

Lina BAIRAŠAUSKIENĖ

MOKYKLŲ VADYBOS KULTŪROS LABIRINTAI

Monografija



Mykolas Romeris
universitetas

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Lina BAIRAŠAUSKIENĖ

MOKYKLŲ VADYBOS KULTŪROS LABIRINTAI

Monografija



Mykolas Romeris
universitetas

Vilnius, 2023

Recenzavo:

prof. dr. Loreta Žadeikaitė (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Studijų, mokslo ir technologijų departamento vyriausioji patarėja);
prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universiteto Teisės mokykla)

Aprobuota:

Mykolo Romerio universiteto Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto tarybos
2023 m. gegužės 10 d. nutarimu Nr. 1ŽVS-6.

Visos knygos leidybos teisės saugomos. Ši knyga arba kuri nors jos dalis negali būti dauginama, taisoma arba kitu būdu platinama be leidėjo sutikimo.

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale „biblioteka.lt“

© Lina Bairašauskienė, 2023

© Mykolo Romerio universitetas, 2023

ISBN 978-609-488-069-8 (Elektroninis - PDF)

ISBN 978-609-488-070-4 (Spausdintinis)

TURINYS

PRATARMĖ	5
ĮVADAS	7
1. TEORINIAI MOKYKLOS VADYBOS KULTŪROS IR MOKYKLOS VADOVŲ AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS PAGRINDAI	14
1.1. Mokyklos kultūra.....	14
1.1.1. Kultūros konceptas mokyklos kontekste.....	14
1.1.2. Organizacinė kultūra mokyklos kontekste	16
1.1.3. Mokyklos kultūros elementai	21
1.1.4. Pozityvi ir toksiška mokyklos kultūra	24
1.2. Lyderystė mokykloje.....	28
1.2.1. Lyderystė mokyklos kultūroje.....	28
1.2.2. Transformacinė ir autentiška mokyklos vadovo lyderystė.....	31
1.2.3. Autentiška lyderystė mokyklos vadybos kontekste.....	35
1.2.4. Autentiškas mokyklos vadovas – mokyklos kultūros jungiamoji grandis.....	40
1.2.5. Mokyklų vadovų autentiškos profesinės tapatybės konstravimas ...	45
1.2.6. Mokyklos vadovo autentiška lyderystė (re)konstruojant mokyklos kultūrą.....	52
2. AUTENTIŠKOS MOKYKLŲ VADOVŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA (RE) FORMUOJANT MOKYKLOS KULTŪRĄ TYRIMO METODOLOGIJA.....	66
2.1. Tyrimo kelio paieška	67
2.1.1. Tyrimo objekto pasirinkimas.....	67
2.1.2. Socialinio konstravimo prieiga pasirenkant tyrimo objektą	69
2.1.3. Etnografija – tyrimo logika	71
2.1.4. Interakcinės etnografijos ypatumai.....	75
2.2. Tyrimo procesas.....	80

2.2.1. Tyrėjo vaidmuo.....	80
2.2.2. Duomenų rinkimas.....	82
2.2.3. Tyrimo dalyvių stebėjimas	83
2.2.4. Duomenų trianguliacija: interviu, virtę pokalbiais.....	87
2.2.5. Etika	89
2.2.6. Duomenų analizė	91
2.2.7. Rezultatų patikimumas ir validumas	96
2.2.8. Tyrimo ribotumai.....	97
3. TYRIMO RADINIAI.....	99
3.1. Mokyklų vadovų tapsmas autentiškais bendruomenės lyderiais.....	102
3.1.1. Buvimas mokyklos vadovu: nuo pradžios iki dabar	102
3.1.2. Buvimas mokyklos vadovu: kitų požiūris	112
3.1.3. Profesinė devalvacija: mokyklos vadovas ar mokytojas?	122
3.1.4. Maskulistinė mokyklos vadybos kultūra.....	135
3.1.5. Buvimas „geru“ mokyklos vadovu.....	147
3.1.6. Mokyklos vadovų įrankiai: fizinių objektų įtaka autentiškos lyderystės raiškai (re)formuojant mokyklos kultūrą.....	157
3.2. Kultūrinės sąveikos: tiltas tarp tapimo ir buvimo mokyklos vadovu.....	166
3.2.1. Sąveikos su mokyklos bendruomene.....	167
3.2.2. Sąveikos su kolegomis.....	179
3.2.3. Sąveikos su valdžios institucijomis	189
3.2.4. Sąveikos su kitais	200
3.2.5. Sąveikos su savimi: praeities poveikis buvimui vadovu dabar	210
TYRIMO REZULTATŲ DISKUSIJA.....	218
IŠVADOS.....	225
SUMMARY	226
LITERATŪRA.....	234
PRIEDAI.....	247

PRATARMĖ

Šią mokslo monografiją paskatino rašyti ne tik mokslinis, bet ir praktinis autorės interesas – paskyrimas eiti mokyklos vadovo pareigas. Prieš daugiau nei penkerius metus pradėtas vykdyti disertacinis tyrimas leido įvertinti švietimo vadybos kultūros lauką nuodugniau, atskleidžiant ir dekoduojuant tai, ką kūrė ir vis dar kuria stereotipai, taip pat išvelgti ne visiems matomą šio lauko sritį. Monografijoje naudojami autorės disertacijos metu rinkti duomenys, kurių radiniai didžiąja dalimi publikuoti mokslo daktaro disertacijoje „Mokyklų vadovių profesinės tapatybės konstravimas daugialypių edukacinių sąveikų metu“. Žengimas į praktinį mokyklų vadybos lauką autorę paskatino įvertinti tyrimo radinius visai kitu žiūros kampu, įtraukti autoetnografinius pastebėjimus ir vėliau įvykusius pokalbius su tyrimo dalyvavusiais dalyviais. Tapimas profesine prasme naujos kultūros dalimi paskatino naujus mokslinius atradimus – mokyklų vadovų autentišką lyderystę ir jos poveikį (re)formuojant mokyklos kultūrą. Natūraliai kilo klausimai, kaip mokyklos vadovas paveikia esamą ir būsimą mokyklos kultūrą ir kokią įtaką kultūros (re)formavimui turi autentiškas vadovo veikimas. Naujas žvilgsnis į disertacinio tyrimo metu surinktus duomenis leidžia atskleisti, kaip mokyklų vadovai (re)konstruoja savo autentišką profesinę tapatybę, kaip tampa autentiškais bendruomenės lyderiais (re)konstruodami ir / ar prisitaikydami / pasipriešindami vyraujančiai mokyklos kultūrai. Apibendrinta atsakymų į šiuos klausimus paieška ir jos radiniai skaitytojams pateikiami tolimesniuose puslapiuose.

Autorė dėkoja tyrimo dalyvėms, kurios išdrįso atskleisti ne tik savo profesinio, bet ir asmeninio gyvenimo slaptas kerteles, o pasibaigus disertaciniam tyrimui toliau dalijosi patirtimi ir išvalgomis, kurios leido įsitikinti, kad autentiška mokykla vadovų lyderystė yra labai svarbus veiksnys (re)formuojant mokyklos kultūrą. Taip pat autorė dėkinga Mykolo Romerio universiteto kolegoms prof. dr. Valdonei Indrašienei, prof. dr. Odetai Merfeldaitei ir prof. dr. Romui Prakapui už

paskatinimą disertacinio tyrimo medžiagą iš naujo aktualizuoti monografijoje.

Ypatingus padėkos žodžius autorė skiria savo šeimos nariams – tėvams, dukrai, be kurių palaikymo, supratimo ir kantrybės būtų buvę sunku atlikti šį darbą.

Mokslo monografija turėtų būti įdomi visiems, kurie domisi mokyklų vadyba, lyderyste mokykloje, esamiems ir būsimiems mokyklų vadovams. Autorė viliasi, kad ji atras savo skaitytoją, o atsiliepimų laukia elektroniniu paštu *l.bairauskiene@mruni.eu*.

Monografiją skiriu atminti savo sesei Jolantai, kuri daugiau kaip tris gyvenimo dešimtmečius skyrė pedagoginei veiklai ir autentišku buvimu su bendruomene kartu kūrė mokyklos kultūrą.

ĮVADAS

Mokyklos vadybos kultūra – aktuali ir kompleksinė tema. Mokyklos vadovas – viena centrinių figūrų šalies mokyklose kalbant apie ugdymo įstaigos veiklos efektyvumo, socialinės lygybės ir įtraukties užtikrinimą, taip pat siekiant prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės. Be to, autentiškas vadovavimas mokyklai gali svariai prisidėti prie išskirtinių institucijos tikslų įgyvendinimo ir vertybių puoselėjimo.

Požiūris į lyderystę mokykloje keitėsi nuo vieno asmens iki kiekvieno bendruomenės nario lyderystės. Taip pat kito lyderystės ir mokyklos organizacinės kultūros santykis ir sąveika. Iš esmės iki XX a. pabaigos lyderystė buvo siejama su lyderio daroma *įtaka* kitiems, jų veiklą nukreipiant pageidaujama linkme, palaipsniui lyderystę apibrėžiant kaip *įkvepiančią* kitus imtis prasmingos ir organizacijai naudingos veiklos, atliepančios bendrus lyderio ir pasekėjų tikslus. Praėjusio ir šio tūkstantmečių sandūroje išryškėjo *naujoji lyderystė* (angl. *new leadership*), metusi iššūkį ankstesnėms lyderystės sampratoms, dėmesį perkeliant nuo vieno asmens lyderystės į dalijimąsi lyderyste su kitais (Damkuvienė ir kt., 2019). Tuo pačiu metu kito ir požiūris į lyderystę mokyklose – nuo stipriai įsitvirtinusio vieno asmens lyderystės, įprastai mokyklos vadovo, iki pasidalytos bendruomenės lyderystės.

Autentiška lyderystė arba autentiška profesinės tapatybės svarba šiuolaikinėje visuomenėje yra stipriai akcentuojama, tačiau moksliniame diskurse jos samprata pastaruoju metu tapo reikšmingu mokslinių diskusijų objektu (Sutherland & Markauskaite, 2012; Tsakissiris, 2016). Autentiška lyderystė – transformacinės lyderystės atšaka arba modernių lyderystės teorijų atstovė. Dėl nuolat kintančio organizacijų klimato, kylančių iššūkių vadovaujant kompanijoms XX a. pabaigoje pradėta ieškoti lyderystės teorijų, galinčių atliepti šiuolaikinės kapitalistinės visuomenės (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018), kurios jau nebetenkina standartizuota,

kanoniška lyderystė, poreikius. Tokį poreikį patenkino autentiška lyderystė. Švietimo kontekste pirmąsias autentiškos lyderystės sąsajas galima tapatinti su Henderson ir Hoy (1983) Rutgerso universitete atliktu tyrimu panaudojant lyderio autentiškumo skalę (LAS). Mokyklos vadovas įvardytas lyderiu, kuris „elgiasi autentiškai arba nedirbtinai, nevaržomas tradicinių sukonstruotų vaidmenų ir stereotipų“ (Henderson & Hoy, 1983, p. 66). Nepaisant tyrimais grįstų įrodymų, kad autentiškas mokyklos lyderis įkvepia bendruomenę veikti bendros vizijos kryptimi (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018), nemaža dalis mokslininkų kvestionuoja lyderystės sampratą ir lyderystės vaidmenis mokyklos vadybos kontekste (Bass, 2008). Gruenert ir Whitaker (2015) teigimu, viena vertus, lyderystė stipriai veikia mokyklos kultūrą ir yra vienas esminių komponentų formuojant mokyklos kultūros kontūrus. Kita vertus, kultūra daro milžinišką poveikį lyderystei. Vis dėlto lyderystė yra lemiamas veiksnys kultūros sklaidai, ji gali nustatyti kultūrinę mokyklos kryptį, įkvėpti ir įgalinti naujiems, autentiškiems veikimo būdams (Damkuvienė ir kt., 2019; Karadag & Oztekin-Bayir, 2018; Urbanovič ir Navickaitė, 2016, ir kt.). Reikia pasakyti, kad mokyklos kultūrą lemia daug veiksnių: mokyklos istorija ir klimatas, vyraujantys pozityvūs ir negatyvūs elementai, aplinka, žmonės, vietos ir valstybės švietimo politika, visuomenės permainos, politinės ir ekonominės jėgos. Iš esmės mokyklos kultūra nesiskiria nuo kitų organizacijų kultūros, nes jas sieja panašūs aspektai: socialinė sąveika, tarpasmeniniai ryšiai, vyraujantis klimatas, o darbuotojų elgseną lemia vienodi kultūros elementai: organizacijos filosofija, misija, vizija, tradicijos, ceremonijos, ritualai, išskylantys herojai, konstruojami naratyvai. Mokyklos kultūros ir bendruomenės sąveikos jungtimi galima įvardyti mokyklos vadovą, todėl vadovo autentiška asmenybė, lyderystė ir profesionalumas nubrėžia šios jungiamosios grandies veikimo trajektoriją. Reikšmingą indėlį į mokyklos vadovų profesijos, lyderystės tyrimų teoriją įnešė ir tokie mokslininkai kaip Urbanienė (2008), Juozaitis (2008), Žydžiūnaitė ir Crisstafulli (2012), Rimkienė ir Žydžiūnaitė (2013), Šidiškienė (2016),

Stanišauskienė ir Urbonienė (2017).

Tyrimų apie mokyklų vadovus proveržis įvyko XX a. septintajame dešimtmetyje, po to, kai Wolcott (1973) publikavo antropologinį etnografinį tyrimą, atskleidusį mokyklos vadovo vaidmenį (angl. *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*). Dera pažymėti, kad Shockman Shenkle (1985) kaip atsaką į suaktyvėjusią antrąją feminizmo bangą ir moterų pasipriešinimo judėjimą publikavo etnografinį mokyklos vadovės moters portretą (angl. *The Woman in the Principal's Office – An Ethnographic Portrait*) ir paskatino tirti mokyklos vadybos aspektus nekanoniškais, nuasmenintais metodais, bet atkreipiant dėmesį į vadovų asmenybės išskirtinumą ir autentiškumą. Moksliniu aspektu tiriami mokyklų vadovų vaidmenys, kompetencijos ir jų ugdymo galimybės (Kučinskienė ir Kučinskas, 2002; Kontautienė ir Melnikova, 2007, 2010; Melnikova, 2010, 2011, 2012, 2014; Adamonienė ir Ruibytė, 2010; Hagreaves, Boyle & Harris, 2014; Marzano, Waters & McNulty, 2014), vadybos funkcijų raiška švietimo kaitos kontekste (Želvyys, 2003, 2010, 2014; Mečkauskienė, 2009, 2010; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010; Mečkauskienė ir Steponienė, 2010; Esslinger, 2016; Gündüz, 2017), profesinės tapatybės raiška (Scribner & Crow, 2012; Crow, Day & Møller, 2017). Žvelgiant pro lyčių lygybės prizmę dažnai analizuojami mokyklų vadovių patiriami barjerai siekiant karjeros (Palacio, 2013; Kolo, 2016; Korumaz, 2016), atskleidžiami vyraujantys stereotipai (Hoertiz, 2013; Wang, 2017) ir su jais susijusi seksualinė stratifikacija (Gibbons, 2014; Haynes, 2016). Vis dėlto Lietuvoje pasigendama išsamesnių tyrimų, kuriuose mokyklų vadovų lyderystė būtų siejama su organizacine kultūra.

Grįžtant prie užsienyje atliktų tyrimų akcentuotinos tarptautiniu mastu plačiai tiriamos mokyklų vadovų profesinės tapatybės problemos. Jungtinių Amerikos Valstijų ir Švedijos mokslininkai atliko longitudinalinį tyrimą apie mokyklų vadovių lyderystę ir tapatybės konstravimą (Murakami & Tørnsen, 2017), taip pat lyties ir tapatybės vietą švietimo sistemoje (Schachter, 2017). Ispanijoje tirtas mokyklų

vadovų profesinės tapatybės nenuolatinumas ir autentiškumo trūkumas (Real & Botia, 2018). Reikšmingą indėlį į efektyvaus vadovavimo ir profesinės tapatybės sąsajas, mokyklos vadovo lyderystę įnešė norvegų ir amerikiečių mokslininkų atlikta ilgalaikė palyginamoji studija (Moos, Johansson & Day, 2011; Møller, 2012; Scribner & Crow, 2012; Crow, Day & Møller, 2017).

Taigi, užsienyje atlikta nemažai tyrimų apie mokyklų vadovus atskleidžiant mokyklų lyderystės vaidmenį organizacijos efektyvumo didinimui, taip pat atkreiptas dėmesys į paties vadovo asmenybę, (ne)autentišką vadovavimą ir lyderystės stilių taikymą skirtinguose mokyklų kontekstuose. O ugdymo įstaigų vadovų autentiškas vadovavimas Lietuvoje – labai mažai tyrinėtas edukologinis reiškinys, šiuo atveju moksliniai tyrimai labiau koncentruojasi į mokyklos vadovo kompetencijas, jų raišką ir ugdymo problemas bei galimybes. Taip pat pabrėžtina, kad dažniausiai minėtuose tyrimuose buvo panaudotas profesinis naratyvas siekiant atskleisti mokyklų vadovų išgyvenimus ir patirtį saviidentifikacijos procese. Tačiau pasigendama tiek kiekybinių, o ypač kokybinių tyrimų apie mokyklų vadovų autentiškumą, lyderystę formuojant, (re)konstruojant mokyklos kultūrą arba tiesiog prisitaikant prie jau esamos. Labai svarbu individualiu lygmeniu pažvelgti į tai, kas vyksta nematomoje vidinėje švietimo vadybos kultūroje, ir išskleisti visuminę švietimo sistemos mozaiką, kurią sudaro skirtingų edukacinių sąveikų dalyvių poreikiai, reikalavimai ir lūkesčiai, tačiau vienija vienas darnios ir efektyvios švietimo politikos įgyvendinimo tikslas. Pasak Popper (2005), kokybiniai tyrimai įgalina išsiveržti iš griežtumo ir dogmatizmo gniaužtų, sudarydami sąlygas tyrimą pritaikyti praktiškai, ieškoti atsakymų į naujus, neatsakytus mokslo pateikiamus klausimus, suprasti reiškinį ir atskleisti vykstančių procesų ypatumus. Todėl išsamesni kokybiniai tyrimai būtų naudingi siekiant suprasti ir norint atsakyti į monografijoje sprendžiamą mokslinę problemą, apibrėžiant ją šiais probleminiais klausimais:

Kaip mokyklų vadovai veikia savo mokyklos bendruomenėje?

Kokia organizacinė kultūra vyrauja vadovaujant šiuolaikinėse ugdymo įstaigose?

Kaip kuria, (re)konstruoja ar pasipriešina vyraujančiai organizacinei kultūrai mokyklų vadovai?

Kiek svarbi autentiška mokyklos vadovo lyderystė kuriant mokyklos kultūrą?

Atsakymų paieškos į šiuos klausimus sudarytų prielaidas pažvelgti į švietimo vadyboje vykstančius matomus ir nematomus procesus ir įgalintų šią sritį tobulinti, taip pat didinti ugdymo įstaigos veiklos efektyvumą ir užtikrinti socialinę lygybę ir maksimalią mokyklos bendruomenės narių įtrauktį.

Šia monografija siekiama teorinio, metodologinio ir praktinio naujumo. Pagrindinis visą tyrimą įprasminantis **tikslas** – atskleisti, kaip autentiškas mokyklos vadovas lyderis (re)konstruoja mokyklos kultūrą galios santykio kontekste, esant skirtingoms ir daugialypėms sąveikoms.

Monografijoje toliau plėtojami autorės disertacinio tyrimo metu surinkti duomenys, pasitelkus sąveikos etnografijos (angl. *interactional ethnography*) epistemologiją (Green, Skukauskaitė & Baker, 2011), išplėtotą Santa Barbaros (JAV – *aut. past.*) klasės diskurso grupės (Rex, 2004). Ši prieiga sujungia įpročių ir praktikų kultūros teorijas kartu su diskurso analize, ir parodo, kaip laiko ir įvykių kaitoje socialinės grupės nariai – mokyklų vadovai – konstruoja lokalias žinias per momentines sąveikas (Green, Skukauskaitė, Dixon & Córdova, 2007). Vadovaujantis šiuo požiūriu galima panagrinėti, kaip mokyklų vadovai skirtinguose kultūriniuose kontekstuose sąveikauja ir kaip (re)konstruoja bendravimo, pažinimo, buvimo ir veikimo ypatumus, kurie lemia autentiškos lyderystės plėtotę. Green, Dixon ir Zaharlick (2003) suformuluotas interakcinės etnografijos kontrastinės perspektyvos principas, grindžiamas metodų trianguliacijos taikymu, leido taikyti skirtingus tyrimo metodus, kurie papildė vienas kitą ir sudarė galimybes gauti įvairius duomenis. Todėl siekiant suprasti, kaip mokyklų vadovai (re)konstruoja mokyklų vadybos kultūrą ir kokie yra šio proceso ypatumai,

pasirinktas kelių įprastų etnografinio tyrimo duomenų rinkimo metodų derinys: a) dalyvaujamas stebėjimas, leidęs pažinti fizinę tiriamųjų aplinką, išnagrinėti konkrečių įvykių detales (susirinkimų, posėdžių, pasitarimų, renginių ir pan.) ir suprasti skirtingų sąveikų dalyvių tarpusavio santykius, kuriuos charakterizuoja neverbalinė komunikacija (apranga, kūno kalba, gestai ir t. t.); b) pusiau struktūruotas interviu pokalbis (Green & Bloome, 1983; 2004) vadovaujantis Spradley (1979) metodika papildė dalyvaujamo stebėjimo metu surinktus duomenis išaiškinant kultūrinio žinojimo reikšmes, slypinčias nematomoje fenomeno pusėje. Papildomai įvairūs duomenys rinkti naudojant kultūrinius artefaktus, kurie leido grupuoti atskirus įvykius, elgseną, reiškinius pagal pasirinktus kriterijus ir taip susieti iš pirmo žvilgsnio neturinčius ryšio ypatumus į bendrą visumą.

Empirinio tyrimo metu mokyklų vadovų autentiškos profesinės tapatybės, lyderystės konstravimo ypatumai specifiniu laiko momentu buvo fiksuojami lauko užrašuose, kurie vėliau buvo transformuoti į etnografinį pasakojimą. Detalus tyrimo organizavimo pagrindimas pateikiamas monografijos metodologijos dalyje.

Mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas. Šiuo darbu siekiama pateikti naujų įžvalgų apie Lietuvoje dar mažai tyrinėtą vidinę švietimo vadybos kultūrą. Tyrimas atskleidžia, kaip mokyklų vadovai (re)konstruoja savo autentišką profesinę tapatybę sykiu (re)konstruodami ir / ar prisitaikydami / pasipriešindami vyraujančiai mokyklos kultūrai. Taip pat ši monografija sudaro prielaidas tolesniems tiek mokslininkų, tiek ugdymo institucijų vadybos ir administravimo praktikų ieškojimams – remiantis šiuo darbu galimi tolesni tyrimai, orientuoti į mokyklų lyderių saviidentifikaciją, autentiškos lyderystės raišką iš kitų sąveikos subjektų pozicijų. Ši monografija taip pat gali būti vertinga kaip vienas pirmųjų bandymų Lietuvos edukologiniuose mokyklų vadybos tyrimuose taikyti interakcinės etnografijos epistemologiją (Green, Skukauskaitė & Baker, 2011), praktiškai tai gali būti naudinga įvairių socialinių mokslų tyrėjams. Tyrimo radiniai svarbūs švietimo politikos formuotojams, siekiantiems pertvarkyti švietimo įstaigų

vadybą. Autentiška mokyklų vadovų patirtis, išgyvenimai suteikia naujų įžvalgų reformuojant mokyklų vadovų darbo tvarką, formuluojant naujus kvalifikacinius reikalavimus ir numatant veiklos funkcijas mokyklų vadovams. Supratimo, kas vyksta nematomoje mokyklų vadybos pusėje, kuo gyvena ir ką išgyvena mokyklų vadovai, ypač reikia, kai valstybiniu mastu iš naujo svarstoma vadovavimo mokyklai koncepcija ir kuriama sumanaus, efektyvaus ir darnaus vadovavimo mokyklai strategija.

Monografijos struktūra. Monografiją sudaro pratarinė, įvadas, trys skyriai, tyrimo radiniai, literatūros sąrašas, santrauka anglų kalba ir priedai. *Pirmajame skyriuje* apžvelgiama mokslinė literatūra mokyklos kultūros, lyderystės temomis, pateikiama, koks mokyklos vadovo vaidmuo autentiškos lyderystės ir mokyklos organizacinės kultūros sandūroje. *Antrajame skyriuje* pateikiama tyrimo metodologija atskleidžiant monografijos autorės sprendimą disertacinio tyrimo metu surinktus duomenis analizuoti mokyklos kultūros ir autentiškos lyderystės kontekste. *Trečiajame skyriuje* pristatomi monografijos autorės disertacinio tyrimo metu surinktų duomenų į etnografinį pasakojimą sugulę radiniai. Monografijos pabaigoje pateikiama santrauka anglų kalba ir priedai.

Apie monografijos autorę

Lina Bairašauskienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Rome-rio universiteto Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto lektorė, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos valdybos narė, Vilniaus Maironio progimnazijos direktorė. Mokslinių interesų sritys: švietimo politika ir vadyba, lyderystė, ugdymo proceso organizavimas, mokyklų kultūra.

1. TEORINIAI MOKYKLOS VADYBOS KULTŪROS IR MOKYKLOS VADOVŲ AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS PAGRINDAI

1.1. Mokyklos kultūra

1.1.1. Kultūros konceptas mokyklos kontekste

Kultūros konceptas naudojamas daugelyje sričių: filosofijoje, edukologijoje, vadyboje, politikoje ir kt. Ko gero, tai viena iš priežasčių, kodėl kultūra yra apibrėžiama skirtingai ir turi daugiau nei 700 apibrėžčių. Vis dėlto visuose bandymuose apibrėžti, kas yra kultūra, neišvengiama sąsaja su žmogumi kaip kultūros objektu ir subjektu (Jewitt, 2007). P. Berger ir T. Luckmann (1966) manymu, gimdamas individas iš karto netampa visuomenės nariu – tikros kultūros atstovu. Mokslininkų teigimu, gimdamas žmogus atsineša polinkį į bendravimą (socialumą), o socialinė aplinka formuoja žmogaus kaip kultūros nešėjo asmenybę, jis tampa visuomenės nariu, t. y. perima ir įsisavina tam tikrą kultūrą.

„Etimologijos žodyne“ (*Online Etymology Dictionary*) nurodoma, kad *kultūra* kildinama iš lotyniško žodžio *cultura*, kurį vartojo romėnų retorikas ir filosofas Ciceronas, tačiau iki XVI a. terminas buvo pasitelkiamas norint apibrėžti asmens ugdymą, sisteminių lavinimą ir dvasinį tobulėjimą. Vėliau *kultūra* buvo siejama su intelektualiosios civilizacijos pusės pajauta ir studijavimu, ir tik XIX a. pradžioje pradėta sieti su šiuolaikine prasme – „bendrais papročiais ir žmonių pasiekimais arba individo bei visuomenės veiklos produktu, kuris leidžia perteikti materialines ir dvasines vertybes“. Pasak Deal ir Peterson (2016), kultūra dažnai apibūdinama kaip tai, ką labiau jaučiame nei matome ar girdime, t. y. neapibrėžta ir sunkiai apčiuopiama. Be to, Naujanienės, Motiečienės, Mažeikienės, Varžinskienės ir Ruškaus (2016) teigimu, kultūros negalima lengvai pamatuoti ar klasifikuoti,

nes tai yra kokybinis fenomenas. Kai kurie kultūros tyrėjai pritaria Berger ir Lukmann (1999) nuomonei, kad kultūra yra socialiai sukonstruotas produktas, ir pateikia kultūros sampratą pasitelkdami gana abstrakčias analogijas, kaip antai įvardydami kultūrą žmogaus proto programine įranga, kurios operacinę sistemą palaiko socialinė individų grupė, besivadovaujanti praeities patirtimi ir pateikianti filtruotas interpretacijas, kas įvyko ir kokie turėtų būti prioritetai (Kuh & Whitt, 1988; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Gruenert & Whitaker, 2015). O organizacijose kultūra perteikia tai, kas turi būti priimtina, ignoruojama, numatoma ar nujaučiama, be to, ir kaip derėtų elgtis tam tikrose situacijose, suvokti, jausti ir mąstyti iškilus problemoms (Schein, 1992; Gruenert & Whitaker, 2015). Šios esminės prielaidos ir požiūriai padeda kurti ritualus, tradicijas, rutinas, ceremonijas, kurios tampa normomis arba neformaliomis elgesio taisyklėmis, perduodamomis naujiems nariams, įtvirtinamomis įvedant socialines sankcijas, t. y. atskyrimą nuo grupės (Deal & Peterson, 2016).

Kaip reikėtų suvokti *kultūrą* mokyklos kontekste? Perkeliant kultūros sąvoką į mokyklos aplinką galima pritarti Berger ir Lukmann (1999), kad tai yra socialiai sukonstruota istoriškai perduodama prasių sistema, apimanti bendruomenės narių puoselėjamas vertybes, įsitikinimus, ritualus, tradicijas ir ceremonijas, paverčianti asmens tapatumą kultūriniu produktu ir numatanti pageidaujamų normų ugdymą (Toom, 2018). Kalbant apie mokyklos kultūrą kaip apie vertybių sistemą, formuojančią individų tapatumą ir asmeninę ūgtį, reikia pasakyti, kad mokyklos sudaro unikalų organizacijos kultūros tipą (McKenna, 2018). Gruenert ir Whitaker (2015) mokyklos kultūrą apibūdina kaip bendruomenės pasidalytas ir puoselėjamas vertybes, nuostatas ir įsitikinimus. Taip pat Sheokand (2017) šią apibrėžtį papildo bendrai puoselėjamomis nerašytomis taisyklėmis, kurios atlieka mokyklos įvaizdžio pateikimo išorinėms socialinėms grupėms funkciją. Toom (2018) teigimu, mokyklos taisyklės, puoselėjamos vertybės, ritualai, tradicijos ir normos ne tik nubrėžia mokyklos kaip organizacijos kultūrinius kontūrus, bet

ir lemia jos narių elgseną ir emocijas, t. y. daro įtaką mokyklos klimato formavimuisi. McKenna (2018) taip pat nurodo ryšį tarp mokyklos kultūros ir klimato. Tačiau, pasak mokslininkės, nors ir galima pastebėti sąveikos ryšius tarp šių dviejų konstruktyvų, vis dėlto esminis skirtumas būtų tai, kad mokyklos klimatas apibūdinamas klausimu „ką darome?“, o mokyklos kultūra – „kodėl darome?“. Be to, klimatas apima labiau paviršinę mokyklos struktūrą nei giluminę ir yra paveikesnis pokyčiams. Vis dėlto, Deal ir Peterson (2016) manymu, mokyklos klimato pokyčiai atskleidžia tikrąsias puoselėjamas vertybes, o ilgalaikėje perspektyvoje gali lemti mokyklos kultūros evoliuciją.

Mokyklos kultūrą lemia daug veiksnių: mokyklos istorija ir klimatas, vyraujantys pozityvūs ir negatyvūs elementai, aplinka, žmonės, vietos ir valstybės švietimo politika, visuomenės permainos, politinės ir ekonominės jėgos. McKenna (2018) nurodo, kad šiame kontekste iškyla esminis klausimas – kokie specifiniai komponentai pirmiausia sąveikauja kuriant mokyklos kultūrą. Nors moksliniu aspektu gana plačiai nagrinėta lyderių įtaka mokyklos kultūrai, tačiau Gruenert ir Whitaker (2015) lyderių vaidmenį įvardija kaip paviršutinišką ir ragina pažvelgti į šio reiškinių konstravimą išsamiau. Remiantis šiuo poskyryje išdėstytais argumentais galima teigti, kad *kultūra mokyklos kontekste* yra socialinis konstruktas, apimantis istoriškai susiformavusias ir bendruomenės pasidalytas vertybes, nuostatas, įsitikinimus, ritualus ir yra tapusi kultūriniu produktu, projektuojančiu, iš pirmo žvilgsnio, visai bendruomenei priimtinių normų ugdymą.

1.1.2. Organizacinė kultūra mokyklos kontekste

Kalbant apie mokyklos kultūrą kaip apie organizacijos kultūrą derėtų paminėti, kad praėjusio amžiaus aštuntame dešimtmetyje terminas pradėtas vartoti integruojant antropologijos, sociologijos ir kultūros žinojimą, o netrukus paplito ir edukaciniame diskurse (McKenna, 2018). Vienas pirmųjų organizacijos kultūros apibrėžtį, dabar vadinamą klasikine, pateikė Schein (1992), organizacijos kultūrą

įvardijęs esminių įsitikinimų modeliu, kurį ugdo arba atranda žmonių grupės, kolektyviai sprendžiančios savo problemas, susijusias su įtrauktimi ir išlikimu aplinkoje. Nemažai mokslininkų, kalbėdami apie organizacijos kultūrą, ją sieja su socialine sąveika, tarpasmeniniais ryšiais, socioemociniu klimatu ir psichologine aplinka, taip pat nurodo, kad organizacijos kultūra apibrėžia jos filosofiją, vertybes, įsitikinimus, tradicijas, įpročius ir papročius, kurie lemia darbuotojų elgseną ir formuoja jų asmenybę, profesinį tapatumą (David & Robert, 1966; Pestonjee, 1973; Graham, 1982; Owens & Steinhoff, 1989; Gruenert & Whitaker, 2015; Deal & Peterson, 2016; Sheokand, 2017).

Apibūdinant organizacijos kultūros sampratą derėtų atkreipti dėmesį į Vveinhardt (2011) išsakytą susirūpinimą, kad mokslinė lietuvių kalba patiria spaudimą dėl plintančių skolinių iš užsienio kalbų (dažniausiai anglų kalbos) ir kalbininkų reikalavimų sulietuvinti ir pateikti darybiškai teisingus terminus. Dėl to neretai tas pats konstruktas gali būti įvardijamas keliomis sąvokomis, kurios pasižymi panašiomis charakteristikomis, bet iš esmės nusako skirtingus aspektus. Pasak Rupšienės (2016), tokia situacija skatina praktinį nesusikalbėjimą ir įneša daug painiavos į mokslą, todėl tokiais atvejais naudinga atsižvelgti į socialinį, istorinį ir kultūrinį terminų kontekstus, taip pat sąsajas su kitais panašiais terminais. Stundžės (2010) nuomone, Lietuvos mokslininkai, esą, yra atsidūrę panašioje dviprasmėje situacijoje, nes neturi bendros nuomonės, kokią sąvoką vartoti kalbant apie organizacijos kultūrą – organizacijos ar organizacinė kultūra, o galbūt ją apibrėžti kaip kultūrą, vyraujančią organizacijoje. Mokslininkės teigimu, visos šios sąvokos mokslininkų teorinėse išvalgose naudojamos norint nusakyti vyraujančius kultūrinius elementus ir išryškina panašias charakteristikas. Vis dėlto, Šimanskienės (2008) nuomone, šiuos terminus reikėtų atskirti, tad ji siūlo vartoti *organizacinės kultūros* sąvoką kalbant apie tokią kultūrą, kurią vadovybė teoriškai žino, praktiškai ją formuoja ir puoselėja, o *organizacijos kultūros* sąvoką sieja su vadovybės sąmoningai neformuojamomis tinkamomis vertybėmis. Vveinhardt (2011)

sukonkretina Šimanskienės (2008) pastabas ir siūlo vartoti *organizacijos kultūros* terminą tada, kai kalbama apie organizacijai priklausančių žmonių grupės nuostatas, įsitikinimus, vertybes, ritualus ir pan. Be to, mokslininkė vadovaujasi nuostata, kad organizacija yra viena iš socialinės ekonominės sistemos dedamųjų ir laikosi principo, kad jei vartojame terminus *nacijos kultūra* arba *žmonijos kultūra*, analogiškai vartotina *organizacijos kultūra*, nes šiuo atveju apibūdinama specifinės žmonių grupės kultūra, priešingu atveju (organizacinė kultūra – *aut. past.*) apibrėžiama tik viena iš kultūros charakteristikų, būdinga ne tik organizacijai (Vveinhardt, 2011, p. 222). Siekiant išvengti terminų painiavos ir dubliavimo, Vveinhardt (2011) rekomenduoja *organizacinę kultūrą* keisti *vadybos kultūra*, nes iš esmės šis terminas nusako vadybos veiklos kultūrą. Pratęsiant mintį apie šių terminų vartojimą disertacinio darbo kontekste, apibūdinant organizacijos ritualus, tradicijas, rutinas ir ceremonijas, normas, buvo pasirinktas *organizacijos kultūros* terminas dėl Vveinhardt (2011) išsakytų argumentų ir siekta išsaugoti vienodą sąvokų vartoseną vėliau aptariant *mokyklos kultūrą*.

Kalbant apie organizacijos kultūrą svarbu paminėti pagrindinius bruožus, kurie yra svarbūs išskiriant organizacijos kultūrą sudarančius atributus: paslėptas ir akivaizdžias taisykles, elgsenos modelius, vyraujančias normas, istorines ir socialines aplinkybes. Būtent minėti atributai, pasak Šimanskienės, Gargaso ir Ramanausko (2015), veikia organizacijos narių elgseną ją (re)konstruodami. Įvairūs mokslininkai iš esmės nurodo panašius organizacijos kultūros bruožus. Plačiau ir tiksliausiai juos galima įvardyti remiantis Karloff (1991), kuris identifikavo aštuonis pagrindinius bruožus: (1) socialumą, apimantį visus individus, formuojančius tam tikras organizacijos kultūrinės nuostatas; (2) palaikymą, kuriam būdingas tam tikros standartizuotos organizacinės elgsenos perėmimas; (3) tradiciškumą, nurodantį istoriškai laike susiformavusius organizacijos papročius, ritualus ir pan.; (4) žinomumą, susijusį su organizacijos kultūros puoselėjimu tarp visų jos narių; (5) kaitą, siejamą su kultūros labilumu, kuri nusako puoselėjamos

tradicijos, t. y. kuo stipresnės tradicijos, tuo sunkiau kultūra keičiasi, ir atvirkščiai; (6) įsisąmoninimą ir neįsisąmoninimą, kai tam tikri organizacijos kultūros atributai gali būti puoselėjami tiek implicitiškai, tiek eksplicitiškai; (7) daugialypiškumą, apibrėžiantį organizacijos kultūrą kaip subjektyvų fenomeną, nevienodai vertinamą skirtingų žmonių; (8) procesualumą, atsispindintį nuolatinėje kaitoje, kultūros plėtojime ir vystyme. Akcentuotina, kad Šimanskienė, Gargasas ir Ramanauškas (2015), kalbėdami apie Karloff (1991) identifikuotus organizacijos kultūros bruožus, juos taiko visoms organizacijoms be išimčių, todėl, vadovaujantis minėtų autorių nuomone, galima daryti prielaidą, kad mokyklos kultūroje taip pat galima išvelgti šių bruožų apraiškų.

Diskusija apie organizacijos kultūros sampratą yra neatsiejama nuo ginčų apie organizacijos kultūrų tipus, kurie yra svarbūs ir mokyklos kultūros kontekste. Hofstede (2001), sujungęs nacionalinės ir organizacinės kultūrų studijas, kartu su bendraautoriais (Hofstede, Pedersen & Hofstede, 2002), nepaisydami egzistuojančių kultūrų įvairovės, visas jas susiejo su penkiomis socialinio gyvenimo dimensijomis:

1. *Kolektyvizmo / individualizmo dimensija* (angl. *individualism versus collectivism*) siejama su tapatumo problema, kurią sudaro individo ir grupės santykis, t. y. tarpas nuo individualaus tapatumo, individualizmo, iki grupės tapatumo, kolektyvizmo. Ši dimensija akcentuoja individo santykius su kitais, kurie organizacijos atveju yra labai glaudūs, dėl to vyraujančios normos svarbios tiek priimant sprendimus, tiek ugdant individo tapatumą. Todėl, grįžtant prie mokyklos kultūros, galima daryti prielaidą, kad grupės įtaka mokyklos kultūros formavimui yra neatsiejama nuo individo lygmens ir jo veikimo vyraujančioje kultūrinėje plotmėje.
2. *Galios atstumo dimensija* (angl. *power distance*) siejama su hierarchija ir atspindi socialinės nelygybės laipsnį tam tikroje bendruomenėje. Pasak Naujanienės, Motiečienės, Mažeikienės, Varžinskienės ir Ruškaus (2016), kuo labiau šalis išsivysčiusi ir demokratiška, tuo mažesnis galios atstumas. Esama organizacijų, kurių galia reikšmingesnė, – tokią galią galima stebėti

ir mokyklose, jose vadovų ir pavaldinių santykis yra nelygiavertis. Tuo tarpu, anot Zamir (2015), kalbant apie mokyklos kultūrą ir galios santykį mokyklose, nustatyta istorinio konteksto įtaka determinuojant šiuos santykius. Todėl vienais atvejais galios santykį atspindi vadovas, o kitais galios santykis priklauso kitiems bendruomenės nariams, atsižvelgiant į objektą, kuris tampa galios santykio ašimi. Idealiu atveju Pietersen (2017) įvardija lygiaverčius santykius, kai fiksuojama mažesnės galios distancijos organizacijos kultūra. Tačiau Bayer (2011) atliktas tyrimas leidžia teigti, kad švietimo institucijose, nepaisant deklaruojamų humanistinių vertybių, vyrauja akivaizdžiai didelės galios distancijos kultūra, apimanti vadovo-pedagogo, vadovo-bendruomenės, vadovo-ugdytinio ar pedagogo-ugdytinio santykį.

3. *Neapibrėžtumo vengimo dimensija* (angl. *uncertainty avoidance*) nurodo, kaip tam tikrai kultūrinei grupei priklausantys individai įveikia neapibrėžtumą ir dviprasmiškumą. Pabrėžtina, kad visuomenės pakantumo laipsnis neapibrėžtumui ir dviprasmybei skiriasi visose kultūrose, taip pat ir organizacijos kultūroje, todėl individai gali vengti neaiškių situacijų siekdami rizikos mažinimo ir saugumo užtikrinimo. Šiuo atveju individas elgiasi remdamasis Butler (1990) išplėtotą performatyviojo identiteto teorija, nes prisitaiko prie primestinių vaidmenų, normų ir taisyklių dėl visuomenės arba tam tikros socialinės grupės spaudimo. Tačiau galima ir rezistencinė pozicija, kai netoleruojamas neapibrėžtumas ir metamas iššūkis rizikingsoms, nenumatytoms situacijoms norint pakeisti vyraujančią kultūrą.
4. *Vyriškumo – moteriškumo dimensija* (angl. *masculinity versus femininity*) apima lyčių vaidmenis ir agresiją, aiškina, kaip vyro vaidmens svarba kinta skirtingose kultūrose. Nevienodas vaidmenų pasidalijimas yra nulemtas maskulitinės kaip „kietos“ ir „griežtos“ kultūros sampratos visuomenėje, kai pabrėžiami tam tikri pasiekimai, galios apraiškos ir kova. O moteriška kultūra, pasak Hofstede (2011), labiau atspindi lygybę ir į rūpestį orientuotą kultūrą. Kalbant apie šią dimensiją mokyklos kultūros kontekste būtina paminėti jos svarbą, nes, pasak Brody, Rubin ir Maume (2014), nepaisant fakto, kad moterų sparčiai daugėja švietimo institucijų vadyboje, vis dėlto vyrų skaičius pedagoginėse pozicijose yra itin nedidelis, ir vyraujanti maskulitinė vertybių sistema nekinta tol, kol visuomenė pripažįsta vyriškąją

galios kontrolę ir moterišką globėjišką vyravimą šioje profesinėje srityje. Dėl to, remiantis Giroux (2016), švietime svarbu analizuoti galios ryšį kultūriniame santykiyje ir raišką sunormintos dominuojančios kultūros politikos ir praktikos kontekste.

5. *Trumpalaikiškumo – ilgalaikiškumo dimensija* (angl. *long-term versus short-term orientation*) nusako ryšį tarp veiksmų pasirinkimo, ateities ir dabarties veiksmingumo. Be to, Pietersen (2017) teigimu, kultūros, orientuotos į ilgalaikiškumą, linkusios lengvai priimti pokyčius ir yra nuolatiname kaitos procese, kuris turėtų užtikrinti geresnes ateities perspektyvas. Taip pat atkreiptinas dėmesys ir į tradicinių kultūrų, kurioms Sheokand (2017) priskiria ir mokyklas, nuostata laikytis nusistovėjusių tradicijų siekiant organizacinio stabilumo, sykiu išlaikant ilgalaikiškumo kryptį (Wiengarten, Gimenez, Fynes, & Ferdows, 2015).

