā mēs
 51 parunājām, bet es gandrīz aizmirsu par to konkursu. Pēc kāda
 52 laika skolotāja atkal atgādināja. Tā viņa atgādināja bieži,
 52 56 SPA
 52 56 SPA_sad
 53 kamēr es kaut ko uzrakstīju. Viņa izlasīja, pateica, ko vajag
 54 izlabot, papildināt. Manā rīcībā bija pietiekami daudz laika,
 54 55 LN_makro
 54 55 LN_mikro
 54 55 LN
 54 55 LN
 54 55 MAKRO
 54 55 MIKRO
 54 55 LIDZD
 54 55 LIDZD
 55 lai visu pārdomātu un izdarītu. Pēc kāda laika es atkal atnesu,
 56 viņa atkal laboja, pateica, kuras grāmatas var izmantot, vēl tur
 57 kaut ko. Tā es kaut ko uzrakstīju, viņa aizsūtīja, un es
 58 atkal uzreiz aizmirsu par to konkursu. () Pēc kādiem diviem
 59 mēnešiem viņa ienāca stundā un paziņoja, ka man konkursā ir
 59 60 SPA
 59 60 SPA_atz
 60 otrā vieta. Es biju tik pārsteigta, ka pat nezināju, ko
 61 teikt. //Zestikulē// Citi arī bija pārsteigti. Mūsu skolas
 61 63 LD
 61 63 LD_makro
 61 63 LIDZD
 61 63 LIDZD
 61 63 MAKRO
 61 63 MAKRO
 61 63 LN_makro
 61 63 LN
 62 skolēni diezgan bieži piedalās visādos konkursos, bet tie
 63 vienmēr saistīti ar mākslu. Bet te pēkšņi XXX un uzvarēja
 64 domrakstu konkursā! Skolotāja teica, ka//ka man jābrauc uz
 65 Rīgu, pastāstīja, kas un kā. Es sākumā pat viena pati
 65 66 SPA
 65 66 SPA_iedr
 66 negribēju braukt, bet skolotāja teica, lai nebaidos, tur visi
 67 tādi paši. (()) Biju ļoti pārsteigta par tik sirsnīgu
 68 sagaidīšanu. Daudzi bija atbraukuši ar vecākiem, brāļiem,
 69 māsām, viņa ģimene. Es ātri iepazīnos ar vienu meiteni no
 70 Ludzas, viņa arī bija viena. Tad sākās svinīgais pasākums,
 71 apbalvošana. Katram vajadzēja iepazīstināt, ar ko viņš ir
 72 ieradies. Sveica visus. A skolotājus tur vispār. Paldies,
 73 paldies. //Zestikulē// Tas bija fantastiski! Tur bija sporta
 74 veterāni Uljana Semjonova, Helmutis Balderis, citi agrāk un
 75 tagad slaveni sportisti. Viņi visi mums spieda roku, tik
 76 sirsnīgi izturējās, kā draugi, it kā mēs būtu pazīstami simts
 77 gadu. Es nekad neko tādu neesmu piedzīvojuši! Es pilnīgi
 78 lidoju! Es pirmo reizi tikos ar tik slaveniem un tik
 79 vienkāršiem cilvēkiem. Es zināju, ka Semjonova ir ļoti
 80 liela auguma, bet no viņas staroja tāda labestība. Tas
 80 84 SPA
 80 84 SPA_atz
 80 85 SPA_iedv
 81 bija fantastiski! () Man uzdāvināja cepurīti, T kreklīņu un
 82 maizi. Sponsori dāvināja. Tad mums bija ekskursija pa
 83 Vecrīgu, bijām dažādos muzejos, tādos, kur es nekad agrāk
 84 nebiju bijusi. Patika ekskursija pa Melngalvju namu. Tur es

85 arī nebiju bijusi. Pēc tam bija galdi. Tik skaisti un
86 garšīgi, nu vienkārši super! Tik daudz augļu! Es pat
87 nokavēju, mani gaidīja busiņš uz Rēzekni, jo gaidīju, kamēr
88 dalīs torti. Gribējās pagaršot. Atri apēdu un skrēju. Visu
89 ceļu domāju tikai par saviem panākumiem. //Zestikulē//
90 Burtiski lidoju, nespēju noticēt, ka tas notiek ar mani. Es
90 92 SPA
90 92 SPA_atz
91 vēl pāris dienas burtiski lidoju. Tā ar mani nekad nebija
92 noticis. Jutos laimīga, gribējās piedalīties visos
93 iespējamajos konkursos. Es nekad nedomāju, ka uzvarēšu, ka
93 95 SPA
93 95 SPA_atz
94 man būs otrā vieta, ka saņemšu tik daudz uzmanības pat no
95 pavisam svešiem cilvēkiem. Pavisam mūsu grupā bija 169
96 dalībnieki, un man otrā vieta. Neticami! Šis konkurss kaut ko
96 101 SPA
96 101 SPA_atz
97 mainīja manā dzīvē () mani pašā arī laikam. Es it kā
97 99 OV
98 noticēju savām spējām. Man skolā vēl iedeva prēmiju par
99 uzvaru. () Teica, ka tas dara godu skolai. Bija vērts
100 censties! Arī kursabiedri uz mani paskatījās kaut kā savādāk.
101 Nu tas man arī palīdzēja it kā iejusties skolā. Pēc gada mani
102 ievēlēja par skolas prezidentu. Bija trīs //Zestikulē//
103 kandidātas, bet ievēlēja tieši mani. Mums katram vajadzēja
103 110 LD
103 110 LD_mezo
103 110 LIDZD
103 110 MEZO
104 iepazīstināt ar savu programmu, ko gribētu mainīt, kaut ko
105 jaunu. Es gribēju panākt, lai jaunieši ir aktīvāki, lai
105 106 OV
106 piedalās dažādos pasākumos, paši kaut ko organizē, citādi
107 visi saka, ka nekas nenotiek, bet paši neko neorganizē. Man
108 bija daudz ideju. Man liekas () arī agrāk tās bija, tikai
109 kaut kur snauda dziļi iekšā mani. Tagad es bieži tiekos ar
109 120 LD
109 120 LD_makro
109 120 LIDZD
109 120 MAKRO
110 citu skolu prezidentiem, pašpārvaldes pārstāvjiem. Mēs
110 117 SPA_sad
111 saņemam informāciju par dažādiem projektiem, paši strādājam
112 pie dažādiem projektiem. Nesen tikās pašpārvaldes pārstāvji
113 no Ludzas, Daugavpils un Rēzeknes. Spriedām, kādu gribam
114 redzēt mūsu skolu un ko darīt, lai tā tāda arī būtu. (()) 7.
115 novembrī Rīgā, Latviešu Biedrības namā, mēs, Rēzeknes mācību
116 iestāžu aktivisti, piedalījāmies konferencē „Jaunatne
117 pilsoniskā sabiedrībā”. Klausījāmies lekcijas, piedalījāmies
118 paneldiskusijā, uzdevām jautājumus. (()) Manuprāt,
119 visinteresantākā bija lekcija „Jaunietis un pilsoniskā
119 123 SPA_iedv
120 līdzdalība”. To lasīja Naturalizācijas pārvaldes xxx
121 Viņa minēja daudz piemēru gan no savas ilggadējās
122 pieredzes, gan no audzēkņu dzīves, jo pirms tam strādāja
123 skolā. () Viņa izteica domu, ka skolai ir vislielākā loma
124 pilsoniskajā audzināšanā, jo vairākums ģimeņu vēl dzīvo veco
125 laiku atmiņās, bet vidusskolā veidojas cilvēka apzināta
126 atteikšanās pret savu valsti. Ir svarīgi lepoties ar savu
127 dzīvesvietu, skolu, valsti, spriest pozitīvi. Viņa minēja
128 pozitīvus piemērus no Rēzeknes jauniešu aktivitātēm. Stāstīja
128 131 LD
128 131 LD_makro
128 131 LIDZD
128 131 LIDZD
128 131 MAKRO
128 131 LN_makro
128 131 MAKRO
128 131 LN
129 par Rēzeknes 2. vsk. jauniešu un pilsētas domes realizēto
130 projektu par patriotismu. Arī šis notikums man bija
131 atspēriena punkts, lai//lai virzītos uz priekšu. Es nevarēju
132 vairs sēdēt un gaidīt. //Zestikulē// Man bija jārikojas.
133 Atbraucot mājās, nākamajā dienā skolā sasauca sapulci un
134 piedāvāju izveidot sabiedrisko organizāciju. Visi piekrita.
135 Tā viss sākās. Mēs tagad veidojam daudzus projektus sakarā ar
135 144 LD
135 144 LD_makro
135 144 LIDZD
135 144 MAKRO
136 maznodrošinātajiem bērniem un cilvēkiem, kas dzīvo veco ļaužu
137 pansionātā. Tagad mums ir sava sabiedriska organizācija
137 142 SPA
137 142 SPA_sad
138 „Apskāviens”. Mēs pastāvam tikai piecus mēnešus, bet esam
139 paveikuši daudz laba un interesanta. Esam organizējuši
140 akcijas, lai vāktu apģērbus rehabilitācijas centram, zīmējuši
141 ziemassvētku atklātnītes patversmes un internātskolu bērniem,
142 uzstājušies pasākumos. Mēs paši veidojam izstādes. Mēs
143 brauksim uz Poliju, lai stāstītu par mūsu Latviju. Rīkosim
144 tur Jauniešu dienas. Mans uzskats ir tāds - ja mēs, jaunieši,
145 centīsimies un ar lepmumu aizstāvēsim savu pilsētu, pieliksim
146 savu roku, lai veidotu tādu pilsētvidi, kā vēlamies, tad mums
147 nebūs kauns, ka nākam no Rēzeknes. Ļoti izglītojoša lekcija
148 bija par skolēnu un studentu pašpārvalžu lomu pilsoniskās
149 sabiedrības veidošanā. To lasīja Valmieras pilsētas un
150 rajona jauniešu koordinatore, Vidzemes Augstskolas studente
151 xxx. Viņa arī bija jaunākā konferences dalībiece. Atšķirtībā
151 157 SPA
151 157 SPA_iedv
152 no citiem, viņai bija viskonkrētākā informācija. Viņa mums
153 pastāstīja, kā veidojas viņas dzīve. Viņa ar savu komandu
154 izstrādāja tādu koncepciju, kā var apvienot spēkus un
155 izveidot vienotu komandu, kur būtu viens pārstāvis no katras
156 pilsētas vai rajona. Viņa jau sākusi to realizēt un piedāvāja
157 arī mums piedalīties. Tā ir vieglāk strādāt. Kā saka - viena
158 galva - labi, bet divas vēl labāk. Tukuma pilsētas domes
159 priekšsēdētājs xxx lasīja lekciju par sistēmu, kāda
160 tur izveidojusies un darbojas. Tā ir ļoti efektīva pilsētas
160 163 SPA
160 163 SPA_sad
161 pašvaldības un aktīvo jauniešu sadarbība, kur jaunieši izdomā
162 projektus un ar pašvaldību palīdzību tiek meklēti
163 finansējumi to realizēšanai. Uzskatu, ka šis piemērs ir ļoti
163 169 LLP

163 169 LLP_makro
163 169 LN
163 169 LN_makro
163 169 MAKRO
163 169 MAKRO
163 169 LIDZD
163 169 LIDZD
164 efektīvs - jaunieši var sevi apliecināt. Jaunatnei ir
165 salīdzinoši mazas iespējas, kā ietekmēt lēmumus, kas skar
166 pašu jauniešu dzīvi, lēmumpieņemšanu valstī notiekošajos
167 procesos. Tieši sabiedriskajās un nevalstiskajās
167 169 OV
168 organizācijās jauniešiem ir iespēja gan sevi apliecināt un
169 realizēt. Konferenču laikā mēs, jaunieši, sapratām, ka
169 170 LD
169 170 LD_makro
169 170 LIDZD
169 170 MAKRO
170 vajadzīgas diskusijas, informācijas apmaiņa. Mēs diskutējām,
171 piemēram par svētku nozīmi. Es sapratu, ka mēs tomēr mīlam
172 savu valsti, jo, kad mums jautāja, vai mums patīk HALLOWINA
173 svētki, kurus ienākuši no citām valstīm, visi atbildēja, ka
174 mums ir savi svētki - daudz bagātāki un saturiskāki. (())
175 Kopumā var teikt, ka mēs pavadījām vērtīgu dienu skaistā un
176 saņemtā pilsētā ar viesmīlīgu uzņemšanu un ieinteresētību no
177 valsts puses kopā ar Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvaldes
178 jaunatnes lietu koordinatori XXX. Es biju viena no diviem
178 181 LD
178 181 LD_makro
178 181 LIDZD
178 181 MAKRO
179 Rēzeknes jauniešiem, kas brauca uz Zviedriju, lai iepazītos
180 ar zviedru jauniešiem un vērotu, cik aktīvi viņi piedalās
181 skolas dzīvē.
182 I.: Kāpēc tieši tu?
182 182 \$do not count
183 A4: (()) Nezinu, laikam tāpēc, ka es vienmēr aktīvi
183 186 LD
183 186 LD
183 186 LD
183 186 LD_makro
183 186 LD_mezo
183 186 LD_mikro
183 186 LIDZD
183 186 LIDZD
183 186 LIDZD
183 186 LIDZD
183 186 MAKRO
183 186 MEZO
183 186 MIKRO
184 piedalos sanāksmēs, man ir idejas, es nebaidos par tām runāt.
185 Kad piedāvāja, tad teica, ka brauks aktīvākie. Es tagad
186 vienmēr cenšos tāda būt. () Citādi nav vērts. Divas
187 neatņemamas manas dzīves sastāvdaļas ir sports un māksla. Tas
188 ir viss, kas man dzīvē nepieciešams. Es domāju, ka izsakot
189 šajā domrakstā savas jūtas un pārdzīvojumus, es varēšu kādam
190 palīdzēt. Varbūt ar kādu domu vai savu pielauto kļūdu, no
191 kuras kāds varētu mācīties. Sportā ir daudz dažāda prieka -
192 vai tas ir veselīgi? Starp citu - kāds no zinātniekiem teica,
193 ka smaidošs un priecīgs cilvēks dzīvo ilgāk un viņam nav
194 slimību! //Zestikulē// Man ļoti patīk rakstīt, domāt.
195 Nopietni es sāku nodarboties ar sportu pirms četriem gadiem,
195 198 LD
195 198 LD_mezo
195 198 LIDZD
195 198 MEZO
196 bet vispār - no pašā bērnības. Sākumā es staigāju uz sporta
197 dejām, pēc tam aerobika, klasiskās dejas, breikš, patiesībā
198 esmu izmēģinājusi visu. () Bet, kad es gribēju kaut ko
199 virsšķīgāku, sāku vērot dažus austrumu cīņu veidus. Es vēroju
199 202 SPA
199 202 SPA_iedv
200 trīs mēnešus, un visvairāk man patika taekvondo. Es vienkārši
201 biju sajūsmā par tā skaistumu un elastību. Visi, kas ar to
202 nodarbojās, bija līdzīgi putniem, kuri lido man apkārtnē un
203 dzied. Sākumā es trenējos mājās ar savu treneri, lai
204 „neizgāstos” pirmajā treniņā. Es ļoti centos. Un sanāca tā,
205 katrenēris jau pirmajā nodarbībā bija sajūsmā par mani
205 206 SPA
205 206 SPA_atz
206 panākumiem. Vissmieklīgākais bija tas, ka es biju iesācēja,
207 sāku nodarboties tikai pirms trim mēnešiem un jau varēju
208 uztaisīt špagatu, bet daži, kuri apmeklēja klubu jau septiņus
209 gadus, vēl to nevarēja izdarīt. Es uzskatu, ka nevajā bērnam
210 uzspiest kaut ko, ja viņi to nevēlas, viņiem nebūs prieka un
211 panākumiem. Ja tu gribi, tu gribi un centies, ja ne, tad
212 vienkārši tev nekas nesanāks. Es savā dzīvē esmu izmēģinājusi
212 213 OV
213 jau gandrīz visu. Ko es tikai neapmeklēju, kur es tikai
214 nebiju! //Zestikulē// Es no pašas bērnības gribēju iestāties
215 kādā no austrumu cīņas klubiem, bet diemžēl mani vecāki
216 uzskatīja, ka man labāk apmeklēt kādu stevišķīgāku klubu. Un
217 tikai tagad, kad es esmu pieaugusi un varu pati par sevi
218 atbildēt, es iestājos šajā klubā. Kā es jau rakstīju, esmu
219 iepazītinusi visus austrumu cīņas veidus un pēc ilgām pārdomām
219 220 IND
219 220 LIDZD
219 220 LLP
219 220 LLP_ind
220 es izlēmu iestāties tieši šajā cīņas klubā. Viens no
221 faktoriem bija manas draudzenes iestāšanās karatē klubā. ()
222 Protams, tas mani arī iedvesmoja. (()) Es viņu nedaudz
223 apskaudu. Vēl es iestājos tur, jo mana mamma pazīst trīs
224 trenerus, kuri ir labākie Latvijā un visi viņi dzīvo Rēzeknē.
225 Viens no viņiem ir mans tēvocis. Laikam, ja salikt visu kopā,
226 man bija daudz faktoru, lai sāktu nodarboties ar taekvondo.
227 Pašlaik es neesmu iestājusies kādā no klubiem. Es regulāri
228 apmeklēju treniņus
228 231 IND
228 231 LD
228 231 LD_ind
228 231 LIDZD
229 taekvondo, bet kopumā es aktīvi darbojos mājās, lasu
230 literatūru, skatos videokasetes un mācos pati. Vasarā es
231 katru rītu skrīenu četrus kilometrus, bet pašlaik nav laika.
232 Staigājot uz treniņiem, nevaru pilnībā iemācīties visu. To
233 jāizprot un jāizjūt. Taekvondo nav vienkārši sporta veids, tā