Reikia paminėti, kad mokyklos kultūra iš esmės nesiskiria nuo kitų organizacijų kultūros, nes jas sieja panašūs aspektai – socialinė sąveika, tarpasmeniniai ryšiai, vyraujantis klimatas, o darbuotojų elgseną lemia tapatūs kultūros elementai: organizacijos filosofija, misija, vizija, tradicijos, ceremonijos, ritualai, išskylantys herojai, konstruojami naratyvai. Šioje monografijoje, siekiant atskleisti mokyklų vadybos kultūros ypatumus, siekiama išsamiau panagrinėti mokyklos kaip organizacijos kultūros elementus.

1.1.3. Mokyklos kultūros elementai

Išanalizavus kultūros konceptą mokyklos kaip organizacijos kultūros kontekste, kyla klausimas, kas lemia ir formuoja vienokią ar kitokią mokyklos kultūrą. Ieškant atsakymo į šį klausimą verta pasiremti Deal ir Peterson (2016) išskirtais dvylika esminių mokyklos kultūros elementų, kurių pagrindu galima ieškoti mokyklos kultūrą lemiančių veiksnių, skatinančių diegti ir plėtoti šiuolaikinius viešosios vadybos principus mokyklose.

- Mokyklos *misija* ir *vizija* atspindi mokyklos pamatines vertybes. Nors vizija dažniausiai yra neatsiejama nuo misijos, vis dėlto, kalbant apie mokyklos

kultūrą, vizijai derėtų skirti atskirą dėmesį, nes ji gali lemti poreikį kaitai, nurodyti orientacinę kryptį, kokia mokykla yra ir kokia galėtų tapti. Taip pat mokyklos vizija yra misijos įgyvendinimo rezultatas, o kartu šie konstruktai sudaro mokyklos vertybinio paveikslo pagrindą. Reikia paminėti, kad misija apibrėžia pagrindinį mokyklos tikslą – kokybės arba kiekybės siekį ir nusako bendruomenės požiūrį į įvairovę, toleranciją, nuomonių pliuralizmą, įtrauktį ir demokratines vertybes. Todėl misija ir vizija tampa įrankiu, skirtu formuoti bendruomenės narių nuostatas, jų tarpusavio sąveiką ir įgyjamas galios pozicijas (Gruenert & Whitaker, 2015).

- *Vertybės, normos* ir įsitikinimai yra taip pat labai svarbūs elementai, lemiantys vienokią ar kitokią mokyklos kultūrą, glaudžiai susiję su mokyklos projektuojamomis misija ir vizija. Deal ir Peterson (2016) šiuos elementus apibūdina kaip sąmoningą išraišką, nusakančią mokyklos socialines normas, atsispindinčias kasdienėje veikloje, sutariant, kas yra priimtina, svarbu ir siektina. Be to, vertybės apibrėžia pagrindinius įsitikinimus, kurie glūdi individo sąmonės arba net priešsąmonės lygmenyje ir atspindi tai, kaip yra suvokiama realybė. Kalbant apie mokyklos kultūros ir vadybos ryšį reikia paminėti, kad vertybės ir įsitikinimai įvairių sąveikų paveikoje konstruoja mokyklos vadybos kryptį dvejopai: sukelia konfliktą arba sutvirtina – individui arba grupei adaptuojantis arba priešinantis vyraujančioms vertybėms ir įsitikinimams (Gruenert & Whitaker, 2015).
- Mokyklos vertybių ir įsitikinimų puoselėjimo lauke išryškėja dar trys esminiai mokyklos kultūros elementai – *tradicijos, ceremonijos* ir *ritualai*, fiksuojami mokyklos bendruomenės kasdienėje sąveikoje: mokymo(si) procese, susirinkimuose, iniciatyvose, bendravime, bendradarbiavime ir pan. (Gruenert & Whitaker, 2015). Svarbu paminėti, kad šie elementai perteikia mokyklos istoriją, taip pat turi ypatingą prasmę, linkę kartotis ir yra perduodami bendruomenės narių vieni kitiems. Kalbant apie mokyklų vadybos kultūrą, galima išvelgti pavojų šio proceso darnai dėl pernelyg sustabarėjusių tradicijų, kurios nėra atviros pokyčiams, įvairovei ir kitokiai nuomonei, todėl slopina bet kurio švietimo lyderio veikmę.
- *Kalba* – dar vienas mokyklos kultūros elementas – nėra vien tik svarbus ceremonijų ir ritualų perteikimo įrankis, nes mokyklos kultūroje atlieka

daug platesnę funkciją. Šiuo atveju galima paminėti Pöyhönen (2004) plėtotą diskursyvųjį požiūrį į mokyklos kultūrą, kuris kalbą konceptualizuoja kaip vieną iš esminių elementų formuojant vadybos praktiką, kadangi yra labai svarbu, kaip ir koku būdu yra kalbama, kaip per kalbą detalizuojami ir plėtojami įvairūs reiškiniai. Dėl to kalba įvardijama kaip didžiausias barjeras tarp individų, kurie priklauso mokyklos kultūrai, ir individų, kurie jai nepriklauso (Gruenert & Whitaker, 2015).

- Nors visi minėti mokyklos kultūros elementai įgauna simbolinę reikšmę, vis dėlto *simboliai* išskiriami kaip atskiri mokyklos kultūros elementai, kurie detalizuojami kaip gestai, paveikslai, objektai ir subjektai, reikšmės, pasididžiavimas ir ryšiai, būdingi tik tam tikrai kultūrai. Deal ir Peterson (2016) simbolių elementą praplečia papildomomis kategorijomis: artefaktais ir architektūra. Mokyklos kultūrą atspindintys artefaktai, pasak minėtų autorių, gali būti viskas, ką tik tyrėjas gali aptikti: misija, įvairovės simboliai, istoriniai elementai, ugdytinių ir pedagogų pasiekimai, stendai, talismanai, apdovanojimai, tinklapiai, parodos. Taip pat artefaktams galima priskirti kalbą ir kalbėseną, vyraujančią atmosferą, istorijas, mokymą(si) ir pripažinimą. Grįžtant prie antrosios subkategorijos – architektūros, pasak Deal ir Peterson (2016), būtent fizinės aplinkos formavimo aspektai atspindi mokyklos kultūrinės nuostatas, nes kuriant intymesnę, neatskiriamą aplinką, puoselėjami artimi bendruomeniniai santykiai, ir atvirkščiai – didelė distancija, „šaltas“ interjeras liudija ne itin draugiškus ir glaudžius santykius.
- Kiek netikėtų mokyklos kultūros elementu Deal ir Peterson (2016) įvardija mokyklos *herojus* – žmones, formuojančius kitą kultūros elementą – *naratyvus*. Šiuo atveju naratyvu tampa ne tik mokyklos bendruomenės narių pasakojimai, bet ir mokyklos dokumentai, laikraščiai, medijos priemonės, vaizduojančios mokyklos gyvenimą. Naratyvai kuria istorinį ryšį, nes perteikia ir sujungia tai, kas buvo, su tuo, kas yra dabar, ir iš dalies projektuoja tai, kas bus ateityje.
- Tam, kas buvo panaudota darbui atlikti, Deal ir Peterson (2016) pasirenka apibrėžtį identifikuodami paskutinį mokyklos kultūros komponentą – *įrankius*. Pasak minėtų mokslininkų, sparčiai keičiantis technologijoms įrankių pasirinkimas ir naudojimas atskleidžia mokyklos kultūros nuostatas dėl

stagnacijos ir pasitenkinimo esama situacija arba inovacijų ir kaitos. Be to, šis elementas plačiąja prasme perteikia mokyklos kultūros dinamiškumą. Taip pat įrankiai gali būti tapatinami su anksčiau minėtais artefaktais, kurie padeda atskleisti simbolių poveikį dar vieno mokyklos kultūros elemento – *klimato* – formavimuisi. Buvo minėta, kad organizacijos klimatas yra paviršinė struktūra, jis veikiamas įvairių išorinių faktorių (simbolių arba artefaktų – *aut. past.*), yra labai paveikus pokyčiams. Todėl kintant bendruomenės naudojamiems kultūros sklaidos įrankiams klimatas taip pat kinta.

Apibendrintina, kad misija ir vizija ir jų įgyvendinimą atspindinčios vertybės ir įsitikinimai formuoja mokyklos kultūros pamatus. Deal ir Peterson (2016) mąnymu, kiti mokyklos kultūros elementai – klimatas, kalba ir normos – gali būti nevienodai reikšmingos, o jų įtaka mokyklos kultūrai yra dinamiška ir priklauso nuo elemento raiškos poveikio konkrečiu laiku. Be to, ceremonijos, ritualai, tradicijos, herojai ir pasakojimai sustiprina anksčiau minėtų elementų suformuotą kultūrinį pamatą ir per įrankius skatina mokyklos bendruomenę paklusti vyraujančioms kultūrinėms nuostatomis ir konstruoti atitinkamą tapatumą.

1.1.4. Pozityvi ir toksiška mokyklos kultūra

Nepaisant to, kad mokyklos kultūra egzistuoja kiekvienoje mokykloje, vis dėlto ji kuriama skirtingai, o mokslinėje literatūroje gausu tyrimų apie mokyklų kultūrų įvairovę. Vienose mokyklose kuriama ir puoselėjama pozityvi kultūra, kuri skatina bendruomenės narių veikimą kartu lygiaverčių santykių pagrindu. Priešingi procesai vyksta toksišką mokyklos kultūrą palaikančiose mokyklose – neformalūs bendruomenės tinklai, įgiję galios pranašumą, kuria nepasitikėjimo vieni kitais atmosfera, išprovokuojančią atstūmimą ir veikmės apribojimą.

XX a. pabaigoje Deal ir Peterson (1998), atlikę longitudinalinį mokyklų kultūrų tyrimą, apibendrino, kad pozityvi mokyklos kultūra siekia kelių naudingų tikslų:

- a) didina bendruomenės narių įsitraukimą į mokyklos veiklą ir skatina atliekamos veiklos produktyvumą;

- b) pagerina kolegialų veikimą kartu, skatinanti sklandesnę komunikaciją ir greitesnę problemų sprendimą;
- c) palaiko kaitos idėjas ir palengvina pokyčių diegimą;
- d) kuria įsipareigojimo mokyklai jausmą, identifikuojant kiekvieną mokyklos bendruomenės narį kaip svarbią mokyklos ląstelę;
- e) didina pedagogų ir mokinių motyvaciją;
- f) sutelkia bendruomenės narius bendrų mokyklos vertybių puoselėjimui.

McKenna (2018) teigia, kad pozityvi mokyklos kultūra yra esminis faktorius, skatinantis ugdymo rezultatų augimą, mokslininkas nurodo tris tai lemiančias sąlygas. Pirmoji – poreikis matuoti mokyklos sėkmę atibojant nuo metinių mokinių testavimo rezultatų. Pripažindamas, kad atitikmuo numatytiems ugdymo standartams ir jų viršijimas yra siekiamybė, mokslininkas pabrėžia, kad akademiniai pasiekimai neturi tapti pagrindiniais mokyklos sėkmės faktoriais. Kitaip tariant, mokyklos turi siekti ne tik aukštų akademinų pasiekimų, bet suteikti mokiniams XXI amžiaus iššūkių keliamų kompetencijų, tokių kaip kūrybiškas problemų sprendimas, komandinis darbas, pagarba skirtybėms, etinis sprendimų priėmimas, pagarba žmogaus teisėms ir socialinis teisingumas.

Antroji įvardyta sąlyga – pedagogai privalo turėti elementarų supratimą ir žinių, ką reiškia mokyklos kultūra. Mokslininkai pabrėžė poreikį kiekvienai mokyklos bendruomenei turėti savo sąvokų žodynėlį, kuris apibrėžtų pagrindines sąvokas:

- a) socialinis klimatas – saugi ir rūpestinga aplinka;
- b) intelektinis klimatas – kiekvienas mokinys yra paremiamas ir jam sudaroma galimybė iššūkiams;
- c) taisyklės – įsipareigoti visiems nariams, kokie yra mokyklos siektini akademiniai pasiekimai ir pageidaujamas elgesys;
- d) tradicijos – kuriamos iš pasidalytų vertybių, kurios puoselėja ir sustiprina akademinus pasiekimus ir socialinius standartus;
- e) bendruomenės balso struktūravimas – visi bendruomenės nariai sprendžia iškilusias problemas ir priima mokyklai svarbius sprendimus;

- f) sėkminga partnerystė su tėvais – skatinanti mokinių mokymosi motyvaciją ir charakterio vystymą;
- g) santykių ir elgesio normos, kuriančios profesionalią kultūrą ir etiką.

Trečioji sąlyga – poreikis mokyklai turėti reikiamus įrankius ir išteklius vystyti, puoselėti ir įvertinti mokyklos kultūrą, taip pat ją pristatyti suinteresuotoms šalims. Mokyklos kultūrą stiprinantys elementai privalo įtraukti vertinimo, įsi-vertinimo ir stebėsenos įrankius, kurie atspindi suinteresuotų šalių lūkesčius stengiantis įgyvendinti šiuolaikinius švietimo kaitos pokyčius.

Tačiau mokyklos kultūra dažnai pervertinama kaip mokyklos nesėkmių atributas ar veiksnys. Mokyklos lyderiai, vadovai gana dažnai skiria per daug laiko instrukcijoms, personalui, logistikos klausimams, maitinimui (Gruenert & Whitaker, 2015). Gruenert ir Whitaker (2015) išskiria tris toksiškos kultūros elementus. Jie orientuoti į mokytojų poreikius ir įtampą, kurią jaučia iš mokyklos vadovų. Dažniausiai mokytojai įvardija šiuos dalykus:

- a) niekas manęs negirdi. Mokytojai visada išreiškia frustraciją, kadangi lyderiai yra per daug užsiėmę, kad ieškotų mokytojų indėlio. Bendradarbiavimo trūkumas smukdo mokytojų moralę;
- b) jaučiuosi persidirbęs. Mokytojų darbas reikalauja daugiau darbo nei įmanoma atlikti per paprastą darbo dieną. Mokytojai yra verčiami diegti naujus mokymo metodus ir tobulinti atsiskaitymo procedūras, prisitaikyti prie gausesnio mokinių skaičiaus klasėse. Šie poreikiai kelia mokytojams įtampą klasėje ir už jos;
- c) manęs neparemia dalyko klausimu. Mokyklos vadovai dažniausiai neįsigilina į tai, kodėl prastėja mokinių mokymosi motyvacija ir rezultatai. Tai susiejama su prastu mokytojų pasirengimu ir neskiriama dėmesio mokytojų kompetencijų ugdymui. Mokytojai jaučiasi neišgirsti ir nesuprasti, stinga pasitikėjimo mokyklos vadovais.

Toksiška mokyklos kultūra kelia nevilties ir priešiško jausmus. Tai atsispin- di mokinių patiriamose nesėkmėse, programose, keliant ir įgyvendinant naujas idėjas. Toksinė kultūra skatina konformizmą – mokytojų baimę būti kitokiems,

slopina naujų idėjų įgyvendinimą. Deal ir Peterson (1998) išskiria septynis toksiškos mokyklos kultūros bruožus:

- 1) mokiniai vertinami kaip problema, o ne kaip vertybė;
- 2) vyrauja negatyvios subkultūros, palaikančios priešiškas nuostatas dėl pokyčių diegimo;
- 3) toksiškos kultūros atstovai yra įsitikinę, kad daro viską ir žino viską, neseka naujovių;
- 4) mokykla apibūdinama neigiamai, išvelgiami tik negatyvūs mokyklos aspektai;
- 5) toksiškos kultūros atstovai kritikuoja, skundžiasi, nepasitiki, atmeta pokyčius;
- 6) jie retai dalijasi idėjomis, medžiaga arba sprendimais;
- 7) turi mažai mokyklos tradicijų, kurios išskiria pozityvius veiklos elementus.

Deal ir Peterson teigia, kad toksiškoje mokyklos kultūroje mokytojų santykiai neretai yra konfliktiški, pedagogai abejoja mokinių sėkme ir apskritai vyrauja negatyvios nuotaikos. Mokyklos vadovas yra jungianti grandis, apsprendžianti, kokią kultūrą propaguoja mokykla. Stengdamasis ugdyti pozityvią mokyklos kultūrą, vadovas privalo dirbti kartu su visa bendruomene kurdamas palaikančią praktiką, konsultuoti, stebėti ir skatinti iššūkius, pokyčius.

Apibendrinant galima teigti, kad pozityvi mokyklos kultūra yra siejama su bendradarbiavimu, produktyvumu, efektyvumu, skatinimu ir motyvavimu. Todėl pozityvioji kultūra padeda greitai prisitaikyti prie kaitos, o nesėkmėse – išvelgti tobulėjimo prielaidas (McKenna, 2018). Negatyvi mokyklos kultūra skatina pesimizmą, apmaudą, nusivylimą, nepasitenkinimą, kritiką, kaltinimus ir narių atstūmimą. Dėl šių priežasčių mokyklos kultūra stipriai veikia švietimo lyderių elgsenos formavimąsi ir gali jį nukreipti dviem kryptimis – paskatinimo ir pritarimo arba atstūmimo ir neigimo. Beje, toksinė mokyklų kultūra, taip įvardijama Gruenert ir Whitaker (2015), atima individų veikmės galias ir lemia profesinį užsisklendimą, nesėkmes paverčia frustracija, nesuteikia galimybių išvelgti tolesnį

tobulėjimą ir augimą. Todėl Deal ir Peterson (2016, p. 7) konstatuoja, kad „stojant pozityvios mokyklos kultūros paramos, mokyklos tampa mokymo(si) gamyklomis, neturinčiomis sielos ir gyvasties, arba tiesiog mirusiomis, bedvasėmis kultūromis“.

1.2. Lyderystė mokykloje

1.2.1. Lyderystė mokyklos kultūroje

Lyderystės mokykloje fenomeno brėžties trajektorijos Lietuvoje atsirado palyginti neseniai. Apie lyderystę mokykloje diskutuojama nuo šio tūkstantmečio pradžios. Tiek daugelis mokslininkų, tiek didžioji visuomenės dalis siekia atskleisti lyderystės bruožus, identifikuoti mokyklos vadovo, kaip ugdymo įstaigos lyderio, kompetencijų struktūrą ir lyderio veiklos aspektus. Taip pat svarbus ir mokyklos bendruomenės požiūris į lyderystę, į tai, kaip bendruomenės nariai apibrėžia pageidaujamą lyderį, t. y. kokios elgsenos, savybių viliamasi iš mokyklos lyderių.

Lyderystė stipriai veikia mokyklos kultūrą ir yra vienas esminių komponentų formuojant mokyklos kultūros kontūrus. Gruenert ir Whitaker (2015) manymu, kultūra daro milžinišką poveikį lyderystei, bet lyderystė yra lemiamas veiksnys kultūros sklaidai. Galima teigti, kad lyderystė nustato kultūrinę mokyklos kryptį, įkvepia ir įgalina veikimo būdus.

Požiūris į lyderystę mokykloje kito nuo vieno asmens iki kiekvieno bendruomenės nario lyderystės. Moksliniai sisteminiai lyderystės tyrimai prasidėjo XX a. trečiajame dešimtmetyje akcentuojant lyderio *valią* kaip esminį faktorių, lemiantį kitų asmenų pagarbą, pasitikėjimą, lojalumą ir paklusnumą (Bass, 2008). Kiek vėliau, ketvirtajame ir penktajame praeito amžiaus dešimtmečiais, lyderystė buvo siejama su *procesu*, padedančiu nukreipti kitus asmenis veikti pageidaujama kryptimi. Iš esmės iki XX a. pabaigos lyderystė buvo siejama su lyderio daroma įtaka kitiems, jų veiklą nukreipiant pageidaujama linkme, palapsniui lyderystę

apibrėžiant kaip įkvepiančią kitus imtis prasmingos ir organizacijai naudingos veiklos, atliepančios bendrus lyderio ir pasekėjų tikslus. Praėjusio ir šio tūkstantmečių sandūroje išryškėjo *naujoji lyderystė* (angl. *new leadership*), metusi iššūkį ankstesnėms lyderystės sampratom, dėmesį perkeliant nuo vieno asmens lyderystės į dalijimąsi lyderyste su kitais (Damkuvienė ir kt., 2019). Tuo pačiu metu kito ir požiūris į lyderystę mokyklose – nuo stipriai įsitvirtinusio vieno asmens lyderystės, įprastai mokyklos vadovo, iki pasidalytos bendruomenės lyderystės. Vis dėlto mokyklos vadovo lyderystės svarba neabejotina siekiant bendrų tikslų ir skatinant visą mokyklos bendruomenę veikti kartu (Urbanovič ir Navickaitė, 2016). Verta atkreipti dėmesį į Burns (1979) pastebėjimą, kad bendrų tikslų rezultatas gali būti dvejopas – pozityvus ir negatyvus, tačiau lyderystė neturėtų būti painiojama su pseudolyderyste, kuri yra destruktvyvios veiklos iliustracija. Pasakytina ir tai, kad asmenys, kurie vadovaujasi destruktvyviosios arba pseudolyderystės principais, negali būti vadinami lyderiais, nes iš tikrųjų yra diktatoriai ir tironai (Burns, 1979).

Pozityviai veikiantis mokyklos lyderis atlieka keletą svarbių veikslių, formuojančių mokyklos kultūrą (Gruenert & Whitaker, 2015). Visų pirma, jis perskaito mokyklos kultūrą – analizuoja istoriją ir atlieka lyginamąją analizę identifikuo-damas esamą padėtį, atrasdamas nuodugnesnius mokyklos kultūros sluoksnius, kuriuos būtina pažinti norint įgyvendinti tolimesnius kaitos žingsnius. Antra, jis atskleidžia ir aiškina esmines mokyklos vertybes, leidžiančias ugdymo įstaigai efektyviai siekti numatytų strateginių tikslų. Be to, identifikuoti galima ne tik teigiamas, bet ir negatyvias arba destruktines vertybes, kurios neleidžia kurti darnios ir pozityvios mokyklos kultūros. Trečia, mokyklos lyderis modeliuoja pozityvų ugdymo įstaigos kultūrinį kontekstą, konsoliduodamas pozityvios kultūros elementus ir modifikuodamas negatyviai funkcionuojančius. Dera paminėti, kad mokyklos kultūra nėra monolitinė arba pernelyg lengvai keičiama, bet esminės mokyklos vertybės ir siekiai privalo būti puoselėjami visos bendruomenės ir tai

yra vienas pagrindinių mokyklos vadovo, kaip mokyklos kultūros formuotojo, lyderystės uždavinių.

Apie mokyklos vadovą, mokyklos kultūros formuotoją ir puoselėtoją pradėjo diskutuoti mokslininkai, analizuojantys mokyklų vadovų vaidmenį ir kompetencijas (Kučinskienė ir Kučinskas, 2002; Kontautienė ir Melnikova, 2007, 2010; Melnikova, 2010, 2011, 2012, 2014; Adamonienė ir Ruibytė, 2010; Hagreaves, Boyle, & Harris, 2014; Marzano, Waters, & McNulty, 2014). Lyderystės fenomenas susietas su vadybos funkcijų raiška švietimo kaitos kontekste (Želvys, 2003, 2010, 2014; Mečkauskienė, 2009, 2010; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010; Mečkauskienė ir Steponienė, 2010; Esslinger, 2016; Gündüz, 2017). Direktorius, veikiančio pasidalytos lyderystės idėjomis, veikla analizuota Crow ir kt. (2017), Urbanovič ir Navickaitės (2016) ir kt. darbuose. Pasak šių mokslininkų, vadovo lyderystė svarbi mokyklos pažangai, bendruomenės telkimui veikti kartu. Minėtų mokslininkų atlikti tyrimai grindžiami konkrečia lyderystės teorija, o pats lyderystės fenomenas analizuojamas remiantis lyderystės mokslo raidos etapais: 1) „didžiojo žmogaus“ arba lyderio bruožų teorija (Stogdill, 1974, cit. Valuckienė ir kt., 2015; Zaccaro, 2007, cit. Cibulskas ir Žydžiūnaitė, 2012); 2) elgesio teorijos, t. y. kaip lyderis elgiasi, veikia ir kokius priima sprendimus (Likert, 1967; Fiedler, 1993; Cibulskas ir Žydžiūnaitė, 2012); 3) socialinės įtakos teorijos, kurių tyrimo objektas – lyderio ir pasekėjų tarpusavio santykiai (Bennis & Nanus, 1997; Daft, 2008; Harris & Jones, 2010) transakcinės ir transformacinės lyderystės fone (Bass, 2008).

Siekiant šioje monografijoje iškelto tikslo atskleisti mokyklos vadybos kultūros labirintus, tyrimas grindžiamas transformacinės lyderystės atšaka – autentiška lyderyste (Burns, 1978). Nepaisant to, kad autentiškos lyderystės principai mokyklų lyderystės tyrimuose taikomi neseniai, vis dėlto esama nemažai mokslinių argumentų, leidžiančių interpretuoti duomenis apie lyderystės fenomeną per individo savęs suvokimą ir pažinimą, poveikį pasekėjų savęs aktualizavimo raiškai.

1.2.2. Transformacinė ir autentiška mokyklos vadovo lyderystė

Transformacinė lyderystė yra pozityvios lyderystės rūšis empiriškai pradėta tirti seniau nei prieš keturis dešimtmečius ir analizuojama iki šiol. Pirmą kartą šią teoriją konceptualizavo J. M. Burns (1978), sukūręs terminus *transakcinė* ir *transformacinė*. Klasikinės lyderystės teorijos (bruožų, elgesio, situacinio vadovavimo), grindžiamos lyderystės mokslo raidos etapais, yra laikomos transakcinėmis, o „naujosios lyderystės“ (angl. *new leadership*) mokyklos – transformacinė, charizmatinė, autentiškoji, pasidalytoji, tarnaujančioji – transformacinės lyderystės atstovėmis (Miniotaitė ir Staškevičius, 2021). Tai yra bene labiausiai pasaulyje tyrinėjama lyderystės rūšis XXI a. (Yasir & Mohamad, 2016). Pasak Burns (1978), transformacinės lyderystės esmė – vadovaujantis asmeninėmis lyderio vertybėmis ir vidine motyvacija, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius ir gebėjimus, įkvėpti pasekėjus siekti svarbių rezultatų, intelektualiai augti ir tobulėti. Nepaisant to, kad šioje monografijoje remiamasi autentiškos lyderystės teorija, svarbu atskleisti minėtų teorijų skirtynes ir sąsajas, nes būtent transformacinė lyderystė yra siejama su autentiškos lyderystės atsiradimu.

Transformacinė lyderystė. Mokslinėje literatūroje pateikiamos transformacinės lyderystės apibrėžtys dažniausiai akcentuoja vidinę transformacinio lyderio motyvaciją, emocijas, vertybes ir sekėjų paskatą tobulėti ir įsipareigoti organizacijai (Urbanovič ir Navickaitė, 2016). Minėtų mokslininkų teigimu, transformacinis lyderis skatina savo pasekėjus intelektualiai tobulėti, išskleisti savo gebėjimus veikti ir kurti, kelti ambicingus tikslus ir priimti drąsius sprendimus. Be to, transformacinis lyderis neapsiriboja visų matymu, priešingai, jis skiria dėmesio ir padeda kiekvienam, būdamas mentoriumi ir kuratoriumi ugdo naujus lyderius savo organizacijoje. Taigi esminė transformacinės lyderystės prielaida yra susitelkimas į bendrą tikslą, vadovavimasis sektinu pavyzdžiu, dėmesys kiekvienam ir iniciatyvos pasidalijimas. Dėl minėtų priežasčių galima pritarti Harris ir Jones

(2010) nuomonei, kad transformaciniam lyderiui yra būdinga pasidalytoji lyderystė, kai formalus organizacijos lyderis skatina ir augina kitų darbuotojų lyderystę, puoselėja besimokančios organizacijos kultūrą ir sykiu užtikrina naujos kartos lyderių atsiradimą, kurie tęs ir tobulins esamų lyderių veikimo trajektorijas.

Pasak Bass ir Riggio (2006), transformaciniai lyderiai veikia itin nuosekliai siekdami motyvuoti ir įgalinti veikti savo pasekėjus. Minėti mokslininkai, remdamiesi atliktais empiriniais tyrimais, išskiria keturis konceptuales transformacinės lyderystės komponentus, kurie gali būti įvardijami kaip esminiai nuoseklaus lyderio veikimo elementai: 1) įtaiga, kartais tampanti net idealizuota, 2) intelektualinis aktyvinimas, 3) motyvavimas veikti, 4) individualus arba suasmenintas dėmesys. Autorių (Bass & Riggio, 2006) manymu, įtaiga siejama su etišku lyderio elgesiu ir gebėjimu modeliuoti pasekėjų veikimo strategijas ir veikmės parengtį. Taip pat lyderio gebėjimas motyvuoti veikti aktyvinant pasekėjų intelektines galias įgalina veikti bendruomenėje komandiniu principu, skatina pozityvų nusiteikimą, ateities veiksmų planavimą ir charizminį jų įgyvendinimą. O suasmenintas dėmesys labiausiai siejamas su autentiška lyderio elgsena, grindžiama pasitikėjimu, identifikuojant kiekvieno individo potencialias stiprybes ir poreikius. Šiais komponentais buvo siekiama atskleisti transformacinio lyderio veikimo modelius ir būdus organizacijoje.

Šiame poskyryje pateikiamas transformacinės lyderystės modelis daug metų buvo plačiai taikomas įvairiose verslo, pramonės ir kitokiose organizacijose. Pastaraisiais dešimtmečiais švietimo sistemoje sparčiai integruojami kitose veiklos sektoriuose populiarūs ir taikomi lyderystės modeliai (Berkovich, 2016). Gopalan (2022) nurodo, kad ugdymo įstaigų veiklos aspektai ir procesai iš esmės skiriasi, palyginti su veikla ir procesais kitokio pobūdžio viešojo sektoriaus organizacijose. Tačiau atlikti tyrimai įrodo, kad transformacinė lyderystė tampa sėkmės įrankiu, padedančiu motyvuoti pedagogus ir suvienyti ugdymo įstaigos bendruomenę įsipareigoti bendrai vizijai, vertybėms ir veikimo tikslams.

Urbanovič ir Navickaitė (2016) nurodo, kad ugdymo įstaigose atliekami transakcinės lyderystės tyrimai gali būti skiriami pagal du transakcinės lyderystės komponentus: 1) skatinimą pagal nuopelnus, 2) pasyvų ar aktyvų vadovavimą reaguojant į išimtis. Dera paminėti, kad transakcinė lyderystė įprastai traktuojama kaip visuma, kuri nėra skaidoma į atskirus, nevientisus elementus, todėl tikslinga transformacinę lyderystę tirti ne kaip mozaiką iš fragmentuotų, atskirų fenomenų, bet atliekant palyginamuosius tyrimus su kitomis lyderystės teorijomis, siekiant visapusiškai atskleisti visuminį lyderystės fenomeną ugdymo įstaigose. Transformacinės lyderystės tyrinėtojai (Berkovich, 2016) švietime stengiasi plėtoti tokius lyderystės modelius, kurie galėtų būti lengvai (pri)taikomi įvairaus pobūdžio ugdymo įstaigose dėl unifikuotų ir sykiu unikalių lyderystės bruožų charakteristikų. Hitt ir kt. (2018) atliktas tyrimas padėjo išskirti septynių komponentų lyderystės modelį, kuris būdingas išskirtinai švietimo kontekstui: 1) lyderio atkaklumas, 2) gebėjimas įkvėpti veiklai, 3) konsensuso kultūra, 4) parama pedagogams ir jų veikmės įgalinimas, 5) įsipareigojimas mokiniams, 6) problemų analizė ir veikimo modelių strategija, 7) informacijos rinkimas ir panaudojimas laiku.

Meyers ir Hitt (2017), išanalizavę įvairių mokslininkų atliktus ugdymo įstaigų vadovų lyderystės tyrimus, išskyrė septynias charakteristikas, apibrėžiančias veiksmingai dirbantį mokyklos vadovą, kuris gali būti identifikuojamas kaip bendruomenės transformacinis lyderis: 1) tikėjimas pokyčio svarba, 2) stipri moralinė misija ir etika, 3) drąsa ir ryžtas įgyvendinti pokyčius, 4) svarbiausias „aš“ taktikos atsisakymas, 5) sisteminis mąstymas, 6) tikėjimas savo ir kitų veikimo rezultatu, 7) komunikacija laiku, kuriant darnius bendruomenės santykius. Meyers ir Hitt (2017) teigia, kad mokyklos vadovas kaip transformacinis lyderis kuria mokyklos kultūrą, kurioje svarbus parengties pokyčiui elementas, skatinantis visą mokyklos bendruomenę veikti kartu, įgyvendinant įsipareigojimus bendrai vizijai, atsisakant savanaudiškų tikslų siekimo, tikint ir pasitikint kiekvieno galiomis

veikti. O McCarley ir kt. (2016) atliktame tyrime nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp transformacinės lyderystės ir pozityvaus mokyklos klimato, grindžiamo pasitikėjimo ir palaikymo kultūra. Taip pat atskleista, kad transformacine lyderyste pasižyminčio vadovo pozityvios kultūros diegimas ir puoselėjimas žymiai pagerina mokinių pasiekimus ir motyvuoja mokytojus pasilikti švietimo sistemoje (McCarley ir kt., 2016). Atkreiptinas dėmesys į tai, kad, pasak Pietsch ir Tulowitzki (2017), transformacinė lyderystė teigiamai veikia pedagogų tikėjimą ir pasitikėjimą pačiu lyderiu, pasitenkinimui darbu, norui tobulėti. Minėti mokslininkai empirinio tyrimo metu išskyrė esminius elementus, darančius poveikį mokinių pasiekimų augimui: 1) visai mokyklos bendruomenei aiški ir žinoma veikimo kryptis, 2) mokytojų kompetencijų tobulinimas, 3) bendradarbiavimo strategijos, suteikiančios galimybių transformacinio lyderio – šiuo atveju mokyklos vadovo – pasekėjams atrasti savos autentiškos lyderystės vaidmenis. Dėl šių priežasčių galima teigti, kad transformaciniai ugdymo įstaigų lyderiai privalo plėtoti bendradarbiavimo ir veikimo kartu galimybes įveiklinant pozityvius pokyčius užtikrinančią organizacinę mokyklos kultūrą.

Nepaisant daugybės atliktų tyrimų, kurie pagrindžia transformacinės lyderystės sąryšį su teigiama mokyklos kultūra, mokinių pasiekimų gerinimu, kai kurie mokslininkai, vadovaudamiesi atliktais empiriniais tyrimais, identifiko transformacinės lyderystės trūkumus. Pasak Berkovich (2016), transformacinei lyderystei trūksta aiškiai artikuliuotų konstrukto, apibrėžiančių šį lyderystės stilių. Taip pat Urick ir Bowers (2013) konstatavo, kad transformacinė lyderystė dalijasi bendromis charakteristikomis su kitais lyderystės stiliais, pvz., instrukcine lyderyste, etine lyderyste ar dalyvaujama lyderyste, o šių lyderystės stilių samplaika veikia transformacinės lyderystės apibūdinimą. Panašiomis išvalgomis dalijasi Mayes ir Gethers (2018), išvelgę atskirtį tarp mokyklų vadovų ir mokytojų, apibūdindami, kokie elgsenos atvejai turi būti suprantami kaip transformacinė lyderystė. Mokslininkės teigia, kad takoskyra išryškėja aiškinantis, kaip mokyklų

vadovai suvokia save kaip transformacinį lyderį ir kaip transformacinę vadovų lyderystę identifikuoja mokytojai. Pastarieji teigia, kad vadovai per retai demonstruoja transformacinės lyderystės praktiką, o patys vadovai atliktame tyrime įsivardija transformaciniais lyderiais ir teigia, kad šios lyderystės bruožus dažnai išskleidžia veikloje. Charizmos arba idealizuotos įtakos konstruktai taip pat yra kvestionuojami tyrėjų, kadangi šis konstruktas nebuvo nuosekliai demonstruojamas potencialių transformacinių lyderių. Be to, Berkovich (2016) teigimu, vis dar trūksta išsamių tyrimų, kurie nustatytų ryšius tarp transformacinio lyderio veikimo ir mokinių pasiekimų. Hattie (2015) atliktas tyrimas atskleidė, kad net 80 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų manė, kad transformacinė mokyklos vadovų lyderystė turėtų apimti: 1) mokyklos vizijos formulavimą, 2) bendruomenės susitarimus dėl priimtinių akademinių pasiekimų, 3) autonomijos pedagogų veiklai suteikimą. Tyrimo duomenys parodė, kad tik penktadalis respondentų savo ugdymo įstaigos vadovus, kurie įsivardijo transformaciniais lyderiais, siejo su paheidautinomis lyderio savybėmis ir veikla.

Taigi, kaip jau minėta, šioje monografijoje siekiant aptarti mokyklos vadybos kultūrą, remiamasi transformacinės lyderystės atšaka – autentiška lyderyste (Gopalan, 2022). Nepaisant to, kad autentiškos lyderystės principai mokyklų lyderystės tyrimuose taikomi neseniai, vis dėlto negalima nuneigti, kad vienu vadovavimo mokyklai bruožų galima įvardyti vadovo autentiškumą, kurį apsprendžia dėmė tarp saviidentifikacijos, puoselėjamų ir deklaruojamų vertybių, elgsenos. Mokyklos bendruomenė pastebi lyderio autentiškumą ir gebėjimą veikti išskirtinai. Todėl toliau tikslinga apžvelgti autentiškos lyderystės bruožus ir raišką ugdymo įstaigų kontekste.

1.2.3. Autentiška lyderystė mokyklos vadybos kontekste

Autentiška lyderystė – transformacinės lyderystės atšaka arba modernių lyderystės teorijų atstovė. Dėl nuolat kintančio organizacijų klimato, kylančių

iššūkių vadovaujant kompanijoms XX a. pabaigoje pradėta ieškoti lyderystės teorijų, galinčių atliepti šiuolaikinės kapitalistinės visuomenės poreikius (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018), kadangi jau nebetenkino standartizuota, kanoniška lyderystė. Tokį poreikį patenkino autentiška lyderystė. Sąvoką *autentiškumas* (gr. *authento*) mini graikų filosofas Aristotelis apibrėždamas lyderį, kuris kontroliuoja savo elgseną ir pažiūsta save (Gardner et al., 2011). Praėjus daugiau kaip 2400 metų, 1938 m. Chester Bernard pasitelkė *autentiškumo* sąvoką kalbėdamas apie prezidento vykdomas funkcijas (Covelli & Mason, 2017). Nuo XX a. šeštojo dešimtmečio autentiškos lyderystės konceptas protarpiais iškildavo politikos ir verslo kontekstuose apibūdinant lyderius, vedlius, tačiau labiausiai autentiškos lyderystės konceptas formavosi įsivyravus etikos ir interesų derinimo konfliktams, pvz., Enron verslo sukčiavimo skandalas, arba ištikus globalų mastą siekiančioms katastrofoms, pavyzdžiui, Rugsėjo 11-osios išpuolis (Peus et al., 2012).

2004 m. Nebraskos Linkolno universitete vykusiame Gallup lyderystės instituto (GLI) viršūnių susitikime autentiška lyderystė apibrėžta taip, kaip vartojama šiuolaikinio mokslo kontekste siekiant identifikuoti teigiamos lyderystės prieigą, kuri galėtų suteikti pamatą plėtoti prasmingus santykius tarp lyderių ir pasekėjų (Avolio & Gardner, 2005). GLI susitikime buvo remiamasi Luthans ir Avolio (2003) apibrėžta autentiškos lyderystės sąvoka – lyderio elgesio modeliu, kuri lemia pozityvaus ir etiško klimato tarp lyderio ir pasekėjų kūrimą, skatinant ir plėtojant savivoką, savęs augimą, internalizuojant moralaus elgesio perspektyvą.

Švietimo kontekste pirmąsias autentiškos lyderystės sąsajas galima tapatinti su Henderson ir Hoy (1983) Rutgerso universitete atliktu tyrimu. Mokslininkai tyrė 208 Naujojo Džersio pagrindinės mokyklos mokytojus taikydami lyderio autentiškumo skalę (LAS), kurią sudarė 75 Likerto skalės klausimai. Tyrimo duomenys leido autentišku pavadinti tokį lyderį, kuris „elgiasi autentiškai arba nedirbtinai, nevaržomas tradicinių sukonstruotų vaidmenų ir stereotipų“ (Henderson & Hoy, 1983, p. 66). Taigi, neautentiškas lyderis, pasak autorių, yra toks, kurio elgesys

apibrėžtas lėkštu vaidmenų atlikimu, inspiruotu vyraujančių stereotipų ir sociumo lūkesčių. Henderson ir Hoy (1983) teigia, kai taip nutinka, kiti suvokia, kad lyderis nėra autentiškas, todėl autentiškas lyderis privalo nesivadovauti visuomenės sukonstruotomis klišėmis, bet taip pat privalo pagarbiai elgtis su pasekėjais, nemanipuliuoti ir skatinti juos siekti užsibrėžtų tikslų. Dar vienas svarbus autentiškos lyderystės bruožas, pasak Henderson ir Hoy (1983), yra atskaitomybė – klaidų pripažinimas ir atsakomybės prisiėmimas. Dėl to individas, kaltinantis kitus, nepalankias aplinkybes ir pan., niekada negalės būti įvardytas autentišku. Be to, Henderson ir Hoy (1983) atliktas tyrimas atskleidė stiprius koreliacinius ryšius tarp lyderio autentiškumo ir pasitikėjimo, kai mokyklos vadovo elgesys nukreiptas į tikslą, ir palankaus kolektyvo mikroklimate bei pozityvios organizacinės kultūros, kai mokytojas veikia įgyvendindamas ugdymo veiklą.

Per kitus dešimtmečius socialinių mokslų atstovai stengėsi išplėtoti lyderystės stilių, kuris būtų grindžiamas vertybėmis ir motyvacija. Duignan ir Bhindi (1997) atliko autentiškos lyderystės tyrimus švietimo kontekste. Rezultatai parodė, kad autentiški lyderiai švietimo sistemoje yra tie, kurie pažįsta save, savo vertybes ir įsitikinimus. Tyrėjai dėmesį atkreipė ne tik į autentiško lyderio savybes, bet ir į autentiškų santykių tarp lyderio ir jo pasekėjų kūrimą įvardydami, kad autentiškumas ypač svarbus vadovui organizaciniame lygmenyje kuriant komandinio darbo klimata, grįstą bendradarbiavimu ir pasitikėjimu tarp darbuotojų.

Be jokios abejonės, šiuolaikiniai autentiškos lyderystės tyrimai švietimo sektoriuje nėra nutolę nuo Luthans ir Avolio (2003) suformuluotų autentiškos lyderystės bruožų ir principų. Gardner ir kt. (2005) pabandė supaprastinti ir pritaikyti švietimo kontekstui įvairias autentiško vadovavimo apibrėžtis, pateikdami keturis autentiškos lyderystės komponentus, kuriuos, 2018 metais atlikę tyrimą, Karadag ir Oztekin-Bayir pritaikė ugdymo įstaigose dirbantiems autentiškiems lyderiams: 1) savimonė, 2) sąmoningas veikimas, 3) skaidrumas, 4) internalizuota moralinė perspektyva.

Savimone (angl. *self-awareness*) – tai aplinkos ir vykstančių procesų suvokimas ir tai, kaip aplinką ir jos vyksmas paveikia individą laike. Ši dimensija susijusi su paties lyderio savęs pažinimu, savo jausmų ir motyvų identifikavimu. Autentiški lyderiai pasižymi aukšta savimone, kai suvokia savo mintis, išgyventą ir įgytą patirtį, jausmus, kai geba numatyti, kaip tai paveikia lyderio elgseną, kokį poveikį daro pasekėjams, t. y. autentiškas lyderis geba aiškiai nusakyti savo stipriąsias ir silpnąsias puses ir tai, kaip paveiks organizaciją ir jos narius. Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) manymu, mokyklų vadovams privalu reguliariai vykdyti mokytojų ir kito dirbančio personalo apklausas siekiant išsiaiškinti, kaip kiti suvokia mokyklos vadovo lyderystę, taip pat palyginti kitų ir savo požiūrius. Būtent tokius mokyklos vadovo veiksmus minėti autoriai nurodo kaip vienus svarbiausių lyderio augimo procese – savęs pažinimas, tobulėjimas, objektyvus situacijos vertinimas įgalina veikti ne savo, bet organizacijos ir lyderio pasekėjų naudai.

Sąmoningas veikimas (angl. *transparency in relations*) gali būti tapatinamas su pamatuotų ir racionalių sprendimų priėmimu. Ši dimensija susijusi su objektyvia tikrovės pajauta, o tai yra viena svarbiausių lyderio savybių – objektyvus tikrovės vertinimas ir duomenimis – faktais – grįstų sprendimų priėmimas. Autentiški lyderiai prieš priimdami vienokius ar kitokius sprendimus turėtų „apsvarstyti daugialypes problemos puses ir įvairias sprendimų perspektyvas holistinį vaizdą minimizuodami iki vietinio lygmens ir vėl maksimizuodami iki globalaus organizacijos vaizdo“ (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018, p. 317). Vis dėlto Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) šiuo atveju išvelgia pavojų nebrandiems lyderiams – polinkį interpretuoti informaciją sau palankia linkme bijant susidurti su realiais iššūkiais ir vengiant priimti ne visada kitų lūkesčiams palankius sprendimus. Mokslininkų teigimu, tai ypač svarbu ugdymo įstaigų kontekste, nes vadovai atstovauja ne tik organizacijai, bet ir mokykloje besimokantiems mokiniams, į kurių interesus gali kėsintis tiek visuomenė, tiek pedagogai ar mokinių atstovai pagal įstatymą. Razių ir kt. (2019) atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad subalansuotas mokyklos vadovo

veikimas reikšmingai koreliavo su komunikacijos bendruomenėje dimensija, t. y. vadovai, siekdami išsiaiškinti objektyvią tikrovę, įvertinti esamą situaciją, daugiau komunikavo su visais mokyklos bendruomenės nariais. Teigtina, kad vadovas, siekdamas priimti faktais grįstus sprendimus, iš esmės yra linkęs užmegzti artimesnius santykius su bendruomenės nariais, vystyti darnios ir laiku realizuojamos komunikacijos kultūrą.

Skaidrumas (angl. *balanced processing*). Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) skaidrumą tapatina su autentiško lyderio komunikacijos ir veiksmų derme, tai atspindi puoselėjamas vertybes ir veikimo kryptį. Skaidrumas nubrėžia dialogo tarp lyderio ir pasekėjų kryptį, grįstą abipusiu pasitikėjimu. Iš esmės skaidrumas atspindi lyderio akistatą su vertybėmis – kokios yra deklaruojamos ir kokios yra puoselėjamos. Raziq ir kt. (2019) nurodo tris motyvus, skatinančius autentiškos lyderystės praradimą atsisakant skaidrumo. Pirmasis – menka lyderio savivertė, kuriai būdingas nepasitikėjimas savo galiomis, abejonės priimamų sprendimų teisingumu ir tikslingumu. Antrasis – pataikavimas kitiems, noras įtikti, neprieštarauti ir nepatekti į konfliktines situacijas nepaisant prieštaravimų vertybine tematika. Trečiasis – neatrastas savasis „aš“ arba identiteto paieškos, kai individas negali susitapatinti su atliekamu vaidmeniu arba sąmoningai priešinasi identifikacijai. Ugdymo įstaigų vadovai saviidentifikacijos krizę dažnai išgyvena negebėdami atskirti mokytojo ir vadovo vaidmenų, nustatyti kuris iš jų vyrauja. Dėl to lyderystės misija tampa ne tik pasekėjų, bet ir pačio lyderio augimas ir savęs pažinimas skaidriai deklaruojant vertybines elgsenos trajektorijas.

Internalizuota moralinė perspektyva (angl. *internalized ethical viewpoint*) atspindi lyderystės etiką, kuri apima kelias dimensijas: lyderio ir pasekėjo santykio moralumą, paties lyderio moralę ir lyderio siekiamo rezultato etiškumą. Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) teigimu, visiškai moralus, visada etiškai besielgiantis lyderis yra tik utopija, vizija, nes lyderis yra tik žmogus. Tačiau etiškas lyderio elgesys priklauso nuo gebėjimo apibrėžti moralės ribas ir aiškiai deklaruoti, kur yra

riba, kurią peržengus lyderiui ir / ar pasekėjui bus sakoma, kad toks elgesys neetiškas. Švietime, kaip ir kitose socialinio gyvenimo srityse, moralinė perspektyva yra siejama su pamatinėmis ugdymo vertybėmis. Dėl šios priežasties mokyklos lyderio etiškas elgesys tampa itin svarbus. Dera pasakyti, kad lyderio etika pirmiausia išryškėja santykiyje su savimi, o tik po to – santykiyje su kitais, bendruomene, organizacija ir už organizacijos ribų. Nėra abejonių, kad etiškas elgesys kyla iš lyderio moralės, puoselėjamų vertybių, įsitikinimų, tikėjimo kito laisve ir teisėmis, užtikrinant visų orumą. Autentiškas lyderis internalizuoja etišką elgesį pasekėjams.

Kalbant apie autentišką lyderystę mokyklų vadybos kultūros kontekste galima teigti, kad autentiška mokyklos vadovo lyderystė reikšmingai veikia mokyklos organizacinę kultūrą. Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) ugdymo įstaigose atliktas tyrimas parodė, kad autentiškas lyderiavimas paveikia mokytojų pasitikėjimą vyraujančia organizacine kultūra ir skatina įsipareigoti veikti kartu su bendruomene, įgyvendinant organizacijos tikslus. Taigi, autentiškas lyderis ugdymo įstaigoje kuria pasitikėjimo kultūrą, didina darbuotojų motyvaciją, užtikrina pozityvios kultūros įsigalėjimą užtikrindamas psichologinį saugumą, kuria tvarius bendruomenės santykius ir skatina bendruomenės narių įsitraukimą ir įsipareigojimą. Galima daryti prielaidą, kad autentiškos lyderystės principus puoselėjantis mokyklos vadovas ugdo ir pasekėjų – mokytojų, mokinių, tėvų – autentiškumą, nes save aiškiai identifikuojantis, realizuojantis ir aktualizuojantis žmogus įgalina kitus savirealizacijai ir aktualizacijai.

1.2.4. Autentiškas mokyklos vadovas – mokyklos kultūros jungiamoji grandis

Mokyklos vadovas – centrinė figūra, užtikrinanti sėkmingą mokyklos veiklą, darnų ugdymo proceso įgyvendinimą, nukreiptą į mokinio ugdymą(si) ir gyvenimo sėkmę. Atsižvelgiant į tai, kad autentiškos lyderystės principų puoselėjimas gali svariai prisidėti prie organizacijos tikslų įgyvendinimo ir vertybių

puoselėjimo, svarbu atskleisti mokyklos vadovo autentiškos profesinės tapatybės sampratą. Dėl šių priežasčių šiame poskyryje siekiama išryškinti, kaip suvokiama mokyklos vadovo autentiška profesinė tapatybė.

Jau ankstesniuose poskyriuose minėta, kad mokyklos vadovas gali patirti iššūkių identifikodamas savo profesinę tapatybę, juo labiau kad ir moksliniame diskurse mokyklos vadovo profesinė tapatybė nėra ir nebuvo suprantama viena-reikšmiškai. Priešingai, mokslinėje literatūroje esama nemažai skirtingų nuomonių, svarstančių, ar vadovavimas mokyklai yra profesija, ar tik viena iš specialybių (Whiteman, Scribner & Crow, 2015; Fitzgerald, 2016). Monografijoje vadovaujama masi hibridiniu požiūriu į profesijas (Kearny & Sinha, 1988) ir remiamasi *Europos igūdžių (gebėjimų), kvalifikacijų ir profesijų klasifikatoriumi*, todėl į vadovavimą mokyklai žvelgiama kaip į profesiją, kurią lemia autentiška individo prieiga. O Saarukka (2017) kelia klausimus: kaip praktikoje konceptualizuoti mokyklos vadovo profesinę tapatybę, kokios dimensijos turėtų būti įtrauktos apibrėžiant šį konstruktą, ir, apskritai, ar įmanoma vienmatė ir autentiška mokyklos vadovo profesinė tapatybė? Atsakydami Crow, Day ir Møller (2017) teigia, kad praktinėje veikloje mokyklos vadovo tapatumą atskleidžia dvi dimensijos – individuali ir kolektyvinė. Šių mokslininkų nuomone, mokyklos vadovo tapatumas negali būti atskirtas nuo asmeninių savybių ir vertybinių nuostatų, tačiau taip pat svarbi ir kolektyvinė įtaka, t. y. socialinės sąveikos, kurios (re)formuoja vadovo tapatumą laiko ir erdvės santykyje, lemia autentiškumo trajektorijas (Crow, Day, & Møller, 2017). Galima pasakyti, kad mokyklos vadovo profesinės tapatybės samprata nėra plačiai aptarinėjama teorinėje literatūroje, todėl Saarukka (2017) kategorizuoja mokyklų vadovų profesinę tapatybę remdamasis Stryker ir Burke (2000) išskirtais trimis tapatybės tipais: socialinės, asmens ir vaidmens.

Pirmiausia mokyklos vadovo profesinė tapatybė atskleidžiama per atliekamus vaidmenis, kurie sudaro tam tikras kategorijas, pavyzdžiui, direktorius-mokytojas, moteris-vyras ir pan. Po to dėmesys atkreipiamas į tai, kad profesinę tapatybę

sudaro ne vienas vaidmuo, o keletas, kuriuos individas įgyja formalizuotai, t. y. per teisės aktų priskiriamas atliekamas funkcijas, ir neformalizuotai – tai vaidmenys, kuriuos individas pasirenka (ne)sąmoningai, stengdamasis atliepti visuomenės lūkesčius ir išreikšti profesionalumo, profesinės raiškos santykį ir svarbą. Antrąją mokyklos vadovo profesinės tapatybės kategorija, remiantis Saarukka (2017), įvardijamas socialinis tapatumas, kuris išsiskleidžia per ryšius su skirtingomis socialinėmis grupėmis ir sąveiką jose. Taigi, galima daryti prielaidą, kad kalbėti apie vienmatę mokyklos vadovo profesinę tapatybę nėra prasmės, nes ji konstruojama iš skirtingų elementų. Be to, reikia paminėti, kad mokyklos vadovas plėtoja įvairius socialinius ryšius atstovaudamas skirtingoms grupėms – socialinių partnerių, darbdavių, profesinių kolegų ir pan. Galiausiai, profesinė tapatybė atskleidžiama per individualias savybes – temperamentą, empatiją, emocinį intelektą ir pan., kurios lemia vadovo vertybinį kryptingumą. Kaip matyti, Saarukka (2017) pateikta mokyklų vadovų profesinės tapatybės kategorizacija turi aiškias paraleles su Crow, Day ir Møller (2017) įvardytomis dviejų mokyklų vadovų profesinės tapatybės dimensijomis, kadangi apima svarbiausius analogiškus elementus – individualų ir kolektyvinį lygmenis. Vadinasi, individuali ir kolektyvinė dimensijos yra susipynusios ir sąveikauja tarpusavyje skirtinguose kontekstuose, taip pat veikia vaidmens, socialinio ir asmeninio mokyklos vadovo tapatumo raišką – autentiškumą. Tuo remiantis galima pritarti Tsakissiris (2016) nuomonei, kad mokyklų vadovų profesinė tapatybė yra daugiamatis konstruktas ir jį tiriant privaloma atsižvelgti į įvairias edukacines sąveikas ir kontekstines aplinkybes.

Toliau tęsiant kalbą apie daugybinę mokyklų vadovų profesinę tapatybę derėtų atkreipti dėmesį į Whiteman, Scribnes ir Crow (2015) išskiriamas tapatybės derybas (angl. *identity negotiation*). Reikėtų paminėti, kad viena iš šiuolaikinės tapatybės teorijos sudedamųjų dalių yra tapatybės derybų teorija, kuri apibūdina tapatybės arba refleksyviojo *aš* sampratą, konceptualizuojamą per tarpkultūrinės komunikacijos procesą, t. y. remiantis kultūra ir pagal tam tikras susidūrimo

situacijas, dėl kurių individai apibrėžia, išreiškia, redukuoja ir kvestionuoja savo ir kitų tapatumą (Ting-Toomey, 2005). Be to, Wenger (1998) teigimu, profesinė tapatybė yra įgyjama per socialines derybas ir individų bei institucijų sąveikas. O Møller (2005), kalbėdamas apie mokyklų vadovus, pripažįsta tapatybės derybų proceso svarbą konceptualizuojant profesinę tapatybę ir pažymi, kad tai nėra tik kognityvinis procesas, bet taip pat apima emocinį ir politinį lygmenis. Burke ir Stets (2013) manymu, „suderėta“ tapatybė yra socialinių, kultūrinių, emocinių ir politinių procesų rezultatas, kai atmetamos ir paneigiamos kitos tapatybės dimensijos remiantis socialinių grupių verifikacija. Taip pat akcentuotina, kad tapatybės derybos vyksta tik tuose kontekstuose, kuriuose jos yra aktualios. Plačiau ir tiksliau juos galima įvardyti remiantis Smulyan (2000), kuris kategorizavo keturis tapatybės derybų kontekstus: asmeninį (šeimoms ir auklėjimo), bendruomenės (mokytojų ir ugdytinių), institucinį (galios pozicijos ir struktūrinio reguliavimo, kurie veikia vadovų veiksmus) ir socioistorinį kontekstą (standartizuotų elgsenos modelių, normų ir hierarchines sistemas). Šie tapatybės konstravimo kontekstai gali būti sulyginami su anksčiau minėtomis mokyklų vadovų profesinės tapatybės kategorijomis ir jas siejančiomis individualia ir kolektyvine dimensijomis dėl bendrų sąlyčio taškų – vidinių ir išorinių faktorių, veikiančių profesinę tapatybę. Reikia paminėti, kad šios kontekstinės aplinkybės gali lemti profesinės tapatybės pažeidžiamumą ir autentiškumo devalvaciją dėl nesuderinamų lūkesčių, vertybių ir nuostatų tarp bendruomenės narių, organizacinės kultūros, profesinės grupės atstovų ir pan. (Smulyan, 2000), todėl tapatybės derybos gali būti atmestos, o profesinę saviidentifikaciją gali ištikti lūžis (Werbinska, 2017), kai individas apskritai negali savęs identifikuoti atstovaujamoje profesijoje. Teigtina, kad mokyklos vadovas dažnai patiria autentiškumo konfliktą arba negali aiškiai apibrėžti vyraujančios profesinės tapatybės rinkdamasis tarp mokyklos vadovo ir pedagogo (mokytojo) perspektyvos. Todėl, toliau kalbant apie mokyklos vadovo profesinės tapatybės konfliktą, tapatybių daugybiškumą, derėtų paminėti ir kelių profesijų

sandūrą – mokyklos vadovas tuo pat metu gali save identifikuoti kaip mokytoją ir dar kaip kitos profesijos atstovą. Ritaco ir Bolivar (2018) nuomone, dažniausiai mokyklos vadovas ne visada atmeta kelių profesijų identifikaciją. Nepaisant to, kad vyraujanti profesija yra mokyklos vadovo, vis dėlto dažnai tapatinamasi su mokytoju atmetant vadovo tapatumą. Robertson (2016) atliktame tyrime nustatyti atvejai, kai atliekami vaidmenys laikinai identifikuojami kaip profesinė tapatybė, t. y. asmuo save identifikuoja kaip vadovą, o jaučiasi ir elgiasi kaip mokytojas. Zabalza ir Cerdeirina (2012) rašo apie skirtumą tarp buvimo (angl. *being*) ir elgimosi (angl. *acting*), konceptualizuoja profesinės pereigos (angl. *professional transition*) sąvoką, kai tam tikros kontekstinės aplinkybės lemia perėjimą nuo vienos būsenos prie kitos. Taikant tai konkrečiai mokyklų vadovams, buvimas mokyklos vadovu yra netapatūs jautimuisi (angl. *feeling*) mokyklos vadovu, nes buvimas apima tik formalų pareigybės reprezentavimą, o pojūtis atitinka profesinės tapatybės sampratą ir individo pasinėrimą į profesiją ir atsidavimą jai.

Gilinantį į mokyklų vadovų autentišką profesinę tapatybę būtų pravartu atskleisti mokyklos vadovo profesinę tapatybę sudarančius elementus. Robertson (2016) pateikia dvi esmines dimensijas – *mikro* ir *makro*. Kalbant apie makrolygį, mokyklos vadovo profesinė tapatybė turėtų būti suvokiama plačiaja prasme. Makrolygmuo apima vadovo profesinį kryptingumą (Robertson, 2016), kuris atspindi tiek nacionalines, tiek supranacionalines švietimo politikos gaires. Pabrėžtina, kad makrolygmenyje mokyklos vadovui sunku išlaikyti autentiškumą, nes dažnai vadovo veikimas, vaidmuo suprantamas kaip visuotinai sukonstruotas universalus modelis, kurį apibrėžia ir galiojantys teisės aktai. Crow, Day ir Møller (2017) teigimu, mokyklos vadovo darbe, siekiant užtikrinti ugdytinio gerovę ir įgyvendinti valdžios institucijų standartizuotus ugdymo tikslus, makropolitika įgyja ypatingą svarbą ir gali būti įvardijama kaip labai svarbi kontekstinė aplinkybė, kurios poveikį profesinei realizacijai vadovas jaučia tiesiogiai. Be to, nepaisydamas išskylančių vidinių prieštaravimų arba esant vertybių ir nuostatų konfliktui

dėl nepritarimo vykdomai švietimo politikai, mokyklos vadovas neturi pakankamai galios ir įrankių pasipriešinti (Saarakka, 2017) ir pateikti savo autentišką požiūrį. Todėl šiame kontekste išryškėja dinamiška profesinės tapatybės pusė, kuri kinta dėl įvairių kontekstinių aplinkybių, skirtingų sąveikų ir siekiamų tikslų. O mikrolygmuo yra siejamas su atstovavimu mokyklos bendruomenei (Robertson, 2016). Šiuo atveju antroji mokyklos vadovo profesinės tapatybės dimensija yra glaudžiai susijusi su įvairiomis socialinėmis ir edukacinėmis sąveikomis pačioje mokykloje (Saaraka, 2017). Pasak Robertson (2016), būtent mikrolygmenyje profesinė tapatybė tampa individo savimonės konstruktas – autentiškumo išraiška. Sugretinus minėtus du elementus galima pastebėti, kad tiek mikrodimensiją, tiek makrodimensiją sieja ta pati jungtis – prisitaikymas prie vyraujančių struktūrų, o skiriasi tik kontekstai ir vyraujanti kultūra.

Taigi, mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad mokyklos vadovo profesinė tapatybė yra siejama su individualia ir kolektyvine dimensijomis (Crow, Day, & Møller, 2017). Todėl kalbėdami apie mokyklos vadovo tapatumą, jo santykį su asmeninėmis savybėmis ir vertybėmis, Tsakissiris (2016) teigimu, reikia galvoti ir apie socialines ir edukacines sąveikas, kurios (re)konstruoja autentišką mokyklos vadovo elgseną. Profesinė tapatybė, atsižvelgiant į kontekstines aplinkybes, gali būti konceptualizuojama tapatybės derybų proceso metu, kai skirtingos socioedukacinės sąveikos formuoja reflekyviąją ir autentišką vadovo tapatybę nusakant profesines nuostatas, atsidavimą profesijai ir profesionalumą, sykiu paveikiant ugdymo įstaigos organizacinę kultūrą.

1.2.5. Mokyklų vadovų autentiškos profesinės tapatybės konstravimas

Nors profesinės tapatybės tyrimai jau kelis dešimtmečius yra pasaulio mokslininkų akiratyje, tačiau iki šiol pasigendama vienodo požiūrio konceptualizuojant šį fenomeną. Galima pastebėti, kad tiek edukologijos, tiek kitų mokslų kontekste profesinė tapatybė apima dvi pagrindines dimensijas – suvoktį, kas mes esame, ir

tai, kuo tampame pasirinktoje profesinėje srityje (Coyle, 2017). Taip pat neabejotinai sutariama (Abbott, 1988; Darling-Hammond, 1998; Friedson, 2001; Noor-degraaf, 2007; Caza & Creary, 2016) dėl to, kad profesinės tapatybės įgijimas yra nenutrūkstantis, daugiamatis procesas, trunkantis visą karjeros laikotarpį ir gali būti vadinamas edukaciniu susitikimu (Martišauskienė, 2016), veikimu (Kripienė, 2012), įtaka (Fitzgerald, 2016), sąveika (Kaczmarek, 2016), kūryba ir saviraiška (Jacob & Sharma, 2018), prasmės ieškojimu ir prisitaikymu (Whiteman, Scribner, & Crow, 2015). Vis dėlto akivaizdu, kad mokslinėje literatūroje aptinkamas didelis kiekis konceptų determinuojančių žodžių, daiktavardžių ir veiksmažodžių kelia painiavą, tačiau taip pat provokuoja akademines diskusijas dėl to, ar autentiška profesinė tapatybė gali būti ugdoma kaip socialinės tapatybės dalis (Garšvė, 2016; Sakadolskienė, 2017), formuojama (Eidukevičiūtė ir Večkienė, 2014), kuriama (Jacob & Sharma, 2018), plėtojama (Coyle, 2017), sudaroma (Žalkauskaitė, 2012), išmokstama (Rushing, 2011), konstruojama (Latour & Woolgar, 1979; Anderson, 1996; Berger ir Luckmann, 1999; Kockel, 2002; Kripienė, 2012), rekonstruojama ir dekonstruojama (Stan & Colipca, 2012). Todėl tikintis geriau suprasti procesus, siejamus su autentiška profesine tapatybe, svarbu atskleisti svarbiausius teorinius monografijos rėmus, kurie pagrindžia teiginius, kad autentiška profesinė tapatybė yra konstruojama socialinės sąveikos metu, o atsiradę socialiniai ryšiai ją palaiko, transformuoja arba iš naujo performuoja. Todėl šio darbo teorinės prieigos kontekste toliau aptariamas sąveikinis, arba interakcinis, profesinės tapatybės konstravimas (angl. *interactional construction*), kurio platesnio empirinio ištirtumo pasigendama ne tik Lietuvos, bet ir užsienio edukologų darbuose.

Kalbant apie istorinio konteksto poveikį mokyklos vadovų autentiškumui derėtų paminėti, kad per pastaruosius kelis dešimtmečius tiek Lietuvoje, tiek kitose Europos šalyse švietimo vadyba patyrė reikšmingų transformacijų, kurios iš esmės pakeitė mokyklos vadovo funkcijų, atliekamų vaidmenų sampratą, taip pat ir mokyklos vietą ugdymo(si) sistemoje (Whitson, 2014). Pasak Želvio (2015),

tiek švietimo vadybos teorija, tiek praktika išgyveno ir vis dar išgyvena reikšmingus pokyčius. Galima teigti, kad globalizacija, investicijų į žmogiškąjį kapitalą svarba, išaugęs žinių ir žinojimo poreikis, sparti technologinė pažanga, lūkesčių ir poreikių kaita, tarptautinis standartizavimas, socialinė ir politinė visuomenės raida stipriai veikia mokyklų valdymą ir lemia švietimo vadybos kaitos procesus. Be to, švietimo įstaigų vadybos kaita, grindžiama švietimo politikos pokyčiais, mokyklų vadovus nurodo kaip vieną svarbiausių grandžių įgyvendinant reformas mokykloje (Želvys, 2015). Tai paskatino siekti įvairių pokyčių vadovų profesinių organizacijų struktūrose, taip pat nubrėžti naujas gaires, konceptualizuoti mokyklos vadovo atliekamus vaidmenis ir funkcijas kreipiant dėmesį į naujas galimybes ir iššylančius iššūkius formuojant mokyklų vadovų profesinę tapatybę (Želvys, 2015; Crow & Møller, 2017; Coyle, 2017). Tačiau Moss, Gibson ir Dollarhide (2014) nurodo, kad socialiniai ir kultūriniai faktoriai, lemiantys mokyklų vadovų autentiškumą, yra glaudžiai susiję su istoriniu kontekstu, kadangi vadovų vaidmuo ir vadovavimo mokyklai samprata kinta laike siekiant patenkinti socialinius ir kultūrinius lūkesčius, atsispindinčius įvairiuose socialiniuose susitikimuose ir sąveikose. Pasak Caza ir Creary (2016), individai, konstruodami profesinę tapatybę, neretai tampa pasyviais recipientais, o siekis socializuotis profesinėje grupėje nulemia profesinės tapatybės derybas ir padeda adaptuotis tarp grupės narių. Taip pat individas tampa aktyviu profesinės tapatybės rekonstruotoju pagal vyraujančią socialinę kontekstą, t. y. elgiasi, veikia ir sąveikauja pagal numatytas standartizuotas normas atsisakydamas savojo autentiškumo (Pratt, 2012). Todėl provizinės tapatybės priima laikinus sprendimus, norėdamos panaikinti takoskyrą tarp esamų galimybių, turimų kompetencijų ir reprezentuojamos elgsenos, atliepdamos bendruomenės lūkesčius. Pratt (2012) nuomone, panašią įtaką autentiškai mokyklos vadovo lyderystei turi organizacinė kultūra, nes ją reprezentuodamas individas yra priverstas atitinkamai pateikti savo profesinį įvaizdį ir elgseną. Dėl to daugeliu atvejų individo tapatybė tampa tos aplinkos kultūrinio

produktu, kurioje gyvena, dirba, nori socializuotis arba kurios lūkesčius ketina patenkinti (Želvys, 2015). Būtent vyraujanti kultūra dažnai numato, kokias vertybes, moralines nuostatas, idealus turėtų puoselėti individas, norėdamas konstruoti atstovaujamai profesinei grupei priimtina tapatumą (Hofstede, 2001). Todėl galima teigti, kad nors individas daugeliu atveju yra aktyvus savo profesinės tapatybės projektuotojas (Caza & Creary, 2016), vis dėlto kalbant apie mokyklų vadovų profesinės tapatybės ugdymą neįmanoma išvengti istorinio, socialinio ir kultūrinio kontekstų įtakos autentiškumo dimensijai (Saarukka, 2017).

Pasak Crow ir Møller (2017), tapatybės konstravimas apima abu – emocinį ir kognityvinį, taip pat vertybių inspiruotą procesą, kurį veikia biografinis, nacionalinis, kultūrinis ir politinis kontekstai, pasižymintys sparčia kaita. Tuo remdamiesi mokyklų vadovai konstruoja atstovaujamos mokyklos bendruomeninius naratyvus, grindžiamus asmenine patirtimi ir istorinėmis aplinkybėmis. Šie naratyvai gali būti patvirtinami arba atmetami derybų būdu ir (re)konstruojami įvairialypėse sąveikose su kitais tiek vidinėse, tiek išorinėse bendruomenėse. Crow, Day ir Møller (2017) atkreipia dėmesį į tai, kad mokyklos vadovai profesinę tapatybę konstruoja ne tik išorinių ir vidinių sąveikų kontekste, bet taip pat apima formalųjį (universitetinį) ir neformalųjį (savaiminio, patyriminio mokymosi) kontekstus. Be to, minėtų autorių nuomone, išskirtinis dėmesys turėtų būti skirtas neformaliajam kontekstui studijuoti dėl jo neapibrėžtumo, aiškių formų ir turinio neįvardijimo vietoje to, kad per turimą reikšmingą vadovo įtaką būtų formuojama autentiška profesinė tapatybė. Būtent dėl šių priežasčių mokslininkai pastebi tokių tyrimų poreikį, kurių, tenka pripažinti, pasauliniame mokslo kontekste yra labai nedaug. Patys tyrėjai Crow, Day ir Møller (2017) jau keliolika metų tiria mokyklų vadovų profesinės tapatybės konstravimo procesus, tačiau pripažįsta, kad jų atliekami tyrimai labiau atspindi skandinaviškąją ir JAV tyrimo tradicijas ir orientuojasi į formalizuotą profesinės tapatybės įgijimą. Šių ilgalaikių ir tarpkontinentinių tyrimų rezultatas (Crow, Day, & Møller, 2017) – penkių dimensijų

profesinės tapatybės konstravimo analitinis modelis. Jį, nepaisant didesnės atitikties formalizuotam profesinės tapatybės įgijimo kontekstui, taip pat atsižvelgus į Crow, Day ir Møller (2017) raginimą atlikti tyrimus neformaliame profesinės tapatybės konstravimo kontekste, vis dėlto verta trumpai apžvelgti dėl aktualumo ir glaudaus ryšio su nagrinėjama monografijos tema ir sąsajomis, kokiais būdais autentiška mokyklos vadovo tapatybė gali būti skatinama arba slopinama.

Naratyvinė dimensija (angl. *narrative dimension*) apima mokyklų vadovų kuriamus pasakojimus (naratyvus – *aut. past.*) *sau* ir *kitiems*. Šie pasakojimai yra svarbūs ne tik reprezentuojant *save* kolegoms, bet taip pat ir atrandant, auginant savąjį „aš“ (Crow, Day & Møller, 2017). Šiuo atveju galima paminėti kalbos kaip kultūros atskleidimo dimensijos svarbą ir įtaką tapatybės iškilimui ir konstravimui, neakivaizdų paaiškinimą, ką ir kodėl individai daro tam tikrų sąveikų metu (Bottema-Beutel & Smith, 2013). Giddens (1991), kalbėdamas apie kalbą ir ja kuriamus naratyvus, teigė, kad tai yra tapatybės autentiškumo branduolys, dėl kurio tapatumo formavimas įgyja reflektyvaus proceso elementų. Vis dėlto nepaisant kuriamų naratyvų apie atstovaujamą profesinį lauką, mokyklų vadovų profesinė tapatybė, pasak Crow ir Møller (2017), yra dinamiškas konstruktas, išskylantis socialinio nubrėžtų išmokymo trajektorijų vaizdinyje. Būtent socialinių sąveikų veikiami minėti naratyvai, taip pat ir mokyklos vadovo autentiškumas įgauna materialų pavidalą, kurį vis dėlto suformuoja, Smulyan (2000) teigimu, socialinis, istorinis ir kultūrinis kontekstai.

Episteminė dimensija (angl. *epistemic dimension*) gali būti vadinama kognityvine dėl poreikio pagrįsti priimamus elgsenos sprendimus, esant neapibrėžtumo sąlygoms skirtinguose kontekstuose ir sąveikose (Crow, Day, & Møller, 2017). Crow ir Møller (2017) manymu, įvairios žinojimo formos, mąstymo būdai, sudėrėtos vertybės ir normos formuojant mokyklų vadovų autentišką profesinę tapatybę tampa pagrindiniais veiksniais, kai sprendžiamos iškilusios problemos ir / ar dilemos, susijusios su vadovaujančio autentiško lyderio vaidmens atlikimu. Todėl

galima daryti prielaidą, kad episteminė dimensija apima žinių ir praktikos, taip pat ir nuostatų atskleidimą praktikoje įgyjant profesionalo statusą. Grįžtant prie mokyklos vadybos kultūros konteksto atkreiptinas dėmesys į tai, kad mokslininkai neaptaria kalbos santykio ir vaidmens šioje dimensijoje, todėl pasigendama aiškumo, kaip tam tikrus elgsenos sprendimus galėtų lemti vyraujantys semiotiniai laukai (Goodwin, 2000).

Emocinė dimensija (angl. *emotional dimension*) dažniausiai apibrėžiama kaip mokyklos vadovo profesinės tapatybės „dėvėjimas ir demonstravimas“ (Crow, Day & Møller, 2017, p. 273), t. y. tapatybė tampa reprezentuojamo ritualizuoto vaidmens, dialoginės kovos, emocijų valdymo ir reguliavimo viešu rodymu. Berkovich ir Eyal (2018) nurodo, kad emocinė dimensija apskritai ilgai nebuvo įtraukiama į mokyklos vadovo profesionalizacijos elementus, nepaisant akivaizdžių mokyklos vadovo funkcijų, apimančių mokytojų motyvavimą, puoselėjimą pasitenkinimo darbu jausmą ir sykiu užtikrinant saugią emocinę aplinką mokinių ugdymui(si). Nepaisant to, kad kai kurie autoriai (Crawford, 2007; Blackmore, 2011; Kelchterman, Piot & Ballet, 2011) neigia emocijų poveikį mokyklos vadovo lyderystės raiškai, Day ir Lee (2011) tyrimas, atliktas aiškinantis pedagogų emocijų ryšio santykį su edukacine kaita, leidžia teigti, kad mokytojų ir mokyklų vadovų lyderystę veikia emocinės sąveikos tarp savęs, reprezentuojamo vaidmens ir darbinio konteksto. Tuo vadovaudamiesi Crow, Day ir Møller (2017) konstatuoja, kad emocijos svariai prisideda prie profesinio tapatumo formavimo, nes yra platesnės struktūros, ir atskleidžia socialinius ryšius, kuriuose vyrauja galios ir kontrolės apraiškos. Šiuo atveju prisimintinas Freud (1915/1991, 1923/1960), teigęs, kad individų sąveikose vienas iš esminių elementų, atspindinčių emocinį santykį, yra kalba, kalbėjimo tonas ir maniera. Todėl akivaizdu, kad emocinėje dimensijoje, siekiant atskleisti visuminį mokyklų vadovų autentiškos profesinės tapatybės konstravimo procesą, labai svarbu įvertinti sąveikose tarp individų vykstančius kalbos aktus (Bakhtin, 1953/1986).

Istorinė ir kultūrinė dimensija (angl. *historical and cultural dimension*) siejama su diskursyvia praktika, kuri atspindi istoriškai ir kultūriškai priimtinas mokyklos vadovo elgesio taisykles ir normas. Vadovaujantis Hegel (1806/1977) filosofija apie individo sąmonės interpretuojamus objektus santykyje su *kitu*, vertybes ir įsitikinimus, kylančius iš kultūrinio ir istorinio kontekstų ir, pasak Smulyan (2000), šių kontekstinių aplinkybių svarbą tapatumo formavimuisi, akivaizdu, kad vykdomos nacionalinės švietimo reformos lemia mokyklų vadovų profesinės tapatybės konfliktus (Crow, Day & Møller, 2017). Tai vyksta dėl kintančių nusistovėjusių istorinių ir kultūrinių sampratų, susijusių su mokyklos vykdomų funkcijų ir vadovo atliekamo darbo apibrėžtimis. Reikia pabrėžti, kad šiuo atveju minėti konfliktai kyla dėl vadovų asmeninių vertybių ir nuostatų nesutapimų vykdant valdžios struktūrų deleguotas funkcijas, kurių atlikimas reikalauja naujų profesinės tapatybės aspektų, įgyjamų įvairialypių sąveikų metu per tapatybės derības siekiant išsaugoti priimamų sprendimų autentiškumą.

O *politinė dimensija* (angl. *political dimension*) apima *mikro* ir *makro* lygius. Profesinė tapatybė formuojasi mikrolygmenyje – mokyklos veiklos praktikoje, per kurią vadovas deklaruoja, pristato, patvirtina, tobulina ir susitaria dėl profesinės tapatybės plėtojimo krypties su mokytojais, ugdytiniais, bendruomenės nariais, tėvais, rūpintojais ir pan. Tačiau profesinės tapatybės konstravimas apima ir platesnį – makrolygmenį, kai profesinę tapatybę lemia ne tik sąveikos su vietos bendruomene, bet ir kontaktas su galios statusą turinčiomis politinėmis institucijomis valstybiniu ir visuomeniniu mastu (Crow, Day & Møller, 2017). Todėl tai, kaip mokyklų vadovai save reprezentuoja šių sandūrų metu, ir kokią poziciją užima galios santykyje, konstruoja mokyklos vadovo profesinę tapatybę, pateikia jo (ne)autentišką atspindį mikroaplinkai ir makroaplinkai.

Apibendrinant teigtina, kad autentiškos profesinės tapatybės interakcinis, arba sąveikinis, konstravimas iš esmės priklauso nuo vyraujančių socialinio, istorinio ir kultūrinio kontekstų, kurie lemia vykstančias socialines sąveikas individų

susidūrimuose, apimančiuose semantinių laukų parinktį ir tapatybės artefaktų paieškas. Akcentuotina, kad šiuose susidūrimuose itin svarbus lingvistinis, arba kalbinis, faktorius, kuris stipriai veikia socialinės tapatybės ir autentiškumo konstravimą. Kitaip tariant, kalba tampa įrankiu, kurį mokyklų vadovai gali naudoti skirtingų socialinių sąveikų metu ir kuris labiau atskleidžia tai, ką ir kodėl mokyklų vadovai daro, nei kas iš tikrųjų yra. Šiame kontekste svarbu paminėti mokyklų vadovų autentiškumą lemiančius vidinius ir išorinius veiksnius, taip pat formalųjį ir neformalųjį mokymosi kontekstus, parodančius individo santykį su puoselėjamosiomis vertybėmis, nuostatomis, įsitikinimais ir jų išsaugojimu, taip pat pertekimu profesinėje bendruomenėje. Dera prisiminti Caza ir Creary (2016) nuomonę, kad individai, konstruodami profesinę tapatybę, neretai tampa pasyviais recipientais, o siekis socializuotis profesinėje grupėje nulemia profesinės tapatybės derybas aukojant turėtas vertybines nuostatas dėl sklandžios adaptacijos tarp grupės narių. Taigi konstruojant mokyklų vadovų autentišką profesinę tapatybę itin reikšmingas savito kultūrinio konteksto pažinimas, lemiantis mokyklų vadovų profesinės tapatybės derybų rezultatą, atspindintį individo profesinį brandumą, performatyvios tapatybės laipsnį ir atsparumą išorinės įtakos veiksniams, taip pat apima įvairialypes sąveikas ne tik profesiniame lauke.

1.2.6. Mokyklos vadovo autentiška lyderystė (re)konstruojant mokyklos kultūrą

Mokyklos vadovo vaidmuo švietimo reformų kontekste, Caza ir Creary (2016) teigimu, kito kone sparčiausiai, tačiau vienas elementas – poveikis mokyklos kultūrai ir jos (re)formavimas – pastaruosius tris dešimtmečius neprarado svarbos ir visada yra tapatinamas su mokyklos vadovo lyderyste. Reeves ir kt. (2002) mokyklos vadovą palygino su „architektu, kuriančiu ilgalaikės individualios ir organizacinės veiklos tobulinimo projekcijas“ (p. 283). O Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) atliktas mokyklų vadovų autentiškos lyderystės tyrimas patvirtina Reeves ir kt. (2002) išsakytas mintis ir pateikia visuomenės, taip pat mokyklų

bendruomenių lūkesčius, kad vadovo lyderystė turi apimti įvairias sritis ir gebėjimus, o autentiška vadovo lyderystė tampa jungtimi tarp mokyklos kultūros pažinimo, puoselėjimo ir (trans)formavimo. Būtent autentiška mokyklos vadovo lyderystė yra siejama su organiška mokyklos kultūra, kuri yra lyderio veikiama ir internalizuojama vietos bendruomenės narių (Stein, Macaluso, & Stanulis, 2017).

Neabejotinai, mokyklų vadovai atlieka vieną svarbiausių vaidmenų (re)konstruojant mokyklos kultūrą (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Mokslininkai sutaria (Deal & Peterson, 1990; Fullan, 2001), kad pirmiausia mokyklos vadovas turi pažinti ir gerai suprasti mokyklos, kurioje dirba, kultūrą. Moksliniai tyrimai rodo, kad mokyklos vadovas yra atsakingas už pozityvios mokyklos kultūros kūrimą, kuri savo ruožtu užtikrina darnius darbinius pedagogų santykius ir gerina mokinių pasiekimus (Fullan, 2001; Caza & Creary, 2016; Karadag & Oztekin-Bayir, 2018). Todėl galima pritarti Deal ir Peterson (1990) prieš daugiau nei tris dešimtmečius išsakytai minčiai, kad „svarbiausia, ką tikras, autentiškas mokyklos lyderis gali padaryti – kurti mokyklos kultūrą ir vadovauti kitiems, kad ją puoselėtų, todėl gebėjimas dirbti su ir dėl mokyklos kultūros yra unikalaus lyderio talentas“ (p. 13). Nustatyta (Crow, Day, & Møller, 2017), kad mokyklų vadovai, suprantantys pozityvios kultūros svarbą ir ją ugdantys daug dažniau patiria tiek karjeros augimo, tiek akademinę sėkmę.

Nemažai tyrimų atlikta siekiant išsiaiškinti, ką mokyklos vadovas turėtų daryti siekdamas užkardyti toksiškos mokyklos kultūros plitimą, nustatyti, kaip vadovas turėtų konstruoti arba rekonstruoti vyraujančią kultūrą. Bandyta rasti empiriniais tyrimais grįstų atsakymų į klausimą, ar mokyklos vadovas pajėgus įgalinti bendruomenės narius (re)konstruoti mokyklos kultūrą, o galbūt jis nėra paveiklus atsispirti vyraujančiai, kad ir toksiškai kultūrai ir negali įgalinti bendruomenės keistis ir keisti, kurti modernią, šiuolaikinę ugdymo paradigmą atitinkančią naująją šiandienės mokyklos kultūrą. Ieškodami atsakymų į šiuos klausimus Karadag ir Oztekin-Bayir (2018) suformulavo tris esminius klausimus, į kuriuos

autentiškas mokyklos lyderis turėtų atsakyti norėdamas įvertinti esamą mokyklos kultūrą ir kurdamas pozityvią mokyklos kultūrą: 1) Kokia mokyklos kultūra yra šiandien? 2) Jei mokyklos kultūra yra pakankamai gera, ką galima padaryti ją stiprinant? 3) Ką galima padaryti, jei mokyklos kultūra yra keistina? Atsakyti į šiuos klausimus nėra vienintelis mokyklos vadovo iššūkis, nes apibrėžus mokykloje vyraujančią kultūrą ir identifikavus kultūros tobulinimo ar keitimo įrankius ir veiksmus, vadovo autentiškos lyderystės raiška privalo atsispindėti veiksmų dermėje, t. y. vadovas privalo pats tikėti pokyčiais ir jų reikalingumu ir tik po to įtikinti bendruomenės narius kryptingu ir neabejotinu veikimu.

Dera pastebėti, kad mokyklos kultūra nėra paveiki vieno žmogaus ambicijoms arba vizijai. Todėl mokyklos vadovo kaip autentiško lyderio veikimas privalo būti remiamas pasekėjų, t. y. pedagogų. Lyderystės raiška šiuo atveju skatina mokytojų saviveiksmingumą ir įsipareigojimą mokyklos vizijai. Bokalas, Macaluso ir Stanulis (2017) tyrė mokyklos vadovo lyderystės stilius ir mokytojų veiklos efektyvumo ryšius. Tyrimo rezultatai parodė, kad yra aukštas koreliacinis ryšys tarp vadovo lyderystės, jo autentiško veikimo ir mokytojų įsipareigojimo mokyklos kultūrai ir jos kaitai. Be to, autentiška mokyklos vadovo lyderystė turi kurti ir autentišką mokyklos kultūrą, kuri taip pat skatina mokytojus išskleisti savo savitumą ir autentišką veikimą. Kai tik mokytojui sudaromos sąlygos veikti autentiškai, atradus savąjį ugdymo turinio pateikimo kelią ir būdus bendrauti su mokiniais, nustatytas tiek mokytojų darbinės, tiek mokinių mokymosi motyvacijos augimas, taip pat akademinų pasiekimų ir palankaus mokyklos mikroklimate gerėjimas (Bokalas et al., 2017). Mokykloje, kurioje vadovas plėtoja autentišką lyderystę ir sudaro sąlygas mokytojų autentiškumui skleisti, gali būti fiksuojama aukšta mokytojų bendradarbiavimo kultūra ir kolektyvinio veikimo efektyvumas. Goddard, Goddard, Sook Kim ir Miller (2015) teigimu, mokytojų tinklaveikai ir bendradarbiavimui reikšmės turi mokyklos vadovo lyderystės raiška – vadovai, įgalinę mokytojus lyderystei mokymuisi, ne tik inspiruoja mokytojus pažinti savo pačių

mokymosi procesus, bet ir motyvuoja pažinti kolegas, kartu mokytis ir tobulėti ir, galiausiai, atviras mokymuisi mokytojas ugdo mokinių lyderystę mokymuisi. Taigi, sekdami autentiško lyderio veikimo trajektoriją, mokytojai išmoksta pažinti save, kolegas ir mokinius, sykiu kelia ambicingus profesinius tikslus, atskleidžiančius ugdymo(si) prasmes, prisiimdami atsakomybę už veikimo rezultatus, o tai daro tiesioginį poveikį mokinių pasiekimams ir pažangai.

Autentiškos lyderystės teorijoje teigiama, kad lyderystė plėtojama organizaciniuose aplinkose (Luthans & Avolio, 2003), o geriausiai tose, kuriose vyrauja autentiška kultūra. Taip yra todėl, kad organizacijos kultūra apibrėžia normas, standartus, elgseną, rutiną ir taisykles, kuriomis vadovaujasi organizacijos nariai. Schein (1992) teigimu, dinamiškas kultūros formavimo procesas ir kultūros valdymas yra tarpusavyje glaudžiai susiję, nes abu šie procesai formuoja lyderio asmenines ir profesines savybes, lemiančias išskirtinumą arba, kitaip sakant, autentiškumą. Avolio ir Gardner (2003) pasiūlė keturis skirtingus organizacinius kontekstus, kurie lemia autentiško lyderio ir jo pasekėjų tarpusavio supratimą ir darnią bendrystę, kurią galima tapatinti ir su mokyklos vadovo kaip autentiško lyderio, ir su pedagogo kaip pasekėjo sąveika:

Neapibrėžtumas (angl. *uncertainty*) – tam tikrų vertybių ir normų validavimas bendrai pasidalijamose socialinėse erdvėse. Organizacijos bendruomenė žino, kad priimtinos ir bendruomenės narių patvirtintos taisyklės padeda sumažinti neapibrėžtumo ir netikrumo jausmą dviprasmiškose situacijose. Dėl šios priežasties lyderiai, galintys eliminuoti kolektyvinį neapibrėžtumo, nesaugumo jausmą, suvienija bendruomenės narius ir padeda prisitaikyti prie vykstančių pokyčių. Toks autentiško lyderio gebėjimas ypač svarbus švietimo aplinkoje, nes nuolatinės švietimo reformos kelia nepasitikėjimo kultūrą ugdymo įstaigų bendruomenėse ir visuomenėje. Todėl užtikrinta, pasitikėjimą ir tikėjimą skatinanti lyderystė leidžia sumažinti įtampą, akumuliuoti pokyčių keliamas abejones.