234 ir māksla. Daži domā, ka tie ir cīņas likumi, kurus jāzina,
235 lai varētu sevi aizstāvēt. Bet tas tā nav. Katra kustība ir
236 līdzīga baletam. Un, lai kļūtu par labu zinātāju šajā mākslā,
237 daudz jāmacās un jātrenējas. () Agrāk man bija diezgan labi
238 panākumi, bet diemžēl tagad nav laika treniņiem, jo daudz
239 jāmacās skolā. Protams, ir panākumi, tikai nevis sacensībās,
240 bet citās jomās. Piemēram, es ātri kustos, un veselība kļūva
241 labāka. Tas taču arī ir panākums.
242 Manuprāt, vislielākais. Katra kustība un rīcība ir sports. Tu
243 taču kusties. // žestikulē// Visi zina, ka bez sporta tu
244 nevari saglabāt savu formu vai uzlabot to, jo katras
245 sievietes dzīvē figūra un veselība ir galvenais. Bet noteikti
246 sporta dēļ ir jābūt normālai, nevis pārspīlētai. Visi zina
247 arī to, ka slaveni sportisti beidz savu karjeru traumas dēļ.
248 Sanāk, ka pārceņties nav labi, tāpat kā pasīvi sēdēt bez
249 kustībām. Dažiem sports ir vienkārši izklaide, bet dažiem
250 bagātina dzīvi. Piemēram, ja cilvēks pazaudē sev tuvu cilvēku
251 vai kādas problēmas dēļ ieslīgst depresijā, vai kļūst par
252 alkoholiķi vai narkomānu, viņam ir slikti, jo viņš vienmēr
253 domā par savu problēmu, un kļūst vēl grūtāk. Ja atradīsies
253 255 SPA
253 255 SPA_iedv
254 cilvēks, kurš viņam palīdzēs aizrauties ar sportu, tā būs
255 izeja. Var iegūt jaunus draugus, veidot attiecības, un viss
255 256 OV
256 pamazām kļūst labāk. () Es droši zinu, ka sportam ir
257 vislielākā nozīme manā un mūsu dzīvē. Sports ir veselīga un
258 nopietna nodarbošanās. Ar sportu var nodarboties tikai stipri
259 un tam garīgi gatavi cilvēki. Ar to es gribu teikt - nopietni
260 nodarboties. Tagad nav tāds laiks kā agrāk. Pusaudži brīvi
261 var apmeklēt visādus klubus. Piemēram, agrāk klubu „Revis”
262 apmeklēja cilvēki pēc trīsdesmit gadiem, bet šobrīd mēs varam
263 redzēt tur trīspadsmitgadīgus pusaudžus. Pašreiz pusaudži
264 vēlas maksimāli izklaidēties. Tagad bērni (pusaudži) ir
265 „vējaini”. Viņi nedomā par turpmāko likteni, protams, viņi
266 dod priekšroku „tusiņiem”, ne sportam. Tikai daži no viņiem
267 izvēlas sportu.
268 Es uzskatu, katram cilvēkam ir tēls, kuram viņš grib
268 278 SPA
268 278 SPA_iedv
269 līdzināties. Manā gadījumā tie ir kolēģi, kuri ar prieku
270 nodarbojas manā klubā. Uz viņiem ir vērts paskatīties un
271 līdzināties, jo es vēl nekad neesmu redzējusi tik garīgi un
272 fiziski stiprus cilvēkus. Viņi ir gudri un ļoti mīļi cilvēki.
273 (()) Laikam tāda arī ir manā draudzene, kura var pārspēt
274 jebkuru vīrieti. Viņai ir astoņpadsmit gadu. Viņa ir tik
275 ēlastīga, ka izskatās kā čūska. Viņa aizrāvās ar sportu no
276 četrpadsmit gadu vecuma. Tik stipru un gudru meiteni es vēl neesmu
277 redzējusi. Bez tam viņa vēl ir skaista un sievišķīga. Man
278 gribētos tādi būt. //žestikulē// Man sports nozīmē visu. Jo,
279 nodarbojoties ar to, es varu atklāt visas savas jūtas un
280 pārdzīvojumus. Ar to, es varu aizmirsties un nedomāt par
281 problēmām, kuras mani ļoti uztrauc un „dzen” izmisumā. Man ir
282 vieglāk sportot, nekā domāt un raudāt. Man patīk būt stiprai
283 un aizstāvēt sievietes. Jo mēs zinām, ka puīši vienmēr
284 uzskata sevi par visstiprākajiem un gudrākajiem. Es gribu
285 pierādīt citiem, ka sievietes nemaz nav sliktākas par
286 vīriešiem, pat labākas un spēcīgākas. Man patīk vinnēt
287 sacensībās, tad man palielinās adrenalīna daudzums. Man patīk
288 būt izturīgai pret sāpēm. Man patīk skaistas figūras, un bez
289 sporta noteikti nekā no tā visa nebūs. (()) Es mīlu sportu,
290 un bez tā nevaru dzīvot, man tas ir gaiss un ūdens. Esmu
290 290 OV
291 priecīga, ka manā dzīvē bija iespēja ar to saistīties tik
292 cieši, ka turpmāk tas būs mans līdzgaitnieks manā dzīves
293 ceļā. Pateicoties sportam, man ir daudz draugu, paziņu.
294 Bet nekad un nekam nevar uzticēties. Paļauties var tikai uz
295 sevi. Lasītājiem es gribētu novēlēt, lai viņi raksta kaut ko.
296 Dzejoļus vai stāstus, tikai patiešus, jo es uzskatu, ka
297 savā pieredzē varam dalīties ar citiem. (()) Vēl es
298 gribētu pateikt, lai jūs vairāk pievērstu uzmanību bērniem no
299 trīs gadu vecuma, jo man šie gadi bija liktenīgi. Patiesībā
300 no tiem pārdzīvojumiem un atmiņām izveidojās mans raksturs,
301 manas domas, manā attieksme pret cilvēkiem, pret vecākiem,
302 pret radiem. Viss, kas saistīts ar mani kā cilvēku, ir
303 saistīts ar bērnību. Tagad gadi „skrien” ļoti ātri, bet
303 309 OV
304 bērnībā viss bija gluži otrādi. () Dzīvē jāizbauda katru
305 sekundi, jo es droši zinu - vēlāk nožēlosi par neizdarītām
306 lietām un būs par vēlu kaut ko mainīt. Un tā doma, ka tu
307 varēji un neizdarīji, tevi vajās visu atlikušo mūžu. Vēl es
308 gribu teikt, ka jānosargā tas, kas tev ir dotajā brīdī, ja tu
309 to zaudēsi, atpakaļ to dabūt ir gandrīz neiespējami. Es
310 uzskatu, ka vairumā gadījumu nav tāda vārda kā lepnums. Jo
311 tieši lepnuma dēļ mēs daudz ko zaudējam un tieši lepnuma pēc
312 mēs nevaram to atgūt. Un tas visvairāk man sāp, ka//ka
313 cilvēki nevar saprast () lepnumam mūsu dzīvē nav vietas. Es
314 runāju par cilvēku attiecībām. Bet citās jomās? Iespējams,
315 ir. Nesen man tika piedāvāta iespēja nodarboties ar zāļu
316 izplatīšanu, tieši propolisa ziežu izplatīšanu. Galvenokārt
317 mūs var sastapt gadatirgos - Viļānos, Kārsavā, Bauskā un
318 citās pilsētās. Es ar savu tēvoci esmu norunājusi, ka par
319 katru nostrādāto dienu varēšu saņemt 10 % no peļņas. Sanāk,
320 ka es pa dienu varu saņemt 3 - 5 Ls. (9)) Man pašai ir liels
321 prieks, ka es varu palīdzēt cilvēkam, ja viņš slimo. Bieži
322 nākas uzklaut arī citu cilvēku problēmas, kā arī uzzināt ko
323 jaunu, jo cilvēki ārstējas ne tikai ar aptiekā pirktajām
324 zālēm, bet arī ar zāļu tējām, medu, kīplokkiem. Esmu
325 pārliecinājusies, ka citur cilvēki ir ļoti kūtri, bet citur
326 atsaucīgi. Daudzus interesē šīs zāles, un cilvēki saprot, ka
327 daudz veselīgāk ir lietot dabas līdzekļus, nevis „ķīmiju”. ((
328)) Manuprāt, pateicoties šim darbam, man radušās daudzās
328 331 OV
329 iespējas: es varu ne tikai nopelnīt sev naudu un justies
330 neatkarīgāka no vecākiem, bet arī apskatīt citas pilsētas,
331 esmu kļuvusi pārliecinātāka par sevi, drošāka. Es esmu
332 novērojusi, ka neapjūku tādās sadzīves situācijās, kad
333 piemēram, ir iesnas, ja esmu apdedzinājusies. Man tas ir
334 liels ieguvums.
335 Man jau tagad liekas, ka dzīve ir īsa, gribas pēc iespējas
335 336 OV
336 vairāk redzēt, uzzināt, satikties, iepazīt. (()) varbūt
337 vēlāk būs ģimene, bērni, būs mazāk laika tam visam, nezinu.
338 Pagaidām gribas dzīvot, būt visur tur, kur kaut kas notiek.
339 Tas ir forši. Pasaule mums kļūst tuvāka un tuvāka. Šis ir tik
339 342 OV

340 interesants laiks. Jāsteidz pēc iespējas vairāk pagūt: atrast
 341 jaunus draugus, nodibināt jaunus kontaktus, ko jaunu
 342 iemācīties, iepazīt, satikt. //žestikulē// Mani pat intervēja.
 342 342 SPA_med
 342 343 SPA
 343 Bet sākās viss ar uzvaru domrakstu konkursā. () Pirms tam es
 344 nezināju, ka tik daudz varu.
 345

narat_int 2.rtf

1 3. intervija

1 2 \$do not count
 2 Intervijas datums: 17. 03. 06.
 3 I.: Intervētājs
 4 B2: Intervējamais
 4 4 /mtip
 4 4 /rezekne
 4 4 /zens
 5 B2: Mani sauc XXX. Integrācija man saistās ar sabiedrību, ar
 5 7 SPA
 5 7 SPA_cien
 5 7 TV
 6 dzīvošanu šajā sabiedrībā, kur ciena tevi un tu cieni citus.
 7 () To laikam sauc par savstarpēju cieņu. Zinu tikai to, ka
 8 mums vēl nav tā, kā gribētos, jo tas nenāk pats no sevis. Pie
 9 tā jāstrādā, un katrs darbs ir grūts. Kad gāju mācīties uz
 10 latviešu skolu, ilūziju nebija, zināju, ka būs grūti.
 11 Nezināju latviešu valodu tik labi, kā gribētos, domāju, ka
 12 daudz ko nesapratīšu, bet nolēmu mēģināt. (()) Ar
 12 12 OV
 13 kursabiedriem tagad sapratos labi. Pie mums skatās, ko tu spēj
 13 14 SPA
 13 14 SPA_atz
 14 uztaisīt, nevis, kas tu esi pēc tautības. Ir tāda kā
 15 konkurence. Starpskatēs, skatēs vērtē tavu darbu, nevis tevi
 16 pašu. Daudz strādāju un izturēju. Krievu audzēkņiem iznāk
 16 16 IND
 16 16 LIDZD
 16 16 LD
 16 16 LD_ind
 17 lielāka slodze. Viņiem ir papildnodarbības latviešu valodā.
 18 Kas grib, var strādāt papildus. Visi nenāk, bet es gandrīz
 18 20 IND
 18 20 LD
 18 20 LD_ind
 18 20 LIDZD
 19 vienmēr cenšos būt. Speciālie priekšmeti ir svarīgi, bet arī
 20 latviešu valoda jāzina labi - būs eksāmens un vispār. Tagad
 20 21 TV
 21 jāzina latviešu valoda (()) Patīk lasīt. Cenšos lasīt arī
 21 22 SPA
 21 22 SPA_med
 22 latviski, īpaši žurnālus. Man grūtāk ir tad, kad ir
 23 jārunā. Man liekas, ka es runāju nepareizi, un dažreiz man ir
 23 26 SPA
 23 26 SPA_izpr
 24 kauns. Bet apkārtējie saprot mani un zina, ka es runāju
 25 ar kļūdām. Labāk tagad mācīties un kļūdities nekā vēlāk, kad
 26 varbūt neviens nepalīdzēs. Es domāju - Latvijā latviešu
 27 valoda jāzina labi, citādi būs grūti iestāties augstskolā,
 28 atrast labu darbu. Ceru darīt darbu, kur var ne tikai labi
 29 nopelnīt, bet kas man patīktu. Vislabāk man patīk strādāt ar
 29 31 LD
 29 31 LD_mezo
 29 31 LIDZD
 29 31 MEZO
 30 koku, bet dažreiz arī vēl kaut kur piedalos. Piemēram, nesen
 31 skolā notika daiļlasītāju konkurss. Varbūt pats es tur
 32 neietu, bet () bija divi posmi. Sākumā grupā, tad skolā.
 31 31 LD_mikro
 31 31 MIKRO
 33 Grupās skolotāja aicināja piedalīties visus. Sākumā daži
 34 negribēja, bet beigās mēs visi lasījām dzeju par mīlestību,
 34 40 IND
 34 40 LIDZD
 34 40 LLP_mezo
 34 40 LLP
 34 40 MEZO
 34 40 LIDZD
 34 40 LD_mikro
 34 40 MIKRO
 34 40 LD
 34 40 LIDZD
 34 40 LN
 34 40 LN_ind
 34 40 LN_mikro
 34 40 LIDZD
 34 40 MIKRO
 35 jo tas bija sakarā ar Valentīna dienu. Mēs varējām lasīt
 36 dzeju jebkurā valodā. Citi lasīja ukraiņu, poļu, pat franču
 37 valodā, jo tā meitene pēc tautības ir frančuvalodniece. Es lasīju
 38 Visocka dzeju krieviski. Man patīk Visockis. Sapratu, ka no
 39 latviešu autoriem man neviens nav tik tuvs un tik labi
 40 latviešu valodā neuzstāšos. Bija ļoti bail, ka skolotāji visi
 41 latvieši un viņiem nepatīks. Bet patika. //žestikulē// Visiem
 41 44 SPA
 41 44 SPA_atz
 42 patika. Es biju tāds pārsteigts, ka mani izvirzīja uz 2.
 43 kārtu. Vēl vairāk biju pārsteigts, kad dabūju otro vietu
 44 skolā. Mums uzdāvināja ziedus, bija kafijas galds. Pēc tam
 45 visi dalībnieki braucām uz teātra izrādi. Uz Gogoļa
 45 46 LD
 45 46 LD_makro
 45 46 LIDZD
 45 46 MAKRO
 46 „Revidentu” Jaunajā Rīgas teātrī. Arī krievu autors. Lai gan
 47 lielākā konkursantu daļa bija latvieši, bet, redziet, istu
 48 mākslu saprot visi. () Ja tā ir laba māksla.
 49 I.: No kurienes Tev šī attieksme pret mākslu, kultūru?
 49 50 \$do not count
 50 B2: () No bērnības () man liekas. Kā sevi atceros, kopā
 50 54 LD
 50 54 LD_makro
 50 54 LIDZD
 50 54 MAKRO

51 ar ģimeni gājām uz dažādiem pasākumiem. Mums visiem patika
52 būt kopā un vēl kaut ko redzēt, apskatīties, noskatīties.
53 Visi kopā esam ļoti daudz ceļojuši. Nekur īpaši tālu, tepat
54 pa Latviju, Baltijas valstīm, Krieviju. Dažreiz vilkām lozes,
54 54 55 LIDZD
54 54 55 LLP
54 54 55 LLP_mikro
54 54 55 MIKRO
54 54 55 MIKRO
54 54 55 LN_mikro
54 54 55 LN
54 54 55 LIDZD
55 ja katrs gribēja braukt uz citu vietu, dažreiz balsojām.
56 Bērniņā daudz redzēju, ļoti daudz iespaidu. () tagad
56 56 58 OV
57 saprotu, ka tas ir svarīgi. Ja ir iespēja, braucu vienalga,
58 pat ja esmu tajā vietā bijis. Lietuvā ar skolu biju jau trešo
59 reizi. //smejas// Un nemaz nenožēloju. Vienalga interesanti.
60 Varbūt, kad būšu liels, labi pelnīšu, ceļošu pa visu pasauli,
60 60 63 OV
61 bet vecāki jau būs veci, brāļim būs sava ģimene, vairs nebūs
62 iespēju to darīt visiem kopā. (()) Droši vien būs citas
63 iespējas. Nesen latviešu valodas stundās strādājām pie
63 63 64 SPA_med
63 63 64 SPA
63 63 66 LD
63 63 66 LD_mikro
63 63 66 LIDZD
63 63 66 MIKRO
63 63 66 LN_mikro
63 63 66 LN
63 63 66 LIDZD
64 projekta „Latgales jaunieša portrets medijos”. Es nezināju,
65 ka ir tik daudz tādu pašu kā es, kas daudz kur bijuši,
66 strādājot dažādos projektos. Sapratu, ka jauniešiem ir ļoti
65 65 69 OV
67 daudz iespēju iesaistīties dažādos projektos, dabūt naudu,
68 aizbraukt uz citu valsti, gūt pieredzi. () Viss atkarīgs no
69 pašiem. Vajadzīga informācija un uzdrīkstēšanās. () varbūt
70 arī nedaudz veiksmes. Tagad cenšos uzmanīgi lasīt visu par
70 70 71 IND
70 70 71 LD
70 70 71 LD_ind
70 70 71 LIDZD
70 70 71 SPA_med
71 iespējām jauniešiem kaut kur piedalīties. Ja ko atradīšu, kas
70 70 71 OV
72 man liksies svarīgi un interesanti, noteikti izmantošu.
73 Interneta informācijas ļoti daudz. Dažreiz grūti izvēlēties.
73 73 73 SPA
73 73 73 SPA_med
74

narat_int 3.rtf

1 4. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 17. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 A6: Intervējamais
4 4 4 /meit
4 4 4 /mtip
4 4 4 /rezekne
5 A6: Mani sauc XXX. Man nepatīk tāda teoretizēšana - kas ir
5 5 11 IV
6 tas un tas... Es domāju - daudz svarīgāk runāt, par to, kā tas
7 izpaužas praktiski, kāpēc tu to atbalsti vai nē. Esmu par
8 integrāciju, jo tā ir iespēja labāk iepazīt to zemi un tautu,
9 kurā dzīvo. () Tā es laikam arī saprotu integrāciju. ()
10 neko daudz vairāk arī nevaru pateikt. Mācīties valodu,
11 vēsturi, zināt tradīcijas, svētkus. (()) Latviešu valoda man
12 nesagādā problēmas, tāpat kā kontaktēšanās ar citiem
13 cilvēkiem, vienalga, pie kādas tautības viņi pieder. Čigāni,
14 indiāņi, ķīnieši, domāju saprastos ar visiem. //smejas,
15 žestikulē// Jau bērniņā interesejos par dažādu tautu vēsturi.
16 Ģimenes ciltskokā esmu apzinājies dažādu tautību pārstāvjus,
17 bet //e// latviešu viņu vidū nav.
18 I: Neviena?
18 18 \$do not count
19 A6: Lai gan () lai gan savu vectēvu uzskatu par īstu
19 19 25 LLP
19 19 25 LLP_ind
19 19 30 IND
19 19 30 LD
19 19 30 LD_ind
19 19 30 IND
19 19 30 LIDZD
19 19 30 LIDZD
20 latvieti, jo viņš vienmēr ir informēts par notikumiem
21 pagastā, rajonā, valstī. Vienmēr izlasa visas priekšvēlēšanu
22 programmas, izvērtē plusus un minusus, pirms izvēlas, par
23 kuru partiju balsot. Mums viņš pastāsta visus jaunumus.
24 Nevienš ģimenē nevar izsekot līdzī visiem notikumiem tik labi
25 kā vectēvs. Viņš visam kā saka dzīvo līdzī. Viņš ļoti
26 pārdzīvo, ka pensionāriem grūti laiki, dažām ģimenēm, kur
27 bērni, slimie cilvēki. Bieži uzraksta savas domas avīzē.
28 Vismaz tā viņš mēģina kaut ko darīt. Mums saka, ka viņš jau
29 vecs, lai mēs, jaunie, esam aktīvāki. Viņš domā, ka politikā
30 jānāk jaunai paaudzei, kura būs godīgāka. Viņš tic mums.
31 Viena vecmāmiņa bija politiete, tagad māsa mācās poļu skolā.
32 //mhm// vēl joprojām vasaras pavādu pie otras vecmāmiņas
33 Lietuvā, pārvaldu lietuviešu valodu. Ģimenē runājam
34 krieviski.
35 I: Kuru tautu tradīcijas valda ģimenē?
35 35 \$do not count
36 A6: Svinam krievu un latviešu Ziemassvētkus. Svinam visus
36 36 38 LD
36 36 38 LD_mikro
36 36 38 LIDZD
36 36 38 MIKRO
37 svētkus. Galvenais ir svētku sajūta, kad visi kopā, ģimene,
38 draugi. (()) Kopības sajūta ir man svarīga. Man ļoti labi
38 38 39 IND
38 38 39 LD
38 38 39 LD_ind