Etiškas klimatas (angl. *ethical climate*) kuriamas organizacijoje pasidalijant

žinojimu, kokios praktikos ir procedūros laikytinos etiškomis. Tai labai svarbu kuriant etišką organizacijos klimatą. Tiek verslo, tiek švietimo organizacijose galima aptikti įvairaus formato etikos kodeksų, tačiau, Avolio ir Gardner (2003) teigimu, centralizuotai pateiktos taisyklės ir normos neturi nieko bendra su tikruoju organizacijos etišku klimatu, nes primestinės normos daug dažniau atstumia organizacijos narius nei telkia. Dėl šios priežasties autentiškas lyderis turėtų sutelkti bendruomenę kartu kurti ir įsipareigoti visų narių suformuluotoms socialinėms normoms, politikai ir ekonominei struktūrai. Tik kolektyviai kuriamos etikos normos tampa organizacijos kultūros dalimi, kuri palaiko pozityvų elgesį, stiprinantį etišką klimatą. Grįžtant prie ugdymo įstaigų konteksto svarbu atkreipti dėmesį į autonomiškos mokyklos teikiamas galimybes bendruomenei kurti mokyklą tokią, kurioje vyrautų visiems bendruomenės nariams priimtinos pozityvaus elgesio normos, vertybės ir veikimo kryptis, užtikrinanti etišką klimatą.

Pozityvus klimatas (angl. *positive climate*), kaip matyti, glaudžiai susijęs su vyraujančiomis etikos normomis. Pozityvus klimatas tiesiogiai priklauso nuo teigiamų išgyvenimų, kuriems prielaidas sukuria autentiško lyderio ir pasekėjų kartu priimami sprendimai. Iš esmės pozityvų klimatą kuria prosocialinė elgsena – bendra socialinė atsakomybė, kūrybiškumas ir pozityvus organizacinis elgsenis. Galima pritarti tam, kad prosocialinė elgsena yra labai svarbi švietimo kontekste, kai visuomenėje vyrauja naratyvas apie menkėjančią mokinių mokymosi motyvaciją, prastėjančius ugdymo rezultatus ir nusivylimą švietimo sistema kaip negebančia užtikrinti visų švietimo sistemos dalyvių lygiavertės įtraukties. Šiuo atveju bendra atsakomybė, t. y. kiekvieno švietimo sistemos dalyvio prisiimta atsakomybė už savo veiksmus, gerinant mokymo ir mokymosi kokybę, laiduoja geresnius ugdymo(si) rezultatus, kurie neišvengiamai kuria prielaidas teigiamiems išgyvenimams ir lemia pozityvaus klimato įsivyravimą.

Įtraukiantis klimatas (angl. *inclusive climate*) apima visų organizacijos narių, taip pat ir visų švietimo sistemos dalyvių lygias galimybes mokytis, turint vienodą

prieigą prie informacijos šaltinių ir sulaukiant tokios pačios pagalbos ir paramos. Jeigu vyrauja skaidri besimokančios organizacijos kultūra, galinti užtikrinti visų bendruomenės narių visapusišką įtrauktį, organizacijos vadovas tampa atsakingu už šios kultūros stebėseną ir tvarumą. Todėl mokyklų vadovai, remdami ir skatindami mokytojų išitraukimą į mokykloje vykstančius procesus, užtikrina ir mokinių išitraukimą, taip pat aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese, prisiimdami atsakomybę už savo veikimą. Reikia pabrėžti, kad organizacijos kultūrą kuria kolektyvinė organizacijos narių patirtis, tačiau autentiškas lyderis šią patirtį įveiklina organizacinės kultūros plotmėje suteikdamas jai naujų įsitikinimų ir vertybių pavidalą.

Vykstant pokyčiams tiek išorės aplinkoje, tiek organizacijų viduje daug diskutuojama apie mokyklos vadovo vaidmenį (re)formuojant mokyklos kultūrą. Vieni autoriai teigia, kad vadovas vienas negali stipriai paveikti mokyklos kultūros (Hagreaives, Boyle, & Harris, 2014; Želvys, 2014; Marzano, Waters, & McNulty, 2014; Crow, Day, & Møller, 2017). Kiti teigia, kad vadovo lyderystė ir autentiška prieiga iš esmės paveikia mokyklos kultūrą, tai, kokia ji buvo, yra ir kokia bus ateityje (Caza & Creary, 2016; Deal & Peterson, 2016; Bokalas et al., 2017; Karadag & Oztekin-Bayir, 2018). Deal ir Peterson (2016) nuomone, mokyklos vadovas negali būti atskirtas nuo mokyklos gyvenimo, kurio dalimi taip pat yra. Pasak mokslininkų, kiekvienas mokyklos vadovas geba aiškiai išvelgti mokykloje vyraujančią kultūrą, joje susikūrusias subkultūras, gyvuojančias tradicijas, ritualus ir puoselėjamas vertybes. Vis dėlto tik nuo paties vadovo priklauso, kaip šį gebėjimą pavyksta įgyvendinti praktikoje. Esama vertinga ir prasminga mokyklos kultūra, pasitelkus vadovo autentišką lyderystę, gali būti dar labiau sustiprinama ir puoselėjama visos bendruomenės arba, priešingai, toksiška kultūra aiškiai įvardijama ir nubrėžiamos jos keitimo trajektorijos. Deal ir Peterson (2016) atlikta studija apie mokyklų kultūrą ir jų transformacijas išgrynino aštuonis mokyklos vadovo, kaip bendruomenės lyderio, vaidmenis (re)formuojant mokyklos

kultūrą. Atsižvelgiant į monografijoje nagrinėjamas problemas ir aktualumą, toliau išsamiau apžvelgiami galimi mokyklos vadovo vaidmenys mokyklos kultūros kontekste.

Istorijos kūrėjas. Nepaisant to, kiek laiko mokyklos vadovas dirba, jis yra ryšininikas tarp praeities ir ateities. Vadovo kuriami naratyvai atspindi praeities išgyvenimus. Tai, kaip išgyventa praeitis priimama kasdienybėje, paveikia ateities viziją. Mokyklos vadovo pasakojimai suteikia mokyklai simbolinę struktūrą, atspindinčią buvusias krizes, iškilusius iššūkius, patirtas sėkmes ir nesėkmes. Autentiška vadovo lyderystė kuriant mokyklos istoriją atskleidžia visai bendruomenei, kodėl vyko vieni ar kiti įvykiai, kodėl tam tikri dalykai suprantami vienaip, bet ne kitaip. Istorijos aiškinimas, ją pritaikant kiekvieno bendruomenės nario patirčiai, atsako į kelis svarbius klausimus – ne tik į klausimą, kodėl įvyko tam tikri įvykiai, bet ir į klausimą, kaip gyvensime, dirbsime, mokysimės ateityje. Deal ir Peterson (2016) pataria vadovams konstruoti laiko linijas, kurios atspindi praeities įvykius, idėjas ir pagrindinius šių įvykių veikėjus. Taip vadovas perteikia tai, kur buvo mokykla ir kur ji yra dabar, kodėl tam tikri dalykai suprantami būtent taip. Vienas iš geriausių būdų sekti praeitį yra konstruoti laiko liniją, atspindinčią įvykius, idėjas ir pagrindinius veikėjus pastaraisiais metais, parodant įvykių seką ir tai, kaip jie paveikė mokyklos bendruomenę. Buvimas šalia praeities atspindžio leidžia geriau suprasti tai, kas vyksta dabar. Aiški mokyklos gyvenimo seka padeda suprasti mokyklos kultūrinį gyvenimą paveikusius įvykius, kėlusius iššūkių, arba sėkmės istorijas, kurios leido evoliucionuoti pozityviai kultūrai ir padėjo slopinti toksiškos kultūros elementus. Kitaip tariant, praeities atspindys tampa ateities vizijos projekcija.

Žvalgas. Deal ir Peterson (2016) mokyklos vadovui priskiria simbolinę detektyvo vaidmenį, nes vadovui labai svarbu laiku pamatyti ženklus, atrasti artefaktus, liudijančius mokyklos kultūros evoliuciją. Svarbu paminėti, kad ritualai, ceremonijos, simboliai konkretizuoja bendruomenės puoselėjamas vertybes, kurias, visų

pirma, privalo dekoduoti mokyklos vadovas. Priešingu atveju, vadovui nežinant mokyklos kultūros simbolių reikšmės, prarandamas ryšys su bendruomene, atsiranda takoskyra ir pretekstas biurokratizuoti mokyklos kultūros elementus, taip nutiesiant kelią toksiškos kultūros įsigalėjimui. Kalbant apie mokyklų vadybos kultūrą galima išvelgti pavojų šio proceso darnai dėl pernelyg sustabarėjusių tradicijų, kurios nėra atviros pokyčiams, įvairovei ir kitokiai nuomonei, todėl slopina bet kurio švietimo lyderio veikmę. Todėl autentiškas lyderis turėtų nepamiršti, kad nors mokyklos kultūra nėra sparčiai kintantis fenomenas, tačiau jai taip pat nebūdingas statiškumas. Dėl šios priežasties svarbu stebėti ir nustatyti skirtingas įprastų praktikų, ritualų, ceremonijų interpretacijas, kurios gali tapti naujųjų pamatu.

Vizionierius. Anksčiau aptarti autentiško mokyklos lyderio vaidmenys atskleidė, kad vadovas negali išvengti nuolatinio stebėsenos proceso ne tik atlikdamas deleguotas biurokratinės vadybos funkcijas, bet ir (re)formuodamas mokyklos kultūrą. Atidi praeities analizė tampa pamatu, leidžiančiu braižyti ateities viziją. Lyderis vizionierius turi nuolat ieškoti būdų, kaip bendruomenei iškomunikuoti bendrą, visų sutartą viziją, lūkesčius ir norus, kurie vienaip ar kitaip daro įtaką mokyklos misijai (Deal & Peterson, 2016). Dėl to vadovui svarbu stebėti ir išgirsti bendruomenėje kylančias idėjas ir svajones, atskirti, kurios gali tapti projekcijomis misijos deklaracijai, o kurios – pasakojimais, istorijomis ar naujais mokyklos simboliais. Derėtų nepamiršti, kad vizija nebūtinai bus visų suprantama ir priimama vienodai, todėl mokyklos vadovas kaip autentiškas lyderis privalo aiškiai komunikuoti, ko mokykla siekia ir ką gali pasiekti įsitraukiant skirtingiems bendruomenės nariams. Taip mokyklos vizija tampa mokyklos kultūros dalimi – neprimesta, bet kartu kuriama ir (re)formuojama mokyklos ateitimi.

Kūrėjas. Neabejotina, kad kiekvienas atkreipia dėmesį į tai, ką lyderis daro ir sako. Verbalinė ir neverbalinė komunikacija iš esmės atskleidžia, kas yra lyderis: ką jis daro, kuo žavisi ir ko vengia. Mokyklos lyderio elgseną pastebi, analizuoja

ir interpretuoja tiek mokiniai, tiek jų tėvai ir pedagogai (Deal & Peterson, 2016). Dėl to lyderiai tampa bendruomenės kultūros mokytojais, kurių siunčiami verbaliniai ir neverbaliniai signalai atskleidžia deklaruojamas ir puoselėjamas vertybes. Ko gero, nedažnai susimąstoma, kokią simbolinę vertę ir galią turi individų veiksmai, kiek giliai jų žinia įsiskverbia į kultūros sluoksnius ir kokį ilgalaikį poveikį gali turėti. Pavyzdžiui, rytinis mokyklos vadovo pasivaikščiojimas mokyklos erdvėse gali turėti daug skirtingų prasmų. Viena iš jų – vadovo siekis pasisveikinti su kiekvienu atvykusiū ir palinkėti darbingos dienos. Tačiau tas pats veiksmas gali būti susijęs tik su fizine erdvių apžiūra ir būklės įvertinimu arba mokymo ir mokymosi proceso stebėseną. Reikšmių kūrimą taip pat paveikia ritualo ar proceso pasikartojamumas. Jeigu vadovas kiekvieną rytą vaikšto ir apžvelgia mokyklos erdves, tai kas, kokie signalai gali žymėti tokios elgsenos prasmę? Tiksliausią atsakymą galėtų pateikti pats vadovas, tačiau visų rutininių darbų ir veiksmų vadovai įprastai nekomentuoja, o neretai suinteresuoti asmenys nediršta pasiteirauti. Taigi, ieškoma verbalinių ir neverbalių atsakymų į klausimus, ar rutina, ritualai visada vyksta taip pat ir kokios pasekmės lydi šiuos ritualus. Taigi, beveik visi mokyklos vadovo veiksmai įgauna simbolinę reikšmę, sąveikaujančią su mokyklos kultūra. Tai, kaip vadovai dirba, kaip praleidžia laiką, ką sako ir ko nesako, siunčia svarbius signalus, atskleidžiančius tiek paties vadovo vertybes ir įsitikinimus, tiek mokyklos kultūros daugialypius sluoksnius. Šiame stebėsenos ir kultūros kūrėjo procese, Deal ir Peterson (2016) teigimu, labai svarbi autentiška mokyklos vadovo lyderystė, nes verbalinė ir neverbalinė lyderio elgsena (re)formuoja mokyklos kultūrą, simboliškai perkeliama tai, kas yra svarbu vienam individui, į tai, kas turėtų būti svarbu visai bendruomenei.

Puodžius. Jei pritartume Deal ir Peterson (2016) nuomonei, kad mokyklos vadovas yra vienas iš asmenų, labiausiai lemiančių (re)formuojamą mokyklos kultūrą, galėtume šį procesą lyginti su puodų žiedimu. Pradėjus vadovauti mokyklai, taip pat kaip ir pradėjus žiesti molį, nėra aišku, su kuo bus susidurta ir

kokio atsako galima sulaukti. Kaip puodžiui reikia kantrybės, išvalgų, patirties ir vizionieriaus matymo formuojant naują meno kūrinį, kuris gimsta iš sąveikos tarp menininko ir paprasto, visiems įprasto molio, taip ir mokyklos vadovui privalu turėti viziją, kurią jis kantriai įgyvendins gludindamas bendruomenės ir savo matymo akiratį ir lūkesčius. Dėl to galima pritarti minčiai, kad puodžiaus metafora taikliai apibūdina vadovo vaidmenį kultūros, bendruomenės ir savo paties sąveikoje. Mokyklos vadovas (re)formuoja kultūrą daugybe skirtingų būdų, darydamas įtaką bendroms vertybėms ir įsitikinimams. Deal ir Peterson (2016) teigimu, neįkainojama vertybė, kai mokyklos vadovas pasitelkia autentišką lyderystę perteikdamas vertybes ir įsitikinimus tokia forma, kuri bendruomenės nariams yra lengvai suprantama, įsimintina, įtraukianti ir skatinanti įsipareigoti. Tai lengviausia padaryti panaudojant įvairius komunikacijos kanalus, t. y. kuo daugiau tariantis, diskutuojant, ieškant bendro sutarimo įvairių bendruomenę vienijančių ceremonijų ar ritualų metu. Taip pat pastaruoju metu aiškėja, kad mokyklos kultūra įreminama skirtingų kalbos aktų ne tik bendruomenės viduje, bet ir pasitelkiant socialinius tinklus, informacines komunikacines priemones, išviešinant kultūrinius artefaktus išorinei aplinkai. Toks atviras kultūros deklaravimas, viena vertus, yra naudingas skleidžiant žinių apie bendruomenę, kita vertus, labai pavojingas. Šiuo atveju svarbu, kad viešai komunikuojamos vertybės, nuostatos, įsitikinimai sutaptų su tikrąja mokyklos kultūra, nes priešingu atveju įvyks kultūros devalvacija. Dėl šios priežasties mokyklos vadovo autentiška lyderystė, kaip ir kur komunikuoti, ką ir kaip pateikti, atskleisti, tampa svarbiu faktoriumi (re)formuojant kultūrą. Jeigu bus išviešinamos tik sėkmės istorijos, slepiant iššūkius ir kylančias problemas nuo bendruomenės narių, mokykloje įsigalės toksiška, nepasitikėjimo ir problemų atmetimo kultūra. Taigi, mokyklos vadovo lyderystė ir pavyzdys atvirumui, įsiklausymui ir bendrų sprendimų paieškos įdaiktina tikrąsias vertybes, kurios tampa bendruomenės ceremonijų ir ritualų dalimi, jungiančia praeitį, dabartį ir ateitį.

Poetas. Kaip jau rašyta anksčiau, verbalinė kalba yra stiprus įrankis tiek kultūrai formuoti, tiek ir vertybėms, įsitikinimams, ritualams ir ceremonijoms perduoti. Neretai mokyklų bendruomenės pasitelkia akronimus minėtai funkcijai atlikti, kurie tampa simbolinėmis vertybių stenogramomis, galinčiomis glaudžiau susieti veikimui kartu. Vis dėlto svarbu nepamiršti, kad neapdairus akronimų vartojimas, užkoduojuant ne visiems bendruomenės nariams priimtinas vertybes nepatvirtintais simboliais, atskiria ir ilgam izoliuoja žmones. Dėl to mokyklos lyderiui svarbu suburti visus kartu kuriant visiems bendruomenės nariams suprantamus ir priimtinius mokyklos kultūros akronimus, kurie būtų pozityvūs ir suteiktų galimybių veikti. Mokyklos vadovas turi didelę galią priimdamas arba atmesdamas metaforas, atskleidžiančias mokyklos kultūros aspektus. Iš esmės poeto vaidmuo yra siejamas su mokyklos istorijų pasakojimu, kuris pateikia atsakymus į visus, net ir kebliausius klausimus. Taikliai parinkti pasakojimai sušvelnina komplikotas idėjas, paversdami jas paprastesnėmis ir visiems suprantamomis. Autentiškuose mokyklos vadovo pasakojimuose atsispindi mokyklos kultūra, kurioje sąveikauja abstrakčios idėjos, skirtingi lūkesčiai ir poreikiai su mokyklos gyvenimo įvykiais, emocijomis ir sentimentais. Vadovo pasakojimai padeda lyderio pasekėjams dekoduoti, ko tikėtis iš lyderio ir, galiausiai, ko lyderis tikisi iš jų. Pasakojimų kartojimas, dažnas bendruomenės patvirtintų akronimų vartojimas skatina individus sėkmingai veikti mokymo ir mokymosi procesuose. Neretai pasakojimai virsta „sagomis“, pasakojamomis už bendruomenės ribų, atskleidžiančiomis konkrečios mokyklos kultūros gelmes. Pabrėžtina, kad pastaruoju metu išpopuliarėję socialiniai tinklai daug greičiau vietinius, autentiškus pasakojimus paverčia „sagomis“, kai vienu klavišo paspaudimu išsiunčiamas tekstas ar vaizdinys, išviešinantis (ne)pageidaujimą mokyklos kultūrinį poveiklį. Svarbu paminėti, kad tokio poveikio įrankio naudojimas taip pat gali teikti ne tik naudos, bet ir padaryti žalos neapdairiai komunikuojuant ir išviešinant tik vienam individui svarbius aspektus.

Aktoriai. Dažnai galima aptikti kultūros palyginimą su teatru, t. y. scena, kuriame inscenizuojami svarbūs bendruomenės įvykiai (Hofstede et al., 2010). Techniškai šias situacijas galima įvardyti socialinėmis dramomis, kurios iš esmės vyksta virš rutininių veiksmų. Neretai socialinės dramos kyla krizinių situacijų metu. Tokios dramos suteikia galimybių bendruomenei pereiti iš vieno kultūrinės raidos etapo į kitą. Deal ir Peterson (2016) teigimu, autentiškas mokyklos lyderis neturėtų slopinti kylančių socialinių dramų, priešingai, galėtų išnaudoti jas kaip galimybę aptarti skirtynes ieškant bendrų sąlyčio taškų ir nukreipiant mokyklos veikimą pageidaujama linkme. Svarbu paminėti, kad mokyklų vadovai yra ne tik dramų stebėtojai, bet ir aktoriai, tiesiogiai ir / ar netiesiogiai dalyvaujantys įvykių epicentre. Be to, į vykstančias socialines dramas arba vaidinimus galima pažvelgti ne tik simboliškai, t. y. ne tik per menamų veikėjų prizmę, bet dekodavus kaukių slepiamus personažus, pasinaudoti galimybe susigrumti su užkulisuose slepiamais kultūros elementais juos išviešinant, apie juos diskutuojant, atmetant arba patvirtinant kaip būtinus mokyklos kultūros sluoksnių elementus.

Gydytojai. Kaip jau minėta anksčiau, iš esmės mokyklos kultūra yra stabili, tačiau nėra statiška. Vadinas, mokyklos kultūra yra paveiki vidinės ir išorinės aplinkos pokyčiams. Pokyčių nulemta kaita įprastai išgyvena keletą etapų: nuo sukrėtimo, streso, pykčio iki susitaikymo ir naujų prasmų, praktikų atradimo. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad bet koks mokykloje vykstantis pokytis paveikia mokyklos kultūrą. Vis dėlto, Bokalas ir kt. (2017) teigimu, labiausiai mokyklos kultūrą paveikia pokyčiai, sukelti bendruomenei simbolinį skausmą ir kančias, t. y. neigiamus išgyvenimus. Autentiškas mokyklos lyderis tokioje situacijoje tampa bendruomenės emocijų konsoliduotoju, užtikrinančiu teigiamo mikroklimato vyravimą ir saugią tranziciją kaitos procese. Būtent mokyklos vadovo pozicija, susidūrus su neigiamus išgyvenimus sukeliančiais įvykiais, kurie paveikia mokyklos kultūrą, lemia, ar mokyklos bendruomenė tvirtėja, ar užsiveria naujai patirčiai (Deal & Peterson, 2016). Iš esmės autentiškai veikiantis lyderis nubrėžia

pradžios ir pabaigos trajektorijas, padedančias bendruomenei suvokti esamą padėtį, kur link yra arba bus keliamas. Dera pastebėti, kad pradžios ir pabaigos brėžtis yra įprasta mokyklų kultūros dalis – taip matuojama mokslo metų pradžia ir pabaiga, numatanti laikotarpiui keliamus tikslus ir lūkesčius. Pastaruoju metu Lietuvos mokyklose pradžia ir pabaiga dar labiau siejama su mokyklų vadovais – 2017 m. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pataisose numatytos penkerių metų mokyklų vadovų (išskyrus aukštąsias mokyklas) kadencijos. Šis politizuotas sprendimas, priešingai nei mokslo metų pradžia ar pabaiga, atnešanti naujų tikslų kėlimo ir įgyvendinimo šventes, sukelia daug įtampos ir netikrumo švietimo bendruomenėse. Atsiranda nežinomybės, nestabilumo jausmas, kai tiek bendruomenė, tiek patys mokyklų vadovai nežino, kas bus toliau – darbų, siekinių tęstinumas ar nauja nežinoma pradžia. Tokiomis sąlygomis vadovams tampa sunkiau atlikti bendruomenės gydytojo vaidmenį, nes ir pats vadovas nežino savo tikrosios padėties kaitos sąlygomis. Dėl to ypač svarbiu elementu tampa autentiška vadovo lyderystė, kuri padeda atriboti asmenines vadovo abejones ir suteikia galimybių susikoncentruoti į visai organizacijai svarbių tikslų įgyvendinimą pokyčių sąlygomis.

Akivaizdu, kad autentiška mokyklos vadovo lyderystė gali stipriai paveikti mokyklos kultūrą, (re)formuoti istoriškai susiformavusias ir bendruomenės pasidalytas vertybes, nuostatas, įsitikinimus, ritualus. Kalbant apie giluminę mokyklos kaip organizacinės sistemos kultūrą, mokslinės literatūros analizė parodė, kad mokyklos kultūra yra fenomenas, kuris kinta lėtai, kurį veikia daug faktorių. Iš esmės mokyklos kultūra nesiskiria nuo kitų organizacijų kultūros, nes jas sieja panašūs aspektai – socialinė sąveika, tarpasmeniniai ryšiai, vyraujantis klimatas, taip pat tapatūs kultūros elementai: organizacijos filosofija, misija, vizija, tradicijos, ceremonijos, ritualai, išskylantys herojai, konstruojami naratyvai. Atskleidus mokyklų vadybos kultūros transformacijas švietimo kaitoje išsiaiškinta, kad

Lietuvos mokyklos vadyba patyrė kelis svarbiausius kaitos etapus, kurie išryškino lyderystės svarbą. Todėl, esant tokiai situacijai, svarbu empiriškai tirti, kaip autentiškas mokyklos vadovas lyderis (re)konstruoja mokyklos kultūrą galios santykio kontekste, esant skirtingoms ir daugialypėms sąveikoms.

2. AUTENTIŠKOS MOKYKLŲ VADOVŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA (RE)FORMUOJANT MOKYKLOS KULTŪRĄ TYRIMO METODOLOGIJA

Mokslinės literatūros apžvalga padėjo atskleisti svarbų mokyklos vadovo vaidmenį siekiant užtikrinti sėkmingą mokyklos veiklą, darnų ugdymo proceso įgyvendinimą, nukreiptą į mokinių ūgties skleidimąsi. Taip pat nustatyta, kad autentiška mokyklos vadovo lyderystė gali svariai prisidėti prie institucijos tikslų įgyvendinimo ir vertybių puoselėjimo, todėl svarbu aptarti, kaip yra (re)formuojama mokyklos kultūra, kuri yra mokyklos tikrojo veido atspindys. Šiame kontekste išryškėja švietimo vadyboje vyraujantys prieštaravimai – susitapatinti su vyraujančia mokyklos kultūra prisitaikant ar atrasti naujus kultūros elementus vadovaujantis vadovo puoselėjamosiomis vertybėmis jas derinant su bendruomenės lūkesčiais ir poreikiais. Pasakytina ir tai, kad Lietuvoje, skirtingai nei daugelyje Europos Sąjungos valstybių, mokyklų vadovų rengimui nėra skirtų pirmosios pakopos universitetinių studijų, dėl to mokyklų vadovai negali ugdyti lyderystės vadybinio aspektu conceptualaus mokymosi metu. Taigi šis procesas iš esmės vyksta nestruktūruotame ir neformalizuotame mokymosi kontekste esant daugialypėms edukacinėms sąveikoms. Nors apie mokyklos vadovus, jų kompetencijų ugdymą, lyderystę atlikta nemažai užsienio ir šalies mokslininkų tyrimų, tačiau tiek šalies, tiek tarptautiniu mastu mokyklų vadovų įtaka ir vaidmuo (re)formuojant mokyklos kultūrą, vadovaujantis autentiškos lyderystės principais, yra labai mažai tyrinėtas edukologijos reiškinys. Todėl atsiranda poreikis kokybiniais mokslo darbams mokyklų vadybos kultūros tema siekiant atskleisti, kas slypi nematomoje mokyklų vadybos pusėje.

Šiame skyriuje pateikiama autentiškos mokyklų vadovų lyderystės raiškos (re)formuojant mokyklos kultūrą tyrimo metodologija, grindžiama etnografinė tyrimo logika. Pirmiausia, trumpos refleksijos būdu paaiškinama, kodėl

monografijos tyrimo objektu pasirinkti autentiškos lyderystės principus taikantys mokyklos vadovai, taip pat pateikiamas tyrimo kontekstas ir autorės asmeninis ir praktinis poreikiai disertacinio tyrimo metu surinktą empirinę medžiagą transformuoti į asmenine profesine patirtimi išprovokuotą etnografinį pasakojimą, perteiktą monografijoje. Toliau etnografinis tyrimas pateikiamas kaip mokyklos vadybinės kultūros (re)formavimo tyrimo logika: pagrindžiamas dar disertacinio tyrimo metu atlikto etnografinio tyrimo pasirinkimas, atskleidžiant etnografinio tyrimo esminius teorinius aspektus. Tyrimo eiga: monografijos autorės kaip tyrėjos vaidmuo, duomenų rinkimo procesas ir jo metu taikyti metodai, tyrimo etika, tyrimo duomenų analizė keičiant pagrindinį žiūros tašką, tyrimo rezultatų patikimumas ir validumas.

2.1. Tyrimo kelio paieška

Socialiniuose moksluose labai svarbus uždavinys – tyrimo objekto pasirinkimas ir išgryninimas. Todėl šiame poskyryje pagrindžiamas autentiškos lyderystės principus taikančių mokyklos vadovų kaip tyrimo objekto pasirinkimas: 2.1.1 skyrelyje aptariamas asmeninis ir praktinis tyrimo objekto pasirinkimas; 2.1.2 pagrindžiama socialinio konstravimo prieiga; 2.1.3 skyrelyje aptariama etnografija kaip tyrimo logika; 2.1.4 skyrelyje pateikiami interakcinės etnografijos ypatumai.

2.1.1. Tyrimo objekto pasirinkimas

Socialiniuose tyrimuose labai svarbus uždavinys – tyrimo objekto pasirinkimas ir išgryninimas. Crang ir Cook (2012) teigimu, motyvus, skatinančius tyrėją rinktis vieną ar kitą temą, gali lemti asmeninės, mokslinės ir visuomeninės priežastys. Neretai kokybiniuose tyrimuose neišvengiamas subjektyvumas renkantis tyrimo objektą, nes kartais tai būna susiję ir su paties tyrėjo neišsąmonintais ir su jo biografija, asmenybe susijusiais motyvais (Stoilescu & McDougall, 2010). Tai

yra natūralu, nes labai svarbu, kad pačiam tyrėjui tema būtų įdomi, artima, aktuali, skatinanti ieškoti atsakymų į iškeltus klausimus, įsigilinant į tyrimo detales. Be to, Luse, Mennecke ir Townsend (2012) akcentuoja tyrėjo atsivėrimą nurodydami esminius tyrimo temos pasirinkimus ir atskleisdami asmeninę pajautą, kam ir kodėl to reikia pačiam tyrėjui.

Reikia pripažinti, kad monografijos autorė asmeninio intereso užuomazgų aptinka mokyklos laikų prisiminimuose, kuriuose atsispindi autorės išskirtinis dėmesys vadybines pozicijas mokykloje užimantiems asmenims. Jau tada autorė analizavo supantį pasaulį, žmonių tarpusavio santykius, ieškojo jiems paaiškinimų. Tuo metu jai nepakako žinių, kad galėtų šį reiškinį įvardyti moksliniais terminais ir paaiškinti. Būtent nuolatinis grįžimas prie lyderystės koncepto, mintys apie vadovavimą mokyklai autorę inspiravo atlikti disertacinį tyrimą mokyklų vadovių tema.

Reikia pripažinti, kad monografijos autorė savęs kaip galimos mokyklos vadovės nevertino ilgai. Tačiau ne todėl, kad neturėjo pakankamos kvalifikacijos ar noro. Taip buvo labiau dėl pasitikėjimo stokos ir dėl abejonės, ar pavyks susidoroti su visuomenėje vis dar vyraujančiais stereotipais apie moteris vadoves, vis dar gajos maskulistinės vadybos kultūros.

Tiesa, ryškėja tendencija, kad pastaruoju metu daugėja mokyklų vadovių moterų. Tačiau šią tendenciją lemia ne tik gerėjanti moterų padėtis visuomenėje, bet ir ekonominiai bei socialiniai motyvai (Crow, Day, & Møller, 2017). Galiausiai, nepavyko atsisakyti minties vieną dieną tapti mokyklos vadove. Šis tapsmas įvyko monografijos autorei baigiant disertacinį tyrimą. Tuo metu tyrimo radiniai buvo aprašomi stengiantis atsiriboti nuo profesinės paveikos. Tačiau noras pažvelgti iš kitos žiūros taško į surinktus tyrimo duomenis, dar kartą peržvelgti lauko užrašus nenuslopo. Pagaliau, artimesnė pažintis su mokyklos vadybos kultūra, tolesnis bendravimas su tyrimo dalyvėmis ir kitais mokyklų vadovais atskleidė autentiškos lyderystės svarbą, kuri, autorės nuomone, yra labai stipriai

išreikšta (re)formuojant mokyklos kultūrą. Dera prisiminti, kad siekį atskleisti mokyklų vadovų autentiškumo elementą lėmė ne vien tik autorės asmeninė patirtis, išgyvenimai ir noras toliau gilintis į mokyklos kultūros paslaptis. Mura-kami ir Törnisen (2017) teigimu, fenomeno suvokimas susideda iš trijų procesų: konceptualaus mokymosi, patirtinio ir savaiminio mokymosi, išorinio vertinimo. Tikslinga paminėti, kad daugelyje Europos šalių, taip pat ir Jungtinėse Amerikos Valstijose mokyklų vadovai rengiami universitetuose pirmojoje studijų pakopoje. O Lietuvoje vis dar nėra universitetinių studijų programų, skirtų parengti mokyklų vadovams, o vykdomos magistrantūros švietimo vadybos ir administravimo studijos yra plataus profilio ir orientuojasi į įvairaus spektro, nebūtinai švietimo įstaigų vadovų ugdymą. Dėl šios priežasties Lietuvoje mokyklų vadovai negali dar universitetinių studijų metu analizuoti lyderystės raiškos švietimo vadybos lauke, pažinti bent paviršinius mokyklos vadybos kultūros elementus konceptualaus mokymosi metu. Esant tokioms aplinkybėms, autorės disertacinis darbas, kurio metu buvo surinkti empiriniai duomenys ir išanalizuotos teorinės išvalgos, sugulė į naują mokslo darbą – monografiją, pateikiamą etnografinio pasakojimo būdu.

2.1.2. Socialinio konstravimo prieiga pasirenkant tyrimo objektą

Ieškant atsakymo į tyrimo klausimą, pirmiausia reikia išsiaiškinti, kaip socialinė tikrovė yra suvokiama tiriamųjų ir tyrėjos: kodėl kai kurie konceptai arba nuomonės ir įsitikinimai yra svarbesni nei kiti; kaip išgyventa individų patirtis kuria prasmes ir kaip jas suprasti; kaip galios santykis, profesinė patirtis daro įtaką tyrimo procesui ir žinojimo konstravimui. Šių klausimų iškėlimas implikavo tyrimą grįsti *socialinio konstravimo prieiga*, kadangi mokyklos kultūra, kurią gali (re)formuoti tiek bendruomenės nariai, tiek mokyklos vadovas, yra aiškus socialinis konstruktas, susiformuojantis sąveikoje su kitais subjektais (Butler & Weed, 2011). Minėta prieiga apima visą tyrimo procesą – pradedant epistemineis

nuostatomis, pasirinktais metodais, tyrimo etika ir baigiant duomenų analize.

Socialinio konstravimo teorinė prieiga pripažįsta daugybę tikrovę ir žinojimą, kurie konstruojami per sąveiką (angl. *interaction*) (Berger & Lukmann, 1999). Tokia prieiga preziumuoja, kad reikšmės yra socialinis fenomenas. Socialinio konstravimo mokslininkai (Berger & Lukmann, 1999; Latour & Woolgar, 1979) traktuoja individo išgyvenimus ir kasdienybės konstravimą, taip pat ir mokyklos kultūros, kaip paralelų procesą, vykstantį socialiniame, politiniame, istoriniame kontekstuose. Berger ir Luckmann (1999) laikosi nuostatos, kad visi individai išgyvena skirtingą tikrovę, todėl daugybinė realybė egzistuoja kaip procesas ir jo produktas situaciniuose kontekstuose. Šis pliuralistinis požiūris į socialinę tikrovę leidžia teigti, kad kiekvienas mokyklos narys turi galimybę (re)konstruoti mokyklos kultūrą, o socialinis, politinis, istorinis kontekstai skirtingose edukacinėse sąveikose lemia šio proceso rezultatus, kurie yra labiau pavaldūs, nenumatyti ir daugybiniai nei nepriklausomi ar autonomiški.

Nemažai socialinio konstravimo prieigai atstovaujančių tyrėjų vertina etnografinį tyrimą kaip vieną tinkamiausių ieškant atsakymų į minėtus klausimus ir leidžiantį tyrinėti fenomenus natūralioje aplinkoje veiklos metu (angl. *in action*), siekiant apibūdinti ir sistemingai analizuoti (angl. *graphy*), geriau suprasti tam tikrą kultūrą (angl. *ethno*) (Van Maanen, 1998). Be to, Spradley (1979) teigimu, etnografinis tyrimas sudaro prielaidas suvokti individų kultūros svarbą, kuri formuojasi jų veiklos ir susidūrimų sąveikoje. Dėl šių priežasčių šiame tyrime pasirinkta taikyti etnografinę perspektyvą, kuri, pasak Green, Skukauskaitės ir Baker (2012), yra tyrimo epistemologija, arba tyrimo logika, kuria vadovaujantis galima pažvelgti į mokyklų vadybos ypatumus, kylančias socialinius, profesinės tapatybės konstravimo dėsningumus ir problemas individualiame lygmenyje ir taip prisidėti prie švietimo institucijų paslaugų teikimo gerinimo naujoje viešojo valdymo paradigmoje. Taip pat, pasak Ladner (2014), žmogiškųjų išteklių efektyvi vadyba – tiek mikrolygiu, tiek ir makrolygiu – įmanoma tik atskleidus autentišką

asmenų patirtį, išgyvenimus, jų ypatumus ir dėsningumus.

2.1.3. Etnografija – tyrimo logika

Etnografijos sąvoka, ypač antropologijos mokslinėje paradigmoje, aiškinama dvejopai: kaip lauko tyrimas, kuriame atliekamas dalyvaujamas stebėjimas, ir kaip etnografinio teksto rašymas, t. y. atlikto tyrimo rezultatų pateikimas (Ingold, 2017). Ieškant etimologinių etnografijos šaknų dėmesys krypsta į graikų kalbos žodžių *ethno* (liet. *liaudiškas, kultūrinis*) ir *graphy* (liet. *reikšmės aprašymas*) reikšmes, kurios, Ladner (2014) nuomone, pateikė pirmąją etnografijos apibrėžtį kaip „rašymą apie žmones“ (p. 15). Panašią reikšmę nurodo ir *Etimologijos žodynas (Online Etymology Dictionary)*, tačiau žodžio *etnografija* pradžia šiuo atveju siejama su vokiškuoju *Ethnographie*, kuris 1812 m. moksliniame diskurse paminėtas kaip disciplina, „apibūdinanti ir klasifikuojanti žmonių rases“.

Faktiškai galima pripažinti, kad šiuolaikinių etnografinių tyrimų pradžia tradiciškai siejama su XIX a. Vakarų Europos šalių, ypač Anglijos, antropologų darbais, kurie XX a. pradžioje paplito Jungtinių Amerikos Valstijų socialiniuose moksluose (Ladner, 2014). Kaip etnografijos klasika ir chrestomatinis pavyzdys įvardijamas Bronisław Malinowski veikalas *Ramiojo vandenyno vakarinės dalies argonautai* (angl. *Argonauts of the Western Pacific*, 1922), kuris papildė lauko tyrimų koncepciją, pateikė stebėjimo dalyvaujant metodą ir suformulavo pirmuosius etnografinio rašymo principus – etnografinį tekstą (Pole & Morrison, 2003). Kitas svarbus aspektas – pirmieji bandymai teorizuoti etnografinius tyrimus socialinių mokslų kontekste įvyko 1907 m. Paryžiaus debatų metu. Rene Worms atsotavo požiūriui, kad etnografija yra „egzotinių bendruomenių“ tyrimo metodas. O kitą stovyklą reprezentavo Emilie Durkheim, kuris etnografinį tyrimą siejo su platesnio nei deskriptyvaus tyrimo kontekstu ir teigė, kad ši metodologija leidžia analizuoti kultūras, kultūrinius procesus ir jų kismą laike.

Paskutiniaisiais praėjusio amžiaus dešimtmečiais kilę debatai apie šiuolaikinę

etnografiją išryškino tris pagrindinius požiūrius: etnografijos atlikimą, etnografinę epistemologiją ir etnografinės perspektyvos naudojimą (Green & Bloome, 1983, 2004). Etnografinio tyrimo atlikimas siejamas su ilgalaikiu, giluminiu kultūrinės grupės stebėjimu taikant etnografinio tyrimo kriterijus, kuriuos apibrėžia mokslinė disciplina arba tyrimo laukas. Etnografinė epistemologija, arba, kaip Green, Skukauskaitė ir Baker (2012) įvardija, tyrimo logika (angl. *logic-in-use*), remiasi labiau koncentruota nei visa apimančia prieiga tiriant tam tikros socialinės grupės kasdienį gyvenimą ir kultūrinius įpročius, nusistovėjusią tvarką, ir yra grindžiama kultūros teorijomis ir praktika, kilusia iš antropologijos arba sociologijos. O etnografinė perspektyva apima metodus ir technikas, siejamas su lauko tyrimu, tačiau nebūtinai grindžiamus kultūros teorijomis sprendžiant tam tikros grupės socialinio gyvenimo klausimus. Taigi, požiūriai į etnografinį tyrimą skiriasi priklausomai nuo taikomų teorinių perspektyvų ir skirtingų mokslinių disciplinų. Vis dėlto, pasak Castanheira, Crawford, Dixon ir Green (2001), esminis dalykas, vienijantis skirtingas stovyklas, – atskleisti, tiriant socialinę grupę sudarančius individus (angl. *insiders*), kas, pasak jų, yra kultūrinis žinojimas, arba grupės narių konstruojama prasmė (angl. *insider meanings*). Todėl atliekant etnografinį tyrimą visų pirma vadovaujamosi šiuo pagrindiniu principu tiriant tiek visuomenę, šeimą, socialinę grupę, mokinių klasę, tiek socialinius procesus ar atskirus individus (Pole & Morrison, 2003).

Kalbant apie etnografinių tyrimų tarpdalykiškumą reikia paminėti, kad edukologijoje ryškus etnografijos proveržis įvyko praeito amžiaus antroje pusėje, stengiantis atliepti naujus švietimo iššūkius, atskleidžiant švietimo sistemos dalyvių kasdienio gyvenimo kultūrinius dėsningumus (angl. *patterns*) ir pasaulio prasmes (Mills & Morton, 2013). Pirmieji tokio pobūdžio tyrimus atliko antropologai, siekę suprasti mokinių socializacijos procesus skirtinguose kultūrinuose kontekstuose, todėl iš pradžių edukacijos etnografija vadinta „edukacijos antropologija“ (Yon, 2003, p. 411). Galman (2007) įvardija Mead edukacijos

etnografijos pradininke, kuri atkreipė dėmesį į tyrėjų socialinę atsakomybę ir etinius klausimus atliekant tyrimus mokykloje. Žinoma, kad šiuolaikinė edukacijos etnografija dažniausiai pavadinama tyrimo metodologija, pateikiančia ir plėtojančia edukologijos teorijas, praktikas, veiklos kryptis ir patirtis, kurios leidžia paaiškinti švietimo politikos procesus, reiškinius teorinėje ir praktinėje plotmėje (Pole & Morrison, 2003; Walford, 2018). McKenna (2018) teigimu, edukacijos etnografija leidžia atskleisti kasdienę švietimo procesų kūrėjų ir dalyvių praktišką identifikuojant platesnius socialinius ryšius ir santykius, taip pat išryškinant edukacijos subjektų veikmę įvairiuose švietimo procesuose. Kiek kitaip Green ir Bloome (2004) apibrėžia edukacijos etnografiją, nurodydami ryšius su antropologija, sociologija ir edukologija. Euristiškai, pasak minėtų mokslininkų, yra du būdai, pagal kuriuos išskiriami etnografiniai tyrimai edukologijoje: (1) etnografija ir etnografiniai edukologijos tyrimai (angl. *ethnography of education*); (2) etnografija ir etnografiniai tyrimai edukologijoje (angl. *ethnography in education*). Pirmuoju atveju prototipiškai įtraukiami antropologai ir sociologai, kurie, švietimą traktuodami kaip tyrimų lauką adaptuoja tam tikrus teorinius rėmus, tyrimo metodus, istorines savo lauko tradicijas ir patį dalyką ir taip konstruoja supratimą apie edukacinių procesų reikšmes per vietinės grupės žiūros lauką. Pasak šios perspektyvos, edukacinė vieta, pvz., mokykla preliminariai suvokiama kaip fizinė vieta, tačiau etnografinio tyrimo metu tampa tyrimo lauku, veiksmų ir įvykių lokalizacijos epicentru. Pabrėžtina, kad šį požiūrį papildančios teorinės priegigos nebūtinai atitinka tiriamųjų edukacinių subjektų poreikius, rūpesčius ar problemas. Kitokį požiūrį atspindi antroji perspektyva (Green & Bloome, 2004), euristiškai teigianti, kad edukacijos etnografiniai tyrimai grindžiami žinojimu, kurį pateikia edukologijos mokslas ir papildoma istoriškai susiformavusios antropologinės ir sociologinės etnografinės tradicijos, teorinės nuostatos. Šios krypties tyrimus lydi edukaciniai klausimai, tikslai, priežastys, poreikiai ir problemos, formuojantys specifinius edukacijos etnografijos bruožus. Pasakytina, kad minėtas požiūris

remiasi nuostata, kad edukaciniai procesai apima abi dimensijas – fizinės vietos ir intelektualinio žinojimo, kurios yra neatskiriamos tyrimo lauko dalys, atskleidžiančios esminius tyrimo klausimus. Green ir Bloome (2004) taip pat pabrėžia, kad edukacijos etnografija atliekama edukologijos srities atstovų, pvz., mokytojų, mokytojų rengimo specialistų, švietimo administratorių ir pan., taikančių etnografinę perspektyvą ir etnografinius metodus. Nepaisant pasaulyje plačiai taikomų etnografinių tyrimų (Pole & Morrison, 2003; Mills & Morton, 2013; Ladner, 2014; Beach, 2017; Maeder, 2018; ir kt.) ir vis augančios šios epistemologijos populiarumo (Green & Bloome, 1983, 2004; Castanheira, Crawford, Dixon, & Green, 2001; Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012; Skukauskaitė, 2017; Skukauskaitė ir Rupšienė, 2018; Green & Bridges, 2018; ir kt.), Lietuvos edukologai tik pradeda atrasti etnografiją.