38 39 LIDZD
39 padodas valodas. Papildus mācos franču un latviešu valodu.
39 41 IV
40 Latviešu valodu tāpēc, ka, skolu beidzot, jākārto eksāmens
41 un pēc vidusskolas beigšanas plānoju studēt valodas kādā no
42 Latvijas augstskolām. Vēlētos kādu laiku padzīvot kādā citā
42 43 OV
43 valstī, iepazīt tās kultūru, dabu un cilvēkus. Valodu
44 zināšanas palīdzēs, jo tad tu varēsi saprasties ar citiem,
44 44 51 SPA
44 51 SPA
44 51 SPA_akc
44 51 SPA_atz
45 tevi pieņems. Tas nekas, ka sliktāk runāsi vai kaut ko
46 nesapratīsi. () Piemēram, ja skolotājs skolā redz, ka tu
47 centies, lai arī tev nesanāk, viņš tevi novērtēs, paslavēs.
48 Pateiks kaut ko labu, nevis kritizēs, kamēr tev patiešām
49 sanāks. Man svarīgi, lai viņš izturas pret mani kā pret sev
50 līdzīgu. Tāds avanss atmaksājas, vismaz es tā domāju. Tas
51 palīdz nepadoties, kad ir grūtāk, kad kaut kas nesanāk. (())
52 Pirmajosursos jau tā bieži gadās. Man liekas, ka tā tomēr
53 ir pozitīva tendence, ka krievu skolas beigušie audzēkņi
54 izvēlas ne tikai krievu skolas, bet arī tās, kurās mācības
55 notiek latviešu valodā. Ir patīkami apzināties, ka jaunieši,
55 55 57 IND
55 57 LD
55 57 LD_ind
55 57 LIDZD
56 lai apgūtu savu specialitāti, ir gatavi papildus mācīties
57 latviešu valodu. Mana izvēle mācīties RMK saistījās ar zināmu
58 risku, ka būs sliktas atzīmes, ka nevarēšu pateikt kaut ko,
59 jo sākumā ļoti slikti pārvaldīju latviešu valodu. Kad
60 pārliecinājos, ka neesmu vienīgais, kļuva daudz vieglāk. Kad
61 stājos RMK, es zināju, ka būs grūti, es biju gatavs tam
62 visam. Skolotāji atzinīgi novērtēja manas pūles, ka es
62 62 63 SPA
62 63 SPA_atz
63 cenšos. () Tas taču nav pasaules gals, ja es ar kļūdām
64 runāju latviski. //žestikulē// Es kaut ko citu labāk daru par
65 citiem. Galvenais ir nebūt pelēkam, nevarēt neko. Ja citi
65 65 67 SPA
65 67 SPA_atz
66 pamana mani kaut ko, kas man izdodas, arī to, kas ne tik labi
67 sanāk, gribas izdarīt labāk. Jo, piemēram, skolotāji ir man
67 67 68 SPA
67 68 SPA_uzt
68 uzticējušies, pamanījuši. Tas ir patīkami. Pat ja tas nav
69 tieši saistīts ar mācībām. Man ir savs stils, es mēģinu
69 69 71 SPA
69 71 SPA_atz
70 veidot savu imidžu, interesanti gērbties. Patīkami, ja sanāk,
71 ja novērtē. () Tad liekas, ka arī citur nevar nolaieties par
72 zemu. Bet vispār (()) to latīņu vieglāk dabūt augšā, nekā
73 noturēt. Dažreiz ir arī otrādi. Man, tāpat kā gandrīz visiem
74 RMDV, svarīgi, lai būtu savs stils, izpausmes veids, tā ir
75 būtiska manas personības daļa. Tāpēc es cenšos oriģināli
75 75 77 IND
75 77 LD
75 77 LD_ind
75 77 LIDZD
76 gērbties, atšķirties, lai it ka pasvītrotu savu
77 individualitāti. Citreiz uz ielas cilvēki rāda ar pirkstiem,
78 visādi apsauc, pat nezinot, kas mēs esam par cilvēkiem. ((
79)) Pārsvarā tie ir vecāki cilvēki. Ar skolotājiem tā nav,
80 viņi vai nu tam nepievērš nekādu uzmanību vai atzinīgi
80 80 81 SPA
80 81 SPA_atz
81 novērtē. Vispār jau ļoti sadzīvojam. //smejas// Ar latviešiem
82 joprojām runāju krieviski, jo tā ir vieglāk izteikt savas
83 domas un jūtas. Ja viņi nesaprot, tad mēģinu paskaidrot
84 latviešu valodā. Ar skolotājiem runāju tikai latviski, jo
85 zinu, ka viņi ir skolotāji, ir vecāki par mani, un man pat
86 obligāti ar viņiem jārunā latviski. Mūsu nodaļas kolektīvā
87 visas ir meitenes. Viņas visas ir ļoti labas un saprot, ka es
88 esmu no krievu skolas. Dažkārt palīdz man. Skolotāji arī
88 88 89 SPA
88 89 SPA_izpr
88 89 SPA_sad
89 skaidro un palīdz, ja kaut kas nav saprotams. Ieklausās, jo
90 skolā ļoti liela slodze. Speciālajos priekšmetos jāveic
91 apjomīgi darbi. Vienojamies, kādā laikā izpildīšu uzdevumus.
92 Es dzīvoju Latvijā, un man jāzina latviešu valoda, gribu es
93 to vai negribu. Palīdz tas, ka bieži tiek organizētas
93 93 96 LD
93 96 LD_makro
93 96 LIDZD
93 96 MAKRO
94 ekskursijas mākslas vēsturē uz Rīgu, Sankt - Pēterburgu, uz
94 96 OV
95 teātra izrādēm. Tad var gan uzzināt daudz jauna, gan jautri
96 pavadīt laiku.
97 Šeit jau nemācās tie, kas nākotnē grib nopelnīt lielu naudu.
97 97 102 LN
97 102 LN
97 102 LIDZD
97 102 LIDZD
97 102 LN_mikro
97 102 LN_mezo
97 102 MEZO
97 102 MIKRO
98 Tie aiziet uz parastajām vidusskolām. Šeit paliek tie, kuri
99 saprot, ka visdrīzāk viņi dzīvē nenopelnīs neko, bet viņiem
100 šeit patīk. Man vienkārši patīk šis darbs, šī vide, tas, ka
101 šeit ir tādas neformālas attiecības, kas ļauj nespriest,
102 justies brīvi un nodarboties ar mākslu. Saprotiet, te mācās
103 tie, kurus interesē māksla. Tas nav izdevīgi un laikam arī
104 nekad nebūs, bet vienmēr būs kādi dullie, kam tas ir
105 dzīvesveids, sava veida filozofija, ja gribat. Gribas būt
105 109 OV
106 visā iekšā. Reizēm ir sajūta, ka dzīve aiziet garām. Ar to
107 negribas samierināties. Var jau iesaistīties sevī, neko nedarīt,
108 ne par ko neliekties zinīs, bet es tā negribu. Es dzīvoju šeit
109 un tagad, man jābūt tur visur iekšā. Kad medijos redzi, kas
109 109 111 SPA
109 111 SPA_med
110 tik viss pasaulē nenotiek, saproti, ka vēl ir neizmantotas

1 5. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 18. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 B4: Intervējamais
4 4 /mvip
4 4 /rezekne
4 4 /zens
5 B4: Mani sauc XXX. Ar integrācija saprotu to, ka cilvēks labi
5 7 TV
6 jūtas starp citiem cilvēkiem, var ar viņiem kontaktēties,
7 labi saprotas. () Iepriekšējā skolā mani agitēja, lai es
8 palietu turpat, bet daži paziņas teica, ka šeit ir laba
9 Metāla izstrādājumu dizaina nodaļa, un mani „senči” ir kalēji,
10 tas ir uz vietas, nevajag braukt nekur projām, piemēram uz
11 Rīgu, tā arī nolēmu stāties šeit. Šeit arī vairāk saprot, ka
11 13 SPA
11 13 SPA_izpr
12 mums tuvāka māksla, nevis, piemēram, matemātika vai kāds
13 cits priekšmets. Man iepriekšējā skolā bija labas attiecības
14 ar zīmēšanas skolotāju, līdz ar to iepatikās šis variants.
15 Līdz šim neesmu vilies, ka izvēlējos tieši šo skolu un šo
16 nodaļu. () Vēl man ļoti patīk, ka regulāri notiek simpoziji,
17 kur ir iespēja strādāt kopā ar pasniedzējiem un audzēkņiem no
17 20 SPA
17 20 SPA_sad
18 citām skolām. Ir iespēja sevi salīdzināt - ko citi var labāk
18 19 OV
19 par mani, varbūt arī kas man sanāk labāk nekā citiem. Tas
20 viss veido citu atmosfēru. Audzēkņiem, kuru pieredze nav
21 liela, svarīgi redzēt un dzirdēt dzīvas autoritātes Latvijas
21 24 SPA
21 24 SPA_iedv
21 24 SPA
21 24 SPA_sad
22 metālmākslā, strādāt kopā ar citu skolu audzēkņiem un
23 profesionāliem māksliniekiem. Tas palīdz nodibināt un uzturēt
24 kontaktus, iegūt jaunu informāciju. Piedaloties simpozijos,
25 esam iekšā, aprītē, jo nekur citur nekas tāds nenotiek. Mūs
26 pat filmēja. Iegūstam pieredzi, draugus, informāciju. Tas ir
26 26 SPA
26 26 SPA_med
27 ļoti svarīgi. Parādās jaunas tendences, mums ir informācija
28 par to. (()) Noteicošais jau ir tas, pēc kā ir pieprasījums.
29 Es domāju, ka vēl ilgi darba tirgu Latvijā iespaidos
30 individuālie pasūtītāji, tāpēc konkurētspējīgi būs tie
31 audzēkņi, kuri būs labāk sagatavoti dažādās metālmākslas
32 tehnikās. Zinu, ka mūsu nodaļai ir laba sadarbība ar RDMV, ()
32 37 OV
32 37 SPA
32 37 SPA_sad
33) LMV Metāla dizaina radniecīgām nodaļām, (()) Telšu Mākslas
34 augstskolas Metāla dizaina nodaļu Lietuvā, LMA Metāla dizaina
35 katedru, dizaina firmu „Citro”. Bet aiz šīm iestādēm stāv
36 konkrēti cilvēki, kas to visu organizē. Galvenais - neizkrist
37 no tā ārā. Es vienmēr esmu centies būt iekšā. Es arī bērnbā
37 40 LD_mezo
37 40 LD
37 40 LIDZD
37 40 MEZO
37 40 LD_makro
37 40 MAKRO
37 40 LD
37 40 LIDZD
37 40 OV
38 koros dziedāju, tā arī ir māksla. Citi teica, kāpēc man to
39 vajag, bet man tā bija iespēja apbraukāt gandrīz visu Latviju
40 un ne tikai. (()) Tāpēc jau laikam izvēlējos mākslas ceļu,
41 kas man patīk, nevis piemēram, jurista profesiju. () Man
41 43 SPA
41 43 SPA_atz
42 labāk patīk strādāt ar rokām. Ja izdodas kaut ko uztaisīt,
43 kas patīk arī citiem, tad ir liels prieks. (()) Mākslinieks
44 jau vispār ir cilvēks, kas atšķiras no pārējiem ar to, ka
45 savas domas un jūtas ar dažādiem izteiksmes līdzekļiem mēģina
46 atklāt pārējai pasaulei, nevis paņur sevi. Pasaule ir
47 pelnījusi, lai to uzrunā. Galvenais, lai ir ko teikt. Nodaļas
48 diplomandu kaltie vārti, lustras, citi funkcionālie objekti -
48 50 SPA
48 50 SPA_sad
49 rotas, pulksteņi, spieķi, gaismas ķermeņi - tas viss ir
50 audzēkņu un pedagogu sadarbības rezultāts. Sākumā jau ilūziju
51 nebija, zināju, ka šeit būs grūti. Biju gatavs tam visam. Kad
52 pārliecinājos, ka tāds neesmu vienīgais, kļuva daudz vieglāk.
53 Bieži ir tā, ka grūtības, ar kurām jāsasietas jaunā skolā vai
54 darbavietā, padara cilvēku neaktīvu. Es kaut kā agri esmu
55 sapratis, ka sava vieta darba tirgū un vispār dzīvē būs
56 jāizcīna, daudz zinot, varot un darot. Skolotāji vērtē to, ko
56 57 SPA
56 57 SPA_atz
57 tu vari, nevis - kas tu esi. Man mācības latviešu skolā
57 58 OV
58 drīzāk ir iespēja iemācīties valodu, atrast jaunus draugus,
59 jo tagad bez labām latviešu valodas zināšanām tālu netiksi -
60 nevarēsi turpināt mācības augstskolā, nedabūsi labu darbu...
61 Tas ir labi, jo šī ir tā vieta, kur var arī ļoti labi
62 iemācīties latviešu valodu, kontaktējoties ar latviešiem. Ir
63 viegli iemācīties krievu valodu krieviski nerunājošiem,
64 kontaktējoties ar krievvalodīgajiem. Nu nav šeit svarīgi, vai
65 esi latvietis vai krievs, visi ir vienlīdzīgi, jo šeit taču
66 ir rēzekne, un krievvalodīgo cilvēku ir tikpat daudz vai pat
67 vairāk nekā latviski runājošo. (()) Neko sliktu tur
68 nesaskatu. Lielas atšķirības starp latviešiem un krieviem
69 nemanu, vienīgi tas, ka sākumā kādu laiciņu krievu audzēkņi
70 skolā jūtas neomulīgi. Viennozīmīgi - nav nekādas nozīmes,
71 pie kādas tautības cilvēks pieder. Lai gan nedomāju, ka ir
72 svarīgi, kādu skolu cilvēks beidzis - latviešu, krievu vai
73 kādu citu. Ja viņš prot runāt latviski, tad nebūs nekādu
74 problēmu mācīties latviešu valodā. Cita lieta, ka cilvēks
75 neprot, bet iet mācīties uz latviešu skolu un nemaz necenšas
76 runāt latviski. Protams, ir atšķirība starp latviešu un

77 krievu mentalitāti, bet, ja ir kopējs mērķis, uz ko tiekties,
78 tad nekādu nacionālu konfliktu nav, tam vienkārši neatliek
79 laiku. Nopietni nodarbojos ar sportu. Basketbola komandā ir
79 81 LD
79 81 LD_mikro
79 81 LIDZD
79 81 MIKRO
80 dažādu tautību cilvēki. Vislabāk mēs integrējamies uz
81 laukuma, kur visu nosaka profesionalitāte. () Tas, ko tu
81 82 SPA
81 82 SPA_sad
82 vari darīt komandas labā. No tās atkarīgs spēles rezultāts.
83 (()) Treneris ir prasīgs pret visiem, ja esam pelnījuši, arī
84 atzinība tiek visiem, nevienu nešķiro pēc tautības.
85 //žestikulē// Paraugš, kam gribētos līdzināties.