Grįžtant prie etnografijos tarpdalykiškumo dera paminėti, kad etnografiniai tyrimai turi keliolika skirtingų atšakų, o plati etnografinio tyrimo samprata apima tokias perspektyvas kaip autoetnografija (Mendez, 2013), kritinė etnografija (Beach, 2016), komunikacinė etnografija (Kalou & Sadler-Smith, 2015), feministinė etnografija (Davis & Craven, 2011), vizualinė etnografija (Lenette & Boddy, 2013), įgalinančioji arba transformacinė etnografija (Robinson, 2005), internetinė etnografija (Haverinen, 2015), performatyvioji etnografija (Alhourani, 2017), reflekyvinė etnografija (Pensoneau, 2006), interakcinė arba sąveikos etnografija (Skukauskaitė, 2017; Green & Bridges, 2018). Ieškant tinkamos metodologinės prieigos, kuri geriausiai atlieptų mano tyrimo tikslą ir leistų surinkti kuo daugiau duomenų, pasirinkta interakcinės (angl. *interactional*) etnografijos epistemologija (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001; Green, Skukauskaitė & Baker, 2012), kuri apibrėžia tyrimo teorinę prieigą ir metodologinius sprendimus, kokius duomenis rinkti, kaip juos užrašyti, ką ir kaip tirti.

2.1.4. Interakcinės etnografijos ypatumai

Etnografinio tyrimo atlikimas (angl. *doing ethnography*) apima konceptualųjį pamatą, tyrimo vykdymą, interpretavimą, rašymą ir ataskaitos pateikimą, siejamus su plačiu, giluminiu ir ilgalaikiu socialinės arba kultūrinės grupės studijavimu atliepian etnografinio tyrimo atlikimo kriterijus, taikomus tam tikroje mokslinėje disciplinoje (Green & Bloome, 2004). O etnografinių įrankių, t. y. metodų ir technikų naudojimas yra labiau susijęs su tyrimo lauku. Pasak Green ir Bloome (2004), šių tyrimo metodų taikymas nebūtinai grindžiamas kultūros teorijomis, aiškinančiomis tiriamos grupės socialinio gyvenimo ypatumus. Tarp šių dviejų prieigų egzistuoja tarpinė – etnografinės perspektyvos – prieiga. Ji grindžiama kultūros teorijomis, o tyrimo praktika yra kildinama iš antropologijos ir / ar sociologijos, tačiau pagrindinis dėmesys sutelkiamas į tam tikros, konkrečios socialinės grupės kasdienio gyvenimo arba kultūrinės praktikos aspektą. Interakcinės etnografijos perspektyva taikoma siekiant pažvelgti į mokyklų vadybos kultūrinis ypatumus, ieškant atsakymų į pagrindinius interakcinės etnografijos klausimus (Baker, Green, & Skukauskaitė, 2008, p. 88): kas, su kuo, kada, kur, kaip, kokiais būdais, kokiomis sąlygomis ir kokios priežastys lemia tam tikras pasekmes.

Grįžtant prie interakcinės, arba sąveikos, etnografijos perspektyvos reikia paminėti, kad ji buvo pradėta taikyti Santa Barbaros (JAV – *aut. past.*) klasės diskurso grupės narių praėjusio amžiaus pabaigoje (Green, Skukauskaitė, Dixon & Córdova, 2007). Ši perspektyva grindžiama teoriniais kultūros antropologijos darbais (Geertz, 1983; Spradley, 1980), interakcine sociolingvistika (Gumperz, 1982, 1986, 1992) ir diskurso analize (Fairclough, 1993, 1995, 2003; Ivanic, 1994), ji suteikia galimybę sistemiskai nagrinėti, kaip *lingua* kultūros (angl. *linguaculture*) grupės nariai diskursyviai konstruoja sąveikos ypatumus ir savo socialinio pasaulio prasmes. Terminą *lingua kultūra* pateikė Agar (1994) teigdamas, kad kiekviena socialinė grupė sudaro savo *lingua* kultūrą. Mokslininkas pabrėžia

stiprų ryšį tarp kalbos ir kultūros, kuri šiuo atveju pateikiama virš žodyno pateikiamų žodžių reikšmių, atspindinčių tik kultūros paviršių.

Vis dėlto logiškai kyla klausimas – koks interakcinės etnografijos išskirtinumas? Kaip galima spręsti iš pačių šios etnografijos atšakos kūrėjų ir plėtotojų darbų (Green & Wallat, 1981; Green & Harker, 1982; Green & Bloome, 1983, 2004; Green, Weade, & Graham, 1988; Green & Meyer, 1991; Green & Dixon, 1993; Green, Franquiz, & Dixon, 1997; Green, Dixon, & Zaharlick, 2003; Green, Skukauskaitė, Dixon, & Córdova, 2007; Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012; Bridges, Botelho, Green, & Tsang, 2015; Katz & Green, 2017; Skukauskaitė, 2017), interakcinė etnografija, pasitelkdama diskurso analizę, atskleidžia sąveikinių edukacijos procesų konstravimo ypatumus laike ir esant tam tikroms sąlygoms. Ši epistemologija (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012) grindžiama trimis pagrindiniais principais: kultūrine praktika, atliekant kontrastinę analizę ir taikant holistinę perspektyvą:

Kultūrinė praktika (angl. *cultural practices*) yra svarbiausias interakcinės etnografijos principas, kuris reiškia, kad tyrimas yra grindžiamas kultūros teorijomis, o tyrėjas viso tyrimo metu siekia atsiriboti nuo išankstinių nusistatymų ir į tyrimo lauką įžengia vadovaudamasis emine perspektyva. Stebėtojo „iš vidaus“ (angl. *insider*) perspektyva, pasak Green, Skukauskaitė, Dixon ir Córdova (2007), padeda tyrėjui suvokti socialinės grupės kultūrinius ypatumus ir kultūrinę praktiką, kuri kinta laike ir sąveikų procese tiek tarp pačios grupės narių, tiek ir sąveikoje su kitais (angl. *outsiders*). Akcentuotina, kad vienas individas negali žinoti visko, todėl kultūrinės žinios priklauso visai grupei (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012). Vadinasi, Katz ir Green (2017) teigimu, laikydamasis interakcinės etnografijos principų, etnografas negali remtis tik vieno informanto duomenimis etnografiniame rašyme.

Kontrastinė perspektyva (angl. *contrastive perspective*) yra vienas pagrindinių elementų interakcinės etnografijos tyrime, apimantis tris fazes: (1) duomenų

rinkimo metodų, teorijos ir / arba perspektyvos trianguliaciją; (2) kontrastinio tinkamumo perspektyvos, kuri nurodo išgyventų atskirų momentinių įvykių funkcinius ryšius ir atskleidžia eminius procesus ir praktikas, taikymą; (3) požiūrio konflikto (angl. *frame clashes*) ir esminio taško (angl. *rich point*) kaip erdvės, padedančios identifikuoti kultūrinį žinojimą ir diskursyvius praktikos ypatumus, analizę (Green, Dixon, & Zaharlick, 2003).

Holistinė perspektyva sujungia anksčiau minėtus du esminius interakcinės etnografijos elementus, susiedama atskirus įvykius, kultūrinės praktikas į vieną visumą arba vaizdinį, atspindintį tiriamos grupės specifinius kultūrinius ypatumus (Green et al., 2003). Svarbu paminėti, kad, Green ir kitų (2003) nuomone, etnografiniame tyrime nėra vieno požiūrio, kas yra visuma, tačiau bendrasis principas, pasak šių mokslininkų, vienijantis visų požiūrių atstovus, yra sieti atskiras individualias dalis į bendrą visumą, todėl vieno individo įvykiui gali būti taikoma giluminė analizė siekiant išsiaiškinti ir identifikuoti panašių įvykių kultūrinius elementus.

Remdamiesi Heath (1982) ir Agar (2006) teorinėmis įžvalgomis, Santa Barbaros klasės diskurso grupės nariai Green, Skukauskaitė ir Baker (2012) suformulavo keturis interakcinės etnografijos principus, padedančius sistemiskai analizuoti, kaip individai, gyvendami ir bendraudami tam tikroje aplinkoje ir *lingua* kultūrinėje grupėje, diskursyviai formuoja tam tikrus požiūrius, veiksmus ir supratimą apie save, savo grupę ir supantį pasaulį.

Pirmasis principas teigia, kad interakcinė etnografija yra nelinejinis procesas, todėl tyrime privalu taikyti abduktyviąją tyrimo logiką, kuria remdamasis tyrėjas nagrinėja daugialypes perspektyvas daugybiniuose laiko momentuose (Skukauskaitė, 2017). Akcentuojama (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012), kad esminiai taškai (angl. *rich point*), galintys iškilti bet kuriame tyrimo momente, atlieka pagrindinį nurodomąjį vaidmenį priešingos krypties (angl. *backwards mapping*) ir priekinės krypties kartografijoje (angl. *forward mapping*) stengiantis suvokti

lingua kultūrą, kurią išryškina požiūrių konfliktas (angl. *frame clash*) tarp to, kas vyksta tiriamųjų grupėje, ir tyrėjo pirminio suvokimo. Taip tyrėjas, taikydamas rekursinę logiką, analizuoja istorines ir ateities trajektorijas (angl. *roots and routes*), atskleidžiančias „vidinį“ (angl. *insiders*) žinojimą, atsirandantį pasikartojančių iteratyvių veiksmų metu (Skukauskaitė, 2017).

Antrasis principas skatina tyrėją atsisakyti etnocentrizmo ir pažvelgti į tiriamąją grupę ar reiškinį iš vietinių (angl. *insiders*) perspektyvos, sykiu reflekyviai suvokiant ir atribojant savo nuomonę, patirtį. Būtent tyrėjo eminė perspektyva ir abduktvyvosios logikos taikymas (Heath, 1982) padeda duomenų analizės etape atskleisti ryšius tarp diskursyvių pasirinkimų įvairių sąveikų metu ir pasiekti visuminį tiriamojo reiškinio suvokimą. Šiuo atveju taip pat vertėtų atidžiau pažvelgti į grupės narių vartojamus vietinius terminus, kurie suponuoja atsakymus į tai, ką individai sako ir kaip prasmes išreiškia per savo *lingua* kultūrinės reikšmės (Skukauskaitė, 2017). Pasak Agar (2006), derėtų atkreipti dėmesį į tai, kad *lingua* kultūra nėra statiškas darinys, priešingai, ji kinta laike. Be to, etnografas įžengęs į tyrimo lauką, atsineša savąją *lingua* kultūrą (LC 1), kuri vėliau, įvykus tiriamosios socialinės grupės ar individo ir tyrėjo *lingua* kultūrų susidūrimui, virsta naująja *lingua* kultūra (LC 2). Kitaip tariant, šis diskurso reikšmės ir veiksmo ryšys suponuoja, kad individai aktyviai konstruoja savo socialinę realybę ir produkuoja reikšmės, padedančias užmegzti sąveiką su kitais.

Trečiasis principas, ribų pasirinkimas ir atskleidimas, užtikrina tyrimo skaidrumą ir įpareigoja tyrėją nurodyti visus teorinius, metodologinius, technologinius ir kitus pasirinkimus, – taip apibrėžti tyrimo apimtį, kuri lemia vienokių arba kitokių argumentų pateikimą duomenims pagrįsti. Skukauskaitė (2017) akcentuoja, kad siekiant skaidrumo privalu ne tik apibrėžti tyrimo ribas, bet ir nurodyti, kokia teorija grindžiama empirinė analizė, taip pat išsamiai paaiškinti, koku būdu gauti įrašai ir kaip jie transkribuoti, kokie kriterijai taikyti analizuojamų įrašų pasirinkimui, ir įvardyti faktorius, lėmusius reikšmių ir prasmų

konstravimą, ir galiausiai, pasak mokslininkės, privalu aptarti įrašų archyvavimo klausimus. Vertėtų atkreipti dėmesį į tai, kad interakcinės etnografijos atveju įrašai nėra duomenys, nes duomenis kuria tyrėjas, atlikdamas tam tikrus sprendimus, apibrėždamas ribas, teorines perspektyvas, kad rastų atsakymą į tyrimo klausimus (Skukauskaitė, 2017). Todėl tyrimo ribų numatymas ir apsisprendimas dėl įrašų gavimo, analizės, atrankos ir archyvavimo būdų yra esminiai žingsniai pateikiant etnografinį aprašymą, vaizduojantį *lingua* kultūros reikšmes.

O ketvirtasis principas, ryšių paieška, primena, kad norint suprasti *lingua* kultūrą reikia atsižvelgti į įvairų kontekstą – sociopolitinę sistemą, ekonominę aplinką, visuomenės pokyčius, politiką, vietinį kontekstą – kuriame žmonės gyvena, kalba ir kuria savotišką pasaulio, kultūros, savęs ir savo veiksmų sampratą (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012). Dėl šių priežasčių etnografas, pateikdamas interpretacijas ir aiškindamas *lingua* kultūros reikšmes, privalo remtis mokslinė literatūra, atspindinčia minėtus kontekstus (Skukauskaitė, 2017). Be to, reikia pastebėti, kad šių kontekstinių aplinkybių vidiniai grupės nariai nepastebi, todėl tyrėjui svarbu visų pirma atlikti retrospektyvią socialinės grupės istorinę analizę, kuri gali atskleisti svarbias kontekstines aplinkybes ir jų pradžią, leidžiančią tiksliau identifikuoti, kaip konstruojama tyrimo dalyvių *lingua* kultūra.

Apibendrinant teigtina, kad interakcinė etnografija yra tyrimo epistemologija, sujungianti tyrimo metodus ir teorines perspektyvas, kurios skatina atskleisti ir aprašyti, kaip socialinės grupės nariai, būdami tam tikroje aplinkoje ir *lingua* kultūrinėje grupėje, konstruoja naują žinojimą, reikšmes ir prasmes, požiūrius, veiksmus ir supratimą apie save, savo grupę ir juos supantį pasaulį veikiant istoriniam, politiniam ir kultūriniam kontekstams. Taigi, interakcinėje etnografijoje, kaip ir kitose etnografijos atšakose, tyrėjo vaidmuo yra ypač svarbus, nes taikydamas eminę perspektyvą tyrėjas pažįsta kultūrinės praktikas, artefaktus, naudojamus tam tikroje socialinėje grupėje kaip svarbus narystės minėtoje grupėje požymis (Skukauskaitė, 2017). Taikant šią epistemologiją pagrindiniu etnografo

tikslu tampa socialinės elgsenos stebėseną: ką nariai sako ir daro, su kuo, kokiomis sąlygomis, kada ir kur bei kokius artefaktus panaudoja ir kokios šios elgsenos pasekmės grupei bei atskirai kiekvienam individui.

2.2. Tyrimo procesas

2.2.1. Tyrėjo vaidmuo

Kokybiniuose tyrimuose tyrėjo vaidmuo yra labai svarbus, nes, pasak Murchison (2010), tyrimo duomenų, informacijos surinkimas ir analizė pirmiausia patiria penkių pagrindinių tyrėjo pojūčių filtrą. Todėl galima pritarti Pole ir Morrison (2003) teiginiui, kad tyrimas prasideda nuo tyrėjo, kuris pasirenka nagrinėjamą tematiką, konceptualųjį pagrindą, metodologiją, informantus ir t. t.

Pole ir Morrison (2003) manymu, pagrindinė edukacijos etnografijos tyrėjo užduotis – aprašyti tiriamos socialinės grupės kultūrą, kurią Goodenough (1981) grindžia antropologijos studijomis. Minėtas antropologines įžvalgas Green ir Bloome (1983) pasiūlė adaptuoti edukacijos etnografijoje ir tyrėjo vaidmenį susiejo su suvokimo konstravimu, specifinių kultūrinių dėsningumų (angl. *patterns*), struktūrinių normų, procesų, kaitos identifikavimu tam tikros socialinės grupės kasdienio gyvenimo patyrimuose. Nors Maeder (2018) iš dalies pateikia kiek kitokią perspektyvą teigdamas, kad edukacijos etnografas konstruoja kultūrinius mokslo pradmenis arba abstrakčią teoriją, nusakančią taisykles ir normas, kurias išmano visuomenės, bendruomenės arba atskirų grupių nariai ir realizuoja per tam tikrą kultūrinę praktiką, pvz., įpročius, papročius, tradicijas, vis dėlto svarbus aspektas vienija abu požiūrius – griežtai apibrėžta tyrimo teorinė prieiga, kuri formuoja duomenų rinkimo ir interpretavimo principus ir leidžia sujungti tiriamo socialinio organizmo veiklos, praktikų ir kultūrinių ypatumų pavienius elementus į atskirą paveikslą, pateikdama naują mokslinį žinojimą.

Atlikdamas etnografinį tyrimą, pasak Spradley (1979), tyrėjas gali užimti keletą

pozicijų, kurios neretai kinta skirtingose tyrimo stadijose. Išskiriamos (Spradley, 1980) penkios tyrėjo pozicijos: visiško, aktyvaus, nuosaikaus, pasyvaus dalyvavimo ir nedalyvavimo. Šias pozicijas vienija pagrindinis aspektas – tyrėjo įsitraukimo laipsnis (angl. *degree of involvement*), kuris varijuoja kontinuume tarp tyrėjo, esančio tyrimo veikėju „iš vidaus“ (angl. *insider*) arba stebėtoju „iš išorės“ (angl. *outsider*) (Spradley, 1980). Svarbu paminėti Spradley (1980) įžvalgą, kad priklausymas tiriamųjų socialinei grupei lemia tyrėjo įsitraukimo laipsnį nuo pasyvaus stebėtojo iki aktyvaus dalyvio, kuris yra glaudžiai susijęs su konstruojamais įvykiais ir yra svarbi šio proceso dalis. Be to, Beach (2017) pripažįsta, kad tyrėjas yra lemiamas veiksnys atliekant tyrimą – stebint tyrimo veikėjus (angl. *actors*), vietas, laiką, veiksmus, įvykius ir kitus kasdienio socialinio gyvenimo aspektus, o vėliau juos analizuojant ir pateikiant etnografinį aprašymą. Pasak Maeder (2018), etnografas tiek verbaliniu, tiek neverbaliniu būdu pakreipia tyrimą ir etnografinį aprašymą subjektyvaus tyrėjo asmeninio patyrimo ir intereso linkme. Todėl galima teigti, kad tik nuo tyrėjo priklauso, kokie tyrimo duomenys bus pateikti, kaip bus konstruojamas socialinis tyrimo veikėjų gyvenimas, kokios istorijos papildys etnografinį aprašymą.

Grįžtant prie monografijos autorės kaip tyrėjos pozicijos reikia pripažinti, kad ji buvo kintanti, todėl, remiantis Spradley (1980) įsitraukimo laipsnio kontinuumu, tyrimo metu buvo balansuojama tarp pasyvaus (angl. *passive participation*) ir nuosaikaus (angl. *moderate participation*) tyrėjo vaidmenų. Šių vaidmenų kaita priklausė nuo tiriamųjų, tyrėjos santykio su jomis ir stebėtos veiklos pobūdžiu. Pasyvus dalyvavimas apsiribojo, Spradley (1980) terminais, „pasyviojo posto“ užėmimu, kuris įgalina stebėti ir užrašyti tai, kas vyksta iš praeivio, žiūrovo arba liudytojo perspektyvos. O nuosaikūs dalyvavimas apėmė pereigą tarp pašalietės ir vietinės. Nepaisant to, kad tyrimo metu tyrėja nebuvo mokyklos vadovė, vis dėlto bendra veikla su tyrimo veikėjomis arba spontaniškas į(si)traukimas į neplanuotą veiklą leido tapti tos pačios socialinės grupės nare „iš vidaus“, dalyvaujant

įvairiose edukacinėse sąveikose ir kartais tampant pasyvia, tarsi nematoma tų pačių tyrimo veikėjų kasdienės veiklos stebėtoja.

Tenka pripažinti, kad atliekant tyrimą susidurta su įvairiais sunkumais ir iššūkiais. Visų pirma išankstinių nuostatų „atsinešimas“ į tyrimo lauką – subjektyvus žinojimas, ką veikia mokyklų vadovai, kokios jų funkcijos, kasdienė veikla. Tačiau jau po pirmųjų stebėjimo dienų požiūris tiek į tyrimo veikėjas, tiek į patį tyrimo procesą kito. Tą stipriai paveikė tyrimo lauko užrašų pildymas, kuriuose, remiantis Emerson, Fretz ir Shaw (1995) patarimais, visų pirma reikia aprašyti tik tai, kas tą dieną vyko, atsisakant įvykių interpretavimo.

Taigi, akivaizdu, kad tyrėjui, pasirinkusiam taikyti kokybinių tyrimų metodologiją, keliami daug reikalavimų pagrindžiant temos pasirinkimą, aktualizuojant problemą ir formuluojant pagrindinį tyrimo tikslą, kuris neretai nulemia ir taikomą tyrimo strategiją ir tinkamų metodų duomenų rinkimui panaudojimą. Beach (2017) teigimu, etnografinis tyrimas – „tarsi laivo vedimas į atvirą jūrą, tuo pačiu metu baigiant jį projektuoti ir konstruoti“ (p. 15). Dėl to šiame kelionės etape ypač svarbus tyrimo duomenų rinkimo procesas, kuris aptariamas kitame skyrelyje.

2.2.2. Duomenų rinkimas

Mokslinio tyrimo atlikimo sėkmė didele dalimi priklauso nuo tinkamo tyrimo duomenų surinkimo. Pasak Spradley (1980), etnografinio tyrimo duomenų rinkimo procesą lemia tinkama veikėjų (angl. *actors*) atranka, duomenų rinkimo metodai ir pats tyrimo proceso organizavimas. Toliau pateikiama, kaip buvo renkami, arba, etnografiniais terminais kalbant, konstruojami tyrimo duomenys būnant vienerius metus tyrimo lauke.

Kalbant apie skirties nubrėžimą tarp duomenų rinkimo ir analizės galima teigti, kad tai yra susitarimas, suteikiantis aiškumo, ir išsklaidantis abejones, kad tyrimo lauke vykę įvykiai nėra persmelkti vien tik tyrėjo subjektyvių sprendimų,

pasirinkimų ir interpretacijų. Monografijos autorė laikosi pozicijos, kad duomenų rinkimas ir duomenų analizė yra dialektiniai procesai, prasidedantys tyrėjui esant tyrimo lauke ir vykstantis paraleliai, darantys įtaką vienas kitam. Todėl dažnai (Van Maanen, 2011) etnografijoje kyla klausimas – kas sudaro etnografinius duomenis? Nepaisant etnografo pedantiško kiekvieno socialinio įvykio detalių fiksavimo, tai, kas atgimsta etnografiniame aprašyme, negali būti laikoma tapačiu įvykiui, nes yra kuriamas ir egzistuoja tik vyksmo momentu, dėl to jis tampa įrašų, reprezentuojančiu įvyki, kuris vėliau gali būti (re)konstruotas (Geertz, 1983). Tuo remiantis, kiekvienas momentinis įvykis konstruoja tyrimo duomenis, kurie interpretacijos ir analizės metu transformuojami į etnografinį aprašymą.

2.2.3. Tyrimo dalyvių stebėjimas

Dalyvaujamas stebėjimas yra neatsiejama etnografinio tyrimo dalis ir vienas seniausių duomenų rinkimo metodų, pasitelkiamas atliekant žmonių elgesio ir organizacijų tyrimus, kai rūpimus atsakymus ar duomenis sunku gauti interviu metu, nes patys tiriamieji nežino konkrečių atsakymų (Hammersley & Atkinson, 2007). Būtent dalyvaujamas stebėjimas suteikia galimybę pamatyti, išgirsti ir paįjusti mokyklos organizacinės kultūros elementus, mokyklų vadovų elgesio, įpročių dėsningumus įvairiose edukacinėse sąveikose per fizinės tiriamųjų aplinkos pažinimą, konkrečių įvykių detales, tarpusavio santykius, kuriuos charakterizuoja tiek verbalinė, tiek ir neverbalinė komunikacija, leidžianti atskleisti ir aprašyti šios socialinės grupės kuriamą *lingua* kultūrą.

Pasak Pole ir Morrison (2003), dauguma tyrėjų intuityviai žino, kas yra stebėjimas, o edukacijos etnografijos stebėjimą, pasak mokslininkų, sudaro:

žiūrėjimas, klausymas, klausimų pateikimas, dalyvavimas, kalbos ir kalbėsenos mokymasis, specifinių kalbos priemonių ir žargono studijavimas, fiksavimas, kokią įtaką situacijai daro tai, ką žmonės kalba, informantų išsidėstymo vietos žymėjimas, santykių kūrimas, tapimas draugais, socialinio gyvenimo išgyvenimas kartu (p. 19).

Spradley (1980) išskiria penkis dalyvaujamo stebėjimo būdus: nedalyvavimą (angl. *nonparticipation*), pasyvų dalyvavimą (angl. *passive*), nuosaikų dalyvavimą (angl. *moderate*), aktyvų dalyvavimą (angl. *active*) ir visišką dalyvavimą (angl. *complete*), taip pat tris tyrėjo įsitraukimo laipsnius: neįsitraukimo (angl. *no involvement*), nežymaus įsitraukimo (angl. *low*) ir stipraus įsitraukimo (angl. *high*). Monografijos autorė, atlikdama disertacinį tyrimą, kurio duomenimis remiasi, užėmė nuosaikios dalyvės poziciją, todėl kintant tam tikroms situacijoms iš „stebėtojos“ arba „praeivės“ pozicijos, kai yra stebima tik mokyklos vadovų veikla, skirtingų edukacinių sąveikų metu ir kitiems dalyviams nežinant tyrėjo statuso, tapdavo aktyvesne šių situacijų dalyve, atskleisdama savo vaidmenį ir aktyviai dalyvaudama tam tikroje veikloje, įvykiuose, į kuriuos buvo įsitraukiama sąmoningai arba spontaniškai buvo įtraukiama tyrimo veikėjų.

Pabrėžtina, kad stebėjimas neapsiriboja tik tyrėjo vaidmens numatymu. Spradley (1980) identifikuoja tris stebėjimo tipus: aprašomąjį (angl. *descriptive*), sutelktąjį (angl. *focused*) ir atrankinį (angl. *selective*), kurie priklauso nuo tyrimo klausimo. Vis dėlto dažniausiai, o ypač kai tyrėjas nežino arba turi mažai teorinės, empiriniais tyrimais grįstos informacijos, pasirenkamas aprašomasis tipas. Aprašomąjį dalyvaujamąjį stebėjimą sudaro didysis (angl. *grand-tour*) ir mažasis (angl. *mini-tour*) stebėjimo ratai, Spradley (1980) lyginami su „dideliu kambariu, kuriame yra nesuskaičiuojama galybė durų, už kurių slypi mažesni kambariai ir kuriuos atrakina mažojo rato stebėjimas“ (p. 79). Kiekvieno stebėjimo rato esminiai komponentai – erdvė, veikėjai, veikla, objektai, veiksmai, įvykis, laikas, tikslas, emocijos (Spradley, 1980) – žymimi lauko užrašuose (angl. *fieldnotes*) ir tyrėjos dienoraštyje. Be to, kaip jau minėta, tyrimo dalyviams sutikus, dalyvaujamas stebėjimas buvo fiksuojamas vaizdo arba garso įrašymo įranga.

Atliekant dalyvaujamą stebėjimą vadovautasi ne tik esminiais interakcinės etnografijos principais, bet ir viename jų – ryšių paieškoje (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012) – akcentuojamoje teorijos ir vyraujančių kontekstinių aplinkybių

derme. Dėl to stebėjimas buvo grįstas Wolcott (2001), kuris atliko pirmąjį edukacijos etnografinį tyrimą apie mokyklos vadovą (Wolcott, 1973), pateiktomis taisyklėmis:

1. Pastabų dienoraščio pildymas kiekvieno stebėjimo metu, jeigu neįmanoma iš karto, tada po stebėjimo.
2. Nuolatinis grįžimas prie tyrimo klausimo ir stebėjimui iškeltų tikslų, uždavinių leidžia nenukrypti nuo atliekamo tyrimo tikslo ir susikoncentruoti į įvykius, vykstančius čia ir dabar.
3. Nuolatinė užrašų ir pastabų refleksija.
4. Kartografiniuose žymėjimuose fiksuoti dalyvių, tyrėjo ir kitų veikėjų padėtis, erdvę, vietą ir kitus objektus.
5. Vengti išankstinių vertinimų ir interpretacijų, žymėti tik tai, kas iš tikrųjų vyksta, nurodant datą, laiką, trukmę, dalyvių nuotaikas, reakcijas, sąveiką, ieškant bendrų kodavimo principų šioms veikloms fiksuoti.
6. Pradėti pirminį etnografinį aprašymą esant vis dar tyrimo lauke – atskirus epizodus sujungti, plačiau aprašyti.

Kitas svarbus akcentas – informančių skaičius. Preziumuojant Ladner (2014), gera ir reprezentatyvi imtis ne visada tapati jos dydžiui ir atsitiktinei atrankai, daug svarbiau yra informantų patirtis ir tiriamos srities išmanymas. Etnografinio tyrimo atveju nedidelė imtis pateisinama, nes pagrindinis tikslas nėra surinkti kuo daugiau statistinių duomenų, juos įvertinti ir gautus rezultatus, išvadas pritaikyti visai populiacijai. Tyrime svarbiausia – kokybė, t. y. stebėjimo metu, kaip ir viso empirinio tyrimo metu, surinkti duomenys turi padėti atskleisti tiriamo reiškinių ypatumus.

Tyrimo lauko užrašus papildė vaizdo įrašai. Didžiąją filmuotos medžiagos dalį sudaro įvykių fiksavimas informančių mokyklose. Iš pradžių stengtasi fiksuoti visą mokyklų vadovų darbo dieną, vėliau, remiantis Van Maanen (2011) siūlymu po filmavimo peržiūrėti įrašą ir pasižymėti svarbiausius momentus, palapsniui pradėta fiksuoti tik esminius įvykius, atskleidžiančius tyrimo tikslą.

Dera pripažinti, kad vaizdo įrašų darymas padėjo lauko užrašų turiniui. Turint galimybę iš naujo apsvarstyti sąveikas užfiksavusius įrašus, detaliai ir kruopščiai transkribuoti pokalbius, lauko užrašuose nustota nuosekliai žymėti visas įvykių detales ir daugiau dėmesio skirta individų fizinių veiksmų, gestų, mimikos ir pan. aprašymui, kuriuos fiksuoti būtų prireikę kelių vaizdo įrašymo priemonių. Vis dėlto reikia pripažinti, kad filmavimas nevyko labai sklandžiai, dažnai tam prieštaravo ne pagrindinės tyrimo veikėjos, bet kiti asmenys, ypač kolegos – kiti mokyklų vadovai.

Apibendrintina, kad kiekvienos savaitės įrašai buvo archyvuojami asmeniniame tyrėjos kompiuteryje, užkoduojant prieigą. Prieš perkeliant vaizdinę medžiagą į archyvą ji buvo peržiūrima ir užpildoma lentelė (žr. 2 priedą). Reikia paminėti, kad užrašai buvo skirtingi tiek turinio, tiek apimties požiūriu. Tam įtakos turėjo fiksuoti įvykiai: jei tyrimo dalyviai kalbėjosi apie tyrimui neaktualias temas, pvz., sodininkystę, pažymimi buvo tik pagrindiniai faktai, tačiau pastebėjusi edukacines sąveikas, kuriose išryškėdavo tyrimo tikslą atspindintys įvykiai, pokalbiai transkribuoti ypač atidžiai. Iš viso per praleistus metus tyrimo lauke archyvuota 50 vaizdo / garso įrašų. Vaizdo įrašai sudaro 198 valandas ir 23 minutes interakcinių duomenų, kurie buvo peržiūrėti ir dokumentuoti / transkribuoti. Užrašuose transkribuotos apie 22 valandos pokalbių.

Būnant tyrimo lauke reguliariai rinkti dokumentai, įvairūs artefaktai, papildantys stebėjimo metu surinktus duomenis ir interakcinius įrašus. Mokyklų vadovų kabinetuose atkreiptas dėmesys į nuotraukas, paveikslus, objektus ir jų išdėstymą ant darbo stalo, įvairius užrašus, įrašus darbo kalendoriuje, aksesuarus. Dažniausiai artefaktams fiksuoti naudotas skaitmeninis fotoaparatas, siekiant turėti ne tik vaizdingus aprašymus, bet ir vizualią medžiagą, kurią galima bet kada peržvelgti, sugrįžti prie konkrečių įvykių ir detalių, ypač tais atvejais, kai neturima vaizdo įrašų.

2.2.4. Duomenų trianguliacija: interviu, virtę pokalbiais

Siekiant papildyti tyrimo duomenis ir atliepti interakcinės etnografijos reikalavimą – trianguliaciją – lauko užrašus, įrašus ir dokumentus papildo interviu su mokyklų vadovėmis. Reikia pripažinti, kad tiek pačiame tyrimo lauke, tiek už jo ribų dalyvauta daugybėje pokalbių – neformalių interviu – su mokyklų vadovėmis ir kitais įvairių edukacinių sąveikų dalyviais, kurie leido atskleisti tam tikras jų biografijų detales, mokyklų kontekstą ir istoriją, socialinę ir kultūrinę dinamiką, tyrimo dalyvių žiūros tašką ir nuomonę apie vykusius įvykius, kurių dalyve tapo monografijos autorė. Šie neformalūs pokalbiai kruopščiai fiksuoti lauko užrašuose.

Siekiant pateikti visuminį tyrimo kontekstą ir kuo platesnį etnografinį aprašymą, atlikti formalieji interviu su mokyklų vadovėmis. Green ir Bloome (1983, 2004) nurodo, kad interakcinėje etnografijoje interviu neapsiriboja viena šia sąvoka. Tai, kas vyksta tarp tyrėjo ir informanto kalbiniu aspektu, šių mokslininkų supratimu, yra įvardijama *interview pokalbiu* (angl. *interview conversation*), nes kalbėjimo akto rezultatu šiuo atveju tampa pokalbis, kuris nėra iš anksto suplanuotas ir gali pakrypti skirtinga linkme. Skukauskaitės (2017) teigimu, etnografinio interviu metu dalyviai ir tyrėjas kartu konstruoja pokalbį, kuriame atsispindi *lingua* kultūros reikšmės. Vadovaujantis Spradley (1979) metodika, interviu papildo dalyvaujamo stebėjimo metu surinktus duomenis, išaiškinant kultūrinio žinojimo reikšmes, slypinčias nematomoje fenomeno pusėje. Todėl šis metodas leido nuodugniau pažvelgti ir geriau suprasti tam tikrą mokyklų vadovų elgesį skirtingose sąveikose, taip pat padėjo išsiaiškinti vaizdo medžiagoje užfiksuotus ypatumus juos pakomentuojant, paaiškinant ar papildant. Čia derėtų atkreipti dėmesį į tai, kad dauguma kokybinių tyrimų atliekami taikant stebėjimo arba interviu metodus, tačiau etnografiniame tyrime svarbu akcentuoti, kad minėti metodai yra grindžiami kultūros teorijomis ir emine perspektyva (Katz & Green,

2017), kuri iš esmės atskiria etnografinę epistemologiją (Green, Skukauskaitė & Baker, 2012) nuo kitų kokybinių priėgų.

Interviu pokalbiai organizuoti remiantis Spradley (1979) nurodymais, o klausimai pateikti pagal mokslininko išskirtus tris etnografinių klausimų tipus. Pirmiausia, vadovaujantis Spradley (1979), interviu pokalbiai pradėti nuo apibūdinančiųjų klausimų, kurie susiję su vykstančia veikla, žmonėmis, objektais, įvykiais ir t. t. Šie klausimai, pasak Spradley (1979), skiriami į didžiojo (angl. *grand-tour*) ir mažojo (angl. *mini-tour*) rato klausimus (analogiškas skirstymas pateikiamas stebėjimo metu – *aut. past.*). Didžiojo rato klausimai apima bendrąją informaciją, susijusią su tam tikru reiškiniu, įvykiu ir pan., pvz.: „Papasakokite, ką kasdien veikiate kaip mokyklos vadovė“; „Apibūdinkite pasiruošimo mokytojų tarybos posėdžiui veiklas“. O mažojo rato klausimai labiau susiję su konkrečia veikla, natūraliai kyla iš aptariamos situacijos ar įvykio, pvz.: „Jūs minėjote, kad vakar dalyvavote pokalbyje su savivaldybės administracijos direktoriumi, gal galite daugiau apie tai papasakoti, kas konkrečiai įvyko?“. Akcentuotina, kad kai kalbama apie konkrečius įvykius, Spradley (1979) siūlo pateikti *pavyzdžių* (angl. *example questions*) ir *patirties klausimų* (angl. *experience questions*), kaip antai: „Gal galite pateikti situaciją kaip naujai paskirta mokyklos vadovė mokosi iš labiau patyrusių?“. Tačiau, pasak minėto mokslininko, siekiant išsiaiškinti šiai socialinei grupei būdingą kalbą, derėtų pateikti *vietinės kalbos klausimų* (angl. *native language questions*), pvz.: „Galbūt mokyklų vadovų bendruomenėje minėtą reiškinį įvardijate kitaip?“, „Gal žinote, kaip jus vadina kolektyvo nariai / kolegos?“

Vėlesniame tyrimo etape, įgijus daugiau informantų pasitikėjimo ir užmezgus pakankamai draugiškus santykius, vadovaujantis Spradley (1979), pateikti struktūriniai klausimai (angl. *structural questions*), leidžiantys tyrėjui atskleisti specifinius tiriamos srities ypatumus, t. y. pagrindines informanto kultūrinės žinias. Tyrime, pajutus artimesnę santykį su mokyklų vadovėmis, pateikti tokie struktūriniai klausimai, pvz.: „Prašyčiau įvardyti jūsų veiklos vertinimo etapus.“

Pasakytina, kad tie patys struktūriniai klausimai gali būti pateikiami keletą kartų. Tame pačiame tyrimo etape (Spradley, 1979) į interviu pokalbį įtraukti *kontrasto klausimai* (angl. *contrast questions*), kurie suteikė galimybę atskleisti prasmės dimensijas apibūdinant savo pasaulio objektus ir įvykius. Todėl siekiant išplėsti tiriamo lauko aprašymą, prašyta informantų atsakyti į klausimą: „Kaip save pirmiau įvardytumėte: kaip pedagogę ar mokyklos vadovę?“

Apibendrinant teigtina, kad tyrimo lauke išbūta 67 savaites, stebėta per 540 val. įvairių įvykių, iš viso atlikti aštuoni interviu su trimis skirtingomis informantėmis, kurie sudaro 17 val. ir 46 min. garso įrašų duomenų. Panašiai, kaip ir lauko užrašai ir interakciniai įrašai, naudota šabloninė lentelė (žr. 3 priedą) interviu transkribavimui.

2.2.5. Etika

Etinis tyrimo aspektas labai svarbus socialiniuose moksluose, ypač tiriant visuomenei jautrius atvejus (Ladner, 2014). Labai svarbu laikytis etikos principų, kurie užtikrintų, kad nebūtų pažeistos tyrimo dalyvių teisės, konfidencialumas, o ir pats tyrimas būtų atliktas ir pateiktas korektiškai. Tyrėjui, taikančiam ir autoetnografijos elementus, šis reikalavimas yra ypač aktualus, todėl toliau šiame skyrelyje pateikiamos pagrindinės tyrimo etikos nuostatos, kuriomis vadovautasi.

Kalbant apie tyrimo atlikimą tenka pripažinti, kad įžengti į mokyklos vadybos sritį nėra lengva, nes tai yra uždara, nelinkusi viešintis ir atvirauti socialinė žmonių grupė, kurioje visi nariai dažniausiai vieni kitus pažįsta. Todėl tinkamų ir norinčių tyrime dalyvauti informančių paieška buvo sudėtinga dėl nenoro atskleisti mokykloje vyraujančios vadybos kultūros, taip pat dėl grėsmės būti atpažintai kolegų. Dera pažymėti, kad atliekant etnografinį tyrimą labai svarbu įgyti ir išlaikyti informantų pasitikėjimą (Spradley, 1979). To pasiekti padeda pasirašomas informuoto asmens sutikimas, konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimas ir tyrėjo šališkumo įvardijimas (Creswell, 2015). Dėl to tyrime griežtai laikomasi

etikos normų – pasirašyti informuoto asmens sutikimai, kuriuose įvardytas tyrimo tikslas, trukmė, tyrimo atlikimo detalės, duomenų saugojimas (tik tyrėjui prieinamose užkoduotose laikmenose) ir konfidencialumo bei anonimiškumo užtikrinimas. Pastebėtina, kad informuoto asmens sutikimai buvo pasirašyti ne tik su pagrindinėmis tyrimo veikėjomis – mokyklų vadovėmis, bet su visais tyrimo lauke buvusiais asmenimis – edukacinių sąveikų dalyviais: mokiniais, tėvais, mokytojais, kitų mokyklų vadovais, švietimo institucijų darbuotojais.

Tenka pripažinti, kad etnografinis rašymas yra sudėtingas procesas, lemiamas įvairių subjektyvių veiksnių, kurių etnografas negali kontroliuoti dėl primestų apribojimų (Van Maanen, 2011), todėl šiame darbe moraliniai ir instituciniai įsipareigojimai ne visada leido procesus aprašyti taip, kokie jie yra iš tiesų, nes dalyvaujamo stebėjimo metu per nuoširdžią komunikaciją buvo įgytas nuoširdus pasitikėjimas, kuris skatino dalytis labai asmeniškai ir intymia patirtimi, kuri perkelta į tekstą ne tik leistų lengvai identifikuoti tyrimo veikėjas, bet ir tam tikrais atvejais rizikuotų pažeisti tiriamos bendruomenės stabilumą. Pasakytina, kad viso tyrimo metu tyrėją lydėjo skirtingo pobūdžio moraliniai atsakomybės klausimai – fizinio buvimo lauke metu ir rašant etnografinį pasakojimą. Pirmuoju atveju sėkmingam buvimui lauke įtaką darė tam tikrų taisyklių laikymasis: buvimas nematomam, kai to reikia, arba aktyvus dalyvavimas įvairioje veikloje išlaikant distanciją ir nepadarant įtakos įvykių natūraliai eigai. Pasak Van Maanen (2011), etnografo moralinė atsakomybė lauke yra dviguba – atsakomybė prieš sutiktus žmones ir atsakomybė savo mokslinei disciplinai. Todėl buvimas tyrimo lauke ir siekis pažinti vietinę kultūrą įpareigoja elgtis pagal kitų sukurtus standartus nepaisant nuolat lydimo kontrolės jausmo, nes priešingu atveju įgytas pasitikėjimas gali būti bent kada sugriautas nuviliant pasitikėjusius žmones.

Apibendrinant svarbu akcentuoti, kad etinių principų laikymasis atskleidžia etnografinio tyrimo dialogiškumą, nes ne tik etnografas stebi, bet tuo pačiu metu ir jis pats yra stebimas. Todėl tyrimo metu įgytas žinojimas nėra vien tik

etnografo arba tik veikėjų, bet istorija kuriama ir glūdinti tarpusavio santykiuose, atskleidžianti duomenų kontekstualumą ir vykusios komunikacijos dinamiškumą (Pole & Morrison, 2003). Van Maanen (1998) teigimu, tyrimo laukas negali būti atsietas nuo socialinių santykių, todėl galutinis etnografinis aprašymas yra sukonstruotų tyrimo duomenų pateikimas per tyrėjo žiūros lauką, atspindintis vykusius abipusius sąveikos ir komunikacijos procesus.

2.2.6. Duomenų analizė

Tyrimo duomenų analizė – vienas svarbiausių tyrimo etapų. Etnografijoje viena iš centrinių analizės dimensijų yra atskleisti kultūrinių narių, arba vietinių (angl. *insider*), perspektyvą (Hymes, 1982; Spindler, 1982; Zaharlick & Green, 1991). Siekiant daugiau tikslumo galima pasinaudoti Agar (2013) posakiu, kad etnografinė analizė panaši į bandymą išversti ir paaiškinti, arba tiesiog reprezentuoti, vidinių grupės narių perspektyvą išorės (angl. *outsiders*) atstovams, atskleidžiant, kaip tam tikros socialinės grupės nariai naudoja ir dalijasi jai reikšmingais simboliais. Taip etnografija tampa deskriptyvia teorija, konstruojančia bendruomenių praktikas, bet neišskiriančia atskirų individų, kitaip tariant, etnografija atskleidžia kultūrinius socialinių bendruomenių pradmenis, t. y. kas ir kaip vyksta tam tikroje kultūrinėje grupėje (Zaharlick & Green, 1991; Blommaert & Jie, 2010).

Minėtas požiūris paragino atsakyti į pagrindinį etnografinį klausimą, kas čia vyksta, kuris tapo esminiu analizės vienetu (Heath & Street, 2008). Kitaip tariant, etnografinio stebėjimo metu fiksuoti įvykiai padeda atsakyti į rūpimus interakcinės etnografijos klausimus: kas ir ką veikia? su kuo? kam? kada? kur? kaip? Reikia pastebėti, kad, remiantis Bloome ir kt. (2004), įvykis yra susijusių veiksmų seka ir veikėjų reakcijos į tarpusavio sąveiką. Todėl atliekant duomenų analizę koncentruojamasi į klausimus, kaip tyrimo veikėjai supranta prasmes ir kaip socialiniai veiksmai atsispindi greta įvykių kuriamuose tekstuose. Čia verta atkreipti dėmesį

į Hammersley ir Atkinson (2007) išpėjimą, kad etnografinis aprašymas gali pavirsti „fragmentuotu kultūros atspindžiu“ (p. 155), jei apnuoginti tyrimo veikėjų veiksmai ir veikmė pateikiami segmentuoti, dekontekstualizuojant ir / arba rekonstektualizuojant įvykius, taigi taip iškraipant kultūrinės tam tikros socialinės grupės kuriamas reikšmes ir prasmes. Dėl to į duomenų analizę šiame darbe žvelgiama kaip į sisteminių, bet ne atomistinių procesą (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995).

Van Maanen (2011) manymu, etnografiniame tyrime duomenų analizė prasideda dar būnant tyrimo lauke ir darant lauko užrašus. Šiame etape privalu nuspręsti, ką stebėti ir užrašyti, taip pat ką atmesti ir ko neįtraukti. Iškilusią dilemą Crang ir Cook (2012) rekomenduoja spręsti nuolat sugrįžtant prie pagrindinio atliekamo tyrimo klausimo. Taip pat, vadovaujantis Miles, Huberman ir Saldana (2014), lauko užrašai nuolat buvo papildomi teorinėmis pastabomis, kurios tapdavo užuominomis interpretuojant įvykių metu išvelgtas reikšmes ir prasmes. Be to, lauko užrašų išsamumą užtikrina tyrėjo spontaniškos ir netikėtai kilusios pastabos (angl. *jottings*) apie tiriamą fenomeną (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995). Todėl įvykio metu ar iš karto po jo buvo pasižymimas žodis arba frazė vėliau padeda atkurti vaizdingą ir turiningą įvykio paveikslą.

Taip pat viso tyrimo metu buvo rašomos kassavaitinės analitinės atmintinės (angl. *memos*), kurios, pasak Miles ir kt. (2014), nepaisant tapataus tikslo – gairių link nuodugnesnio conceptualaus suvokimo, – nuo spontaniškų pastebėjimų skiriasi mažiausiai dviem aspektais. Pirmiausia, atmintinių rašymas yra planuotas procesas (Miles et al., 2014), todėl tam dažniausiai skirdavau vieną savaitgalio pusdienį. Antra, analitinių atmintinių rašymas grindžiamas sisteminiu didesnio duomenų kiekio peržvelgimu, refleksija ir selekcija etnografiniam aprašymui (Miles et al., 2014). Tai reiškia, kad tyrėjas koncentruojasi į dviejų trijų savaitių sukonstruotus duomenis, dar kartą atidžiai perskaito lauko užrašus, transkribuotus pokalbius, peržvelgia surinktus dokumentus ir artefaktus, pasižymi komentarus, iš kurių gimsta analitinės atmintinės, Saldana (2016) prilyginamos

neformaliam arba pirminiam kodavimui. Atsižvelgdamas į tai, tyrėjas rašydamas analitines atmintines būna nuolatiniam ir nenutrūkstamame lyginimo procese (Hammersley & Atkinson, 2007). Svarbu pastebėti, kad monografijos autorė prie atmintinių grįžo ir užbaigusi disertacinį darbą, t. y. iš naujo buvo vertinami surinkti duomenys, atmintinės, permąstant tyrimo radinius ir sutelkiant dėmesį į mokyklos vadybos kultūrą. Hammersley ir Atkinson (2007) teigimu, analitinių atmintinių rašymas, prasidėjęs dar esant tyrimo lauke, yra nesibaigiantis, nes gali būti tęsiamas rašant galutinį etnografinį aprašymą ir net naudojamas kaip atmintinių fondas tolesniems darbams.

Dera pripažinti, kad vos tik atvykus į tyrimo lauką, užrašai ir atmintinės buvo labai platūs ir atviri. Vis dėlto, bėgant laikui, pasak Crang ir Cook (2012), „perfiltravus piltuvėliu“ (p. 135) atmintines, pastebėjimus tyrimo lauke, užrašai tapo labiau koncentruoti. Todėl kaskart iš naujo peržvelgus duomenis, rašytas atmintines ir rašant naujas buvo sugeneruota vis daugiau užuominų, preliminarių interpretacijų ir naujai kylančių klausimų. Būtent taikant rekursinę logiką iškyla naujos idėjos atmintinėms ir potencialiai analizės kryptčiai (Saldana, 2016).

Išėjus iš tyrimo lauko kitas labai svarbus žingsnis – sisteminis kodavimas, taikomas tiek lauko užrašams, tiek transkribuotiems pokalbiams (Crang & Cook, 2012). Kaip jau minėta, pirminis neformalusis kodavimas buvo pradėtas dar būnant tyrimo lauke, todėl iš jo išėjus remtasi pirminio kodavimo nuorodomis ir išvalgomis gilintis į jau išskirtus elementus. Saldana (2016) teigimu, kodavimas – pagrindinis procesas, naudojamas įvykiams kategorizuoti ir grupuoti duomenų rinkinyje, kuris vėliau bus naudojamas etnografiniam aprašymui sukurti. Tačiau kodavimui nėra naudojama kiekviena užrašų pastraipa arba transkribuoto teksto eilutė. Taip yra todėl, kad tokiu atveju kodavimas gali tapti sunkiai valdomu ir griozdišku procesu (Sipe & Ghiso, 2004), lemti įvykių fragmentaciją. Todėl, vadovaujantis Saldana (2016), naudoti apibendrinti kodai, kurie „sugrupuoja didesnius duomenų segmentus tarpusavyje“ (p. 23). Vadovaujantis Hammersley ir

Atkinson (2007), kodai grupuojami į analitinius indeksus. Tokiu atveju tyrėjas, užuot žymėjęs kodus lauko užrašų, atmintinių ar transkribuotų tekstų parašėse, sukuria vieną dokumentą, kuriame fiksuoja išskylančius naujus kodus, nurodydamas detalią jų pagrindimo / išnirimo vietą. Pasak Saldana (2016), taip tyrėjas nuolat grįžta į lyginimo, grupavimo ir diferencijavimo procesą, kuris įgalina konstruoti konceptualius kodus ir subkodus. Reikia pripažinti, kad ši analizė turi paralelių su klasikine grindžiamąja teorija (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1998, 2006, 2010 ir kt.) dėl kodavimo proceso panašumų – pradedant pirminiu, deskriptyviu kodavimu ir baigiant aukštesnio lygio konceptualiųjų kodų ir subkodų išskyrimu, panaudojant grupavimą, diferencijavimą ir nuolatinį lyginimą. Remiantis šia grindžiamosios teorijos kryptimi, (Hammersley & Atkinson, 2007) taikant rekursinę logiką, analizuoti duomenų vienetai, sudarytas analitinis indeksas ir nuolatinis atmintinių rašymas, įtrauktas konceptualiųjų žemėlapių sudarymas ir schemų kodavimas. Tai padėjo pereiti į antrojo rato kodavimą, kurio metu yra kuriamas antrasis analitinis indeksas ir tęsiamas atmintinių rašymas (Saldana, 2016). Šiame etape tęsiamas koncentruotas, teorinis ir ašinis kodavimas, derinamas su kontrastinės analizės metodu, – taip išskiriami esminiai kodai, pagrįsti konceptualiais panašumais, tarpusavio ryšiais ir jungiančiomis centrinėmis temomis. Saldana (2016) teigimu, antrojo rato kodavimas ir tęstinis analitinių atmintinių rašymas padeda sukurti pradinį radinių planą, kuris tampa pirminiu etnografinio aprašymo juodraščiu.

Duomenų analizei taip pat buvo pasitelkta diskurso analizė (Bloome, 2003; Bloome et al., 2004; Bloome et al., 2009; Bloome & Carter, 2013), kuri leidžia pamatyti, kaip kalbiniais įrankiais yra konstruojami kasdieniai įvykiai ir socialinė praktika. Dera paminėti, kad darbe vadovaujamesi Gee (1999) platesniu požiūriu į diskurso apibrėžtį, kad kalba yra virš sakinio lygmens. Be to, Gee (1999, p. 6) išskiria du diskurso tipus – diskursą „iš mažosios d“, parodantį kaip kalba formuoja ir atspindi tapatybes, ir diskursą „iš didžiosios D“, atskleidžiantį, kaip

individas yra pozicionuojamas pasaulyje arba tam tikruose specifiniuose kontekstuose. Šiame darbe pasitelktos abi diskurso rūšis, nes, pasak Gee (1999), „mažosios d“ diskursas (kalbos vartosenos) yra persmelktas neverbalinių elementų, kurie konstruoja tapatybę ir padeda jai atlikti atitinkamus vaidmenis skirtinguose socialiniuose kontekstuose, t. y. išauga į „didžiosios D“ diskursą.

Vienas esminių elementų, lydinčių diskurso analizę, – pokalbių transkribavimas. Todėl yra svarbu paminėti tyrėjos požiūrį į transkribavimą kaip priemonę, galinčią perteikti socialinių įvykių vaizdinius ir ten vyravusias kontekstines aplinkybes. Šiame darbe vadovaujamosi Green, Franquez ir Dixon (1997) ir Edwards (2001) požiūriu, pasak kurio, transkribuotame pokalbyje gali atsispindėti tik keletas užrašytoje kalboje vartotų aspektų, nes nėra įmanoma dokumentuoti kiekvieno kalbinio niuanso. Labai svarbu pastebėti, kad transkriptas iš tikrųjų tik reprezentuoja įvykį, tačiau nėra pats įvykis (Green, Franquez, & Dixon, 1997). Minėtą reprezentaciją konstruoja tyrėjas, stengdamasis atliepti ir atsižvelgdamas į savo vykdomo tyrimo tikslą. Vadovaujantis Gee (1999) požiūriu į diskurso analizę, ypač daug dėmesio darbe skirta apibrėžti, kaip kalba konstruojama ir kaip ji funkcionuoja, į transkribuotus pokalbius įtraukiant veikėjų vartotus lingvistinius elementus: loginius frazių kirčius, pauzes, nutylėjimus, pakartojimus, be to, apibrėžti intonacijų kaitos kontūrai. Vėliau transkribuoti pokalbiai buvo skaidomi į mažiausius prasminius siunčiamos žinios vienetus (angl. *message units*), kurių ribos nubrėžiamos prozodiškai arba neverbaliniais elementais. Visos minėtos segmentų pateikimo priemonės leido atskleisti, kaip kalba veikia mokyklų kultūros (re)formavimo procesą.

Analizuojant tyrimo duomenis laikytasi aiškios rekursinės logikos, leidžiančios atlikti nuoseklius žingsnius, kurie užtikrina tyrimo kokybę. Vis dėlto tik pats tyrėjas subjektyviai nusprendžia, kuriuos esminius duomenų vienetų elementus įtraukti į etnografinį aprašymą. Todėl kalbant apie tyrimo kokybę labai svarbus yra tyrimo rezultatų patikimumas, kuris aptariamas kitame skyrelyje.

2.2.7. Rezultatų patikimumas ir validumas

Tyrimo rezultatų patikimumo ir validumo užtikrinimas yra svarbus kiekvieno mokslinio darbo elementas. Atliekant mokslinius tyrimus kyla mokslinio objektyvumo ir duomenų vertingumo klausimų, kurie siejami su standartizuotu tyrimo objekto ir radinių nuolatinumu, nekintamumu neatsižvelgiant į skirtingus tyrimų kontekstus (Creswell, 2015). Tačiau toks požiūris netinka kokybiniais tyrimams, kurie atskleidžia žmogiškosios patirties reiškinius (Denzin, 2017), kurie dėl kontekstualių aplinkybių ir individualios prieigos neišvengiamai kinta (Flick, 2018). Etnografiniam tyrimui įprasti tyrimo validumo kriterijai nebūdingi, nes pagrindinis etnografinio tyrimo duomenų šaltinis – tyrimo veikėjų stebėjimas, kuriame pats tyrėjas tampa vienu iš tyrimo instrumentų (Spradley, 1979). Kaip jau minėta skyrelyje apie tyrėjo vaidmenį, visi tyrimo duomenys yra konstruojami per tyrėjo suvokimo prizmę ir subjektyvų pažinimą bei žinojimą. Pasak Flick (2018), panašia duomenų selekcija remiasi visi kokybiniai tyrimai, tačiau ši tendencija labiausiai išryškėja etnografiniame tyrime.

Crang ir Cook (2012) pabrėžia, kad etnografiniame tyrime validumo užtikrinimas negali būti siejamas su mechanišku procesu arba statistika paremtais duomenimis, nes pati etnografinio tyrimo prigimtis yra natūralistinė (angl. *naturalistic inquiry*). Remdamasis šiuo principu, etnografas fiksuoja tiriamos grupės žmonių natūralaus elgesio formas, verbalinių ir neverbalinių elgesį, jų tarpusavio sąveikas. Šis kriterijus taikomas ir šiame darbe, kuriame siekta fiksuoti tyrimo objektą tik natūraliomis sąlygomis, nedarant įtakos tam, kas vyksta, siekiant atskleisti natūralią informantų elgseną per daugialypes edukacines sąveikas, stengiantis pateikti aiškų, sklandų etnografinį aprašymą, nevengiant atskleisti asmeninių įžvalgų ir patirčių, kad skaitytojas mintimis nusikeltų į aprašomų įvykių epicentrą.

Grįžtant prie tyrėjo subjektyvaus žiūros taško reikia pasakyti, kad Van Maanen (2011) pataria validumo dilemą spręsti *dalyvių patikra* (angl. *member checks*),

t. y. pateikti informantams bent dalį etnografinio aprašymo siekiant įsitikinti, ar tyrėjas taip pat suvokia ir vertina tiriamą socialinį pasaulį. Reikia akcentuoti, kad informantų nuomonės pateikimas glaudžiai siejasi su etikos principais, nusakančiais tyrimo veikėjų balsą ir veikmę tyrimo radinių aptartyje. Svarbu išvengti konflikto tarp konstruktyvios kritikos, tiesos sakymo ir draugiško santykio išlaikymo (Crang & Cook, 2012). Šiame tyrime sulaukta tikslų tyrimo veikėjų pastabų, papildymų ir paaiškinimų ne tik atliekant disertacinio tyrimo duomenų analizę, bet ir konsultuojantis su informantėmis dėl duomenų perkeliavimo ir tinkamumo, siekiant šios monografijos tikslo – atskleisti mokyklų vadybos kultūros ir autentiškos mokyklos vadovo lyderystės ypatumus.

Tyrime vadovautasi bendromis rekomendacijomis kokybiniam tyrimams. Pasak Creswell (2015), kokybinių tyrimų validumą užtikrina detalus metodologinio kelio aprašymas, apimantis sprendimą taikyti vienokią ar kitokią tyrimo strategiją, pristatant jos išskirtinumą ir savitumą, apibrėžiant tyrėjo vaidmenį, tiriamųjų atranką, duomenų rinkimą, analizę ir tyrimo etikos principus. Šioje monografijos darbo dalyje išsamiai aptariami minėti aspektai, todėl galima teigti, kad išsamus etnografinės epistemologijos (Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012) taikymo aprašymas užtikrina išorinį tyrimo validumą.

2.2.8. Tyrimo ribotumai

Atliekant tyrimą vadovautasi subjektyvia tyrimo logika – nagrinėta individuali mokyklų vadovių patirtis ir nesiremta objektyvaus pažinimo samprata (Creswell, 2012). Atliktas etnografinis tyrimas nėra apibendrinamojo pobūdžio. Dėl šios priežasties tyrimo radiniai ir iš jų kylančios išvados neturėtų būti generalizuojami ir pritaikomi visai populiacijai. Tačiau tam tikri dėsningumai ir ypatybės galėtų leisti daryti įžvalgas, apibendrinančias vyraujančias tendencijas mokyklų vadybos kultūroje.

Nepaisant to, kad duomenų konstravimo metu stengtasi surinkti kuo daugiau

įvairių duomenų, padedančių atskleisti pagrindinį tyrimo tikslą, vis dėlto tam tikri apribojimai gali būti išskirti: tyrimo lauko neapribojus viena informante ir atlikus skirtingų tipų (Spradley, 1979) dalyvaujamą stebėjimą, dėl įvairių priežasčių (informančių nesutikimo, kitų veikėjų prieštaravimo) skirtingose tyrimo vietose surinktas nevienodas kiekis duomenų. Kitas tyrimo ribotumas yra susijęs su intimi. Todėl renkantis informančių skaičių remtasi Ladner (2014) įžvalgomis, kad gera ir reprezentatyvi imtis ne visada tapati jos dydžiui ir atsitiktinei atrankai, daug svarbiau yra informantų patirtis ir tiriamos srities išmanymas. Taip pat ribotumu galima įvardyti selektyviai pasirinktas tyrimo radiniuose analizuojamas sąveikas, iš kurių ne visas stebėtas pavyko pateikti darbe. Galiausiai šio tyrimo apribojimai siejami su ribota metodologine patirtimi, nes edukacijos etnografija tik pradeda žengti pirmuosius žingsnius Lietuvos mokslo pasaulyje (Stonkuvienė, 2005; Zygmantas, 2011). Todėl reikia pripažinti, kad, nepaisant monografijos autorės galimybių mokytis ir konsultuotis su vienais žymiausių pasaulio edukacijos etnografų – Judith Green, Denis Beach, Cristopher Maeder, Audra Skukauskaitė, Laurie Katz, David Bloome – šis etnografinis rašymas tėra kelio pradžia link etnografinės epistemologijos plėtotės Lietuvos edukologijos tyrimuose.

3. TYRIMO RADINIAI

Atlikus mokslinės literatūros analizę ir pagrindus tyrimo metodologiją, toliau pateikiami disertacinio tyrimo metu atlikto tyrimo radiniai, į kuriuos žvelgiama ne per lyties nelygybės ir tapatumo konstravimo prizmę, bet siekiant atskleisti mokyklų organizacinę kultūrą per autentišką mokyklos vadovo lyderystę. Monografijoje siekiama suprasti, kaip autentiški mokyklų vadovai (re)formuoja mokyklos kultūrą. Nors etnografinis tyrimas atliktas keliuose mokyklose, vienoje tyrėja praleido daugiau laiko, kituose mažiau, tačiau pamatytos, išgirstos ir kartu išgyventos istorijos neskirstomos į svarbias ir mažiau svarbias, ilgas ar trumpesnes. Šią nuostatą nulėmė pasirinkta interakcinės etnografijos epistemologija, kuri neišskiria įvykių linijiniškumo, o kiekvienai įvykusiai sąveikai suteikia reikšmę ir prasmę konstruojant žmogaus socialinį pasaulį. Toliau šiame skyriuje pateikiami interakcinės etnografijos tyrimo apie mokyklos kultūrą radiniai, kurių analizei pasitelkti diskurso analizės elementai (Bloome, 2003; Bloome et al., 2004; Bloome et al., 2009; Bloome & Carter, 2013).



1 pav. *Keltų mazgas*
(autorius: nežinomas)

Vos patekus į tyrimo lauką mokyklų vadyba labiausiai asocijavosi su keltų mazgu (1 pav.) – sudėtinga ir painia struktūra, kurios susipynusios gijos tarsi atkartoja tą patį raštą, tačiau sykiu jungiasi į didesnę darinį palikdamos tam tikrus dėsniskus tarpus. Susipynusios gijos yra įvairialypės, jos apima ugdymo programas, rezultatus, nubrėžtus ugdymo kokybės etalonus, vadybos sistemas, edukacinę aplinką, rūpestį ugdytiniais, pedagogų profesinį tobulėjimą, pasitikėjimo

kūrimą tarp mokyklos, bendruomenės ir steigėjo. Gijų sumezgimas į vientisą ir darnų kūrinį reikalauja lyderystės ir profesinio meistriškumo, kuris iš tikrųjų ir nubrėžia gijų vijimosi trajektorijas. Minėtos savybės ne tik atspindi struktūros dėsningumą, bet gali formuoti teigiamai arba neigiamai veikiamus intarpus tarp pačių gijų.

Dažniausiai mokyklų vadyba tiriama efektyvumo aspektu, apibrėžiami mokyklos vadovų vaidmenys ir vadybos funkcijų raiška švietimo kaitos kontekste (Mečkauskienė, 2010; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010; Hagreaves, Boyle, & Harris, 2014; Želvys, 2014; Marzano, Waters, & McNulty, 2014; ir kt.), apibūdinamos mokyklos vadovo kompetencijos ir jų ugdymo galimybės (Melnikova, 2014; Želvys, 2016; ir kt.). Šioje monografijoje atkreipiamas dėmesys ne į tai, kaip sėkmingai vadovauti mokyklai ir valdyti joje vykstančius įvairius procesus. Svarbiausia tai, kaip autentiškas mokyklos vadovas lyderis (re)formuoja mokyklos kultūrą. Ypatinga dėmė skiriama tam, kaip veikiant skirtingoms sąveikoms kinta mokyklos kultūra ir mokyklos vadybos ypatumai, t. y. kaip „didžiosios D“ diskursas (Gee, 2001; Rymes, 2015) formuoja šį procesą. O mokyklos vadovų autentiška lyderystė gali būti siejama su Mead (1934) savasties konceptu, t. y. tuo, kad tapatybė ir autentiškas mokyklos vadovas formuojasi veikiami aplinkos ir tampa sociologinės savasties dedamąja, vadinama *manimi* (angl. *the me*), taip pat apima ir labiau individualų dėmenį *aš* (angl. *the I*). Todėl žmonių sąveika galima tik dėl savasties, kuri įgalina individą reflektyviems ir introspekciniais veiksmais. Taip žmogus tampa savo veiksmų objektu, sukurtu socialinių sąveikų metu (Mead, 1934). Dėl to šiame darbe buvimas mokyklos vadovu gretinamas su individų pažinimu, kaip jie egzistuoja ir elgiasi savo dabartiniuose, „didžiosios D“ diskurso veikiamuose, kontekstuose – Lietuvos švietimo sistemoje, bendrojo ugdymo mokyklose.

Monografijoje vadovaujama socialinio konstravimo perspektyva (Berger ir Luckmann, 1999), todėl teigiama, kad individai atsidūrę tam tikrose visuomenės sukonstruotose socialinėse ir kultūrinėse pozicijose negali sąveikauti visiškai

laisvai, t. y. jų veikmė profesinėje veikloje yra ribota. Analizuojant tyrimo duomenis atsižvelgta į tai, kad žmogus turi ne vieną stipriau ar silpniau išreikštą tapatybę (Tajfel, 1974, 1978). Monografijos kontekste teigtina, kad mokyklos vadovas gali veikti autentiškai, identifikuoti save kaip bendruomenės lyderį arba patirti tam tikrą profesinę devalvaciją negalėdamas atsisakyti mokytojo vaidmens. Vis dėlto dėmesys koncentruojamas ne į individo asmeninę ar socialinę istoriją, bet į autentišką vadovo lyderystę. Todėl, siekiant suprasti, kaip mokyklų vadovai paveikia mokyklos kultūrą, nederėtų žvelgti į šį reiškinį per griežtai įrėmintą istorinį kontekstą, t. y. minėtam procesui nėra naudojama istorinio konteksto samprata, kuri padėtų labiau pažinti asmenybės raidos etapus. Priešingai, remiantis Abrams (1982, p. 16) siekiama „suprasti ryšius tarp individo profesinės veiklos ir asmeninės patirties, sąveikaujančiomis su dabartiniu momentu vyraujančiomis struktūromis, kurios nėra baigtinės ir yra nuolat konstruojamos laike“. Dėl to šiame skyriuje teigiama, kad šių struktūrų konstruojama tikrove mokyklų vadovai įvairialypių sąveikų metu dalijasi su kitais per vykstančius „nuolatinius ir abipusius išraiškos aktus“ (Berger ir Luckmann, 1999, p. 28), kurių vienas svarbiausių elementų yra kalba. Kitaip tariant, kalba tampa įrankiu, padedančiu atskleisti tai, ką ir kodėl individai, taip pat ir mokyklų vadovai daro, o ne kas jie yra (Widdicombe, 1998).

Nepaisant to, kur esi, mokykloje ar už jos ribų, pokalbiai su kolegomis, ypač būnant didesniame būryje, nuolat buvo tik apie mokyklos reikalus. Kartais imdavo atrodyti, kad mes ne žmonės, o kažkokie robotai, mašinos, neturintys pomėgių, artimųjų, jausmų. Tada apimdavo neviltis ir slaptas troškimas, kuris ar kuri išdrįs pasakyti, kaip jaučiasi ne dėl įvestų kadencijų, bet todėl, kad gera būti kartu tarp bendraminčių. Deja, niekas nerizikavo pasirodyti neprofesionaliu. Aš taip pat. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-03-15)¹.

1 Aut. past. – tyrimo dalyvių interviu kalba netaisyta.

Toliau šiame skyriuje pateikiami radiniai, atskleidžiantys mokyklų organizacinę kultūrą per autentišką mokyklos vadovo lyderystę. Pirmiausia aptariama tai, ką reiškia būti mokyklos vadovu ir tapti autentišku bendruomenės lyderiu, kaip šį tapsmą suvokia mokyklos vadovai ir kaip jį vertina kiti, kaip vertintinas pereinamas tiltas, jungiantis buvimą ir tapimą mokyklos vadovu. Reikia pabrėžti, kad šią kelionę lydi įvairios socialinės sąveikos, padedančios atskleisti buvimo geru vadovu konceptą, profesinį pasitenkinimą. Galiausiai, vadovo tapsmo autentišku lyderiu daugiasluoksniškumą pagrindžia daroma fizinių objektų, profesinių asociacijų, bendruomenės, taip pat lyčių nelygybės ir galios santykio įtaka.

3.1. Mokyklų vadovų tapsmas autentiškais bendruomenės lyderiais

3.1.1. Buvimas mokyklos vadovu: nuo pradžios iki dabar

Visą dieną blaškiausi po kabinetą. Ką veikti? Nuo ko pradėti? Krūva neiškių dokumentų... Administracinis darbas. Nesijaučiu tapusi direktore, bet turiu atlikti šį darbą. O kaip mokymas? Man patiko dirbti mokytoja, kodėl turėčiau visiškai atsisakyti pamokų. Negaliu staiga pamiršti, kuo buvau, ir tapti, kuo dar nežinau, kad esu. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Pradedu dirbti, bet komandos dar neturiu. Puiku! Galėsiu suburti žmones, su kuriais kursime kartu. Ką dar turiu padaryti? O taip, daugybė darbų, kurių net neįsivaizdavau, kad reikės daryti. Ir daugelis jų man tikrai nepatinka. Bet kad jau ryžausi šiai avantiūrai – privalau. Turiu pateisinti pasitikėjimą mano profesionalumu. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-03-22).

Karjeros pasirinkimas. Pasak tyrimo dalyvavusių mokyklų vadovų, impulsas žengti į švietimo vadybos lauką nekilo vien tik iš troškimo būti vadovu. Priešingai,

vadovavimas mokyklai nebuvo pirminis tikslas. Sprendimas keisti karjeros kryptį atėjo palaiapsniui, susiklosčius tam tikroms gyvenimo aplinkybėms, kitaip tariant, *tiesiog įkrito arba neturėjo pasirinkimo, nes jautė poreikį kurti mokyklą savaip*. Nepriklausomai nuo tapimo vadovu aplinkybių, mokyklų vadovai pabrėžė stiprų atsidavimą naujam darbui ir meilę naujai profesijai. Nepastebėta jokių indikacijų, kad pagrindinis motyvacijos vedlys buvo siekis užimti aukštesnę ar vyraujančią poziciją. Išryškėjo tai, kad tapimas vadovu tapo natūraliu karjeros raidos etapu pajutus, kad mokytojo darbas jau nebepatenkina vidinio profesinio poreikio, o noras plėtoti savo mokyklos strateginę viziją inspiruoja veiklos pokytį. Laimos teigimu, nepaisant patekimo į naują profesinę sritį, noras kurti *savo mokyklą* buvo stipresnis nei nežinomybė ar nesaugumas, o galimybė daryti tai, ką tuo metu norėjo, suteikė *savotišką stabilumo jausmą*. Kaip galima matyti, jau pasirenkant naują karjeros kelią mokyklos vadovą šiam sprendimui didžiąja dalimi inspiravo autentiškumo išskleidimas, noras (re)formuoti mokyklos kultūrą įnešant *savasties*.

Kiekvienas mūsų žinome, kokią svarbią vietą gyvenime užima darbo veikla. Darbas yra arba bent jau turėtų būti ta vieta, į kurią norisi ateiti ir kasdien sugrįžti. Net yra sakoma, kad „einu į darbą kaip į šventę“ ar „mano darbas – mano hobis“. Tai parodo, kiek daug mums reiškia darbas ir profesinė veikla, kuri užima labai didelę žmogaus gyvenimo dalį, kokia tai svarbi erdvė, kuria neretai dalijamės su artimais ir svetimais žmonėmis. Darbas, remiantis Ibarra (1999), formuoja ir atspindi individo „socialinį ego“, kuris padeda apibrėžti ir profesinę tapatybę. Sutherland ir Markauskaite (2012) nurodo, kad profesinė tapatybė arba profesinis autentiškumas – svarbus kognityvinis mechanizmas, veikiantis darbuotojų nuostatas ir elgseną ir darbo, ir kitokioje aplinkoje. Vis iš naujo gilinantis į tyrimo lauko užrašus išryškėjo tipinis atvejis (angl. *typical case*) (Mitchell, 1984), kaip informantai apibūdina save ir įvardija atitiktį su vyraujančiomis kryptimis ir tendencijomis šiuolaikinių vadybos teorijų kontekste, t. y. paaiškėjo, kaip kito požiūris į buvimą vadovu ir bendruomenės lyderiu, kokią svarbą ir reikšmę tam teikia

asmuo ir kaip jis jautėsi pasirinkto kelio pradžioje, kaip jaučiasi dabar. Tai atskleidžia, kad mokyklų vadovams labai svarbu identifikuoti save profesiniame lauke ir atrasti savąjį profesinį tapatumą, būti autentišku savo bendruomenės lyderiu. Stebėta veikla, sąveika su mokytojais ir kolegomis leidžia teigti, kad saviidentifikacijos procesas nėra lengvas, nes vyraujantis kontekstas lemia vadovo autentiškos lyderystės raiškos lygį – skirtingose situacijose, atlikdami skirtingą veiklą, vadovai priskiria arba nepriskiria sau profesionalo sampratą. Svarbu paminėti, kad profesiniame kontekste mokyklos vadovo profesinė tapatybė nėra ir nebuvo suprantama vienareikšmiškai. Priešingai, mokslinėje literatūroje nemažai skirtingų nuomonių, kvestionuojančių vadovavimą mokyklai kaip profesiją, svarstančių, ar tai tik viena iš specialybių (Whiteman, Scribner, & Crow, 2015; Fitzgerald, 2016), ar mokyklos vadovas yra tik įstaigos administratorius, o galbūt tikras mokyklos vadovas yra tik bendruomenės autentiškas lyderis. Kyla klausimas, ar mokyklos vadovas pajėgus atlikti visus šiuos vaidmenis. Tyrimo radiniai leidžia manyti, kad apskritai mokyklų vadovai save įvardija profesionalais, tai iliustruoja ir toliau pateikiama interviu ištrauka:

Tai, ką darai, ir yra tavo karjera. Tas momentas, kuris pastūmėjo link viso šito, dabar atrodo kitaip. Mano samprata apie vadovavimą kito visus šiuos metus. Manychiau, buvo trys etapai. Gal bus ir daugiau. Tai, kas nepakito, – švietimo vadybos kultūros siejimas su sovietmečiu ir kompetencijų trūkumas. Ir aš iš dalies suprantu, kodėl kai kurie mokyklų vadovai elgiasi neprofesionaliai. Bet iš esmės privalai būti profesionalu, nes tai susiję su gerai atliekamu darbu. Tai ir parodo tavo profesionalumą. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-08-27).

Vadovauti mokyklai turi patikti, nes kitaip nebūsi profesionalu. Bus neįmanoma tai padaryti gerai, jei tas nepatiks, nemėgsi. Man kol kas labai patinka. Kaip bus toliau? Nežinau... (Iš tyrimo lauko, interviu su

Gintare, 2019-05-14).

Profesionalumas. Sunku pasakyti, kas yra profesionalus vadovas. Ir tam vien tik mokslo laipsnio nepakanka. Dar reikia atsakomybės prieš tuos, dėl kurių tai darai. Aš nuolat jaučiu tą atsakomybės jausmą. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-03-22).

Abejonės savimi. Vis dėlto šiuose informančių žodžiuose galima išvelti nepasitikėjimą savimi, kylančias abejones dėl savo profesionalumo. Viena vertus, savęs matymas profesionalų gretose padeda įgyti viešai pripažįstamą mokyklos vadovo statusą, kita vertus, vidiniai prieštaravimai išduoda nepasitikėjimą savimi: „<...> nesu tikra, kad mano pokalbis su šia mama jai padėjo, nemanau, kad suteikiu profesionalią pagalbą“ (Vaida). Atsiskleidžia paradoksali situacija: nors buvo įvertintos ir viešai pripažintos kaip geros vadovės, tą liudija įvairūs apdovanojimai ir nominacijos mokyklų vadovų rinkimuose, tačiau pačios informantės vengia save vadinti profesionalėmis. Dažniausiai jos save apibūdina vartodamos leksiką, nusakančią jų veiklos sritis, atliekamas vadovavimo funkcijas: darbą su bendruomene, susirinkimus ir pasitarimus miesto savivaldoje, rutininius mokyklos vadovo darbus: „Tai ir buvo mano tipinė paprasto vadovo diena“ (Vaida, pirmoji stebėjimo diena); „Dažniausiai atlieku tokį paprastą, rutininį darbą, administracinius reikalus tvarkau, nebent įvyksta kažkas nenumatyto, kitaip sakant, iškyla ekstremali situacija. Tada jau tenka pasitelkti savo profesionalumą“ (Gintarė). Nepaisant kasdien atliekamų rutininių darbų, akcentuojama, kad vadovėms patinka dirbti šį darbą, jos „mėgsta vadovauti“ ir „savaip strateguoti ugdymą ir kitus procesus“. Taigi poreikis „padaryti kažką daugiau, nes kaip mokytoja ar pavaduotoja jau netilpau savo kabinete... man reikėjo visos mokyklos, savo mokyklos“ (Laima) buvo patenkintas. Taigi, mokyklų vadovų vadybos kultūra yra neatsiejama nuo atsakomybės prisiėmimo kuriant savo mokyklos viziją

pagal sau priimtina ugdomo paradigmos sampratą. Pasak Caza ir Creary (2016), atsakomybė yra vienas iš brandaus bendruomenės lyderio bruožų, kuris užtikrina lyderio pripažinimą, o pripažinimas yra siejamas su individo socializacija tam tikroje socialinėje grupėje ir suteikia saugumo garantą (Njegovan, Vukodinovič & Dudak, 2017). Todėl siekdami pripažinimo mokyklų vadovai tapatinasi su kitais, sutikdami elgtis pagal visuomenės ir švietimo bendruomenės sukonstruotas taisykles, kai sukuriamas santykis ir saistymosi ryšiai su mokyklos bendruomene, kolegomis, valdžios institucijomis pasitelkiant įvairialypes socialinės interakcijos ir nuolatinio dialogo formas. Akivaizdu, kad autentiškumo dimensiją paveikia socialiai sukonstruotos kultūrinės normos – noras pritapti prie tos pačios kultūros atstovų. Panašių tendencijų pavyko išžvelgti viename mokyklų vadovų, šalies mastu pripažintų savo srities aukščiausio lygio profesionalais, ir Švietimo, sporto ir mokslo ministerijos specialistų vykusiame pasitarime (1 lent.).

1 lentelė. Įrašas A² (2019-08-22)

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)
1	Ministerijos atstovas:	ponia direktore↑ vė::luojate į susitikimą
2		kur jūsų PROFESIONALUMAS
3	Mokyklos vadovė:	ar vėlavimas susijęs su profesionalumu
4	Mokyklos vadovas:	o kaip jūs pati manote ↑
5		neprimeskime SVETIMOS nuomonės
6		vadovaukitės savo profesionalumo samprata
7		kaip manot kolegos ↑
8		ar galime turėti SAVO pačių nuomonę
9		ir ja vadovautis
10	Mokyklos vadovė:	Na
11		Em
12		[4 sekundžių pauzė]
13		gal turėjau svarbesnių
14		profesinių reikalų
15	Ministerijos atstovas:	jei kiekvienas vadovausimės SAVO suopračiu

2 žiūrėti 4 priedą „Transkripcijos ženklų reikšmės“

16		koks tai bus profesionalumas
17		darysim kaip norėsime
18		kokia tada prasmė mums čia rinktis ↑
19		diskutuoti apie švietimo ir vadovavimo gerinimą
20		manau čia visi esam susirinkę profesionalai
21		bent jau pagal visiems suprantamus standartus
22		o gal jūs nenorite priklausyti šiam būreliui
23	Mokyklos vadovė:	noriu [pasakyta tyliai, beveik neįmanoma išgirsti]
24		noriu ↑
25		užtat ir atbėgau čia
26		Atsiprašau
27		jei leisite kolegos PROFESIONALAI
28		prisijungiu prie jūsų vykstančios diskusijos

Hierarchinė kova. Matyti, kad socialiniai hierarchiniai santykiai išryškėja tiek formalus, tiek ir neformalus bendravimo metu – aukštesnį socialinį statusą turintis žmogus įgyja vyraujančią poziciją, imasi lyderystės siekdamas ne tik spręsti profesinius klausimus, bet ir pateikdamas asmeninę nuomonę kaip visuotinai priimtina. Socialiai konstruojamų normų konfliktas iškilo ministerijos atstovui pateikus savo subjektyvią profesionalumo sampratą (I. A. 1–3), kuriai nepritarė vienas mokyklos vadovas, pasiūlęs kiekvienam vadovautis savo supratimu ir taip mėgindamas apginti į susitikimą pavėlavusią vadovę, kurios pasiteisinimas apie kitus, taip pat svarbius profesinius reikalus, buvo nedrąsus ir liko neišgirstas. Šioje situacijoje galima išvelgti pastangas apeliuoti į kolektyvinį demokratinį balsą (I. A. 4–9), suteikiant kolegoms progą išsakyti savo nuomonę ir pasipriešinti vyraujančiai socialinei hierarchijai. Tačiau, stengiantis išlaikyti autoritetą, iniciatyva iš karto stabdoma primenant susirinkusiems, kad socialinei grupei dera vadovautis visuotinai pripažintomis ir vienodai suprantamomis normomis, kurios gali būti įvardijamos švietimo vadybos kultūra. Be to, pokalbio lyderystė įtvirtinama kvestionuojant kitų profesionalumą ir priklausymą konkrečiai socialinei grupei (I. A. 18, 20, 22). Caza ir Creary (2016) teigimu, socialiai sukonstruotų normų

legitimumo pripažinimas priartina individą prie kolektyvinio profesionalumo pripažinimo pageidaujamoje socialinėje, kultūrinėje grupėje. Dėl šios priežasties mokyklos vadovė patvirtina norą priklausyti susirinkusiam profesionalų būriui. Vis dėlto pripažinta kitų, patyrusių individų nuomonė nepateikia aiškios profesionalo ir profesionalumo apibrėžties. Anaipol, profesionalumo samprata lieka dviprasmiška ir atvira, tarpstanti funkcijų ir veiklų kontinuume tarp tiesioginių pareigų atlikimo, profesinių diskusijų ir dalyvavimo profesinių asociacijų veikloje.

Mokyklos vadovo elgesys parodo, kad šioje situacijoje jam buvo svarbus ne tik mechaniškas pasipriešinimas nusistovėjusiai sistemai, autentiškos lyderystės raiška, tačiau taip pat ir užmegzto ryšio, pasitikėjimo išlaikymas. Todėl galima teigti, kad siūlymas kiekvienam vadovautis savo įsitikinimais ir supratimu, nesiengti kitų įtikinti savo patirties teisumu, ypač jeigu ji nepagrįsta, neinformatyvi ir kartais net seksistinė, skatina kitus veikti, analizuoti esamą situaciją, spręsti problemas, prisiimti atsakomybę už savo veiksmus. Vadovaujantis Murakami ir Törnisen (2017), taip mokyklos vadovas bandė daryti įtaką išgyventos patirties epistemologijai (Janack, 1997). Kitaip tariant, pasipriešinimas pritarti aukštesnės hierarchinės pozicijos individo sukonstruoti sampratai ir pozicionuojant šią sampratą kaip vieną iš daugelio galimų nuomonių nubrėžia kitą autentiškos lyderystės sampratos ribą, suteikiančią veikmės laisvę kiekvienam išeiti iš vienodai konstruojamo suvokimo ribų. Viešas ministerijos atstovo pasisakymo vertinimas atliko minėtos sampratos testavimą, atsiejant jos identifikaciją nuo vyraujančios sukonstruotos kultūrinės praktikos, sykiu pasipriešinant švietimo sistemos kasdienybei ir socialiai sukonstruotam švietimo vadybos laukui.

Nepaisant to, kad nėra žinomi mokyklos vadovo pasipriešinimo sustabarėjusioms normoms motyvai, galima teigti, kad profesionalumo sampratos kvestionavimas ar net perrašymas gali būti interpretuojamas kaip kaltinimai, provokacija nepaklusti, stigmatizuojant esamą situaciją. Taip įmanoma daryti įtaką ir įgyti

pranašumą prieš aukštesnes socialines pozicijas turintį individą. Aiškiai išsakoma kritika, kuriama nesantaika ir priešiškus mobilizuoja asmenis, esančius kitoje barikadų pusėje, kartu izoliuojantis nuo tam tikros socialiai stipresnės ir įtakingesnės grupės ir pereinant į kitą, potencialiai galinčią įgyti didesnės galios (Caza & Creary, 2016). Vis dėlto mokyklos vadovės vengimas apginti savo nuomonę suponuoja, kad ji neturėjo stiprios pozicijos ir nebuvo pajėgi pasipriešinti vyraujančiai kultūrai. Dėl to ji nepriėmė ministerijos atstovo pasiūlyto iššūkio save identifikuoti, priskirti tam tikrai grupei ar izoliuotis kitoje grupėje ir padėti kurti naują, galimai stipresnę ir įtakingesnę. Taigi mokyklos vadovės išgyventa patirties epistemologija (Janack, 1997) buvo netvirta ir daugiavalentė, t. y. kvestionuota profesionalumo samprata, tačiau ir atsisakyta pateikti savo episteminę patirtį arba pritarti kito, esančio tame pačiame socialiniame range, mestam iššūkiui. Vis dėlto mokyklos vadovės pozicija buvo aiškiai nubrėžta sutinkant paklusti aukštesnėje hierarchinėje pozicijoje esančiam ir paklūstant socialiai sukonstruotoms kultūrinėms normoms.