86 I.: Vai lēmumus pieņem viņš?
86 86 \$do not count
87 B4: Atkarībā no situācijas. Daudzus lēmumus pieņemam kopā.
87 88 LIDZD
87 88 LLP
87 88 LLP_mikro
87 88 MIKRO
88 Stratēģiskus lēmumus izdiskutējam, apsveram iespējas. Kas
88 88 LIDZD
88 88 LN
88 88 SPA_iedv
88 89 LN_mikro
88 89 MIKRO
88 89 SPA
88 89 LIDZD
89 attiecas uz taktiku, kad esam uz laukuma, viņam no malas
90 labāk novērtēt situāciju. Bet viņš rēķinās ar komandas
91 viedokli. () Respektē mūsu domas. (()) Mūs visus vieno
91 91 SPA
91 91 SPA_akc
92 sports. Nedomāju, ka mana tautība svarīga. Pateicoties savam
93 hobijs, esmu daudz ceļojis. Kādu laiku gribētu padzīvot
94 ārzemēs, iemācīties kādu svešvalodu. Šobrīd dzīvoju Latvijā,
95 mani interesē viss, kas un kā šeit notiek. //hmm// Mani
96 vecāki nav Latvijas pilsoņi, un es ģimenē biju pirmais, kas
97 izšķīrās par šo soli, jo uzskatu, ka es tā nākotnē varēšu
98 vairāk kaut ko ietekmēt. Tagad arī viņi vairāk mani respektē,
98 101 SPA
98 101 SPA_akc
99 ieklausās, kad man ir savas domas, ja kaut kas jāizlemj.
100 Jūtu, ka ar mani rēķinās gan mājās, gan skolā, un tā ir
101 patīkama sajūta.
102

narat_int 5.rtf

1 6. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 9. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 B6: Intervējamais
4 4 /mtip
4 4 /rezekne
4 4 /zens
5 I: Izstaigājusi piejūras kāpas, bišu, putnu un zvaigžņu ceļus,
6 jau aizaugušas un vēl neņemtas takas un atstājusi savas pēdas
7 sniegā, smiltis un lielceļu putekļos, tuvojos pretrunīgākajai,
8 noslēpumainākajai un sarežģītākajai pasaulei - cilvēkam. Viņš ir
9 asprātīgs, viltīgs, citus izsmejošs, dzīvi nicinošs, varbūt
10 aizvainots, mazliet iedomīgs, augstprātīgs. Brīvdomātājs,
11 savrupnieks, vienpatis.
12 B6: Mani sauc XXX. Nezinu īsti, kas ir integrācija. (())
13 Grūti pateikt. Saprotu, ka tas attiecas uz krieviem. Viņiem
13 7 IV
14 jāmacās latviešu valoda. Ir daudz dažādu problēmu. Savā klasē
15 iepriekšējā skolā biju viens no vislabākajiem. Mācījos arī
8 10 LD
8 10 LD_mezo
8 10 LIDZD
8 10 MEZO
16 Bērnu mākslas skolā, kur grupā bija dažādu tautību bērni.
17 Kopā bija jautri. Arī skolā piedalījies dažādos konkursos,
18 dažreiz uzvarēju. Latviešu skolā piedalīties traucē valodas
19 barjera un (()) ne tikai. Jūtos nedroši, ka kaut ko izdarīšu
20 nepareizi. Skolotāji tomēr labprātāk strādā ar latviešu
21 bērniem, jo uzskata, ka viņi labāk visu saprot. Vienā izstādē
22 daudziem likās, ka mans darbs ir labākais, bet balvu saņēma
23 latvieši. //žestikulē// Latviešu skolā nekad tā īsti mani
24 nenovērtēs, tāpēc ka es esmu krievs. (()) kādu laiku nekur
25 tā īpaši pat necentos piedalīties. () Līdz tam domāju, ka
26 labi saprotos ar visiem skolēniem, neatkarīgi no tautības,
27 bet, jūtot tādu negatīvu attieksmi pret sevi, domas uz kādu
28 laiku mainījās. Biju tāda//tāda nomākts., it kā nevajadzīgs.
29 Bet tad sapratu, ka neviens man nepalīdzēs, ja es pats sev
22 23 IND
22 23 LD
22 23 LD_ind
22 23 LIDZD
30 nepalīdzēšu iziet no šīs situācijas. Nevar tā būt, ka vienas
31 skolotājas viedoklis ietekmē visu manu dzīvi. Nolēmu pierādīt
32 pats sev un citiem, ka varu izdarīt ne sliktāk par citiem.
33 Kādreiz sanāca, citreiz nesanāca, bet es ieguvu fantastisku
26 27 OV
34 pieredzi! Caur ērkšķiem uz zvaigznēm - tā es varētu nosaukt
35 savas mācības. Tā sanāca - sākumā neveiksmes, tad jau bija
28 29 SPA
28 29 SPA_atz
36 pirmie panākumi, par kuriem ļoti priecājos. Tagad pilnīgi
37 noteikti zinu, ka nevajag apstāties pie pirmajām neveiksmēm.
38 Viena cilvēka viedoklis ir tikai viena cilvēka viedoklis.
39 Galvenais ir cilvēciska cieņa vienam pret otru. Ja tās nav,
32 32 SPA
32 32 SPA_cien
32 32 TV
40 tad ir grūti. Lai gan - dažreiz domāju - es nepadošos - par
33 34 IND
33 34 LD
33 34 LD_ind
33 34 LIDZD

41 spīti tai skolotājai pierādīšu, ka varu kaut ko sasniegt. Man
42 liekas, ka dažreiz tas arī izdodas. Tagad par integrāciju
43 tikai runā. Krieviem jāmacās latviešu valoda, jākārto kaut
44 kādi eksāmeni, vēl tur kaut kas. Es vēl saprotu, ka bērniem,
45 kuri macās skolā, bet priekš kam maniem vecākiem, piemēram?
46 Mani vecvecāki šeit ieradās pēc kara, visu uzcēla
47 //žestikulē//
48 I.: ko uzcēla?
49 41 \$do not count
49 B6: Nu, kā //žestikulē//. Mājas, rajonus, veselās pilsētas.
50 Šeit taču nebija nekā. Un tagad viņiem pasaka, ka neesat
51 vajadzīgi.
52 I.: Kas tev teica, ka nebija nekā?
53 45 \$do not count
53 B6: Vecāki, protams.
54 I.: Vai esi meklējis kādu informāciju par pēckara posmu
55 47 \$do not count
55 Latvijā vēstures grāmatās?
56 B6: Nē, tikai tik, cik vēstures stundās. Mani vēsture
57 neinteresē, atzīmes arī diezgan sliktas. (()) Cilvēkus
58 nedrīkst raksturot pēc tautības. (()) Katrs ir
59 51 SPA
59 51 SPA_sad
59 individualitāte, un katrs ir jāvērtē individuāli. Mans
60 uzskats ir tāds, ka krievu tautības audzēkņi ir laipnāki un
61 centīgāki. () Manuprāt, tas ir slikti, ka tas lielais
62 morālais spiediens ir uz krievu tautības audzēkņiem, jo dažs
63 labs latvietis ir desmitkārt sliktāks, bet tam pievērs mazāku
64 uzmanību. Daudzi uzskata, ka visi krievu tautības cilvēki ir
65 bandīti, kaut arī ir pavisam savādāk. Tas ir tāds stereotips.
66 () Vismaz mūsu nodaļā ir tā, ka krievu tautības audzēkņi ir
67 mierīgi, centīgi. (()) Manuprāt, latvieši nav tie labākie.
68 (()) Krievi bieži ir mērķtiecīgāki, nopietnāki,
69 izpalīdzīgāki un saprotošāki salīdzinājumā ar latviešiem,
70 kuri ir skaudīgi, nesaticīgi. Cilvēkus taču vieno draudzība,
71 harmonija, saskaņa, uzticēšanās. Cilvēki jau paši par sevi
72 ir radīti, lai būtu vienoti, taču no otras puses cilvēkus
73 vieno arī traģēdijas, nelaimes. Īstenībā pat vairāk sliktais
74 nekā labais, jo nelaimēs cilvēki ir patiesāki, parādās viņu
75 istā daba. Es negaidu, ka dzīve man siegs ko pati. Uzskatu,
76 ka ir jāņem no tās, cik vien vari paņemt, un ir labi, ka tev
77 nekad nav gana, jo tas liek darboties, domāt, tiekties pēc
78 mērķa. Labi, ka ir cilvēki, kuriem varu uzticēties. Tie ir
79 mani ģimenes locekļi. Mēs vienmēr cits citu atbalstam,
80 izpalīdzam, ja vajag. Svarīgākais, ko šeit esmu ieguvis,
81 ir cita attieksme pret dzīvi. Saprotu, ka viss tāpat
82 vienkārsi nenāk. Tagad jūtos kā savas dzīves režisors,
83 jau no skolas laika pats plānoju savu dzīvi.
84 I.: Kādi ir tavi mīļākie rakstnieki, dzejnieki,
85 77 \$do not count
85 mākslinieki?
86 B6: Par literatūru neinteresējos. (()) Neļasu. Patīk
87 modernā māksla. (()) Tā konkrēti nevaru pateikt.
88 I.: Pārliedzies, kādi savdabīgi pēdu nospiedumi
89 meklējami un atrodami cilvēka dvēselē. Izrādījās, ka
90 cilvēks pats sev ir lielākais noslēpums, un grūtākais,
91 bet interesantākais ir ceļojums sevi.
92

narat_int 6.rtf

1 7. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 9. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 A1: Intervējamais
4 4 /lmvip
4 4 /meit
4 4 /rezekne
5 I.: Jaunsudrabiņš raksta: „Laime ir ligzdā, kur draudzīgi
5 29 \$do not count
6 dala azaidu un kopīgi pārdzīvo bēdas un priekus. Un, ja jūs
7 tam neticat, paklausieties gaviļejošas putnu balsis, ks
8 atskan plaukstošā pavasara mežā.” Laime mīt ligzdā arī tad,
9 ja šo ligzdu bezdelīgasm novijušas studentu kopmītnu
10 paspārņē. Vārds students bieži vien saistās ar mazliet
11 vieglprātīgiem jauniešiem, kuru dzīvē mācības mijas ar
12 izklaidi. Nereti tikai pēdējā studiju gadā vairums sāk domāt
13 par eksāmeniem, darbu, nākotni. Bet viņu vidū ir arī tādi,
14 kas nodibinājuši ģimeni. Šķiet, ka pēkšņi mainījies viss -
15 attieksme pret dzīvi, draugiem, mācībām, vērtību sistēma. Jūs
16 jau esat kopā ar xxx vairāk nekā divus gadus. Pa šo laiku
17 sevi pasaulē pieteikusi meitiņa. Pirmais nopietnais
18 pārbaudījums, ar ko agrāk vai vēlāk jāstāpās katram -
19 uzņemties atbildību par saviem vārdiem, darbiem, rīcību un
20 otru cilvēku. Tas nav viegli, bet, neskatoties uz laiku,
21 līdzekļu un reizēm arī līdzcīvēku izpratnes trūkumu, abi
22 izskatāties laimīgi. Kad devos uz nelielo kopmītnes istabiņu,
23 starp cilvēku steidzīgajiem soļiem meklēju mieru un
24 tīszsvāru, caur pasaules trokšņiem mēģināju saklausīt
25 šūpldziesmu liegās melodijas. Un atradu. Daudz tur nebija,
26 bet kā ceļamaizi paņēmu līdzī skanīgus, dzidrus smieklus,
27 pleca sajūtu un pārliedzību, ka arī šķietami bezcerīgā
28 situācijā var rast izeju. Kā izdodas turpināt mācības,
29 iesaistīties sabiedriskajā dzīvē, nepazaudēt draugus?
30 A4: Tā iznāk, ka uz visiem procesiem šobrīd skatos ar bērna
30 32 IND
30 32 LD
30 32 LD_ind
30 32 LIDZD
31 acīm, viņš ir mēraukla visam, kas ar mani notiek. Tas ir tāds
32 notikums, kas aizēno visu pārējo. (()) Nebijušas sajūtas.
33 (()) Bērna piedzimšana bija tik liels notikums manā dzīvē,
34 ka viss pārējais novirzījās otrajā plānā. Esam viens vesels.
35 Liekas, ka nekas nav zaudēts, esmu palikusi tikai stiprāka.
36 Ja ir iespēja, cenšamies piedalīties visos pasākumos: Mākslas
37 dienās, brīvdabas koncertos, lai bērns izjūt to gaisotni,
38 kopības sajūtu.
39 I.: Vai grūti savienot mācības ar ģimenes dzīvi?
39 39 \$do not count
40 A1: Vajag lielu pacietību, uzņēmību, citu cilvēku atbalstu,
40 41 SPA
40 41 SPA_izpr
41 sapratni. Bērns nav traucēklis. Tieši otrādi - pateicoties
42 xxx, esmu daudz sasniegusi. Meita bija tā, kura lika man

43 mainīt attieksmi pret mācībām, apkārtējo vidi, vispār - pret
44 dzīvi. () Ir daudz grūtību, bet ģimene noteikti netraucē
45 mācībām. Esmu vienkārši iemācījusies plānot savu laiku.
45 45 LN_ind
45 45 LN
45 45 IND
45 45 LIDZD
46 I: Vai mainījās apkārtējo cilvēku attieksme pret jums, kopš
46 47 \$do not count
47 esat viena ģimene?
48 A1: Protams, mēs sākām nopietnāk skatīties uz dzīvi, no daudz
49 kā atteicāmies. () Daļa cilvēku novērsās varbūt tāpēc, ka
50 mēs viņiem nevarējām veikt tik daudz laika, varbūt tāpēc, ka
51 mēs vairs nenodarbojāmies ar tādām trakulībām un muļķībām kā
52 agrāk. Daudzi mūs uzslavē par to, ka mēs spējam ar visu tikt
53 galā paši. XXX būs jau deviņi mēneši. Sākumā XXX bija līdzīga
54 man, tagad vairāk savam tētim. () Raksturu gan meita
55 mantojusi no manis. Nemīl sēdēt uz vietas, visu laiku gribas
56 nepārtraukti kustēties, kaut ko darīt. Nepatīk būt
57 iesprostotai... () Tāpat kā es, meita mīl brīvību. Viņa
58 vienmēr vēlas, lai kāds viņai būtu līdzās, un mēs cenšamies
59 to viņai nodrošināt. Tā ir lieliska iespēja - redzēt, kā tavš
59 60 OV
60 bērns aug. () Meita dara visu, to, ko viņai nedrīkst,
61 piemēram, lien pie kontaktiem, vadiem, plēs no sienām
62 tāpetes, sit pa televizoru... Tāpēc viņa nepārtraukti
63 jāuzmana. Jau prot, uz pirkstgaliem pastiepjoties, šo to no
64 galda malas aizsniegt. Meita ir ļoti zinātkāra, viņai vajag
65 visu redzēt un dzirdēt. Nepatīk, ja kāds strīdas, arī tad ne,
66 ja to dara pa jokam. Tad viņa paceļ savu balsi. (9) Man
67 viņa iemācīja būt pacietīgai un atbildīgai. Varētu pat teikt,
68 ka pēc meitas piedzimšanas mainījās nevis apkārtējo, bet mūsu
69 pašu attieksme pret daudzām lietām.
70 I: Lai uzņemtos rūpes par jaundzimušo, manuprāt, nepietiek ar
70 75 \$do not count
71 vēlēšanos to darīt - nepieciešamas pamatīgas zināšanas - kā
72 pareizi barot bērniņu, lai viņš būtu spēcīgs un veselš,
73 pārtīt, ārstēt, ja nepieciešams, iemācīt saprāties ar
74 apkārtējiem. kur apgūvat šīs prasmes? Cik lielā mērā skola
75 sagatavo lielajai dzīvei?
76 A1: Neliela pieredze man jau bija. Palīdzēju mammai izauklēt
77 trīs māsas un brāli. Pieredze rodas ar laiku. Liekas, ka māte
78 pati jūt, kas jā dara. Daudz palīdzēja radnieki. Protams,
79 lasīju arī žurnālus un grāmatas par bērnu kopšanu un
79 79 SPA
79 79 SPA_med
80 audzināšanu. () Mācoties šajā skolā un esot tālu prom no
80 81 IND
80 81 LD
80 81 LD_ind
80 81 LIDZD
81 mājām, es iemācījos būt patstāvīga, pati tikt ar visu galā.
82 Pārsvārā esam visi trīs kopā, palīdzam viens otram. Meitu
83 aizvedam pie vīramātes tikai tad, kad vairāk laika
84 nepieciešams veikt skolai, gatavoties skatēm, projektiem,
85 eksāmeniem... Citreiz gribas arī pabūt divatā, patrakot vai
86 aiziet tur, kur meitu līdzī nevar ņemt. Es jau sen vēlējos
87 bērnu, bet apzinājos, ka to nevaru atļauties - mācības,
88 naudas trūkums... () Kad uzzinājām, ka gaidī mazuli, bijām
88 88 93 LIDZD
88 88 93 LLP
88 88 93 LLP_mikro
88 88 93 MIKRO
89 ļoti laimīgi un izmisuši reize. Mūs nomāca jautājums, vai ar
90 visu paši varēsim tikt galā - skola, bērns, finansiālas
91 problēmas. Tad visu kārtīgi apdomājot, sapratām, jā, mēs
92 vēlamies šo bērnu, mēs tiksim ar visu galā. Atņemt dzīvību
93 pašas bērnam es nespētu. Jā, ļoti daudz padomu nāk no
94 vecākiem, īpaši mūsu mammām. Daudzas zināšanas rodas,
95 praktiski darot. () Ļoti cenšamies atbalstīt viens otru.
95 95 96 LD
95 95 96 LD_mikro
95 95 96 LIDZD
95 95 96 MIKRO
96 Kopā tiek pavadīts ik brīdis, tiklīdz rodas tāda iespēja. Un,
97 ja kādreiz neesam viens otram blakām, tad domāš gan. ()
97 97 SPA
97 97 SPA_uzt
98 Mēs bieži sapņojām, kā būtu, ja mums būtu bērns... bija dažas
98 102 OV
99 šaubas un grūtības, kas mūs nomāca, bet kuram tādu nav? Ir
100 tā: jo vairāk darba, jo labāk izdodas sevi mobilizēt.
101 Nolēmām, ka bērns ir mūsu lielā iespēja, ko mēs nekādā ziņā
102 nedrīkstam laist garām. Viss pārējais ir tikai pakārtots.
103 Skolā mācās kādi desmit audzēkņi, kuriem jau ir ģimenes.
104 Skolā to saprot, iesaka nepamest skolu. Ir iespēja paņemt
104 104 SPA
104 104 SPA_iedr
105 akadēmisko gadu, tad turpināt mācības. Mēs jau arī esam
106 ieinteresēti ātrāk iegūt izglītību, jo esam atbildīgi ne
107 tikai par sevi.

narat int 7.rtf

1 8. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 10. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 A6: Intervējamais
4 4 /lmvip
4 4 /meit
4 4 /rezekne
5 A6: Mani sauc xxx. kādā tur integrācija? //žestikulē// Man
6 liekas, ka man notiek tieši pretējs process. () Lai gan
7 bērniņā Ziemassvētki pagāja Latgalē, šobrīd uz šejieni braucu
8 ar lielu nepatīku. Pat daba vairs neiepriecina, jo ļoti
9 nolaista vide, tostarp - cilvēkvide. Esmu izbraukājusi visu
10 Latviju. Šķiet, ka šāda situācija nav nekur. Cilvēki
11 nēlaimīgi, nospiesti, depresīvi. Tas jūtams pat skolā. Šeit
12 visi pasniedzēji paši par sevi ļoti jauki, viņu vidū daudz
13 jaunu, samērā līdzsvarots sieviešu un vīriešu skaits, liekas,
14 ka jābūt saliedētam, jautram kolektīvam, īpaši gaisotnei.
15 Iepazīstot skolas ikdienu tuvāk, jūti, ka nekas nenotiek, nav
16 draudzīguma, maz humora, smieklū, jautrības, dzīvesprieka,