Nepartneriška partnerystė. Kituose stebėtuose įvykiuose, kuriuos galima vadinti tipiniais atvejais (angl. *typical case*), išryškėjo mokyklos vadovų tendencija abejoti savo profesionalumu ir autentiškos lyderystės raiška. Šios abejonės lydėjo nuo pat pirmos darbo dienos ir išliko visą laiką profesiniame kelyje. Tokia pati dinamika būdinga ir apibūdinant profesionalumo sampratą, kuri kito skirtingose situacijose. Abejonės savimi, savo atliekamo darbo rezultatais, gebėjimu efektyviai ir profesionaliai dirbti išryškėjo per santykį su Steigėju. Vadovaujantis Crow ir kt. (2017), mokyklos vadovo ir tiesioginio valdžios atstovo santykis turi būti grindžiamas horizontaliu principu (partneris partneriui), o ne vertikaliu principu (iš viršaus į apačią). Tai ypač svarbu kuriant emociškai brandų klimatą ugdymo įstaigose, nes mokyklos vadovas atstovauja itin jautriai mokyklos bendruomenės aplinkai. Todėl supratimas, pagalba ir partneriškas santykis su Steigėju yra ypač svarbus. Vis dėlto bendrystės ir bendradarbiavimo tarpinstituciniu lygmeniu

mokyklos vadovės pasigedo. Nors Laima, didmiesčio mokyklos vadovė, savo darbą įvardijo, kaip „ypatingai sekinanti“, pastebėdama, kad baigiantis darbo dienai, kartais pasijusdavo labiau teatro artiste nei vadove – „tokia mūsų darbo prigimtis“, bet ji jautėsi „kolektyvo vertinama“, ir tai jai leido suprasti, kad „juda tinkama, bendruomenę vienijančia kryptimi“. Taigi, Laimos profesionalumas ir autentiškas veikimas šiuo atveju koreliuoja su jos tiesioginėmis mokyklos direktorės pareigomis, kurias įveiklina teigiamos pavaldinių reakcijos. Tačiau nepaisant pozityvios bendruomenės aplinkos ji jaučiasi Steigėjo „apribota ir tarsi įkalinta biurokratinėje mašinoje“, negalėdama būti lanksti ir priimti bendruomenės interesus ginančius sprendimus. Be to, vertikalus institucinis santykis sudarė Laimai įspūdi tarsi ji „nepakankamai tobulėjo profesinėje srityje, nebuvo kvalifikuota“, nors yra socialinių mokslų daktarė ir tarptautiniu lygiu pripažinta edukologė:

Aš manau, kad esu profesionalė ir priimu profesionalius sprendimus. Mano požiūris į tai, kas yra profesionalus vadovas ir ar aš atitinku šiuos reikalavimus, sutampa. O ir išsilavinimas tikrai aukštesnis nei tų valstybinių klerkų. Bet vis dėlto ne visada jaučiu, kad Steigėjas apie mane taip galvotų. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-05-14).

Labai panašias mintis išsakė ir kiti tyrimo dalyviai teigdami, kad Steigėjas nesielgė su jais kaip su aukšto lygio profesionalais, nors tam tikru karjeros etapu buvo apdovanoti už proveržį mokyklų vadyboje, nominuoti geriausiaisiais metų mokyklos vadovais. Tai leidžia manyti, kad kyla ideologinis konfliktas, neatitinkantis kasdienės individų socialinės praktikos, kadangi profesionalumo samprata įvairuoja tarp objektyviais kriterijais grįsto požiūrio, vyraujančių stereotipų ir asmeninės nuomonės. Šis konfliktas provokuoja pateikti klausimą, kokius kvalifikacinius reikalavimus turi atitikti mokyklos vadovas, kad valstybinių institucijų atsakingi asmenys įvardytų juos kaip profesionalus. Reikia pasakyti, kad visos vadovės

Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų vertinimo metu buvo įvertintos labai gerai ir gerai (Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2011). Todėl kyla pagrįstas klausimas, ar atitiktis minimaliems reikalavimams yra pakankama priežastis būti profesionalu ir ar vyraujantis institucinis kultūrinis kontekstas atitinka buvimo mokyklos vadovu išankstinius lūkesčius.

(Ne)patirties problema. Išryškinus vieną esminių profesionalumo ir kvalifikacinių reikalavimų atitikties sąlyčio tašką, galima šį sąrašą papildyti patirties stoka arba buvimu. Paaikškėjo, kad Gintarė turėdama kelerių metų darbo patirties švietimo įstaigų vadyboje vis dar jautėsi nepakankamai profesionali:

Dar negaliu savęs vadinti profesionalė. Gal taip save galėsiu įvertinti išeidama į pensiją. Bet noriu manyti, kad bent jau įdedu pakankamai pastangų, kad suteikčiau bendruomenei kažką vertingo ir naudingo, o kartu ir Savivaldybė matytų ir įvertintų. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Gintarė mano, kad vadybos darbo patirties trūkumas dar neleidžia savęs įvardyti tikra profesionalė. Panašiai jaučiasi ir Vaida, nemėgusi savęs įvardyti kaip profesionalės ir sakydama, kad ji nėra „tobula, o antroji kadencija dar tik išsibėgėja“ ir dėl to jaučiasi nepatogiai vartodama šį terminą, todėl geriau „dar pasimokyti ir patobulėti“, nes tarsi jaučia, kad „kuo daugiau darau, tuo labiau suvokiu, kiek dar nežinau“. Svarbu paminėti, kad abi vadovės sukaupusios per penkiolikos metų pedagoginio darbo stažą, daugiau nei penkerius metus dirba vadybos darbą, baigusios švietimo vadybos magistrantūros studijas ir vis dar abejoja savo profesionalumu. Taip gali būti dėl dviejų priežasčių: vadovės greičiau pirmenybę teikia įsipareigojimui veikti nei garsiai kalbėti apie nuveiktus darbus, todėl jaučiasi nejaukiai profesionalumo terminą siedamos su savimi. Taip pat tam įtakos

gali turėti ir Steigėjo komunikuojama neigiama konotacija, taip pat viešajame diskurse formuojama nuomonė, kad švietimo nesėkmes lydi prasta mokyklų vadovų kvalifikacija.

Moksliniame diskurse dažniausiai diskutija apie mokyklų vadovų profesionalumą koncentruojasi į formalų universitetinį paruošimą ir atlikimą formalių vadybos funkcijų, kurios veikia profesinės tapatybės transformaciją (Melnikova, 2010, 2014; Mečkauskienė, 2010; Hagreaves, Boyle, & Harris, 2014; Marzano, Waters, & McNulty, 2014; Želvys, 2016). Vis dėlto šiame tyrime išryškėjo, kad profesionalumo samprata yra neatskiriama nuo socialiai sukonstruotų normų ir aukštesnes hierarchines pozicijas užimančių individų ar institucijų atstovų patvirtinimo. Tyrimo radiniai atskleidžia, kad atsakymai į tai, kas yra profesionalas, mokyklų vadovus paskatino save lyginti su šios sampratos apibrėžtimi ir atitiktimi jai. Nepaisant to, kad savo funkcijų atlikimą įvardija kaip profesionalų darbą, vis dėlto vadovai neretai savęs nedrįsta tokiais įvardyti arba tam tikrose situacijose suabejoja, ar galėtų save priskirti profesionalams. Įvertinus tai galima daryti prielaidą, kad buvimas profesionalu priklauso ne tik nuo individo požiūrio, bet ir nuo to, kaip buvimą mokyklos vadovu ir profesionalu suvokia ir vertina kiti.

3.1.2. Buvimas mokyklos vadovu: kitų požiūris

Kalbėdami arba galvodami apie mokyklų vadovus dažniausiai susidarome ne tik konkretaus vadovo, bet ir visos vadovų bendruomenės vaizdinį, kurį įrėmina supanti aplinka ir vyraujantis kontekstas, suformuojamas mokyklos vadybos kultūros vaizdinys. Tenka pripažinti, kad tie vaizdiniai visų pirma būna susiję su asmenine patirtimi, asmeniniais išgyvenimais. Neabejotina, kad kiekvienas kitus vertina pagal save – jei išgyventa patirtis buvo negatyvi, neretai ją perkelia vertindami kitus, arba priešingai, jei tam tikrų įvykių metu jaustasi gerai, tai kylančios asociacijos bus labiau teigiamos nei neigiamos (Potter & Wetherell, 1987). Taip pat asmenį dažnai veikia ne tik išankstiniai įspūdžiai ir nuomonės, bet ir aplinka,

įsisenėję stereotipai. Tai ypač būdinga tada, kai su tam tikru reiškiniu nesusidurta tiesiogiai. Nežinomumas sukelia atskyrimo nuo kitų jausmą, todėl poreikis priklaustyti ir būti susietam su kitais lemia kitų nuomonės priėmimą ir naujo savęs suvokimo žemėlapiu braižymą. Informantų pasakojimai ir pokalbiai atskleidė, kad vadovo identifikaciją, autentišką veikimą paveikia visuomenėje vyraujantys stereotipai, kolegų švietimo sistemos atstovų požiūris, bendruomenėje vyraujanti ir (per)kuriama kultūra.

Visuomenės požiūris. Sakoma, kad pirmasis įspūdis yra labai svarbus. Per pirmąsias minutes susidariusi nuomonė dažnai išlieka visą gyvenimą. Vis dėlto visuomenėje išsiskirę stereotipai sukuria išankstinę nuomonę, kuri formuoja pirmąjį įspūdį dar nesutikus konkretaus žmogaus. Socialiai sukonstruota realybė pateikia vaizdinius, kurie suteikia kontūrą pirmajam įspūdžiui. Dažnai net nepasitebima, kad į žmogų žvelgiama pro visuomenės uždėtus akinius, užkertant kelią būti atviriems kitam ir neleidžiant pažvelgti į individą ne tik socialinių ir kultūrinių stereotipų suformuotu žvilgsniu, bet ir vertinti kaip unikalų asmenį, atstovaujantį savo profesijai. Visuomenėje vyraujanti švietimo įstaigų vadybos kultūros suvoktis sukuria palankią terpę stereotipams ir neigiamam įvaizdžiui formuoti. Ypač tai akivaizdu, kai visuomenėje aukštai vertinami asmenys pateikia stereotipizuotus vaizdinius kaip įkūnijančius objektyvius faktus, kurie formuoja žiūros kryptį žvelgiant į egzistuojančią įvairovę, sugretinant kultūrinius ir socialinius individų skirtumus. Individai, neretai vadovaudamiesi viešai reiškiamą autoritetingų žmonių nuomone, įtiki tokiu būdu pažinę vienos ar kitos kultūros asmenų bendravimą, veiksmus, elgesį, nuostatas ir vertybes. Šią situaciją iliustruoja šalies politikų pasisakymai apie mokyklų vadovus:

Nuolatinių konfliktų skaičius švietimo įstaigose auga, švietimo vadovams vis dažniau pareiškiami įtarimai dėl neskaidraus įstaigos lėšų valdymo, neadekvačių priemonių taikymo kolektyvui ir mokiniams,

didėja tėvų, mokinių bei mokytojų nepasitenkinimas ilgamečių mokyklos vadovų ir jų suformuotos administracijos piktnaudžiavimu viršenybe prieš kitus mokyklos bendruomenės narius, kurie negali inicijuoti pokyčių ugdymo įstaigoje. Esama padėtis švietimo įstaigose daro neigiamą poveikį visai švietimo sistemai ir reikalauja esminių pokyčių, ypač valdymo srityje, siekiant, kad žinių suteikiančios švietimo įstaigos taptų nuolat besimokančia, kuriančia, tėvų, mokinių, jaunimo, pedagogų ir visos visuomenės poreikius atliepančia institucija.³

Visuomenėje gerbiamo žmogaus pasisakymai dažnai interpretuojami kaip neigijama tiesa. Tačiau Prezidentės pateikiamos priežastys mokyklų vadovų kadencijos įvedimo poreikiui nėra pagrįstos jokiomis statistinėmis ar kitų šaltinių nuorodomis. Tokios frazės kaip „esama padėtis“ arba „visai švietimo sistema“ suabsoliutina ir stigmatizuoja visus mokyklų vadovus, kurie visuomenės akyse be jokių svarių įrodymų tampa „neskaidriais įstaigų lėšų valdytojais“, taikančiais „neadekvačias priemones kolektyvui ir mokiniams“. Kas drįstų abejoti aukščiausius populiarumo reitingus pasiekusio politiko žodžiais? Dėl šios priežasties visuomenė mato ne unikalų ir individualų mokyklos vadovą, bet tą, kurį konstruoja stereotipai, o vadovai, neatitinkantys viešai kuriamo paveikslo, tampa ne taisykle, bet išimtimi.

Mokyklų vadovų profesionalumą kvestionuoja ir kiti aukšti šalies pareigūnai. Antai 17-osios Lietuvos Respublikos vyriausybės Ministras Pirmininkas, nepavykus sėkmingai įdiegti mokytojų etatinio darbo apmokėjimo tvarkos, kaltinimus meta mokyklų vadovams:

Dažnai labai tokios naujovės gąsdina, ir jei dar yra nekompetentingi

3 Lietuvos Respublikos Prezidentūra. *Aiškinamasis raštas dėl Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo Nr. I-1489 48, 59 ir 60 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 5 ir 59 straipsniais įstatymo projekto XIII P-282, 2017-01-06.*

mokyklų vadovai, o, deja, šie keli mėnesiai parodė, sunku konstatuoti tą klausimą, bet taip yra. Pagal jų klausimus, kurie atsiųsti ŠMM, atrodo, kaip žmogus apskritai galėjo ir gali vadovauti mokyklai.⁴

Viešų asmenų skleidžiamas nepasitikėjimas stipriai veikia mokyklų vadovų pasitikėjimą savimi, kuria neigiamas konotacijas, susijusias su profesinės tapatybės pajauta. Fink (2016) teigimu, nepasitikėjimas mokyklų vadovais kelia įtampą švietimo bendruomenės viduje ir pirmiausia jam būdinga pedagogų deprofesionalizacija. Toks neigiamas kontekstas, kuris formuojasi, formuoja visuotinę nepasitikėjimo ir nepagarbos mokyklos vadovais kultūrą. Akivaizdi tvyranti įtampa, nuodijanti mokyklos aplinką, atitraukianti vadovų energiją nuo ugdymo proceso pagrindinių tikslų. Vadovo vaidmuo darosi vis sunkesnis, nes dideliu iššūkiu tampa pasitikėjimo kultūros kūrimas bendruomenėje, kai nepasitikima juo pačiu. Tai tampa reikšminga problema, kadangi nepasiduoti merkantiliškam visuomenės požiūriui pavyksta ne kiekvienam, todėl vyraujantis kontekstas lemia mokyklų vadovų trūkumo klausimus. Šią problemą išvelgia ir Švietimo, sporto ir mokslo ministerija:

Jei įvedamos kadencijos, t. y. sudaromos terminuotos sutartys, turėtų būti numatyti motyvavimo sudaryti tokias sutartis mechanizmai, nes nestabilumas, menkas atlyginimas (ypač nedidelių, atokiose vietovėse esančių įstaigų vadovų), negalėjimas pasinaudoti net banko paskolomis, nemotyvuos gabių, išsilavinusių asmenų rinktis šios profesijos <...> ir šią profesiją padarys dar mažiau patrauklią jaunesniems asmenims.⁵

4 <https://www.diena.lt/naujienos/verslas/ekonomika/s-skvernelis-mokytoju-algu-apmokejimo-tvarkai-priesinasi-nekompetentingi-vadovai-878445>, BNS inf., 2018-08-30

5 Švietimo ir mokslo ministerijos atsiliepimas į Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo Nr. I-1489 37, 43, 47, 48, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 68 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 5¹, 56³ straipsniais įstatymo projektą Nr. XIII P-282, 2017-04-06.

Nepaisant to, kad tyrime dalyvavę vadovai jautėsi atitinką keliamus kvalifikacinius reikalavimus, buvo užtikrinti ir patenkinti sprendimu rinktis mokyklos vadovo kelią, vis dėlto jiems teko susidurti tiek su visuomenės, tiek su pažįstamų ir nepažįstamų keliamu klausimu – kodėl turint išsilavinimą, leidžiantį dirbti kitose nei švietimas srityse, rinkosi palyginti prastai apmokamą ir net valdžios atstovų nuvertintą profesinį kelią. Tokių situacijų metu Gintarė jautė „labai nemalonius jausmus“, nes „viduje džiaugėsi savo sprendimu, naujose pareigose jautėsi komfortabiliai, tačiau nerado pakankamai stiprybės ir argumentų atremti kritikų ir skeptikų nuomonės“. O Vaidą labiausiai skaudino viešajame diskurse vyraujanti nuomone, kad „mokyklos vadovo profesija nėra prestižinė, o patys vadovai pasižymi nekompetencija ir, ko gero, didžioji jų dalis į pareigas pateko ne visai skaidriais būdais“. Susidoroti su tokia vieša nuomone yra labai sudėtinga, nes tiriamosios niekada nemanė apie prestižinio darbo pasirinkimą, niekada nesiejo švietimo srities su nekompetencija ar nelegalaus pasipelnymo šaltiniu – „tiesiog norėjo dirbti tai, ką geriausiai išmano, ir būti naudinga savo šaliai, atliekant ypatingą vaikų ugdytojo darbą“ (Vaida).

Švietimo srities atstovų požiūris. Aplinka, kurioje gyvename, dirbame, yra labai svarbi. Ji žmones formuoja ir augina, padeda tobulėti ir pasijusti saugiems. Bent jau iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad taip turėtų būti. Tačiau priešinga situacija yra susidariusi švietimo sistemos vidiniuose sluoksniuose. Tyrimo dalyviai pateikė paradoksalių pastebėjimų, kad sistemą sudaro daug sluoksnių. Nepaisant to, kad visi atstovauja tai pačiai švietimo sričiai, vis dėlto buvimas bendrojo ugdymo mokyklos, o ne ikimokyklinio ugdymo vadovu buvo mažesnė blogybė iš dviejų ir pridėdavo didesnio socialinio svorio. Apskritai, kuo aukštesnės pakopos mokyklai vadovaujama, tuo aukštesnis statusas įgyjamas švietimo bendruomenėje. Ši situacija labai aiškiai atskleidžia, koks gajus stereotipinis mąstymas ir kaip kartais tie, kurie yra vienoje valtyje ir turėtų kovoti prieš tokį mąstymą, patys jį skatina

ir propaguoja. Mokyklų vadovai, o kartu ir visa švietimo bendruomenė, neturėtų skatinti rūšiavimo ir profesijos menkinimo. Priešingai, suvokdami neigiamą visuomenės požiūrį turėtų skatinti pozityvų įvaizdį, bandyti padėti tiems vadovams, kuriems reikia pagalbos, o ne aštrinti jau esamas problemas ir provokuoti naujas. Tiek mokslinės literatūros analizėje, tiek tyrimo radiniuose pabrėžiama, kad individui socializacija yra ypač svarbi, nes visuomenė konstruoja priklausymo grupei kultūrą. Tačiau taip pat pabrėžtina, kad priklausymas grupei neturi būti persmelktas stereotipų, sukonstruotų suvaržymų, kurie neleidžia išskleisti savo individualumo, autentiškumo bei brėžia atskirties ir izoliacijos trajektorijas. Tačiau minėtos situacijos atskleidžia, kad kartais nutinka taip, kad mokyklos vadovas, nesulaukęs kolegų palaikymo, tiesiog lieka dirbti vienas, abejodamas savo profesiniu tapatumu, priklausymu profesinei bendruomenei.

Jau paliesta erdvės dimensija – ugdymo įstaigos tipas – neapsiriboja vienu aspektu. Švietimo bendruomenė suskyla į nevienalytę erdvių mozaiką, atribojančią esančius *čia* ir *ten*, *toli* ir *arti*, kuriančią distancijas ir atskirtį. Išaiškėja, kad erdvė mokyklos vadovo profesinėje veikloje yra labai svarbi, ji įgyja didelio ir mažo pavidalą, šį kartą apima provinciją ir miestą, periferiją ir centrą. Toliau pateikiamas trumpas Gintarės prisiminimas apie dalyvavimą darbo grupės susirinkime sostinėje:

Kai sakau, kad dirbu mokyklos vadove, tai priverčia mane jaustis gerai. Bet šiuo atveju, kai paklausia, kokioje mokykloje, sutrinku. Asmeniškai pirmą kartą susidūriau, kad miestelių vadovai nėra taip gerbiami kaip didmiesčio vadovai. Jaučiausi, tarsi būčiau prastesnė, nepaisant to, kad visi turėjome panašų išsilavinimą. Supratau, kad mus laiko tik provincijos vadovais, todėl ir buvo mūsų čia tik mažuma. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-10).

Gintarės nuomone, didžiųjų miestų vadovai, ko gero, nėra pajautę tokios diskriminacijos dėl gyvenamosios vietos, nes įprastai profesiniais klausimais bendrauja su didmiesčių mokyklų kolegomis. Jos asmeninė patirtis rodo, kad įvairiose centrinės valdžios rengiamose darbo grupėse dažniausiai dalyvauja didžiųjų miestų ir didžiųjų mokyklų vadovai. Gintarė teigia, kad „būdama *čia*, jaučiasi tarsi esanti *ten*“. Tai reiškia, kad ta erdvė, kurioje kasdien dirbama, yra tarsi savaimė suprantama, tačiau atsidūrus kitoje situacijoje, kitame kontekste, ši erdvė lieka svetima ir tolima. Paradoksalu, bet tuo pačiu metu *čia* tampa *ten*, tarpusavyje nesąveikaujančiais objektais, įkalinančiais mokyklos vadovus neaiškioje erdvėje, kuri netampa Buber (1937/2003) apibrėžtu *tarp*. Grįžtant prie Gintarės pozicionavimo švietimo sistemos erdvėje reikia pasakyti, kad pakliuvusi į tokią padėtį ji „nežinojo nei kur, nei kodėl, nei kuo yra“. Ši situacija atskleidžia dreifuojantį mokyklos vadovą, kai net griežtai sukonstruotose socialinėse normose neatrandama sava vieta, nors esama savame profesiniame lauke, kartu su kitais kolegomis, viename švietimo vadybos lauke, kuriame kiekvienas jo narys turi atrasti savo vietą. Taigi, nešališka erdvė, kurioje visi subjektai turėtų būti vienodai svarbūs ir turėti tokias pačias teises, tampa izoliuojanti, atskirianti ir išskirianti.

Bendruomenės požiūris. Mokyklos bendruomenė tiek struktūriniu, tiek socialiniu aspektu yra vienas kompleksiausių organizmų, kadangi ją sudaro skirtingo amžiaus, išsilavinimo, požiūrio į gyvenimą ir švietimo sistemą, vertybes asmenys. Tačiau visą bendruomenę jungia kryptinga veikla siekiant įgyvendinti mokyklos misiją ir priartėti prie bendrai sukurtos vizijos. Pagrindinė jungtis šioje procesų grandinėje – mokyklos vadovas, tampantis autentišku bendruomenės lyderiu. Tai, kokį vadovą mato bendruomenė, koks yra bendruomenės ir vadovo santykis, lemia mokyklos savito kelio kryptį. Visos tyrimo dalyvės išskyrė, kad savo bendruomenėse jautė išskirtinę pagarbą tiek iš mokinių, tiek iš jų tėvų, taip pat dirbančių pedagogų ir kito personalo:

Labai nustebino tėvai ir vaikai. Buvo ir keista, bet kartu ir labai malonu, kai užėję klausdavo patarimo ir atvirai pasakydavo, kad vertina mano nuomonę, nes pasitiki manimi kaip vadove ir kaip profesionale. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Taigi, vadovams bendruomenės narių nuomonė yra labai svarbi. Būtent tai, kaip yra vertinami artimiausiame rate, yra reikšminga vadovo autentiškumui, nes nubrėžia galimų įtampų laukus arba juos pašalina. Be to, mokyklų vadovų padėti stiprina ir teigiamas mokyklos bendruomenės požiūris į dabartinius vadovus ir pasiryžtančius jais tapti naujai. Jie vadinami ypač drąsiais žmonėmis, nepabūguisiais mesti iššūkio švietimo sistemoje vyraujančiam chaosui ir neapibrėžtumui.

Ir vis dėlto kiekviena mokykla, nepaisant to, koks joje vadovas ir kaip ilgai jis vadovauja, yra tam tikra unikali mikrosistema, turinti savo taisykles ir vertybines nuostatas, atmosferą ir kultūrą, formuojamą jos bendruomenės narių. Vadinasi, mokyklos bendruomenė (re)formuoja mokyklos kultūrą, kuri yra galingas įrankis pateikiant pageidaujamo elgesio taisykles ir normas, taip pat lemia vykstančias sąveikas ir suteikia ryškius kontūrus individo tapatumo formavimuisi. Kalbant apie mokyklos kultūros ir mokyklos vadovo santykį svarbi Želvio (2003) išsakyta mintis, kad „ne vadovas pakeičia kultūrą, bet mokykla priverčia jį prisitaikyti prie susiklosčiusių normų ir tradicijų“ (p. 7). Monografijos autorei teko nemažai diskutuoti su profesoriumi, ar iš tikrųjų mokyklos kultūra pasiglemžia vadovą. Dažniausiai – taip, nebent vadovas, pirmą kartą susidūręs su kultūriniu skirtumu, aiškiai išviešina, kad nuo šiol bus kitaip ir šios nuostatos pirmiausia griežtai laikosi pats. Stebint tyrimo dalyvius pavyko fiksuoti Mitchell (1984) įvardijamą kritinį atvejį (ang. *critical case*), kurio baigtis lėmė mokyklos kultūros kisma:

2 lentelė. Įrašas B (2019-10-24)

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)
1	Vadovė 1	tau buvo paprasčiau atėjus vadovauti
2		nebuvo praeities šleifo ar šešėlio
3	Vadovė 2	kodėl taip sakai
4	Vadovė 1	mano mokykloj buvo tokia stipri kultūra
5		nusistovėjusi sustabarėjusi
6		VADOVĖ ta kuri buvo prieš mane
7		vadovavo kelis dešimtmečius
8	Vadovė 2	na taip visi žinojo ko laukti ir tikėtis
9	Vadovė 1	ne ne tai
10		kolektyvas norėjo kad būtų taip:: kaip buvo
11		bet aš kai kuriais dalykais turiu savo įsitikinimus ir nuostatas
12	Vadovė 2	ir ką tu ↑
13		ką darei
14	Vadovė 1	manau aiškiai išdėstyti reikalavimai padeda išvengti tolesnių nesklandumų
15		[4 sekundžių pauzė]
16		mane glumino kažkoks keistas ir nematomas ruošimasis atestacijos posėdžiui
17		kai sužinojau... kad ruošiamą puotą
18		griežtai uždraudžiau XXX
19		turi vykti kaip priklauso
20		be jokių užstalės pasisėdėjimų
21		mėginimų įsiteikti
22	Vadovė 2	ir kaip ↑
23	Vadovė 1	viskas baigėsi [juokiasi]
24		kaip mano pavaduotoja sako
25		dabar nebeturim net valdiškos kavos
26		bet turim vadovą kurį gerbia už žodžio laikymąsi

Šioje trumpoje sąveikos situacijoje atsispindi mokyklos kultūros dinamika. Iš pradžių aptariama vadovavimo pradžia – žengimas į mokyklos kultūrą. Pasak vadovių, pirmieji žingsniai gali būti lengvi arba sudėtingi. Galima manyti, kad tai lemia kultūra, kurią konstravo buvęs mokyklos vadovas (B. 1, 6). Tolesnės interakcijos detalės atskleidžia, kad galimi du sustabarėjusios kultūros aspektai:

žinojimas, kaip bus toliau, ir norėjimas, kad būtų taip, kaip anksčiau (B. 8, 10). Tačiau nauja vadovė pasipriešino galimoms alternatyvoms, nes kitaip vertino situaciją, kuri, perteikiant jos vertybes ir nuostatas, pradėjo formuoti naująją mokyklos kultūrą (B. 11). Taigi, vadovė paskatino naujus bendravimo standartus, kai esant netikrumui ir abejonėms laiku pasitelkiama komunikacija, išsiaiškinama, kas vyksta, ir griežtai nubrėžiamos ribos, koks elgesys yra priimtinas ir pageidaujamas (B. 14, 17–21). Tačiau, vadovaujantis jau gyvenimo taisykle tapusiu I. Niutono dėsniumi, kad veiksmas lygus atoveiksmiui, tokia griežta vadovės pozicija turėjo pasekmių. Mokyklos bendruomenės nariai turėjo teisę rinktis, kaip reaguoti ir kokį sprendimą priimti. Šį kartą kolektyvas pasirinko pritarti naujosios vadovės vertybinei skalei ir išsakytas pastabas suprato tiesmukai, nutraukė ilgus metus gyvavusią tradiciją vadovą pamaloninti nedidelėmis dovanėlėmis, vaišėmis. Šis įvykis iliustruoja kritinį atvejį: mokyklos vadovei susidūrus su nepageidaujamu puoselėjamos kultūros elementu įvyksta konfliktas, po kurio kultūra transformuojasi ir tai, kas buvo anksčiau ir norėta, kad būtų toliau, keičiasi į tai, kaip yra dabar ir bus ateityje.

Grįžtant prie bendruomenės požiūrio reikia pasakyti, kad minėtas įvykis iliustruoja pagarbos vadovui įtvirtinimą ir stiprinimą. Nors pirminė reakcija, pradėjus dirbti naujam vadovui, būna pozityvi ir siejama su pagaliau pasibaigusiu tarpvaldžiu ir nežinomybe, kaip bus, taip pat padėka už ryžtą imtis labai atsakingo darbo, bet visi kiti vadovo sprendimai lemia požiūrio įtvirtinimą arba kaitą neigiamą linkme. Teigiamas bendruomenės požiūris yra labai svarbus kuriant dialogiškus santykius tarp vadovo ir kiekvieno bendruomenės nario, gerbiant žmonių skirtynes, priimant ir vertinant visus, taip pat stengiantis įsipareigoti bendrai mokyklos vizijai.

Teigtina, kad kitų požiūris stipriai veikia mokyklų vadovų savęs pozicionavimą tiek mokyklos lauke, tiek ir visame švietimo sistemos kontekste. Tokiomis aplinkybėmis vadovo autentišką lyderystę paveikia *kitų* sukonstruotų vaidmenų

priėmimas. Šią situaciją labiausiai paaiškina simbolinio interakcionizmo atstovai (Mead, 1934) teigdami, kad individai vertina pasaulį kitų akimis, todėl implicitiškai į savo profesinę veiklą perkelia kitų sukurtus kanonus. Vis dėlto tyrimo metu pastebėta, kad nors švietimo sistemą supa neigiamos konotacijos, vyraujantys stereotipai, mokyklų vadovai stengiasi atrasti ir išlaikyti savo autentišką lyderystę, nors ir kyla abejonių, taip pat klausimas, kas iš tiesų aš esu.

3.1.3. Profesinė devalvacija: mokyklos vadovas ar mokytojas?

Tapatybių vaivorykštė. Neretai asmuo patenka į tokią situaciją, kai atrodo, kad save reikia surinkti tarsi iš mažų gabalėlių ir sudėti į vientisą, kad ir margą, mozaiką. Sykiu pasineriama į egzistencinio klausimo „kas aš?“ atsakymo paieškas, kurios atrodo beviltiškos ar net beprasmiškos. Tačiau tokios situacijos taip pat padeda priimti svarbius sprendimus ir atrasti savyje jėgų pripažinti, kad nesame monolitiški, o mūsų savastį sudaro daug tapatybių, taip išskleidžiant ir asmens autentiškumą. Su tokiomis situacijomis susiduria ir mokyklų vadovai, kurie ieško atsakymo į klausimą, su kuria pozicija labiau sieti savo profesinę veikmę – mokytojo ar mokyklos vadovo. Tyrimo metu nustatyta, kad informantės tam tikru metu profesiniame kelyje išgyveno tapatybės dėlionės etapą:

Labai mėgstu žiūrėti pro savo kabineto langą. Toks gražus upės slėnis. Tik dabar pastebėjau, kaip gražiai teka saulė ir kokie nuostabūs būna saulėlydžiai. Bet labiausiai patinka žvelgti pro langą po lietaus, kai nušvinta saulė. Tada matau vaivorykštę. Atsiveria tiek daug spalvų, kurios kasdien mane lydi direktorės darbe. Iš tikrųjų tai ne jos lydi, tai mano spalvos. Aš, mokyklos direktorė, ir esu vaivorykštė. Turiu tiek vaidmenų ir juos atlikdama privalau sužibti tarsi vaivorykštė. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Mokyklos vadovės profesinė tapatybė yra lyginama su vaivorykšte. Vaivorykštės metafora labiausiai atspindi tai, koks nevienmatis yra žmogus. Interakcinės etnografijos tyrimo metu stebėti įvykiai padeda šios profesinės tapatybės vaivorykštės spalvoms priskirti skirtingus elementus: raudona – diskurso įvairovė, rožinė – dialogas, oranžinė – apdairumas, geltona – reflektyvumas, žalia – profesionalumas, mėlyna – veikmė ir violetinė – autoritetai. Šie skirtingi elementai nubrėžia mokyklos vadovų profesinės tapatybės įtakų laukus, kurie išryškėja skirtingų sąveikų metu. Panaudotas spalvų kodavimas atskleidžia, kad mokyklos vadovų profesinė tapatybė susideda iš struktūrinių ir performatyvių principų (Butler, 1990). Kaip antai diskurso įvairovė būdinga skirtinguose kontekstuose apimant platų autoritetų pozicijų spektrą. Anksčiau minėta, kad skirtinguose visuomenės sluoksniuose vyrauja nevienodi požiūriai į mokyklų vadovus, stiprinantys arba silpninantys profesinę pajautą. Pasak simbolinio interakcionizmo ir socialinio konstravimo teoretikų (Mead, 1934; Berger & Luckmann, 1999), individų elgseną lemia sukonstruota socialinė aplinka, pagal kurios kanonus elgiamasi tam tikrose iškilusiose situacijose. Todėl mokyklų vadovai dažnai susitapatina su vyraujančiu diskursu arba stengiasi pateikti paaiškinimus, kodėl yra kitaip nei tikėtasi. Šioms socialinėms sąveikoms būtini kiti vaivorykštės elementai – dialogas ir apdairumas – siekiant įvertinti vyraujančią diskursą ir pateikti konstruktyvius, motyvuotus paaiškinimus. Akivaizdu, kad mokyklų vadovų profesinė veikmė taip pat yra susipynusi su kitais elementais, kurie ją palaiko, augina arba priešingai – slopina. O reflektyvus požiūris į profesinį lauką, profesinę veikmę skatina vis iš naujo apmąstyti saviidentifikacijos klausimus, taip tampant tiek pasyviu, tiek ir aktyviu profesinės tapatybės konstravimo agentu.

Taigi, vaivorykštės metafora atskleidžia profesinės tapatybės daugiasluksniškumą ir išryškina visų jos dedamųjų, kurios skirtingų sąveikų metu tampa vyraujančiomis arba pasyviai konstruojančiomis profesinę tapatybę, glaudžiai supinklintus ryšius. Kiekviena dedamoji turi savo ypatumus, vietą ir prasmę profesinės

tapatybės konstravimo procese. Todėl mokyklos vadovui susitapatinus su atliekamu vadovo vaidmeniu profesinę tapatybę pradeda veikti visos vaivorykštės spalvos, kurių ryškumas priklauso nuo kontekstinių aplinkybių. Tačiau, be jau minėtų kontekstinių aplinkybių, tyrimo metu išryškėjo dvi (ne)susiejamos skirtys – mokytojas ir / ar vadovas.

Mokytojas. Tapimas mokyklos vadovu, pasirodo, yra nuolatinis ir kasdienis procesas. Pats pirmasis tapimo etapas yra susijęs su santykių erdvės išplėtimu – iš intymios, griežtai apribotos klasės teritorijos persikeliama į didelę, neribotą ir viešą mokyklos erdvę. Kaip žinoma, kiekvienas mokyklos vadovas iš pradžių yra dirbęs pedagoginį darbą, apsiribojusį dažniausiai pačių kurta klasės ar kabineto erdve, kurioje vyko edukacinė sąveika tarp mokytojo ir mokinio, įprastai lydima artimo santykio kūrimo. Nepaisant ribotos erdvės, pedagogas klasėje turi pakankamai didelę autonomiją dirbti taip, kaip nori, taikyti pasirinktus mokymo metodus ir įvairias ugdymo turinio įgyvendinimo formas. Sykiu pedagogas turi laisvę pasirinkti, kur iš tikrųjų baigiasi erdvė ir kada ją padidinti arba sumažinti tiesiog uždarius kabineto duris ir taip atsiribojus nuo mokyklos problemų ir įvykių, vykstančių anapus saugios erdvės. O buvimas mokyklos vadovu reiškia visada atviras kabineto duris į platų ir įvairiaspalvį mokyklos pasaulį:

Būdama mokytoja apsiriboji tik tuo, kas vyksta klasėje. Netgi susitikimai su tėvais ar administracija vis tiek buvo susiję su tavo darbu klasėje, tavo mokiniais, kuriuos visus gerai pažįsti. Apskritai, galėjai visiškai nesidomėti, kas vyksta už tavo kabineto durų ir niekas nebūtų pasikeitę kasdieniame darbe. Negaliu pasakyti, kad tapimas vadove buvo nemalonus procesas. Bet pirmasis iššūkis ir buvo pereiti tiltą į daug platesnį darbo lauką, į kurį kažkas pastoviai įsiterpia. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-10).

Nors dar būdama mokytoja dažnai imdavosi lyderystės, o prieš tapdama vadove dirbo direktoriaus pavaduotoja ugdymui, Gintarė pripažino, kokia buvo „naivi, manydama, kad žino, kaip funkcionuoja mokykla“. Ji nesitikėjo, kad tik tapus vadove užgrius lavina darbų ir reikės spręsti ne tik administravimo, bet ir konfliktų valdymo, nederamo mokinių elgesio ir pedagogų etikos problemas. Su panašiais iššūkiais susidūrė ir Laima, kuri buvo įsitikinusi, kad gerai išmano mokyklos vadybą, nes kelerius metus dirbo direktoriaus pavaduotoja ugdymui, be to, buvo atsakinga už mokytojų lyderystės projektų vykdymą. Matyti, kad Laimos veikla iki tampant vadove neapsiribojo tik vienu kabinetu, tačiau, pasak jos, tapimas direktore pareikalavo į viską žvelgti „ne tik giliau, bet ir plačiau, nepaisant to, kad visada sakydavau, jog dramblį reikia valgyti po gabaliuką, bet dabar dramblys užgriuvo visas“. Taigi, tapimas vadovu atnešė daug netikėtos veiklos ir atsakomybės, kuri atrodė svetima ir tolima. Be to, naujų vadybos funkcijų atlikimas konfrontavo su ugdytojo vaidmeniu, kuris iki tapimo direktore buvo pagrindinė buvimo mokykloje priežastis:

Žongliravimas tarp mokytojo darbo ir vadovavimo mokyklai man kėlė papildomų įtampų. Vienas darbas užgoždavo kitą, turėjau aukoti vieną dėl kito. Negalėjau savęs įvardyti nei mokytoja, nei vadove, nes neturėjau pakankamai jėgų ir noro abu darbus atlikti gerai. Reikia organizuoti ugdymo procesą, bendrauti ne tik su tėvais, bet ir su mokytojais spręsti juos užgriuvusias problemas, o čia dar kondicionierius neveikia ir aš pamokoje. Pamoka man buvo svarbiausia. Argi visa tai suderinama? (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-09-26).

Taigi, skirtingų vaidmenų atlikimo epizodai veikė mokyklų vadovų profesinės tapatybės suvoktį. Vidinis vaidmenų konfliktas neleido savęs priskirti nė vienai atstovaujamai profesijai. Šią būseną lydėjo nusivylimas, kuris atskleidžia,

kad vadovų darbe įsivyravo pareigų ir vaidmenų hierarchija, kuri kito keičiantis kontekstui. Laimos klausimas, ar tai suderinama, parodo, kad buvusi situacija jos netenkino, nes nepavyko suderinti visų vaidmenų. Tačiau kaip prioritetinga sritis įvardijama pamoka. Tai suponuoja mintį, kad vadovės dramatiškai išgyveno perėjimą nuo mokytojos link vadovės. Naujos pareigos sukūrė fizinę distanciją tarp mokinio ir direktorės, panaikino buvusį asmeninį ir artimą ryšį. Šis momentas atskleidžia, kaip pedagogai įsitraukia į vaiko gyvenimą, kaip jis tampa artimu, su kuriuo norisi bendrauti ir už kurį tampa atsakingas. Mokytojo darbas yra neat-siejamas nuo asmeniškumo, o vadovo ir mokinio santykiai yra labiau formalūs, dirbtinai nuoširdūs, suskirstyti į atskiras kategorijas, kurių svarbiausia tampa disciplina ir ugdomosi rezultatai. Tapsmas direktore yra lydimas vidinio vaidmenų konflikto, kai kinta mokytojo ir mokinio, taip pat mokytojo ir buvusių kolegų santykis. Tyrimo metu nustatyta, kad šis tapsmas lydimas dramatiškos santykių kaitos, kuri sukūrė naujas kategorijas, eliminavo anksčiau vyravusią jaukią ir intymią atmosferą, leidusią pažinti kiekvieną mokinį asmeniškai. O tapimas vadove kūrė fizinę distanciją, atribojusią nuo neformalių santykių su ugdytiniais. Pasak Gintarės, „santykiai su mokiniais dėliojosi į kažkokias atskiras ir svetimas lenty-nas disciplinos sekcijoje“. Iš tikrųjų, baimė būti nusiųstam į direktoriaus kabinetą mums primena įtemptus, dalykinius ir dirbtinai nuoširdžius santykius. Laima, tapusi viena iš administracijos komandos narių, teigia nutolusi nuo vaikų ir, kaip jai atrodė, vaikai brėžė nematomas sienas tarp savęs ir jos. Tą patį išgyveno ir Gin-tarė, kuriai, pirmiausia tapus direktoriaus pavaduotoja ugdymui, labiausiai sti-go artimų ir šiltų santykių su mokiniais, kurie pradėjo elgtis kitaip nei anksčiau. Tapus vadove susitikimai su mokiniais retėjo, o vykstanti sąveika virto ribota, fragmentiška ir nenuoširdžia:

Būdama vadove tu pasiilgsti vaikų, nes kaip vadovė tu jiems įteiki pa-gyrimo raštus arba peiki už nederamą elgesį. Arba matai juos vedant

renginius ir panašiai. Bet tikrai nevyksta sąveika, kuri vykdavo klasėje. Vis dar ilgiuosi šių santykių. Bet suprantu, kad tokia yra vadovavimo kaina. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-10).

Vaida taip pat pasakoja, kad tapimo mokyklos vadove procesas buvo labai sudėtingas, nes ją visada siejo ypatingas ryšys su mokiniais, o ji visada jautėsi esanti jų drauge. Tačiau tapus vadove glaudžius santykius ėmė griauti galios ir valdžios jėga, baimė neatlikti direktorei priskiriamų pareigų. Vaida teigia:

Daug sunkiau dėl bendravimo su mokiniais. Aš pripratusi būti jų drauge. Būdama mokytoja, buvau jų draugė. Jie žinojo, kada mes rimtai dirbame ir kada galima juokauti. Buvo lengviau, kai juos asmeniškai pažinojau, o dabar nepažįsti visų. Staiga atsirado beveik tūkstantis svetimų veidų. Ir mokiniai į tave žiūri arba kaip į direktorę, arba kaip į mokytoją. Jiems nėra, kad vienoje situacijoje tu tas, o kitoje kitas. Vaiskai taip prisitaikyti nemoka. Jiems buvo sunku ir man nebuvo lengva. Bijojau tapti jų drauge, nes tarp direktoriaus ir mokinio lyg ir turėtų būti distancija, išlaikanti mano autoritetą. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Akivaizdu, kad mokyklos vadovo profesija eliminavo vieną svarbiausių pedagogo profesinio pasitenkinimo aspektų – pažinti ugdytinį ir padėti jam išskleisti savo individualumą, atrasti save kaip išskirtinę asmenybę.