17 pozitīvu emociju, valda atsvešinātība, formālas savstarpējās
18 attiecības. (()) Iespējams, ka nomāktība rodas no cīņas par
19 eksistenci, izdzīvošanu. () Šķiet, ka visi pasniedzēji
20 strādā ar domu - kaut ātrāk beigtos stundas. Neko vairāk
21 negribas. Varbūt tiekas vienu reizi gadā dzimšanas dienās. ()
22) Jūt, ka nekur arpusē arī nepriecājas. Par to liecina sejas
23 izteiksme, uzvedība. (()) Pastāv ļoti daudz iespēju kaut ko
23 23 24 OV
24 mainīt. Visur mākslas skolās kaut kas notiek. Šeit, ja arī
25 kaut ko noorganizē, tad paši neprot priecāties. Man mamma
26 strādāja skolā. Viņas darbs man saistās ar lielu jautrību -
27 banketi, ekskursijas, reizēm bija iespaids, ka mēs, skolēni,
28 esam tā - "starp citu", bet skolotājos bija vairāk
29 aizrautības, viņi bija laimīgāki. (()) Domāju, ka audzēkņi,
30 jūtot, ka skolā notiek kaut kas interesants un skolotāji to
31 atbalsta, ka ar pēdējo stundu nekas nebeidzas (varbūt viss
32 tikai sākas), nav tikai ikdienišķās rūpes (mājas, pavadrs,
33 ģimene), mācītos priecāties. Tas ir mans iekšējais
34 kļūdzens. Nevaru šai vidē iedzīvoties, atrast sabiedrību,
35 kas apmierinātu vēlmes. Pēc dabas esmu klusa un mierīga.
36 Nemēdzu daudz runāt, bet šeit apkārtējie ir vēl mazrunīgāki,
37 apātiskāki, nekustīgāki par mani. Izjūtu tās sabiedrības
38 trūkumu, no kuras es nāku. Aizbraucot uz Rīgu, var tikties,
38 38 40 LD
38 40 LD_mikro
38 40 LIDZD
38 40 MIKRO
39 iztraktoties, apmeklēt izstādes, balles, viss, kas ar to
40 saistīts (vakartērpi, skaisti trauki, sveču gaismas). Gribas
41 spožumu. Šeit man ir vienai, ko velku mugurā, kā izskatos.
42 Bezcerīgi. (()) Pašlaik iestājies paguruma brīdis. Domāju,
43 ka cīnīties vairs nav vērts, visus šos 7 gadus cīnījos,
43 43 44 IND
43 44 LD
43 44 LD_ind
43 44 LIDZD
44 centos, kopu, darīju, līdz sapratu, ka garām, jutos stulbi,
45 un apkārtējie manis dēļ jūtās tāpat. Vairs nav arī vēlēšanās
46 kaut ko mainīt. Daudz ko nosaka nauda. Ja, piemēram, Rēzeknē
46 46 53 LD
46 53 LD_makro
46 53 LIDZD
46 53 MAKRO
47 būtu ledus halle, varbūt cilvēki neietu uz "Relaksu" vai
48 "Rēvisu", jo būtu izvēle - iet uz krogu vai slidot. Pēc tam
49 piedzērusies nestaigātu pa ielām un nesistu zobus viens otram
50 ārā. Jauniešiem par maz iespēju sevi attīstīt. Vienīgā izvēle
51 - eju dzert vai sēžu mājās. (()) Man jau ir pašai sava ģimene,
52 tāpēc mani uztrauc kāda būs tā vide, kurā dzīvos mani bērni.
53 Gribētos, lai tā būtu droša. Manuprāt, tomēr Rēzeknē ir
54 trīs vietas, kur kaut kas notiek - teātris un RMK un RMV. Ja
55 tu neesi tur, tu neesi nekur. Te ir cerība, ka kādreiz
56 izdosies kaut ko mainīt. Tie nav tik tukši cilvēki, kas šeit
57 sēž. Izrādās, joprojām esmu sapņotāja.
58

narat_int 8.rtf

1 9. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 12. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 B1: Intervējamais
4 4 /lmvip
4 4 /rezekne
4 4 /zens
5 B1: Mani sauc XXX. Ar integrāciju es saprotu iesaistīšanos
5 9 OV
6 sabiedrības dzīvē. Tā aktīvi mēs maz to darām. Ir arī diezgan
7 maz iespēju (()) lai gan, kad stundās analizējam presi, es
7 9 SPA
7 9 SPA_med
8 sapratu, ka man bieži nav informācijas, un es pat neizmantoju
9 tās iespējas, kas ir. (()) Mums, jauniešiem, jau tāpat nav
10 sevišķi daudz variantu. (()) Informācija ir ļoti vērtīga, jo
11 piedāvā dažādas iespējas. Nozīme tautībai ir ļoti liela, ja
12 ir atšķirības audzināšanā, tradīcijās, reliģijā, uzskatos.
13 Liekas, ka krievu jaunieši mūsu skolā ir aktīvāki, arī
14 skaidrāk, pārliecinātāki par sevi. () Starp krieviem un
15 latviešiem ir tādi, kas labi mācās. Bet liekas, ka krievu
15 18 LD
15 18 LD_mezo
15 18 LIDZD
15 18 MEZO
16 tautības skolēni aktīvāk iesaistās skolas dzīvē, skolas
17 pašpārvaldē, ir sabiedriski aktīvāki. Domāju, ka viņi pareizi
18 dara, lai gan daži no malas uz viņiem skatās tā jocīgi. Viņi
19 iegūst pieredzi (()) uzstāties, diskutēt. Labi, ja to
20 iemācās skolā. Tad laikam dzīvē ir vieglāk. Pie mums mācās
21 ļoti dažādu tautību skolēni, kuri pārsvarā runā divās
22 valodās. Stundās, protams, tikai latviski. (()) Uzskatu, ka
23 krievu tautības jauniešiem ir tādas pašas tiesības, kā
24 latviešu jauniešiem mācīties šajā skolā. Grūtības varētu būt
25 vispārīgātojošajos priekšmetos, bet, ja cilvēks vēlas
26 darboties, tur nevajadzētu būt problēmām. Es pret šiem
27 cilvēkiem izturos līdzīgi kā pret latviešiem, bet uzskatu, ja
28 viņi nolēmuši šeit mācīties, tad arī viņiem vajadzētu
29 iekļauties šajā vidē. Mums arī kontakti ar citu tautību
30 cilvēkiem nāks tikai par labu. ES vērtēju pozitīvi, jo
31 audzēkņiem, kas runā krieviski, tiek dota iespēja mācīties
31 33 OV
32 latviešu valodu ne tikai latviešu valodas stundās, bet arī
33 pielietot valodas zināšanas praktiski. Skolotāji ir ļoti
33 34 SPA
33 34 SPA_izpr
34 saprotoši. Ja viņi jūt, ka tu gribi un dari, tad atbalsta. ()
34 34 37 SPA
34 37 SPA_sad
35) Piedod kļūdas, neveiksmes, palīdz tikt pāri. Tā, kā saka,
35 35 37 SPA
35 37 SPA_iedr
36 koleģiāli, ar padomu. () Nevienam jau nepatīk, ka lasa
37 morāli. Sākumā tas ir ļoti svarīgi. Ja mani saprot, tad arī
38 man pret cilvēkiem gribas izturēties līdzīgi. (()) It kā

39 mācos šo attieksmi tieši reālās situācijās. () Arī
40 latviešiem dažreiz tā ir problēma. Sākumā daudzi jūtas
40 43 LN
40 43 MIKRO
40 43 LD
40 43 LN_mikro
40 43 LIDZD
40 43 LIDZD
40 43 LD_mezo
40 43 MEZO
41 nedroši, arī aiziet no skolas, jo slodze ir ļoti liela,
42 daudzi nespēj izturēt, bet, kuri paliek, tie iemācās būt
43 patstāvīgi, plānot savus līdzekļus, naudu, laiku. Ir arī
44 negatīvā puse - daudzi audzēkņi, neskatoties uz to, runā
45 krieviski. Tas, ka mācās krievu tautības audzēkņi, man
46 iebildumu nav. Pašreiz, protams, vairāk dzird krievvalodīgo
47 runāšanu, un tas, protams, ir mīnuss. Krievu skolu beigušie
48 varētu vairāk pacensties, lai iemācītos runāt latviski,
48 48 IV
49 vismaz sarunvalodas līmenī. Viņiem pašiem vēlāk būtu vieglāk
50 iedzīvoties vidē, kur viņi nonāks. Daži to saprot un ļoti
51 mērķtiecīgi strādā. Skatēm, starpskatēm gatavojamies
51 52 IND
51 52 LD
51 52 LD_ind
51 52 LIDZD
52 individuāli, bet, kad notiek, piemēram, simpoziji, strādājam
53 kopā. Tas ir arī labākais veids, kā saprasties, jo tas ir
53 55 SPA
53 55 SPA_sad
53 55 SPA
53 55 SPA_uzt
54 kopējais projekts, kur katra ieguldījums ir ļoti svarīgs.
55 Dažreiz liekas, ka izdodas pārspēt pat skolotājus. Tad
56 gandarījums ir liels. Tā ir tāda veselīga sacensība. Man arī
56 56 SPA
56 56 SPA_atz
57 dažreiz liekas, ka nevarēšu, nekas nesanāk, nespēšu laikā.
57 58 IND
57 58 LD
57 58 LD_ind
57 58 LIDZD
58 Tādos brīžos var pajauties tikai uz sevi. Jāstrādā un viss.
59 Tad arī izdodas, un citi novērtē. Dažreiz saproti, ka
60 svarīgākais bija tieši šis darba process, kurš līdzinās
61 dažreiz istām mokām, bet beigās saproti, ka tas bija to
62 vērts. Mans diplomdarbs šogad ir triju puīšu kopdarbs. Mēs
62 62 SPA
62 62 SPA_sad
63 divi esam latvieši, viens krievs, ja jau runā par tautību. ()
64) Bet man tas nesīkiet svarīgi. Tam nav nekādas nozīmes.
65 Galvenais, lai uz šiem cilvēkiem es varu pajauties. Kopā ar
65 65 SPA
65 65 SPA_uzt
65 66 SPA
65 66 SPA_sad
66 skolotāju izprojektējam apjomīgu darbu. () Mūsu uzdevums ir
67 restaurēt senu mēbeļu. Sapratām, ka viens tur galā netiks.
67 68 LIDZD
67 68 LLP
67 68 LLP_mkro
67 68 MIKRO
68 Vienojamies, kas varētu šo darbu veikt. //žestikulē//
68 68 SPA
68 68 SPA_uzt
69 Protams, ka tie cilvēki, uz kuriem es varu pajauties un kuri
70 var pajauties uz mani. Četros gados esam iepazīnuši viens
71 otru. Ja tik nopietnā lietā kā diplomdarbā kāds pievil (())
72 to neviens negribētu piedzīvot. Sadalījām darbus un () viss
72 73 LIDZD
72 73 LLP
72 73 LLP_makro
72 73 LN
72 73 LN_makro
72 73 MAKRO
73 notiek. Ceru, ka rezultāts būs labs. (()) Tad jau redzēs.
74 Negribētu dzīvē palikt uz vietas. Gribētu kaut ko sasniegt.
75 Darba temps it kā dzen uz priekšu, liekas, ka vajag daudz
76 paspēt. Iegūt labu izglītību, atrast labu darbu, nodibināt
77 ģimeni. (()) vārdu sākot, dzīvot. Mēs jau domājam par to, kā
77 79 OV
78 dzīvosim, vai varēsim ar savu darbu nopelnīt iztiku sev un
79 ģimenei. Bet tas jau ir atkarīgs no paša cilvēka. Var labi
80 pabeigt skolu un neko prātīgu tālāk neiesākt, bet var pabeigt
81 viduvēji, tomēr daudz sasniegt. Pēc otrā kursa man radās
81 87 IND
81 87 LD
81 87 LD_ind
81 87 LIDZD
82 iespēja izpildīt sava pagasta pasūtījumu. Viņi vēlējas, lai
83 kāds meistars uzstāda piemiņas zīmi, kas vēlta mūsu
84 pagastam. Tā kā tobrīd jau biju apguvis dažus mākslas
84 86 SPA
84 86 SPA_uzt
85 principus un kopapstrādes iemaņas, pagasta padomes
86 darbiniekiem šķita pietiekami kompetents šajā jomā. Pēc
87 četriem mēnešiem nodevu savu darbu. Visi bija ļoti
88 apmierināti. Biju pārspējis pats sevi. Diemžēl atvēlētā
88 92 OV
89 budžeta nauda, kurā bija iekļauts arī mans honorārs, bija
90 samērā maza. Mana pirmā nopietnā alga sanāca tikai 20 Ls.
91 Protams, ne jau naudā slēpās šī pasākuma vērtība. Ar šo darbu
92 es, tā teikt, ieliku pirmo pamatakmēni citiem pasūtījumiem.
92 94 SPA
92 94 SPA_atz
93 Katru vasaru sanāk strādāt pie kāda no tiem, un jāsaka - tie
94 kļūst arvien apjomīgāki un labāk apmaksāti. Galvenais ir
95 uzdrīkstēties, izmantot visas iespējas, kaut kur paveiksies,
96 kaut kur nē, bet tas viss būs labs rādītājs turpmākajai
97 dzīvei. Galu galā paši veidojam vidi, kurā dzīvojam,
98 arī publicitāti.
98 98 SPA_med
98 98 SPA

1 10. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 6. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 A5: Intervējamais
4 4 /lmvip
4 4 /meit
4 4 /rezekne
5 A5: Mani sauc XXX. Mācos Rēzeknes Mākslas vidusskolā. Cilvēks
6 pats ir vislielākā vērtība. Un viss tas, kas//kas ar viņu
7 notiek. Man svarīga ir drošības sajūta. Ka izķepurošos,
7 7 8 LN_ind
7 7 8 LN
7 7 8 IND
8 spēšu, tikšu galā, nepadošos... Jau bērnībā man patika būt
9 uzmanības centrā. Uzaugu puisēju sabiedrībā, spēlēju kariņus.
9 9 11 LD
9 9 11 LD_mikro
9 9 11 MIKRO
9 9 11 LIDZD
10 Patika futbols, bet viss beidzās ar vienu neveiksmīgu spēli,
11 kur es stāvēju vārtos. Pati to neapzinādamās, jau tad
12 atšķīros no citiem. Kad mamma bērnībā teica, ka sviestmaize
12 12 14 OV
13 vienmēr krit ar sviestu uz leju un kaķis uz kājām, vēlējos to
14 pārbaudīt. Mamma protestēja, bet kaķis izmēģināja savu
15 līdotprasmi ar sviestmaizi uz muguras, kad mamma nebija
16 klāt. Biju tāda eksperimentētāja un par teikto vēlējos
16 16 17 OV
16 16 18 IND
16 16 18 LD
16 16 18 LD_ind
16 16 18 LIDZD
17 pārliecināties pati. Tagad nenogurstoši protestēju pret
18 stereotipiem. Protests nav pašmērķis, bet līdzeklis kaut ko
18 18 28 LN_ind
18 18 28 LN
18 18 28 IND
19 sasniegt. Ja tas neizdosies, matus sev neplēsīšu, bet
20 pieņemu to kā faktu, ko mainīt nav manos spēkos. Ja cilvēki
21 vairāk izrādītu savu neapmierinātību, tad jau viss būtu labi.
22 Mēs, manuprāt, pārlietu daudz klusējam. Man vispār piemīt
23 tāds dumpinieces gars, visu šo laiku esmu pret kaut ko
24 protestējusi. Tas process ir pats interesantākais. Aizraujoši
25 vērot cilvēku reakciju, un, ja vairāk rastos tādu
26 brīvdomātāju, tad stereotipu tronis tiktu gāzts. Nevilkšu
27 nekādas paralēles starp sabiedrību un sevi. Mans trakums ir
27 27 28 LN
27 27 28 LN_ind
27 27 28 LIDZD
27 27 28 IND
28 mana darīšana. Sabiedrībai ir izvēle - dzīvot ar vai bez
29 manis. Istenībā neesmu nemaz tik neparasta. Ar savu tēlu
30 šadzīvoju itin labi, cilvēki mani pieņem tieši tādu. Nevaru
31 iedomāties sevi savādāku, un arī apkārtējie saka, ka citādu
32 mani nevēlas redzēt. Tā jau domāju, ka jautāsi par manu
33 izskatu. Iepriekš nekad to neplānoju. Ja kādam kaut kas
34 nepatīk, pats vainīgs. Man jau arī daudz kas nepatīk, bet
35 mēģinu ar to sadzīvot.
36 Domāju, ka pirmais iespaids par mani ir maldīgs. Kas tik nav
37 dzirdēts! (()) Patiesība esmu pat pārlietu nopietna, bet
38 tas, ko es daru, ir lielā mērā izrāde (nezinu vai to var
39 nosodīt, jo tādi jau mēs visi esam), kurā esmu izveidojusi
40 savu skatuves tēlu. (()) Par sabiedrību? Cilvēki mani
40 40 41 SPA
40 40 41 SPA_akk
41 Vasarā braucu ar „stapiem” pa Latvijas ceļiem un
41 41 46 MAKRO
42 42 46 LD
42 42 46 LD_makro
42 42 46 LIDZD
42 neceļiem... Ar to arī saistās mani pēdējie piedzīvojumi. Biju
43 Liepājā, Cēsīs, Siguldā, Jelgavā. Gulēju teltī un ēdu
44 tefteljus. Ha! Šajā ziņā rīkojos ačgārnīgi - „savāru ziepes” un
45 tad... pārmetumi un viss pārējais. Bet tā ir kolosāla
46 pieredze. Jaunība ir tā priekšrocība, nevis trūkums (kā daži
46 46 46 OV
47 uzskata). Savas emocijas dažkārt „uzlieku” uz papīra. (())
48 Atklāti sakot, tā ir mana dienasgrāmata un nekas vairāk. To
49 savukārt rakstu, lai spētu atsaukt atmiņā kādu sāpi vai
50 prieku. () Iedvesmu jau var smelties visur. Brīžiem šķiet,
51 ka iedvesmas par daudz un es nespēju to izmantot. Man patīk
52 visu nepateikt līdz galam. (()) Dzejā bieži parādās irreāli
53 tēli. Pēdējā laikā aizvien biežāk nonāku pie atziņas, ka
54 uzrakstītajā jēga ir vienīgi tā, ka tur tās nav. Tā, protams,
55 nav, ka es neko nevēlos teikt, bet tā ir tāda pesimisma
56 noskaņa, kuru izraisa bezjēdzība, kurā es atrodos. Mani
57 radītie tēli ir beztēli, kurus lasītājs uztver atbilstoši
58 savai domāšanai. Piemēram, XXX ir visaptveroša mīlestība.
59 Mums katram ir sava mīlestība. Tā ir... mīlestība, kuru
60 neapzināti sāpinām. Nezinu, varbūt vainīga ir mūsu Ego, kurš
61 izlaužas ārpusē, sagrauj un apēd visu. Arī XXX skar asie Ego
62 zobi. XXX cieš, bet piedod mūsu pāridarījumus. Beidzot XXX
63 ir pagalam, līdzī paņemot arī mūs. XXX ir mīlestība, bet
64 mīlestība ir mūžīga... (()) Nometnē „Aicinājums”
64 64 69 LD
64 64 69 LD_mikro
64 64 69 LIDZD
64 64 69 MIKRO
64 64 69 LD_mezo
64 64 69 LD_makro
64 64 69 LD
64 64 69 LD
64 64 69 MEZO
64 64 69 MAKRO
64 64 69 LIDZD
64 64 69 LIDZD
65 Saulkrastos ierados bezkaunīgi, iepriekšējā vakarā piezvanot
66 nometnes vadītājam XXX un paziņojot, ka būšu pie viņiem
67 () viņš neteik, un es sakrāvāju mugursomu, paņēmu
68 telti un devos ceļā. Sabiedrībā iejutos ātri. () Tie
69 dzejnieki vispār ir tādi divaini cilvēki, kuri katrā vārdā
70 meklē jēgu. Tas bija fantastiski - sēdēt pie jūras un līdz
70 70 72 MAKRO

70 72 LD
70 72 LD_makro
70 72 LIDZD
71 saules lektam meklēt dzīves jēgu. Acu plaksti veras ciet, bet
72 balsis nerimstas... (()) Braucot mājās ar „stopiem”, biju
72 76 MAKRO
72 76 LD
72 76 LD_makro
72 76 LIDZD
73 spiesta naktsmājas meklēt ikšķiļē. Nakts bija dzestra, mežā
74 sakuru ugunsgrābiem (bez dāvinātajiem žurnāliem „Karogs” tas
75 nebūtu iespējams), uzcēlu telti un mēģināju iemigt. Kad
76 beidzot tas izdevās (biju gulējusi apmēram 30 minūtes), mani
77 pārnēma nepatīkama sajūta - uz pieres naktsmājas bija atradis
78 kāds gliemezis... Kopš tā laika attiecības ar gliemežiem
79 kļuvas vēsākas... Jā, manuprāt, dzīvei jēgas nav. (()) Mēs
80 jau esam tikai kauliņi šāfa spēlē, kurus bīda, stumda un
81 visbeidzot nokauj... Vairākkārt esmu pārdomājusi un
82 pārvērtējusi teikto, bet atkal un atkal nonāku pie tās pašas
83 atziņas. Daru tikai to, kas man jādara. Šķiet, ka laika ir
84 pārāk maz, un manā šaha partijā mani nokaus pirmo. ()
85 Patiesībā esmu lielākā pesimiste, un manas domas reti ir
86 gaišas. Šobrīd jūtos apmierināta un laimīga par to, kas
86 88 OV
87 norisināt ap mani. Mani iepriecina nieki, kuriem vairums
88 cilvēku vienaldzīgi paiet garām. Nereti cilvēkus varu
89 pārsteigt ar krasām garastāvokļa maiņām. Tas ir mīnuss manā
90 raksturā. Saviem līdzcilvēkiem vēlu ceļus un ceļa zīmes.
90 93 OV
91 Nebaidīties no krustcelēm, tās vienmēr piedāvā iespēju. Ja
92 ceļā ir arī ceļazīmes, tad neatstāj pārliecība, ka tā ir tava
93 iespēja. Paļaujos uz ceļazīmēm.
94 I: Nosauc vai apraksti kādu ceļazīmi!
94 94 \$do not count
95 A5: Mājas.
96 I.: Kas tev ir mājas?
96 96 \$do not count
97 A5: O! Mājas ir tur, kur gaida... un mājas ir aizvējš. Mājas
97 105 SPA
97 105 SPA_izpr
98 ir mūžīgi siltas... (Sajā noguruma svinīgajā un līdz sāpēm
99 kliedošajā brīdī gribu tev pačukstēt: „Mājas ir azote. Mājas
100 ir pūkota vate. Mājas nav kājas, kas mūk...) Tiklīdz ir
101 uzlieta tēja un visa virtuve smaržo pēc kumelītēm, es varu
102 nevilkt vilnas zeķes, jo tāpat ir silti. Un tiklīdz mani
103 apsedz ar biezu segu, noskūpstu un klusām iečukst ausi, ka
104 mājas ir tur, kur tava sirds, es iemiegu. Iemiegu bez bailēm.
105 Un laime kā sikspārnis švikstina spārnus gar logu rūtīm. Līst
106 laimes lietus. Un lietussargs ir lieks. Un maskas nenonēms
107 pusnaktī. Un šodien es skaidri zinu, ka mudinātā pretestībā
108 man ļauts nerakstīt dzīves melnrakstu. Man ļauts ticēt, ka
109 azote pastāvēs mūžīgi. Man ļauts neklusēt, tādēļ es kliežu.
110 Vēroju, kā laimes lietus līst. Klusībā smaidu, jo gaida... Es
111 neko nepateicu par integrāciju. () Bet integrācija ir visa
112 dzīve. (()) Un visa dzīve ir integrācija. (()) Sanāca kaut
113 kā banāli.
114
115

narat_int 10.rtf

1 11. intervija

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 16. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 B3: Intervējamais
4 4 /lmvip
4 4 /zens
4 4 /rezekne
5 B3: Integrācija laikam saistās ar mierīgu līdzāspastāvēšanu
6 starp dažādiem cilvēkiem. () Man gan nepatīk tāds miers, lai
7 arī cenšos stāvēt pāri nacionālajiem konfliktiem un visādās
7 10 OV
8 tādām lietām. (()) Es cenšos šeit ne tikai mācīties, apgūt
9 profesiju, bet arī sajūst pozitīvas emocijas, viskaitkur
9 10 IND
9 10 LD
9 10 LD_ind
9 10 LD
9 10 LD
9 10 LD
9 10 LIDZD
9 10 LIDZD
9 10 LIDZD
9 10 LIDZD
9 10 LD_makro
9 10 LD_mezo
9 10 LD_mikro
9 10 LIDZD
9 10 MAKRO
9 10 MEZO
9 10 MIKRO
10 piedalīties.. () Ja kādam ir līdzīga domāšana, tad mums ir
11 pa ceļam. Piemēram, pastāstīšu par pēdējo pasākumu, kas vēl
12 visvairāk ir atmiņā. () Jau vairākus gadus pēc kārtas
12 15 LD
12 15 LD_makro
12 15 LIDZD
12 15 MAKRO
13 Apģērbu dizaina nodaļas audzēkņi brauc uz jauno dizaineru
14 modes konkursu „Habitus” Rīgā. Talantīgākie jaunie dizaineri
15 sūta konkursam savus pieteikumus, CV un tērpu skices. Šogad
16 uz šo konkursu uzaicināja mūsu XXX prezentēt savu tērpu
17 kolekciju lielajā Ķīpsālas hallē. Viņas kolekcija bija tāda
18 ļoti spilgta, krāsaina. Iedvesmojusies no hipijiem - puķu
19 bērniem... (()) Es biju viens no pieciem XXX modeļiem. Pirms
20 konkursa, pašai autorei nezinot, vienojamies, ka rādīsim
20 21 LIDZD
20 21 LLP
20 21 LLP_mikro
20 21 MIKRO
20 21 LN_mikro
20 21 LN
20 21 LIDZD
20 21 MIKRO

21 vislabāko, ko spējam, lai attaisnotu viņas cerības. Sākumā
22 gan mazliet samulsām, ieraugot uz skatuves profesionāļus, kas
23 varbūt jau gadiem ar skatuvi uz „tu”. Mēs uz šādas skatuves
23 38 LD
23 38 LD
23 38 LD
23 38 LD_mikro
23 38 LD_mezo
23 38 LD_makro
23 38 LIDZD
23 38 LIDZD
23 38 LIDZD
23 38 MIKRO
23 38 MEZO
23 38 MAKRO
24 speram pirmos soļus, un sajūtas ir neaprašāmas.
25 //žestikulē// Neviens no mums neatbilst nekādām modeļa
26 prasībām, drīzāk otrādi. //žestikulē// Viens par resnu, otrs
27 par īsu, trešais izceļas ar īpašu neveiklību. Bet es to visu
28 redzot, tajā mirklī nodomāju - varbūt tā pat labāk. Vienmēr
29 taču pastāv iespēja defektu padarīt par efektu. Mana nojaušana
30 izrādījās pareiza. XXX ar saviem kuplajiem matiem, nelielo
31 augumu, divaino, apmulsušo skatienu un neparasto gaitu
32 izpelnās īpašas skatītāju simpātijas. //žestikulē// Viņš lec
33 pa „mēli”, svaidot kājas katru uz savu pusi. //žestikulē//
34 Publiku viņš vēro ar tādu izbijušos skatienu, it kā
35 nesaprazdams, kur nonācis. XXX, staigājot pa „mēli” lieliem
36 soļiem, tēlo iedomīgu, neatvairāmu sievieti. //smejas// XXX
37 jautri lec un griežas pa skatuvi. //žestikulē// Es... par
38 sevi labāk nestāstīšu, neko daudz neatceros, tik uztraucies
39 biju. //smejas// Atceros tikai, ka pēc uznāciena mēs visi
40 modeļi sakērāmies kopā un atskanēja milzīgi sajūsmas
40 41 SPA
40 41 SPA_atz
41 saucieni. Tajā brīdī XXX sāka: „Cik jūs bijāt forši!” ()
42 Savādo spīdumu acīs, ko daži nosauktu par āsarām, mēs
43 izliekamies nemanām. Tādu reakciju mēs nebijām gaidījuši.
44 Tajā brīdī vislielākais prieks bija par to, ka XXX pūles ir
45 attaisnojušas un mēs viņu nepievīlām. () Nenoliegšu, kāds
45 45 SPA
45 45 SPA_uzt
46 skaudīgs acu skatiens arī netika nepamanīts. Bet tas tikai
47 liecina par to, ka tēru demonstrācijas laikā mēs ar kaut ko
48 atšķīrāmies, izceļāmies. Mēs bijām tādi, kādi esam. Vitāli,
48 48 SPA
48 48 SPA_sad
49 neviltoši, dabiski, draudzīgi. Tādi, kas priecājas par otra
50 panākumiem un skumst par otra neveiksmēm. Skan kā no
51 grāmatas, bet mēs patiešām tādi bijām. (()) Pēc tam devāmies
52 pārgērbties un tad arī paši zālē varējām vērot pārējo
53 dalībnieku uznācienus. Daudzu jauno dizaineru tēpi tiešām
54 pārsteidz ar izdomu un kvalitāti. Konkurss turpinājās līdz
55 pašam vakaram, taču par garlaicību nesūdzējāmies, katra
56 kolekcija ar kaut ko atšķiras, pārsteidz vai šokē. Mēs
57 joprojām ceram, ka XXX uzsmaidīs veiksmē. Bet viegli nav -
58 viņai jāsaucējas ar 33 dizaineriem. Beigās izrādās, ka uzvar
59 lietuviešu dizainere. Zūrija paziņo, ka otrās un trešās
60 vietas nebūs, viņi sveiks labākos dizainerus. Esam sajūsmā -
60 60 SPA
60 60 SPA_atz
60 60 SPA_iedr
60 60 SPA
61 labāko skaitā arī XXX. Tūlīt viņa arī saņem piedāvājumu
62 pārdot meteli un tērpus kādā veikalā, taču pati par to negrib
63 ne dzirdēt. Sākumā it kā pārsteidz viņas skaļais „Nē!”, taču
64 padomājot - viņai taisnība. Tikai viņai pašai zināms, kāds
65 darbs ieguldīts tēru tapšanā un ko tie nozīmē. Pēc tam gan
66 viņa piekrīt kompromisam - paturot tērpus sev kā tādu liecību
67 par pirmajiem nežēlīgajiem soļiem modes biznesā, tomēr
68 iepriecināt cilvēkus un demonstrēt tos plašākai publikai kādā
68 68 LD
68 68 LD_makro
68 68 LIDZD
68 68 MAKRO
69 jaunā modes skatē. (()) Mēs esam priecīgi par iespēju dabūt
69 69 OV
70 emocijas, izjust patiesas kaislības, būt kopā šajā vietā un
71 laikā, jo tas ir mūsu laiks un vieta, kur kaut kas notiek, un
72 ir sajūta, ka tu tur piedalies. Tikai tādu mirkļu dēļ ir
73 vērts dzīvot. Par laimi - tādu ir diezgan daudz. Ir tāda
74 sajūta, ka mani vada kāds augstāks spēks par mani.
75 To var nosaukt arī par likteni. Kopš bērnības esmu bijis ļoti
76 slinks. Man nebija nekādas īpašas intereses par matemātiku
77 un citiem mācību priekšmetiem. Lielākā daļa no tiem mani pat
78 kaitināja. Taču izņēmums bija vizuālā māksla. Bērnībā gan
79 nedomāju kļūt par mākslinieku, un arī vecākiem bija ļoti lieli
80 iebildumi pret mākslu kā tādu un pret to, ka es varētu savu
81 dzīvi saistīt ar kādu no mākslām. Šāda iespēja ģimenē pat
82 netika pieļauta. Tas gads, kad pabeidzu pamatskolu, atmiņā
83 man palicis ļoti spilgti. Es iestājos ģimnāzijā un drīz sapratu,
84 ka atrodos tur, kur man noteikti nevajag atrasties. Tieši tad
85 arī sapratu, ka mans aicinājums ir māksla. Līdz tam man likās,
86 ka tā ir kaut kas tāls un nesasniedzams. Šajā gadā arī notika
87 liktenīgais pavērsiens, kad daudzu negatīvu notikumu dēļ es
88 pametu ģimnāziju, un neviens vairs necentās mani atturēt un
89 nostādīt pret mākslu. Patiesībā notika gluži otrādi - sāka
89 89 SPA
89 89 SPA_iedr
90 atbalstīt manu lēmumu.

narat_int 11.rtf

1 12. interviņa

1 3 \$do not count
2 Intervijas datums: 16. 03. 06.
3 I.: Intervētājs
4 B5: Intervējamais
4 4 \$do not count
4 4 /lmvip
4 4 /zens
5 B5: Mani sauc xxx. Par integrāciju daudz neesmu domājis. ()
6 Saprotu tikai, ka viss atkarīgs no paša. Vajag izrādīt
6 10 ov
7 aktivitāti, nevis sēdēt malā. Šodien tā īpaši neviens neko

8 nepiedāvā, par visu vajag parūpēties pašam.//hmm// Arī mūsu
8 IND
8 LD
8 LD_ind
8 LIDZD

9 skolas audzēkņiem vajadzētu aktīvāk piedalīties konkursos
10 ārpus Latvijas. Bet te bieži saduras divas problēmas - no
11 vienas puses//novienas puses vajadzētu, () no otras jaunieši
12 ir pasīvi, vairāk par to runā un kaut ko gaida, nevis paši
13 dara. Kad bija iespēja piedalīties Pablo Pikaso konkursā, par
13 LD
13 LD_makro
13 LIDZD
13 MAKRO

14 kuru bija pieejama ļoti plaša informācija, no visas skolas
15 tikai viena meitene pieteicās un aizsūtīja savu darbu. Uz
16 ziņojumu dēļa parasti ir pieejama informācija par visiem
17 vietējā un republikas līmeņa konkursiem, kas būs mācību gada
18 laikā, arī starptautiskajiem, bet mēs kaut kā nepievēršam tam
19 uzmanību, it kā tas neattiektos uz mums. Citreiz gribas, lai
19 SPA
19 SPA_iedr

20 kāds pamudina, iedrošina, tās reklāmas un informācija ir
21 diezgan bezpersoniska. Kad analizējam reģionālo presi,
21 OV
21 SPA
21 SPA_med

22 sapratu, ka jauniešiem ir daudz iespēju, tikai tās jāprot
23 izmantot. Kas prot, tas daudz sasniedz.() Bieži mēs nevaram
24 tik ātri mainīt situāciju, tad jāmainās paši. Kad skolā
24 LD
24 LD_mezo
24 LIDZD
24 MEZO

25 iesaistījos projektā par līdzdalību, taš mainīja visu manu
26 dzīvi. Pārlicinājos, ka citiem jauniešiem no citiem rajoniem
27 ir līdzīgas problēmas, viņi visi grib tās risināt. (()) Tas
28 ir galvenais, man liekas. Dažreiz nezina - kā. () Svarīgas
29 zināšanas un pieredze. () Mēs daudz strādājam grupās,
29 SPA
29 SPA_sad

30 praktiski. Lai cik labs līderis tu nebūtu, viens nevari
31 paveikt neko. Atrast domabiedrus, izveidot komandu un tad ()
32 uz priekšu. Man taš palīdzēja noticēt sev. (()) Uz daudzām
33 lietām sāku skatīties citādi, pirms pieņemt lēmumu, izdomāt,
33 IND
33 IND
33 LIDZD
33 LIDZD
33 LLP
33 LLP_ind
33 LN
33 LN_ind

34 ko varu iegūt un zaudēt. Arī cilvēkus sāku vairāk vērtēt pēc
35 viņu darbiem, attieksmes. () Katrs var izvēlēties skolu,
36 kurā mācīties. Ja gribēs, tiks galā. Jā, pie mums mācās
37 daudzi audzēkņi, kas pieder pie krievu tautības. //hmm//
38 Uzskatu, ka viņiem ir tādas pašas tiesības kā latviešu skolas
39 beigušajiem. Māksla izteikties vajag darbos. Grūtības varētu
40 būt visparizglītojošajos priekšmetos () taču, ja cilvēks
41 vēlas darboties, tur nevajadzētu rasties problēmām. Es pret
42 tiem cilvēkiem izturas līdzīgi kā pret latviešiem, bet
43 uzskatu, ja viņi nolēmuši šeit mācīties, tad arī viņiem
44 pašiem vajadzētu censties iekļauties šīnī vidē. Praksēs,
44 SPA
44 SPA_sad

45 plenērā visi strādājam kopā, daudz laika pavadām kopā. Notiek
46 simpoziji, kur piedalās audzēkņi un pasniedzēji ne tikai no
46 LD
46 LD_makro
46 LD_mezo
46 LD
46 LIDZD
46 MEZO
46 LIDZD
46 MAKRO

47 mūsu skolas. Kad strādājam kopā ar pasniedzējiem, ir cita
48 atbildība, gribas neatpālist. () Protams, profesionāli viņi
49 ir stiprāki, bet mums bieži ir tas spārnotākās idejas, kuras
49 SPA
49 SPA_sad

50 arī viņi dažreiz piekrit realizēt. Tas ir ļoti interesanti -
51 salīdzināt, ko spēj viņi, ko mēs un ko mēs visi kopā. (())
52 Tā tikai liekas, ka tu vērtē citus. Patiesībā tu vērtē sevi,
52 SPA
52 SPA_atz

53 salīdzinot ar citiem. Prieks, ka izdodas labāk. Un (()) ja
54 Latvijā mēs gribam saliedētāku sabiedrību, tad jābūt vēlmei
55 kontaktēties ar dažādu tautību pārstāvjiem. Man galvenais,
56 lai tas cilvēks būtu labs () lai izturas ar sapratni pret
56 SPA
56 SPA_izpr

57 pārējiem. Es domāju, ka latviešu valoda viņam būtu jāzina,
58 lai viņš labi mācītos un varbūt kļūtu populārs. Tādā veidā
59 varbūt nestu skolas un pilsētas vārdu tālāk pasaulē. Kad
60 grupā vai skolā vajag noorganizēt kādu pasākumu () Mākslas
60 LD
60 LD
60 LIDZD
60 LD_mezo
60 LD_mikro
60 LIDZD
60 MEZO
60 MIKRO

61 dienas, piemēram, eju pie tiem, kam ir idejas, kuri grib
62 sadarboties, atbalstot manu ideju, nav taču nekādas nozīmes,
63 pie kādas tautības viņš pieder. Svarīgi, lai uz cilvēku var
63 SPA
63 SPA_uzt

64 palūgties, lai mums ir kopējas intereses. Katrā kursā tādi
65 ir. Ar viņiem jau ir izveidojušās labas attiecības. Daudzi
65 LD
65 LD_mikro
65 LIDZD
65 MIKRO
65 LD_mezo

65 66 LD
65 66 LIDZD
65 66 MEZO
65 66 SPA_uzt
65 66 SPA
66 projekti „bīdīti”. Skolotāji šeit neko neuzspiež, tikai
66 68 SPA
66 68 SPA_sad
67 palīdz. Protams, dažreiz mūsu viedokļi nesakrīt, tad mēs
68 daudz diskutējam, kamēr pārliecinām viens otru. Rezultāts
69 parasti ir tāds, ka neviens nepaliek īpaši neapmierināts.
70 Skolēniem jau ir svarīgi, lai viņos ieklausās, saprot, pieņem
70 71 SPA
70 71 SPA
70 71 SPA_akc
70 71 SPA_izpr
71 tādus, kādi ir () ar visiem plusiem un mīnusiem.
72 Draudzējamies ar Rēzeknes Mūzikas vidusskolu. Dažus pasākumus
72 73 LD
72 73 LD_makro
72 73 LIDZD
72 73 MAKRO
73 rīkojam kopā. Saprotu, ka mēs nevaram ietekmēt kaut kādus
74 globālus procesus, () ar to nodarbojas politiķi, bet mēs
75 varam padarīt interesantāku mūsu ikdienu. //žestikulē// Mēs
75 76 OV
76 paši, nevis gaidīt, kad par to parūpēsies skolotāji vai
77 vecāki. () Un arī gandarījums ir lielāks.
78 I.: Varbūt kāds paliek nepamanīts?
78 78 \$do not count
79 B5: Varbūt () bet mēs esam atvērti, viņam pašam jānāk ar
79 80 OV
80 savu ideju. () Jāizrāda iniciatīva. Ja tā būs interesanta,
81 mēs to atbalstīsim. (()) Par RMDV pavadīto laiku jāsaka, ka
82 šis laiks devis savādāku dzīves uztveri. Dažreiz domāju -
82 84 OV
83 varbūt īsti neesmu savā vietā. Bet kā lai es zinu, kur ir
84 mana vieta, ja nebūtu šeit mācījies? (()) Būšu ilustrators,
85 ne gleznotājs, bet būtībā... (()) Es nebūtu tik labs
86 gleznotājs kā vēlētos. (()) Tas jau parādās arī novērtējumā
87 skatēs. Apzinos, ka tas ir objektīvs, bet vienalga gribas,
87 88 SPA
87 88 SPA_atz
88 lai novērtējums ir augstāks. Kuram tad atzinība nepatīk! Nav
89 tā, ka tur ielieku visu dvēseli. Varu visu labi izstudēt -
89 93 IV
89 93 LD
89 93 LD_ind
89 93 LIDZD
90 kādus krāsu toņus lietot, ko triept un kā to visu apvienot,
91 bet kaut kā tur trūkst. (()) Dvēseles. (()) Es lielākoties
92 visu daru tehniski, tur nav tā radošā, ko vajadzētu, tātad
93 nav vērts. (()) Kurš var teikt, ka Van - Gogam bija
94 uzgleznota pareiza perspektīva vai kaut kas tamlīdzīgs?
95 Sevišķi acis kā zvaigznes - viena augstāk, otra zemāk. Bet
96 cik dvēseles tur iekšā! Es ne simto daļu tur neieliktu. Ne
97 tagad, ne pēc desmit gadiem. Es gribētu iepazīt, izmēģināt
97 99 OV
98 savus spēkus tajās jomās, kurās karjeras izveles centrā
99 ieguvu visaugstāko novērtējumu - literatūrā, mūzikā. Un tieši
100 tādēļ, ka patīk, nevis tādēļ, ka uz lapas rakstīts. (()) Ar
101 kuru mūziku nodarbojos jau 6 gadus. Laikam jāsaka, ka dziedot
101 103 IND
101 103 LD
101 103 LD_ind
101 103 LIDZD
102 es vairāk izpaužos, atklāju savu dvēseli, ko gleznojot nevaru
103 panākt. Mēģinu pats šo to komponēt. (()) Protams, tad jau var
104 jautāt, ko es šeit daru - bet arī šeit jutos lieliski. Es
105 vispār dzīvoju ar domu, ka viss, kam jānotiek, ir noticis vai
106 notiks. Es gribētu pieņemt visu, kas ar mani notiek, jo tā ir
106 107 OV
107 mana pieredze. Kādu dienu tā var izrādīties ļoti vērtīga. Kas
108 šobrīd šķiet nevajadzīgs, pēc kāda laika var būt izšķirošais.
109 Tad kāpēc atteikties? () Nesen apmeklēju džeza koncertu - tā
109 109 IND
109 109 LD
109 109 LD_ind
109 109 LIDZD
110 bija tāda aktīva atpūta. Atpūšos diskutējot, pārrunājot ar
110 111 LD
110 111 LD_mikro
110 111 LIDZD
110 111 MIKRO
110 111 LD_mezo
110 111 LD
110 111 MEZO
110 111 LIDZD
111 draugiem kaut ko aktuālu. Es nevaru teikt, ka tā ir nekā
112 nedarīšana. Tā ir kāda uzdevuma, darba nedarīšana. Tas ir
113 laiks sev. Pārdomām. Tas ir svarīgi, ka citi arī piekrīt
114 manām domām. Man nav daudz draugu, bet tie visi ir patiesi,
114 115 SPA
114 115 SPA_uzt
115 kuri nepievils. Uzskatu, ka nav svarīga kvantitāte, bet
116 kvalitāte. Pieņemt otra trūkumus taču ir ļoti grūti. ()
116 120 SPA
116 120 SPA_akc
117 pārveidot cilvēku nevar, atliek vienīgi samierināties vai
118 gaidīt, ka pats mainīsies. Un ja to var izdarīt, tad tā ir
119 draudzība, tātad tas otrs cilvēks ir to vērts, lai es pati
120 sevi kaut ko izmainītu, pieņemot tos mīnus, kas katrām ir.
121
122
123

narat_int 12.rtf

5. pielikums

Kvantitatīvā pētījuma mainīgo empiriskā sadalījuma pārbaude, izmantojot Kolmogorova-Smirnova testu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		T vert 1	I vert 1	O vert 1	T vert 2
N		12	12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,0000	1,0000	1,0000	,5000
	Std. Deviation	1,47710	1,47710	1,47710	,67420
Most Extreme Differences	Absolute	,417	,417	,417	,354
	Positive	,417	,417	,417	,354
	Negative	-,249	-,249	-,249	-,229
Kolmogorov-Smirnov Z		1,446	1,446	1,446	1,227
Asymp. Sig. (2-tailed)		,031	,031	,031	,099

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		I vert 2	O vert 2	T vert 3	I vert 3
N		12	12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,3333	1,0000	,5000	,5833
	Std. Deviation	,77850	1,12815	,67420	,79296
Most Extreme Differences	Absolute	,332	,250	,354	,352
	Positive	,332	,250	,354	,352
	Negative	-,251	-,188	-,229	-,231
Kolmogorov-Smirnov Z		1,151	,866	1,227	1,221
Asymp. Sig. (2-tailed)		,141	,441	,099	,102

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		O vert 3	SPA 1	SPA 2	SPA 3
N		12	12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,9167	,2500	2,0000	8,5833
	Std. Deviation	2,57464	,45227	1,12815	6,90794
Most Extreme Differences	Absolute	,170	,460	,333	,146
	Positive	,170	,460	,333	,146
	Negative	-,145	-,290	-,188	-,126
Kolmogorov-Smirnov Z		,590	1,593	1,155	,505
Asymp. Sig. (2-tailed)		,877	,013	,139	,961

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		LD 1	LD 2	LD 3	Izgl. pr
N		12	12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,2500	2,6667	10,5833	,5000
	Std. Deviation	,75378	2,05971	5,64814	,52223
Most Extreme Differences	Absolute	,257	,175	,208	,331
	Positive	,213	,175	,208	,331
	Negative	-,257	-,158	-,090	-,331
Kolmogorov-Smirnov Z		,890	,608	,720	1,146
Asymp. Sig. (2-tailed)		,407	,854	,678	,145

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		LD mak 1	LD ind 2	LD mikr 2
N		12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,5000	1,0833	,5000
	Std. Deviation	,79772	1,08362	,90453
Most Extreme Differences	Absolute	,401	,281	,376
	Positive	,401	,281	,376
	Negative	-,265	-,159	-,290
Kolmogorov-Smirnov Z		1,390	,972	1,304
Asymp. Sig. (2-tailed)		,042	,301	,067

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		LD mez 2	LD makr 2	LD ind 3
N		12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,4167	,6667	2,833
	Std. Deviation	,66856	,77850	1,2673
Most Extreme Differences	Absolute	,400	,304	,161
	Positive	,400	,304	,161
	Negative	-,267	-,196	-,155
Kolmogorov-Smirnov Z		1,386	1,053	,559
Asymp. Sig. (2-tailed)		,043	,217	,914

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		LD mikr 3	LD mez 3	LD makr 3
N		12	12	12
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,5000	2,4167	2,8333
	Std. Deviation	1,67874	2,19331	2,79068
Most Extreme Differences	Absolute	,231	,241	,226
	Positive	,231	,241	,226
	Negative	-,200	-,176	-,172
Kolmogorov-Smirnov Z		,800	,834	,784
Asymp. Sig. (2-tailed)		,544	,490	,571

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

6. pielikums

Kendala W kritērija aprēķina rezultāti, salīdzinot vērtību izmaiņas sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
T_vert_1	12	1,0000	1,47710	,00	3,00
T_vert_2	12	,5000	,67420	,00	2,00
T_vert_3	12	,5000	,67420	,00	2,00

Kendall's W Test

Ranks	
	Mean Rank
T_vert_1	2,17
T_vert_2	1,92
T_vert_3	1,92

Test Statistics	
N	12
Kendall's W ^a	,043
Chi-square	1,043
df	2
Asymp. Sig.	,593

a. Kendall's Coefficient of Concordance

NPar Tests

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
I_vert_1	12	1,0000	1,47710	,00	3,00
I_vert_2	12	1,3333	,77850	,00	3,00
T_vert_3	12	,5000	,67420	,00	2,00

Kendall's W Test

Ranks	
	Mean Rank
I_vert_1	1,83
I_vert_2	2,42
T_vert_3	1,75

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,158
Chi-square	3,800
df	2
Asymp. Sig.	,150

a. Kendall's Coefficient of Concordance

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
O_vert_1	12	1,0000	1,47710	,00	3,00
O_vert_2	12	1,0000	1,12815	,00	3,00
O_vert_3	12	3,9167	2,57464	,00	10,00

Kendall's W Test**Ranks**

	Mean Rank
O_vert_1	1,67
O_vert_2	1,71
O_vert_3	2,63

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,320
Chi-square	7,682
df	2
Asymp. Sig.	,021

a. Kendall's Coefficient of Concordance

7. pielikums

Kendala W kritērija aprēķina rezultāti salīdzinot, jauniešu līdzdalības izmaiņas sociālpedagoģiskā atbalsta rezultātā

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LD_1	12	1,2500	,75378	,00	2,00
LD_2	12	2,6667	2,05971	,00	7,00
LD_3	12	10,5833	5,64814	3,00	23,00

Kendall's W Test

Ranks

	Mean Rank
LD_1	1,25
LD_2	1,88
LD_3	2,88

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,750
Chi-square	18,000
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LD_ind_1	12	,2500	,62158	,00	2,00
LD_ind_2	12	1,0833	1,08362	,00	3,00
LD_ind_3	12	2,833	1,2673	1,0	5,0

Kendall's W Test

Ranks

	Mean Rank
LD_ind_1	1,29
LD_ind_2	1,92
LD_ind_3	2,79

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,649
Chi-square	15,571
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LD_mikr_1	12	,3333	,49237	,00	1,00
LD_mikr_2	12	,5000	,90453	,00	3,00
LD_mikr_3	12	2,5000	1,67874	,00	5,00

Kendall's W Test

Ranks

	Mean Rank
LD_mikr_1	1,63
LD_mikr_2	1,75
LD_mikr_3	2,63

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,491
Chi-square	11,793
df	2
Asymp. Sig.	,003

a. Kendall's Coefficient of Concordance

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LD_mez_1	12	,0833	,28868	,00	1,00
LD_mez_2	12	,4167	,66856	,00	2,00
LD_mez_3	12	2,4167	2,19331	,00	8,00

Kendall's W Test

Ranks

	Mean Rank
LD_mez_1	1,46
LD_mez_2	1,71
LD_mez_3	2,83

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,660
Chi-square	15,846
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
LD_mak_1	12	,5000	,79772	,00	2,00
LD_makr_2	12	,6667	,77850	,00	2,00
LD_makr_3	12	2,8333	2,79068	,00	10,00

Kendall's W Test

Ranks

	Mean Rank
LD_mak_1	1,63
LD_makr_2	1,83
LD_makr_3	2,54

Test Statistics

N	12
Kendall's W ^a	,284
Chi-square	6,821
df	2
Asymp. Sig.	,033

a. Kendall's Coefficient of Concordance

8. pielikums

Kendala W kritērija aprēķina rezultāti salīdzinot izmaiņas sociālpedagoģiskajā atbalstā

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
SPA_1	12	,2500	,45227	,00	1,00
SPA_2	12	2,0000	1,12815	1,00	5,00
SPA_3	12	8,5833	6,90794	,00	25,00

Kendall's W Test

Ranks	
	Mean Rank
SPA_1	1,08
SPA_2	2,04
SPA_3	2,88

Test Statistics	
N	12
Kendall's W ^a	,839
Chi-square	20,130
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

9. pielikums

Mainīgo empīriskā sadalījuma atbilstības normālajam sadalījumam pārbaude, izmantojot Kolmogorova-Smirnova testu, jauniešiem, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās pamatizglītības programmās

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		T vert 1	I vert 1	O vert 1	T vert 2
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,0000	1,0000	,0000	,5000
	Std. Deviation	1,54919	1,54919	,00000 ^c	,54772
Most Extreme Differences	Absolute	,407	,407		,319
	Positive	,259	,407		,319
	Negative	-,407	-,259		-,319
Kolmogorov-Smirnov Z		,998	,998		,782
Asymp. Sig. (2-tailed)		,272	,272		,573

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

d. Izgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		I vert 2	O vert 2	T vert 3	I vert 3
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,0000	1,5000	,8333	,8333
	Std. Deviation	,63246	1,37840	,75277	,75277
Most Extreme Differences	Absolute	,333	,195	,254	,254
	Positive	,333	,195	,246	,246
	Negative	-,333	-,195	-,254	-,254
Kolmogorov-Smirnov Z		,816	,478	,623	,623
Asymp. Sig. (2-tailed)		,518	,976	,833	,833

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		O vert 3	SPA 1	SPA 2	SPA 3
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,3333	,3333	2,5000	11,3333
	Std. Deviation	3,01109	,51640	1,37840	7,81452
Most Extreme Differences	Absolute	,246	,407	,308	,234
	Positive	,246	,407	,308	,234
	Negative	-,219	-,259	-,192	-,143
Kolmogorov-Smirnov Z		,602	,998	,755	,574
Asymp. Sig. (2-tailed)		,862	,272	,619	,897

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD 1	LD 2	LD 3	lzgl_pr
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,6667	2,8333	12,3333	,0000
	Std. Deviation	,51640	1,47196	7,03325	,00000 ^c
Most Extreme Differences	Absolute	,407	,286	,130	
	Positive	,259	,227	,130	
	Negative	-,407	-,286	-,102	
Kolmogorov-Smirnov Z		,998	,701	,318	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,272	,710	1,000	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

d. lzgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD mak 1	LD ind 2	LD mikr 2
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,0000	1,5000	,3333
	Std. Deviation	,89443	1,22474	,51640
Most Extreme Differences	Absolute	,202	,325	,407
	Positive	,202	,325	,407
	Negative	-,202	-,223	-,259
Kolmogorov-Smirnov Z		,494	,796	,998
Asymp. Sig. (2-tailed)		,968	,550	,272

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. lzgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD mez 2	LD makr 2	LD ind 3
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,3333	,6667	3,000
	Std. Deviation	,81650	,81650	,8944
Most Extreme Differences	Absolute	,492	,293	,202
	Positive	,492	,293	,202
	Negative	-,342	-,207	-,202
Kolmogorov-Smirnov Z		1,205	,717	,494
Asymp. Sig. (2-tailed)		,110	,682	,968

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD mikr 3	LD mez 3	LD makr 3
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,0000	3,0000	3,3333
	Std. Deviation	2,09762	2,75681	3,88158
Most Extreme Differences	Absolute	,183	,266	,301
	Positive	,170	,266	,301
	Negative	-,183	-,234	-,195
Kolmogorov-Smirnov Z		,449	,651	,737
Asymp. Sig. (2-tailed)		,988	,790	,648

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = mazakumtautibu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		T vert 1	I vert 1	O vert 1	T vert 2
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0000	1,0000	2,0000	,5000
	Std. Deviation	,00000 ^c	1,54919	1,54919	,83666
Most Extreme Differences	Absolute		,407	,407	,392
	Positive		,407	,259	,392
	Negative		-,259	-,407	-,275
Kolmogorov-Smirnov Z			,998	,998	,959
Asymp. Sig. (2-tailed)			,272	,272	,316

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

d. Izgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		I vert 2	O vert 2	T vert 3	I vert 3
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,6667	,5000	,1667	,3333
	Std. Deviation	,81650	,54772	,40825	,81650
Most Extreme Differences	Absolute	,293	,319	,492	,492
	Positive	,293	,319	,492	,492
	Negative	-,207	-,319	-,342	-,342
Kolmogorov-Smirnov Z		,717	,782	1,205	1,205
Asymp. Sig. (2-tailed)		,682	,573	,110	,110

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. lzgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		O vert 3	SPA 1	SPA 2	SPA 3
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5000	,1667	1,5000	5,8333
	Std. Deviation	2,25832	,40825	,54772	5,07609
Most Extreme Differences	Absolute	,247	,492	,319	,232
	Positive	,134	,492	,319	,232
	Negative	-,247	-,342	-,319	-,179
Kolmogorov-Smirnov Z		,604	1,205	,782	,568
Asymp. Sig. (2-tailed)		,858	,110	,573	,904

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. lzgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD 1	LD 2	LD 3	lzgl_pr
N		6	6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,8333	2,5000	8,8333	1,0000
	Std. Deviation	,75277	2,66458	3,65605	,00000 ^c
Most Extreme Differences	Absolute	,254	,241	,208	
	Positive	,246	,241	,208	
	Negative	-,254	-,174	-,147	
Kolmogorov-Smirnov Z		,623	,591	,510	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,833	,877	,957	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

d. lzgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD mak 1	LD ind 2	LD mikr 2
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0000	,6667	,6667
	Std. Deviation	,00000 ^c	,81650	1,21106
Most Extreme Differences	Absolute		,293	,376
	Positive		,293	,376
	Negative		-,207	-,291
Kolmogorov-Smirnov Z			,717	,920
Asymp. Sig. (2-tailed)			,682	,365

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

d. Izgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test^d

		LD mez 2	LD makr 2	LD ind 3
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,5000	,6667	2,667
	Std. Deviation	,54772	,81650	1,6330
Most Extreme Differences	Absolute	,319	,293	,180
	Positive	,319	,293	,180
	Negative	-,319	-,207	-,154
Kolmogorov-Smirnov Z		,782	,717	,440
Asymp. Sig. (2-tailed)		,573	,682	,990

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = latviesu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test ^d				
		LD mikr 3	LD mez 3	LD makr 3
N		6	6	6
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,0000	1,8333	2,3333
	Std. Deviation	1,09545	1,47196	1,21106
Most Extreme Differences	Absolute	,319	,214	,209
	Positive	,319	,214	,198
	Negative	-,319	-,119	-,209
Kolmogorov-Smirnov Z		,782	,525	,512
Asymp. Sig. (2-tailed)		,573	,946	,956

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

d. Izgl_pr = latviesu

10. pielikums

T-kritērija aprēķina rezultāti, salīdzinot jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, vērtību identificēšanu dinamiku

T-Test

Group Statistics					
Izgl_pr		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
T_vert_1	mazakumtautību	6	2,0000	1,54919	,63246
	latviesu	6	,0000	,00000	,00000
T_vert_2	mazakumtautību	6	,5000	,54772	,22361
	latviesu	6	,5000	,83666	,34157
T_vert_3	mazakumtautību	6	,8333	,75277	,30732
	latviesu	6	,1667	,40825	,16667

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
T_vert_1	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10
	Equal variances not assumed			3,162	5,000
T_vert_2	Equal variances assumed	1,000	,341	,000	10
	Equal variances not assumed			,000	8,621
T_vert_3	Equal variances assumed	1,712	,220	1,907	10
	Equal variances not assumed			1,907	7,707

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
T_vert_1	Equal variances assumed	,010	2,00000	,63246
	Equal variances not assumed	,025	2,00000	,63246
T_vert_2	Equal variances assumed	1,000	,00000	,40825
	Equal variances not assumed	1,000	,00000	,40825
T_vert_3	Equal variances assumed	,086	,66667	,34960
	Equal variances not assumed	,094	,66667	,34960

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
T_vert_1	Equal variances assumed	,59080	3,40920
	Equal variances not assumed	,37422	3,62578
T_vert_2	Equal variances assumed	-,90963	,90963
	Equal variances not assumed	-,92975	,92975
T_vert_3	Equal variances assumed	-,11230	1,44563
	Equal variances not assumed	-,14489	1,47822

T-Test

Group Statistics

izgl_pr	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
I_vert_1	mazakumtautibu	6	1,0000	1,54919	,63246
	latviesu	6	1,0000	1,54919	,63246
I_vert_2	mazakumtautibu	6	1,0000	,63246	,25820
	latviesu	6	1,6667	,81650	,33333
I_vert_3	mazakumtautibu	6	,8333	,75277	,30732
	latviesu	6	,3333	,81650	,33333

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
I_vert_1	Equal variances assumed	,000	1,000	,000	10
	Equal variances not assumed			,000	10,000
I_vert_2	Equal variances assumed	1,667	,226	-1,581	10
	Equal variances not assumed			-1,581	9,412
I_vert_3	Equal variances assumed	,000	1,000	1,103	10
	Equal variances not assumed			1,103	9,935

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
I_vert_1	Equal variances assumed	1,000	,00000	,89443
	Equal variances not assumed	1,000	,00000	,89443
I_vert_2	Equal variances assumed	,145	-,66667	,42164
	Equal variances not assumed	,147	-,66667	,42164
I_vert_3	Equal variances assumed	,296	,50000	,45338
	Equal variances not assumed	,296	,50000	,45338

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
I_vert_1	Equal variances assumed	-1,99291	1,99291
	Equal variances not assumed	-1,99291	1,99291
I_vert_2	Equal variances assumed	-1,60613	,27280
	Equal variances not assumed	-1,61415	,28082
I_vert_3	Equal variances assumed	-,51020	1,51020
	Equal variances not assumed	-,51110	1,51110

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
O_vert_1	mazakumtautibu	6	,0000	,00000	,00000
	latviesu	6	2,0000	1,54919	,63246
O_vert_2	mazakumtautibu	6	1,5000	1,37840	,56273
	latviesu	6	,5000	,54772	,22361
O_vert_3	mazakumtautibu	6	4,3333	3,01109	1,22927
	latviesu	6	3,5000	2,25832	,92195

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
O_vert_1	Equal variances assumed	40,000	,000	-3,162	10
	Equal variances not assumed			-3,162	5,000
O_vert_2	Equal variances assumed	10,000	,010	1,651	10
	Equal variances not assumed			1,651	6,541
O_vert_3	Equal variances assumed	,097	,762	,542	10
	Equal variances not assumed			,542	9,273

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
O_vert_1	Equal variances assumed	,010	-2,00000	,63246
	Equal variances not assumed	,025	-2,00000	,63246
O_vert_2	Equal variances assumed	,130	1,00000	,60553
	Equal variances not assumed	,146	1,00000	,60553
O_vert_3	Equal variances assumed	,599	,83333	1,53659
	Equal variances not assumed	,600	,83333	1,53659

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
O_vert_1	Equal variances assumed	-3,40920	-,59080
	Equal variances not assumed	-3,62578	-,37422
O_vert_2	Equal variances assumed	-,34921	2,34921
	Equal variances not assumed	-,45250	2,45250
O_vert_3	Equal variances assumed	-2,59040	4,25707
	Equal variances not assumed	-2,62714	4,29381

11. pielikums

T-kritērija aprēķina rezultāti, salīdzinot jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, līdzdalības dinamiku

T-Test

Group Statistics

izgl_pr	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LD_1 mazakumtautibu	6	1,6667	,51640	,21082
latviesu	6	,8333	,75277	,30732
LD_2 mazakumtautibu	6	2,8333	1,47196	,60093
latviesu	6	2,5000	2,66458	1,08781
LD_3 mazakumtautibu	6	12,3333	7,03325	2,87131
latviesu	6	8,8333	3,65605	1,49257

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
LD_1	Equal variances assumed	,328	,580	2,236	10
	Equal variances not assumed			2,236	8,853
LD_2	Equal variances assumed	1,357	,271	,268	10
	Equal variances not assumed			,268	7,792
LD_3	Equal variances assumed	1,967	,191	1,082	10
	Equal variances not assumed			1,082	7,518

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
LD_1	Equal variances assumed	,049	,83333	,37268
	Equal variances not assumed	,053	,83333	,37268
LD_2	Equal variances assumed	,794	,33333	1,24276
	Equal variances not assumed	,795	,33333	1,24276
LD_3	Equal variances assumed	,305	3,50000	3,23608
	Equal variances not assumed	,313	3,50000	3,23608

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
LD_1	Equal variances assumed	,00296	1,66371
	Equal variances not assumed	-,01187	1,67853
LD_2	Equal variances assumed	-2,43570	3,10237
	Equal variances not assumed	-2,54586	3,21253
LD_3	Equal variances assumed	-3,71044	10,71044
	Equal variances not assumed	-4,04647	11,04647

T-Test

Group Statistics

lzgl_pr	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
LD_ind_1	mazakumtautibu	6	,5000	,83666	,34157
	latviesu	6	,0000	,00000	,00000
LD_ind_2	mazakumtautibu	6	1,5000	1,22474	,50000
	latviesu	6	,6667	,81650	,33333
LD_ind_3	mazakumtautibu	6	3,000	,8944	,3651
	latviesu	6	2,667	1,6330	,6667

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
LD_ind_1	Equal variances assumed	16,000	,003	1,464	10
	Equal variances not assumed			1,464	5,000
LD_ind_2	Equal variances assumed	1,538	,243	1,387	10
	Equal variances not assumed			1,387	8,711
LD_ind_3	Equal variances assumed	3,333	,098	,439	10
	Equal variances not assumed			,439	7,752

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
LD_ind_1	Equal variances assumed	,174	,50000	,34157
	Equal variances not assumed	,203	,50000	,34157
LD_ind_2	Equal variances assumed	,196	,83333	,60093
	Equal variances not assumed	,200	,83333	,60093
LD_ind_3	Equal variances assumed	,670	,3333	,7601
	Equal variances not assumed	,673	,3333	,7601

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
LD_ind_1	Equal variances assumed	-,26105	1,26105
	Equal variances not assumed	-,37802	1,37802
LD_ind_2	Equal variances assumed	-,50561	2,17228
	Equal variances not assumed	-,53295	2,19962
LD_ind_3	Equal variances assumed	-1,3603	2,0270
	Equal variances not assumed	-1,4293	2,0960

T-Test

Group Statistics

Izgl_pr		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LD_mikr_1	mazakumtautibu	6	,1667	,40825	,16667
	latviesu	6	,5000	,54772	,22361
LD_mikr_2	mazakumtautibu	6	,3333	,51640	,21082
	latviesu	6	,6667	1,21106	,49441
LD_mikr_3	mazakumtautibu	6	3,0000	2,09762	,85635
	latviesu	6	2,0000	1,09545	,44721

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
LD_mikr_1	Equal variances assumed	4,000	,073	-1,195	10
	Equal variances not assumed			-1,195	9,245
LD_mikr_2	Equal variances assumed	2,162	,172	-,620	10
	Equal variances not assumed			-,620	6,760
LD_mikr_3	Equal variances assumed	2,500	,145	1,035	10
	Equal variances not assumed			1,035	7,538

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
LD_mikr_1	Equal variances assumed	,260	-.33333	,27889
	Equal variances not assumed	,262	-.33333	,27889
LD_mikr_2	Equal variances assumed	,549	-.33333	,53748
	Equal variances not assumed	,555	-.33333	,53748
LD_mikr_3	Equal variances assumed	,325	1,00000	,96609
	Equal variances not assumed	,333	1,00000	,96609

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
LD_mikr_1	Equal variances assumed	-.95473	,28806
	Equal variances not assumed	-.96168	,29501
LD_mikr_2	Equal variances assumed	-1,53092	,86426
	Equal variances not assumed	-1,61349	,94682
LD_mikr_3	Equal variances assumed	-1,15259	3,15259
	Equal variances not assumed	-1,25178	3,25178

T-Test

Group Statistics

ldzgl_pr	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LD_mez_1	mazakumtautibu	6	,0000	,00000
	latviesu	6	,1667	,40825
LD_mez_2	mazakumtautibu	6	,3333	,81650
	latviesu	6	,5000	,54772
LD_mez_3	mazakumtautibu	6	3,0000	2,75681
	latviesu	6	1,8333	1,47196

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
LD_mez_1	Equal variances assumed	6,250	,031	-1,000	10
	Equal variances not assumed			-1,000	5,000
LD_mez_2	Equal variances assumed	,063	,808	-.415	10
	Equal variances not assumed			-.415	8,742
LD_mez_3	Equal variances assumed	1,250	,290	,914	10
	Equal variances not assumed			,914	7,637

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
LD_mez_1	Equal variances assumed	,341	-,16667	,16667
	Equal variances not assumed	,363	-,16667	,16667
LD_mez_2	Equal variances assumed	,687	-,16667	,40139
	Equal variances not assumed	,688	-,16667	,40139
LD_mez_3	Equal variances assumed	,382	1,16667	1,27584
	Equal variances not assumed	,388	1,16667	1,27584

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
LD_mez_1	Equal variances assumed	-,53802	,20469
	Equal variances not assumed	-,59510	,26176
LD_mez_2	Equal variances assumed	-1,06101	,72768
	Equal variances not assumed	-1,07876	,74543
LD_mez_3	Equal variances assumed	-1,67609	4,00942
	Equal variances not assumed	-1,79998	4,13332

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LD_makr_1	mazakumtautibu	6	1,0000	,89443	,36515
	latviesu	6	,0000	,00000	,00000
LD_makr_2	mazakumtautibu	6	,6667	,81650	,33333
	latviesu	6	,6667	,81650	,33333
LD_makr_3	mazakumtautibu	6	3,3333	3,88158	1,58465
	latviesu	6	2,3333	1,21106	,49441

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
LD_makr_1	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10
	Equal variances not assumed			2,739	5,000
LD_makr_2	Equal variances assumed	,000	1,000	,000	10
	Equal variances not assumed			,000	10,000
LD_makr_3	Equal variances assumed	7,191	,023	,602	10
	Equal variances not assumed			,602	5,964

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
LD_makr_1	Equal variances assumed	,021	1,00000	,36515
	Equal variances not assumed	,041	1,00000	,36515
LD_makr_2	Equal variances assumed	1,000	,00000	,47140
	Equal variances not assumed	1,000	,00000	,47140
LD_makr_3	Equal variances assumed	,560	1,00000	1,65999
	Equal variances not assumed	,569	1,00000	1,65999

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
LD_makr_1	Equal variances assumed	,18640	1,81360
	Equal variances not assumed	,06136	1,93864
LD_makr_2	Equal variances assumed	-1,05035	1,05035
	Equal variances not assumed	-1,05035	1,05035
LD_makr_3	Equal variances assumed	-2,69868	4,69868
	Equal variances not assumed	-3,06774	5,06774

12. pielikums

T-kritērija aprēķina rezultāti, salīdzinot jauniešu, kuri pamatizglītību ieguvuši atšķirīgās izglītības programmās, sociālpedagoģiskā atbalsta dinamiku

T-Test

Group Statistics

Izgl. pr.		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SPA_1	mazakumtautību	6	,3333	,51640	,21082
	latviesu	6	,1667	,40825	,16667
SPA_2	mazakumtautību	6	2,5000	1,37840	,56273
	latviesu	6	1,5000	,54772	,22361
SPA_3	mazakumtautību	6	11,3333	7,81452	3,19026
	latviesu	6	5,8333	5,07609	2,07230

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
SPA_1	Equal variances assumed	1,607	,234	,620	10
	Equal variances not assumed			,620	9,494
SPA_2	Equal variances assumed	2,143	,174	1,651	10
	Equal variances not assumed			1,651	6,541
SPA_3	Equal variances assumed	,629	,446	1,446	10
	Equal variances not assumed			1,446	8,582

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
SPA_1	Equal variances assumed	,549	,16667	,26874	-,43213
	Equal variances not assumed	,550	,16667	,26874	-,43648
SPA_2	Equal variances assumed	,130	1,00000	,60553	-,34921
	Equal variances not assumed	,146	1,00000	,60553	-,45250
SPA_3	Equal variances assumed	,179	5,50000	3,80424	-2,97637
	Equal variances not assumed	,184	5,50000	3,80424	-3,17014

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
SPA_1	Equal variances assumed	,76546
	Equal variances not assumed	,76981
SPA_2	Equal variances assumed	2,34921
	Equal variances not assumed	2,45250
SPA_3	Equal variances assumed	13,97637
	Equal variances not assumed	14,17014