O mokyklos vadovo ir darbuotojų santykius Whiteman ir kt. (2015) sieja su organizacijos kultūra ir aukštu vadovo profesionalumu, kuris leidžia laviruoti tarp adaptyvios ir rezistencinės pozicijos. Mokyklų vadovės anksčiau trumpiau ar ilgiau dirbo mokytojomis, todėl tarp lygiaverčių kolegų nereikėjo užimti vienos ar kitos pozicijos, kadangi jas vienijo tas pats tikslas, darbo pobūdis ir buvimas

kitoje, ne vadovo ir administracijos, pusėje. Tačiau tapus vadovėmis šis santykis pasikeitė, mokytojos į mokyklos vadoves žvelgė ne kaip į koleges ar drauges, bet labiau kaip į biurokratą, atsakingą už darbuotojų samdymą, atleidimą, mokytojų veiklos vertinimą. Todėl siekdamos išlaikyti mokyklos bendruomenėje palankų ir darnų mikroklimatą, vadovės negalėjo tapti pernelyg artimos arba per daug priešiškos kolektyvo nariams. Dėl šios priežasties kiekviena vadovė ieškojo būdų, kaip laviruoti stengiantis išlaikyti darnius santykius. Gintarė pasakojo: „<...> tapusi vadove, tapau antagonistė, jei nesugebėdavau išlaviruoti kurdamas santykius su kolektyvo nariais“. Todėl norėdama visiems deklaruoti savo užimamą poziciją ir stengdamasi sustiprinti savo profesinį tapatumą paprašė į ją kreiptis ne vardu, bet direktore:

Dar dirbdama pavaduotoja pastebėjau, kad mokytojos jau tampa nebe kolegėmis. Mes atsiduriame kitose barikadų pusėse – aš vadovė, jų darbdavė, o jos mano pavaldinės ir viskas. Išnyksta draugiškas santykis. Lieka tik darbinis. Norėjau su visais ir kurti tik darbinius santykius, atsiriboti nuo draugysčių. Taigi, savo pavaduotojų taip pat paprašiau mane vadinti Direktore. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-19).

Šis momentas iš tiesų atskleidžia, kaip stipriai profesinės tapatybės pajautą paveikė naujas santykių konstravimas toms vadovėms, kurios pradėjo vadovauti tai pačiai mokyklai, kurioje anksčiau dirbo mokytojomis. Organizacijos kultūros ir darbuotojų santykių formavimo tema yra atlikta nemažai tyrimų, atskleidžiančių, kad galios santykis padeda užimti vyraujančią poziciją, bet sugriauna artimus ir draugiškus kolegų santykius, taip pat padeda socializacijai. Panašiai nutiko Laimos atveju. Nepaisant to, kad Laimai patiko naujos vadybininkės pareigos, tačiau netikrumą ir abejojimą savimi kėlė pasikeitęs mokytojų požiūris:

Manau, tai buvo sudėtinga tranzicija. Peržengti liniją nuo mokytojos link vadovės reiškė pasikeitusį žmonių požiūrį. Ne tai, kad jie į tave žiūri kaip į priešą, bet vis dėlto pasitaikydavo, kai jų akyse tapdavai priešu. Ir manau, kad ne tik man buvo sunku, bet ir kolektyvui buvo sunku. Prieš tai mes buvome draugėmis, o dabar aš buvau vadove ir jos tikėjosi, kad nubrėžiu tą liniją, kurios iš tikrųjų brėžti nenorėjau, o kartais gal ir nesugebėjau. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-10-11).

Laima teigia, kad savo darbe, nors jautėsi tarsi būtų išstumta į pakraščius vos tapusi vadove, ji vis tiek neprarado pozityvumo ir optimizmo. Kritiniu tašku, padėjusiu suvokti savo profesinę tapatybę ir paskatinusiu keisti situaciją, ji įvardija įsivyravusią tylą įėjus į patalpą:

Keisčiausia buvo pajauti tą tylą, kai įeidavau ir mokytojos nutildavo. Tą patį ir aš dariau, kai įeidavo direktorė. Nesvarbu, ką kalbėdavome, visos mokytojos nutildavo. Ir štai dabar jos tyli. Pagaliau supratau – aš jau ne mokytoja, esu vadovė. Ir turiu su tuo susitaikyti bei pradėti elgtis taip, kaip ir dera vadovei. Taigi apsimėčiau, kad tyla manęs netrikdo. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-10-11).

Vos tik tapusios direktorėmis, tyrimo dalyvės patyrė saviidentifikacijos ir atliekamų vaidmenų krizę. Savaime suprantama, kad pasikeitęs santykis su mokiniais ir mokytojais neigiamai veikė vadovių profesinę tapatybę, tačiau sykiu pastūmėjo priimti ryžtingus sprendimus, atsiriboti nuo buvusios profesijos ir tapti mokyklos vadove ne tik formaliai įsiregistravus atitinkamose institucijose, bet ir suvokti save įžengusią į naują profesinį kelią. Iš esmės šis tapsmo procesas galėtų

būti įvardijamas perėjimu iš vienos kultūrinio lauko pusės į kitą, nors ir toje pačioje organizacinėje kultūroje.

Vadovas. Nepaisant to, kad vadovavimo mokyklai pradžia būna kitokia nei tikėtasi, vis dėlto profesinės tapatybės lūžis yra neišvengiamas. Daug metų dirbtas prasmingas ir įkvepiantis pedagoginis darbas, leidęs sukaupti nemažai profesinės patirties, padeda suprasti, kad vadovavimas, kaip ir mokytojavimas, neišsitenka tipiškame vadybos cikle, kurį sudaro planavimas, organizavimas, įgyvendinimas ir kontrolė, tai yra nuolatinis ieškojimas ir neišsenkantis kūrybinis procesas. Ši profesinio gyvenimo posūkiu suvoktis gali būti laikoma pradžia arba atskaitos tašku, kai mokyklų vadovai gali pripažinti, kad save mato direktoriaus pozicijoje ir vaidmenyje, taip pat gali sąmoningai įvardyti profesinės tapatybės konstravimo proceso pradžia. Vis dėlto nėra lengva nusakyti, kada įvyksta šis lūžis, kai galima konstatuoti, kad ne tik *de jure*, bet ir *de facto* pradedama elgtis ir jaustis tikruoju vadovu ir bendruomenės autentišku lyderiu. Kiekvienu individualiu atveju pradžia būna kitokia ir mokyklos vadovo profesinis kelias prasideda įvairiai. Vieniems jis siejamas su miesto mero rankos paspaudimu, pasirašyta darbo sutartimi arba išvysta savo pavarde lentelėje ant kabineto durų, kitiems – su pirmąja atlikta užduotimi. Esminė sąlyga, lemianti mokyklos vadovo profesinės tapatybės konstravimo pradžia, – pripažinimas, t. y. socialiai sukonstruota, bendra norma, tapusi pripažinimo ir įvertinimo įrankiu. Toliau pateikiama dviejų mokyklos vadovų pokalbio dalis, kurią galima įvardyti viena iš parodomąjo atvejo (angl. *representative case*) iliustracijų (Mitchell, 1984), kai mokyklos vadovei reikia išgirsti kito asmens patvirtinimą ieškant atsakymo į klausimą, kas aš esu:

3 lentelė. *Įrašas C (2019-05-03)*

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)
1	Mokyklos vadovas	tai kas jūs esate ↑
2	Mokyklos vadovė	kas aš esu
3		o gal ne kas esu [kikena]
4		bet kuo save pristatau

5	Mokyklos vadovas	hm... nepamenu kas sakė
6		aš niekada NESU tuo kuo ESU bet negaliu sau leisti būti kuo NORIU
7	Mokyklos vadovė	tikra tiesa lyg ir direktorė esu
8		bet ne visada ja jaučiuosi [kikena]
9	Mokyklos vadovas	neseniai buvau tarptautinėj konferencijoj
10		man rūpėjo ar yra kitose šalyse toks žodis kurio mes neturim ir kuris nusako kas tu esi
11	Mokyklos vadovė	kaip tapatybė identitetas↑
12	Mokyklos vadovas	ne::: ne tai
13		šie žodžiai nieko nenusako↓
14		tai toks žmogus iš Afrikos sako mes turim
15		n dui m dem
16	Mokyklos vadovė	Oho: n dui::: m dem:: tuoj::: užsirašysiu kad nepamirščiau [kvatodama]
17	Mokyklos vadovas	n didžioji apostrofas dui tada m didžioji apostrofas dem↓ taip n dui m dem
18	Mokyklos vadovė	klausykit vėl turėsiu ką metus laiko cituoti [juokiasi]
19		o ką tai reiškia↑
20	Mokyklos vadovas	labai paprasta ką nešioju dėviu apsirengęs tuo ir esu
21	Mokyklos vadovė	čia tiesiogine prasme↑ [nustebusi]
22	Mokyklos vadovas	taip:: taip↓ visai paprastai
23		mes dedamės tokie europiečiai arba savo šalies patriotai
24		o pažiūrėkime↑ ką nešiojame↑ CHINA↑ CHINA↑ tai koks čia identitetas↑
25	Mokyklos vadovė	reikia pasižiūrėti ką aš apsivilkus [kikena]
26		mano švarkas↓ aha↑ aš dėviu UNIFORMĄ
27	Mokyklos vadovas	tai aš ir sakau n dui m dem
28		tu ir esi mokykla
29	Mokyklos vadovė	taip išeina kad DIREKTORĖ
30	Mokyklos vadovas	kaip matai

Pokalbyje dalyvavo Gintarė ir į jos vadovaujamą mokyklą atvykęs to pačio miesto meno mokyklos vadovas. Vizitas buvo kartu draugiškas ir dalykinis – vadovas atnešė reklaminių lankstinukų, kviečiančių vaikus mokytis dailės, ir pasiteiravo, kaip sekasi vadovauti. Nuo pirmų vizito minučių vyraujantis vadovų

bendravimo tonas buvo draugiškas. Vis dėlto švietimo bendruomenės sukonstruota nuomonė, kad šis vadovas yra tarsi balta varna, paveikė ir Gintarę, kuri į kolegą žvelgė labiau kaip į dvasinį mentorių, su kuriuo galėjo pasikalbėti egzistencinėmis temomis, tačiau niekada nesikreiptų, jei iškiltų vadybos sprendimų dilema. Vykusį pokalbį nuspalvino keletas skirtingų nuotaikų spalvų – Gintarė iš pradžių į viską žvelgė kaip į žaidimą, tai iliustruoja nuolatinis kikenimas (C 3, 8, 16, 18, 25). Tačiau tokia reakcija gali parodyti ne tik nerūpestingumą, bet ir nepasitikėjimą savimi kalbant labai svarbiu profesinio tapatumo klausimu. Galima manyti, kad Gintarė neišdrįstų kvestionuoti savo profesinės tapatybės kitų miesto vadovų akivaizdoje bijodama pasirodyti silpna ir savimi nepasitikinti. Meno mokyklos vadovas elgėsi priešingai – jis savimi pasitiki ir jam visiškai nerūpi, ką kiti apie jį galvoja, todėl nereikia ir apsimetinėti. Pokalbio metu matyti rimtas jo nusiteikimas ir rūpestis (C 17) nuoširdžiai dalijantis patirtimi. Akivaizdu, kad direktorius atkreipia dėmesį į Gintarės abejones, todėl ją palaiko ir pastiprina pasitikėjimą profesine tapatybe (C 27–28, 30). Galiausiai matyti kilusios įtampos dėl profesinės tapatybės suvokties išsklaidymas padedant Gintarei atsakyti į klausimą, „kas aš esu, bet ne kuo save pristatau“ (C 2, 4, 29). Vos tik nuskambėjus patvirtinimui, kad yra direktorė, justi vyravusios įtampos atoslūgis, nukreipiantis pokalbį kita linkme, t. y. grįžtama prie pagrindinio meno mokyklos direktoriaus vizito tikslo – dailės pamokų.

Tenka pripažinti, kad būnant tyrimo lauke daugiau neteko pastebėti nė vienos vadovės viešai su kitais diskutuojant apie savo abejones, kuo ji yra. Todėl siekiant išsiaiškinti, kada vadovės iš tikrųjų pasijautė esančios direktorėmis, teko šį klausimą pateikti interviu metu. Gintarė, prisiminusi pokalbį su meno mokyklos vadovu, patvirtino, kad pokalbis buvo labai svarbus įtvirtinant mokyklos vadovės profesinę tapatybę. Minėtas pokalbis vyko praėjus šiek tiek daugiau nei vieneriems metams nuo Gintarės direktoriavimo pradžios. Taigi, visus metus Gintarė savimi abejojo. Pasak jos, „reikėjo pasikalbėti su kažkuo, kuo galiu pasitikėti ir

kas neklausdamas supras mano abejones ir klajones“. Ji pripažįsta, kad buvo „labai svarbu išgirsti, ką mano autoritetingas žmogus, ne tas, kuris turi galios poziciją, bet tas, kuris mato situaciją iš tikrųjų ir sako taip, kaip yra“. Interviu metu paklausus Gintarės, ar tai buvo tas momentas, kai ji pasijuto jau esanti direktore, gavau patvirtinimą: „<...> jau kurį laiką ėmiau save matyti ir įvardyti tikra direktore, bet reikėjo, kad kažkas kitas garsiai tai pasakytų.“

Dar vienu profesinės tapatybės konstravimo lūžio parodomąjį atvejo (angl. *representative case*) iliustraciniu įvykiu galima įvardyti Vaidos nurodytą atskaitos tašką – ugdytinio svarbos pajautą. Mokytojo ir vadovo vaidmenų atskyrimą ji sieja su atstovavimu. Pastebėjusi, kad mokyklos mokytojos iškilusiose konfliktinėse situacijose dažniau paiso savų, bet ne mokinių interesų, Vaida pajautė takoskyrą tarp savęs ir mokytojų. Tokiose situacijose ji jautė, kad liko viena ir kad ji vienintelė gali nešališkai atstovauti ugdytiniais. Todėl nusprendė keisti vyravusią organizacinę kultūrą, kai vadovo pareiga buvo besąlygiškai pritarti mokytojui, taip prarandant didžiausios bendruomenės dalies – mokinių – pasitikėjimą. Prancūzėnės teigimu (2016), pasitikėjimu grindžiama mokyklos kultūra tampa palankia terpe, išskleidžiančia mokyklų vadovų profesinę veikmę (angl. *professional agency*). Todėl, Vaidos teigimu, labiausiai atliekanti direktorės pareigas ji jautėsi priimdama sprendimus, grįstus įsitikinimu, kad mokiniams tai bus naudinga:

Juk mokykloje direktorius yra dėl vienos priežasties, kad būtų geriau vaikams. Tie likusieji ūkio ir nemalonūs administraciniai reikalai gali būti išsprendžiami kitų asmenų. Bet vadovas turi matyti, jei kažkas yra naudinga vaikams, tai ir turi tai daryti. Ir jei aš abejoju dėl vaikų gerovės, nedarau. Todėl ir mokytojos žino, kad riba yra vaikai. Taip ir atsiskyriau šiuos vaidmenis. Išsigryninau, kodėl aš čia. Toks buvo atsakymas. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

O Laimos atvejis, iliustruojantis profesinės tapatybės konstravimo pradžios parodomąjį atvejį (angl. *representative case*), apsiriboja išnykusiu poreikiu tarp mokytojų turėti artimų draugų. Vadovai turi ypatingą ir daug pastangų reikalaujančią pareigą įkvėpti ir įgalinti mokytojus siekti bendros mokyklos vizijos. Todėl pakitę draugiški santykiai gali vadovą įstumti į pažeidžiamą ir izoliuotą poziciją. Tačiau, pasak Laimos, „direktore pasijauti tada, kai atriboji visas draugystes ir sukuri solidarumo ir bendrumo jausmą kolektyve“. Bendraudama su kitais mokyklų vadovais Laima atskleidė efektyvaus mokyklos darbo garantą – darniai ir bendruomeniškai dirbantį kolektyvą, kurį buria ir formuoja vadovas, tapęs autentišku bendruomenės lyderiu. Reikšmingu iššūkiu tampa tai, kad kiekvienas kolektyvo narys yra labai skirtingas, individualus, todėl vadovas išlaikydamas saugią draugiškumo distanciją turi atrasti tinkamiausius būdus darbuotojui motyvuoti ir paskatinti. Tai, kas tinka vienam, gali visai netikti kitam. Su vienais pakanka paprasto ir nuoširdaus pokalbio, puikios praktikos konstatavimo, grįžtamojo ryšio suteikimo. Su kitais reikia ilgai ir nuosekliai dirbti aiškiai nubrėžiant kompetencijų ir atsakomybės ribas. Todėl nenuostabu, kad savaime susiformavo dvi stovyklos – mokytojų, buvusių kolegų, ir vadovės, kuri turėjo užtikrinti efektyvų mokyklos darbą, įtikinti savo vizijos prasmingumu ir jai įpareigoti kitus:

Būnant mokytoja daug lengviau pasakyti, kolegos, darome taip. Kažkaip savaime atrodydavo, kad siekiu gero visiems kolegoms. O būnant vadove pajutau, kad turiu įtikinti mokytojas savo sprendimų teisumu ir tikslingumu. Neužteko pasakyti, kad direktorė taip galvoja. Turėjau pati įtikėti, kad esu direktorė ir atrasti skirtingus kelius į kiekvieno mokytojo vidų. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-10-11).

Iš šių parodomąjo atvejo (angl. *representative case*) epizodų galima išskirti dvi išryškėjusias problemas. Pirmoji – vadovo santykis su mokytojais ir mokiniais.

Tai tampa kliūtimi atrasti profesinę tapatybę, nes, įgijus stereotipinę mokyklos vadovo, kontrolieriaus ir baudėjo, vaidmenį, prarandamas artimas santykis su vaikais. Antroji – naujai besiformuojanti mokyklos organizacinė kultūra, brėžianti naujas vadovo ir mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo trajektorijas, atskleidusi moterų mokyklų vadovių patiriamą socialinio ir profesinio tapatumo devalvaciją užimant silpnesnę ir labiau pažeidžiamą silpnosios lyties poziciją.

3.1.4. Maskulistinė mokyklos vadybos kultūra

Kalbant apie švietimo įstaigų vadybą išgirstame daug mokyklų vadovų istorijų, kurių vienos sukrečia, kitos priverčia didžiulius arba nusivilti mokyklų vadovais. Dažnas esame girdėję pasakojimų, kad mokykloje dirba per „minkštas“ arba labai „kietas“ vadovas. Taip pat neretai švietimo bendruomenėje vyrauja nuomonė, kad ugdymo įstaigai susidūrus su problemomis, jas gali išspręsti tik „stipri ranka“. Kai kurie mūsų net nesuvokia, kad po šiomis etiketėmis slepiasi lyties galia, griežtais kontūrais tapanti maskulistinę mokyklos vadovo paveikslą. Todėl šiuolaikinė išsivysčiusi visuomenė turėtų stengtis užtikrinti, kad kiekvienam individui būtų suteikiamos vienodos sąlygos skleistis profesinėje veikloje, o profesionalumas ir darbo rezultatai būtų siejami su darbo kokybe, įgyvendintais tikslais, bet ne su „stipriosios“ arba „silpnosios“ lyties stereotipais.

Stereotipų naratyvai. Tyrimuose apie moteris mokyklų vadoves vyrauja du naratyvai – moterų ir vyrų požiūris. Dauguma feministinių perspektyvų remiasi opoziciniu diskursu, atskiriančiu vyriškąją lyderystę nuo moteriškosios (White, 2015). Vadovaujantis šia priešprieša, vyras vadovas stereotipiškai siejamas ne su emociu, o su racionaliu, analitiniu, hierarchiniu, kontroliuojančiu ir strateginiu mąstymu pasižyminčiu vadovavimo stiliumi, o moterys vadovės apibūdinamos kaip bendradarbiaujančios, dirbančios komandoje, intuityvios ir empatiškos. Tyrimo metu vertikali vadybos hierarchijos diskurso stebėseną atskleidė labiau bendradarbiavimu grįstus horizontalios vadybos bruožus, kurie išryškino

vyraujančius vyriškojo ir moteriškojo požiūrio į mokyklų vadovus naratyvus. Pasak Crow ir kt. (2017), mokyklų vadovai profesinės tapatybės konstravimą modeliuoja ir elgiasi pagal dinamiškus dėsningumus, kintančius priklausomai nuo vyraujančio diskurso, puoselėjamos organizacinės kultūros ir politinio tono, grįsto praeities ir ateities projekcijomis.

Pirmasis moterų požiūrį į vadoves moteris iliustruojantis tipinio atvejo (angl. *typical case*) įvykis yra Gintarės prisimenama jos mamos reakcija, pranešus ketinimus tapti mokyklos vadove:

Kai ketinau tapti mokyklos vadove, mama paklausė: „Ar ketini vadovauti pradinei mokyklai?“ Aš atsakiau jai, kad niekada nedirbau su pradinukais, taigi kodėl turėčiau vadovauti pradinei mokyklai. „Na, todėl, kad esi moteris.“ Aš dar kartą paprieštaravau ir griežtai pasakiau, kad nevadovausiu pradinei mokyklai, nes niekada nedirbau pradinėse klasėse. Bet žinojau, ką mama norėjo pasakyti. Tai buvo patarimas rinktis tai, kas labiau pridera moterims, – jei jau vadovauti, tai moteriškesnei institucijai. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Taigi, visuomenėje vis dar gajus stereotipas, kuriam pritaria ir nemaža dalis moterų, kad moterys yra tinkamos užimti tik tokias pozicijas, kurios atitinka socialinius lūkesčius, susijusius su lytimi. Todėl net vadovaujanti moteris yra siejama su rūpesčio kitais dimensija (Noddings, 1984) ir neatsiejamu motinos ir šeimos sergėtojos vaidmeniu, kurį privalo derinti su karjera. Vaida prisimena, kaip konkurso į mokyklos vadovo pareigas metu teko įtikinti komisijos narę, kad gebės derinti motinystę ir darbą. Iš tikrųjų minėtas pokalbis įvyko vos pasibaigus konkursui. Vaidos manymu, šio klausimo jai nepateikė konkurso metu (*aut. past.* – konkurso į mokyklų vadovus metu visiems pretendentes turi būti pateikiami

tie patys klausimai), nes kitas pretendentas buvo gerai švietimo bendruomenėje žinomas vyras, nors ir turėjęs nepilnamečių vaikų. Vaidos džiugesį laimėjus konkursą aptemdė komisijos narės abejonės ne jos profesionalumu ar kompetencija, bet gebėjimu būti vadove vien dėl to, kad yra moteris, žmona ir mama:

Vis dar su liūdesiu ir tam tikra nuoskauda prisimenu tos moters žodžius: „Aš vis dar esu įsitikinusi, kad jums nepavyks derinti visko: šeimos ir darbo. Jūsų tokie maži vaikai, esate labai jauna, reikėjo užleisti šią vietą labiau patyrusiam vyrui ir ramiai vaikelius užsiauginti.“ (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Kad ir kaip būtų keista ar netikėta, moteriškajame požiūrio į moteris vadoves naratyve eliminuojama moteriškojo solidarumo sąvoka (Lather, 2007), nes pačios moterys identiškose situacijose buvo labiau nei vyrai linkusios smerkti ir kritikuoti. Laima prisimena, kaip ištikus bent kokiai nesėkmei reaguodavo kolegės:

Nemaloniausia būdavo pastebėti, kad kolegės tarsiu laukdavo, kada suklysi, ir atsiras proga pažeminti, tyliai pasijuokti ir pasimėgauti. To neteko sulaukti iš vyrų, kurie tiesiai šviesiai pasakydavo, kas negerai. Jie niekada tyliai nesimėgavo tavo nesėkme. (Iš tyrimo lauko stebėjimo, pokalbis su rajono vadovais 2019-09-26).

Ši situacija atskleidžia, kad tam tikrais atvejais vyraujantis švietimo vadybos stereotipų naratyvas kuria gana statišką ir nejautrią problemoms švietimo sistemą, trukdančią žmogiškam ir kokybiškam darbui. Nustatyta, kad moterys pirmiausia išnaudodavo emocinį faktorių išreiškiant lyties pagrindu grįstą kritiką, o po to, ieškodamos sąjungininkų savo nuomonei įtvirtinti, kompetencijos ir profesionalumo klausimus siedavo su negebėjimu derinti „moteriškas pareigas“

ir profesines funkcijas: „<...> iš pradžių pastebėdavau žvilgsnius ir paslėptą kikenimą, o tada tariamos užuojautos standartinę frazę, kad sunku viską padaryti gerai, nes juk ir vaikai, ir vyras, o dar pagyvenę tėvai atima daug laiko ir energijos“ (Vaida). Nors, iš vienos pusės, yra savaime suprantama, kad profesinės klaidos turi būti vertinamos kritiškai, tačiau tai neturi tapti rafinuotų patyčių ir diskriminacijos pagrindu. Šios situacijos parodo švietimo vadybos kultūros skaudulius. Todėl tokios istorijos turėtų kurti precedentus siekiant profesionalesnės ir efektyvesnės mokyklų vadybos. Tai ypač aktualu dabar, kai pastaruoju metu, remiantis Lietuvos statistikos departamento duomenimis, moterų mokytojų ir moterų direktorių santykis sparčiai kinta, daugėja vadovujančių moterų. Tačiau, atrodo, pačių pedagogių šis statistinis šuolis nedžiugina:

Labai nustebau, o gal net ir išsižeidžiau, kai ne kartą teko išgirsti, jog mokytojos tikėjosi vadovo vyro. Daug kam nebuvo paslaptis, kad į šią mokyklą vadovauti veržėsi įtakingas švietimo veikėjas. Suprantu ir tokią mokytojų poziciją. Tačiau prabėgus keleriems metams, kai sugebėjau įrodyti savo profesionalumą, vis dar liūdina išgirdus, kad ilgimasi vadovo vyro. Iš pradžių galvojau, kad abejojo mano kompetentingumu, bet dabar suprantu, kad pasigendama tiesiog kitos lyties atstovo. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Vaida atvirai pasakoja, kokių jausmų jai sukelia mokytojų ir kitų kolegijų stereotipinės nuostatos, priverčiančios atsidurti ties dviejų dilemų sprendimu – įvaizdžio formavimo ir visavertės profesinės tapatybės konstravimo. Vis dėlto socialiai sukonstruotos normos ir patiriamas spaudimas atitikti šias normas ir bendruomenės, o kartu ir visuomenės lūkesčius priverčia Vaidą apsispręsti neapsiriboti vien tik etiniu rūpesčiu siekiant vadybos sprendimų efektyvumo įgyvendinimo kaitos. Todėl, pasak Metiu ir Obodaru (2008), vadovė siekdama patirti profesinę

sėkmę ir pripažinimą perima maskulistinės elgsenos elementus ir taip atsisako sukurtiems visuomenės lūkesčiams prieštaraujančių ir nereikalingų moteriškumo bruožų, stengiasi vartoti griežtesnę leksiką, atsiriboti nuo emocijų, pasirinkti griežtesnį, solidžių atspalvių aprangos stilių.

Grįžtant prie vyriškojo požiūrio į mokyklų vadoves moteris naratyvo akcentuotinos kelios paralelės su moterų požiūriu: moteris vadovė traktuojama kaip silpnosios lyties atstovė, pasižyminti labiau emocionalumu nei racionalumu. Vis dėlto esminis skirtumas – vyriškojo požiūrio naratyvas grindžiamas didesnės galios ir aukštesnės visuomenėje užimamos hierarchinės pozicijos, o moteriškojo požiūrio naratyvas apima lygiavertes galias ir lyties diskriminacijos pozicijas. Vyraujantis švietimo sistemos diskursas nėra palankus vadovėms moterims dėl kuriamų neigiamų asociacijų ir konotacijų. Be to, viešai reiškiamą valstybės pareigūnų nuomonę, kaip antai 17-osios Lietuvos Respublikos Vyriausybės vadovo pasisakymas, kodėl vyriausybėje nėra daugiau moterų, grindžiamas ne kompetentingumo klausimais, bet trumpu atsakymu, kad „moteris mes mylime“⁶. Toks šalies Vyriausybės vadovo naratyvas pakursto ir aukštų švietimo sistemos pareigūnų, taip pat žinomų Lietuvos mokyklų vadovų nuomonę, kurią teko fiksuoti dalyvaujant pokalbyje ir vienai atlikto etnografinio tyrimo dalyvei:

4 lentelė. *Įrašas D (2019-03-12)*

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)	Lingvistinė funkcija IAV (inicijavimas–atsakymas–vertinimas)
1	Švietimo sistemos pareigūnas (ŠSP)	taigi jau kažkas yra sakęs	
2		kokia politinė situacija	inicijavimas
3		problema ↑	
4		Valentinas jau sakė	
5	Vadovė	vyrų trūkumas mokykloje	atsakymas

6 <https://www.lrytas.lt/lietuvsdiena/aktualijos/2019/01/15/news/isskirtinai-vyriska-s-skvernelio-vyriausybe-sidomejo-ir-uzsienio-ziniasklaida-8878706/>

6	ŠSP	būtent	vertinimas
7		taigi kas iš to	inicijavimas
8		aš jau sakiau reikia keisti situaciją	inicijavimas
9	Vadovė	em... na...	atsakymas
10	ŠSP	kaip manot	
11	Vadovas	nežinau	atsakymas
12		ar pakeis situaciją	atsakymas
13	Vadovė	jei tik tai būtų problema	
14	ŠPS	ji daug ką padėtų spręsti	vertinimas
15		rimtas ir stiprus sakyčiau griežtas vyriškas ryžtingumas tai ko reikia	vertinimas
16		ką kiti sako	
17		trūksta griežtos politikos	
18		kažko kas atsispirtų nepaliaujamam rūpesčiui	vertinimas
19		ir	
20		vyriškai pradėtų vykdyti reformas	
21		kad ir etatinio įvedimas	
22		ar girdėjot vyrų skundų	inicijuoja
23	Vadovas	pasiūlymų	atsakymas
24		XXXXXXXXXX	atsakymas
25	ŠSP	būtent konstruktyvūs siūlymai	vertinimas
26		tai koks racionaliausias sprendimas švietime	inicijuoja
27	Vadovas	tada išeina kad pasikliauti vyriška logika	atsakymas
28	ŠSP	pagaliau vyras vyrą suprato	vertinimas
		nes praeitą kartą nebuvo apie ką su tom moterėlėm kalbėti	vertinimas

Nepaisant to, kad pokalbis vyko apie švietimo sistemos problemų sprendimą, vis dėlto vyraujantys stereotipai ir diskriminacija lyties pagrindu šias problemas tik gilino. Pokalbio metu vyravęs švietimo specialistas naudojosi savo galia ir

įtaka, griežtai kontroliavo vykusį pokalbį, išspraudęs jį į inicijavimo–atsakymo–vertinimo (IAV) (angl. *IRE–initiation–response–evaluation*) rėmus, primenančius tardymą ir parodančius galios pozicijos viršenybę (Mehan, 1985). Taip inicijuojama sąveika yra įprasta galios diskursui, nes didesnę galią demonstruojantis asmuo inicijuoja klausimų, į kuriuos atsako žemesnes hierarchines pozicijas užimantis asmuo, pateikimą, o po to iniciatorius atsakymą įvertina. Šioje situacijoje aukštas pareigas užimantis švietimo sistemos pareigūnas naudojo IAV prieigą siekdamas identifikuoti politinį diskursą, apimantį mokyklų vadoves moteris ir jų įtaką bei padėti švietimo sistemoje.

Sąveikos pradžioje prisimenami Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos atstovo žodžiai vartojami IAV logikai pagrįsti, t. y. išengiama į vyraujančią politinį moterų diskriminavimo dėl lyties kontekstą. Šia logika remiantis sukuriama pokalbio strategija ir nustatoma pagrindinė sąveikos ašis – inicijuojama aptariama tema pateikiant klausimus, kurių atsakymų tinkamumą vertina pats iniciatorius. Tokiu būdu, pasitelkiant galios ir hierarchinės vyraujančios pozicijos pagalbą, iniciatorius sprendžia, kad esminė sąveikos sąlyga yra tinkamo atsakymo pateikimas, pritariantis iniciatoriaus nuomonei ir kartu švietimo sistemoje vyraujančioms stereotipams. Naudojama strategija nėra naudojama galimų atsakymų paieškai, kuri įgalintų transformuoti maskulistinį požiūrį ir diskriminacinę kultūrą. Taigi, vertinančioji ir kontroliuojančioji pokalbio dimensija bei IAV pokalbio struktūra, lemianti tinkamo atsakymo pateikimą, panaikina pasipriešinimo stereotipams galimybes. Šį įvykį charakterizuoja organizuotas detalių klausimų pateikimas ir galios pozicijos panaudojimas įtvirtinant esamą kultūrinį žinojimą, kuris šiuo atveju labiau dehumanizuoja atskirą individų grupę, ją marginalizuoja ir sykiu kuria tam tikrą įtampą ir nepasitenkinimą visuomenėje. Reikia paminėti, kad, be pokalbyje dalyvavusios mokyklos vadovės, patalpoje buvo dar kelios moterys, tačiau nė viena iš jų neprieštaravo įsivyravusiam diskursui, todėl galima teigti, kad galios pozicijos demonstravimas šiuo atveju varžė ir neskatino moterų

teisių lygybės.

Minėtas įvykis gali būti priskiriamas tipiniam vyriškojo požiūrio į mokyklų vadoves naratyvo atvejui. Atliekant etnografinį stebėjimą pavyko užfiksuoti ne vieną įvykį, iliustruojantį vyrų požiūrį į mokyklų vadoves moteris. Vienas jų įvyko Laimai vedant mokymus mokyklų vadovams viename Šiaurės Lietuvos mieste. Panašią stereotipinę nuomonę apie moteris vadoves išreiškė mokymuose dalyvaavęs žinomas ir greičiausiai nemažą galią ir autoritetą miestelyje įgijęs mokyklos vadovas. Nepaisydamas to, kad didžioji dalis susirinkusių mokymų dalyvių buvo moterys, mokyklos vadovas garsiai deklaravo, kad tokio tipo veikla jam nepriimtina, nes jis turintis ir svarbesnių reikalų, todėl išeinąs ir paliekąs moteris vadoves, kurios gali skirti laiko „nerimties“ ugdymo gerinimo ir vadovų veiklos efektyvumo didinimo klausimams. Ši situacija dar kartą įrodo, kad švietimo sistemoje vis dar egzistuoja horizontalioji ir vertikalioji segregacija, formuojanti „moteriškas“ ir „vyriškas“ veiklos sritis bei savo ruožtu skatinanti lyčių asimetriją, profesinės tapatybės nevientisumą, galimą jos performatyvumą, siekiant atliepti sunormintus lyčių vaidmenis. Vis dėlto siekiant efektyvaus švietimo įstaigų valdymo reikia atsisakyti vyraujančių stereotipų ir mokyklų vadovus vertinti ne pagal jų lytį, bet pagal kompetencijas. Tačiau dabartinė situacija švietimo įstaigų vadyboje yra kitokia ir moterys vadovės turi įrodyti savo tinkamumą vadovauti ir išsikvoti savo vietą šioje sistemoje.

Kova dėl pozicijos. Naujo žmogaus įžengimas į bet kokią bendruomenę įneša savotiškos sumaišties, netikrumo ir nežinomybės jausmą. Tikriausiai kiekvienas turi patirties, kai į darbo kolektyvą ateidavo naujas žmogus arba patys tais naujokais buvome. Ir ši patirtis – tiek viena, tiek kita – ne visada būna teigiama ar maloni. Pirmieji susitikimai dažniausiai būna pažymėti tolesnio bendro profesinio kelio trajektorijomis, kurios atspindi įtakos zonas ir nurodo tam tikras veiklos pozicijas. Vaidos teigimu, po jos paskyrimo į mokyklos vadoves buvo aišku, kad jai reikės įrodyti, jog yra ne prastesnė vadovė nei kad bendruomenės lauktas kitas

pretendentas į vadovus:

Iš tikrųjų tai iš karto po konkurso supratau, kad turėsiu įdėti dvigubai daugiau pastangų, jog įrodyčiau mokyklos bendruomenei ir gal net Steigėjui, kad galiu vadovauti šiai mokyklai ne prasčiau nei tai būtų daręs mano varžovas. Dar susitikimo su bendruomene metu jutau palaikymą savo išsakytomis idėjoms, brėžiamai vizijai. Tačiau jutau ir tą BET... viskas būtų gerai, jei būčiau vyru arba bent jau neturėčiau mažamečių vaikų, nes kaip galėsiu sutelkti bendruomenę, jei mano vaikai susirgs. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Lather (2007) nurodo švietimo institucijų vadybos kultūros lauke gajų tendencingą požiūrį, kad vadovo pareigas einanti moteris yra tam tikras rizikos faktorius, nes visuotinai priimta manyti, kad moterys pirmiausia rūpinasi šeima, vaikais ir tik po to profesine veikla. Vis dar plačiai paplitusi nuomonė, kad vaikų priežiūra yra moters prerogatyva, todėl jiems susirgus ar ištikus kitoms problemoms moteris vadovė apleis savo darbinės pareigas. Vaidos teigimu, vos tik pradėjusi dirbti direktore ir įsisukusi į darbų karuselę, paprašė savo mamos atvykti ir padėti rūpintis šeima tam, kad išsklaidytų bendruomenės abejones jos atsida vimu ir profesionalumu.

Šeiminių įsipareigojimų ir darbo derinimo nepakako siekiant įgyti bendruomenės paramą, pasitikėjimą ir tapimą šios bendruomenės priimta ir patvirtinta lydere. Vaida ilgai analizavo esamą situaciją ir bendruomenės lūkesčius ir suprato, kad bendruomenėje vyravo rizikos baimė. Tiek pedagogai, tiek tėvai tikėjosi teigiamų pokyčių mokykloje, kurioje jau kurį laiką buvo įsivyravusi stagnacija. Pokyčių lūkesčiai buvo siejami su idealu stipraus vyro vadovo, kuris, tikėta, kitaip nei moteris vadovė, pasiryš rizikuoti ir keisti mokyklos viziją atsižvelgdama į naująją švietimo paradigmą. Tai supratusi Vaida, norėdama išskleisti bendruomenei

autentišką savo lyderystę, nusprendė organizuoti mokyklos strategijos ir vizijos kūrimo procesą kartu su visa bendruomene: „<...> maniau, kad jei savaitei visi – tėvų ir vaikų atstovai, mokytojai – išvyksime ir turėsime supervizijas, kurių metu kartu diskutuosime, barsimės ir pagaliau rasime bendrą, visų mūsų kartu sukurtą viziją ir kelius jai pasiekti, ir jei pavyks suvaldyti visą šį procesą PAČIAI, tada tikrai tapsiu viena iš jų.“ Šis sprendimas ir drąsa rizikuoti buvo lemtingas stengiantis įgyti ir įtvirtinti savo pozicijas mokyklos bendruomenėje. Nepaisant didelio ir sunkaus darbo ruošiantis ir įgyvendinant bendruomenės vizijos kūrimo planą, Vaidai pavyko įrodyti bendruomenei, kad dėl jos ji gali visai savaitei palikti šeimą, gali priimti svarbius ir racionalius sprendimus, gali ir nebijo rizikuoti kartu prisiimdama atsakomybę už visas pasekmes. Šis įvykis tapo kritiniu atveju (angl. *critical case*), padėjusiu įgyti naują statusą bendruomenėje, išsikovoti pripažinimą ir tiesti tiltus link kitokios mokyklos kultūros.

Kitas įvykis, atskleidžiantis, koks svarbus mokyklų vadovėms konstruojant savo profesinę tapatybę kitų pripažinimas, papasakotas Gintarės pirmojo susitikimo tyrimo lauke metu:

Pradėjusi dirbti mokyklos vadove jaučiau šioki tokį nepasitikėjimą. Juk esu jauna moteris, dviejų nedidelių vaikų mama, didelės patirties vadybiniame lauke neturėjau, juolab nebuvo padariusi grandiozinių darbų. Jaučiau pastovų lyginimą su buvusiu direktoriumi. Iš tikrųjų mokyklą radau labai neblogame stovyje, viskas buvo kaip ir sustyguota, ūkis sutvarkytas pagal finansines galimybes visai neblogai. Jutau, kad kolektyvas jautė pagarbą buvusiam vadovui, jo atliktiems darbams. Dar jaučiau, kad abejoja mano vizija, abejoja gebėjimu tvarkytis ne ką prasčiau. Turėjau sugalvoti strategiją, ką ir kaip darysiu, kaip jiems įrodysiu, kad nesu prastesnė. Todėl garsiai deklaravau, kad savo apšiurusį kabinetą atnaujinsiu tik tada, kai nusipelnysiu, kai nuveiksiu

mokyklai ne vieną gerą darbą. Taip ir padariau, kūriau naujas edukacines erdves, laboratorijas. Dėjau dideles pastangas. Ir dabar sau galiu pasakyti, kad aš geresnė direktorė nei X. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-03).

Gintarė pasakoja tai, kaip jai pradėjus dirbti buvo svarbu įgyti bendruomenės pasitikėjimą įrodant, kad yra ne prastesnė vadovė nei kad buvęs direktorius ir kad ji galinti daryti ne prastesnius darbus, o gal net ir geresnius. Vertinant Gintarės istoriją, kurią ji papasakojo pirmąją atliekamo tyrimo valandą, galima teigti, kad būti pripažintai ir galėjimas garsiai išstarti, kad jau įgijo svarią poziciją bendruomenėje, Gintarei buvo labai svarbus. Trumpame pasakojime daug kartų paminėtas žodis „jausti“. Tai parodo, kokia svarbi emocinė būklė ir emocinis komfortas. Nepaisant to, kad tiesiogiai bendruomenės nariai neįvardijo lūkesčių ir stereotipų keliamų abejonų, vis dėlto Gintarė jautė ir išgyveno šias emocijas. Todėl, siekdamasugriauti nusistovėjusį dogmatinį mąstymą, užsibrėžė ambicingus tikslus – tapti ne tik tokia pačia gera vadove, bet dar geresne nei buvęs direktorius. Harrison (2014) teigimu, švietimo vadyboje aptinkama aiškiai išreikšta patriarchalizmo sistemos ir tradicinių vaidmenų reprodukcija, leidžianti vadovams vyrams tiesiog užimti socialiai sukonstruotą gero vadovo poziciją be išskirtinių pastangų, o moterys, siekdamos įgyti tokią pačią poziciją, privalo įrodyti, kad nėra prastesnės nei vyrai dirbdamos kelis kartus daugiau ir efektyviau.

Vaidos ir Gintarės papasakoti įvykiai šiek tiek skiriasi, tačiau orientuojasi į tą patį tašką – pagarbos, pasitikėjimo ir svarios pozicijos išsikovojimą mokyklos bendruomenėje. Tokie momentai leidžia suvokti, kad į mokyklos vadovą žvelgiama ne kaip į individualią asmenybę ir savo srities profesionalą, tačiau kaip į iš anksto sukurtą vaizdinį – baltaodį, vyriškos lyties, vidutinio amžiaus subjektą. Atsižvelgiant į tai galima teigti, kad bendruomenė, turėdama išankstinius stereotipų suformuotus lūkesčius, mokyklos vadovą suvokia kaip formą, kurią pakeisti

tampa ne visada įveikiama naujo vadovo užduotimi.

O Laimos iškovotą poziciją įrodantis kritinis atvejis (angl. *critical case*) nėra tiesiogiai susijęs su mokyklos bendruomene. Laimos papasakotas įvykis parodo, kaip bejėgis ir neturintis galios subjektas – moteris – įeina į galia ir įtaka pasižyminčią, ypač maskulistinę ir patriarchalinę, išskirtinai vyrišką sritį – statybas. Būtent netikėtas patekimas į mokyklos statybos darbus Laimai suteikė progą įrodyti, kad moteris nėra prastesnė nei vyras, nepaisant atliekamo darbo srities. Ši situacija taip pat privertė įvertinti profesionalumo aspektą, kai turimos kompetencijos, racionalūs ir strateginiai sprendimai yra svarbesni nei individo lytis. Tačiau iš pradžių Laima jautė nusivylimą ir frustraciją dėl priskiriamo vaidmens pagal lytį:

Buvau vienintelė moteris prie stalo ir dar menininkė tarp statybininkų ir inžinierių. Į mane, ko gero, niekas rimtai nežiūrėjo. Mano žodis tikrai nebuvo paskutinis. Tai, ką sakiau, retai sulaukdavo pritarimo. Tačiau jei tą patį pakartodavo vyras statybininkas, tik kitais žodžiais, visi kaip mat pritarė. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-05-14).

Laimos atvejis parodo, kaip ji jautėsi, patyrusi sunkumų mėgindama įgyti kitų žmonių pagarbą ir įtikinti juos, kad kaip moteris ji galėjo susidoroti su techninių sprendimų, kurie nuolat buvo bandomi permesti kolegoms vyrams, priėmimu. Laima pastebėjo, kad išskirtinai vyriškoje kompanijoje vyrauja tam tikra specifinė kalba ir kalbėjimo tonas, maniera: „<...> stengiausi stebėti, kaip kalba mano kolegos vyrai, kokią leksiką vartoja, bei analizuoti, ką aš pati sakau, ar vartuju tinkamus žodžius.“ Taip Laimai pavyko stebėti vietinį kontekstą, papročius, o tai leido pažinti vyraujančią kultūrą ir palaipsniui nors šiek tiek priartėti prie „savų“ rato. Berger ir Luckmann (1999) teigimu, kalba visuomenėje funkcionuoja kaip socialinio багаžo ir institucinių žinių perdavimo mechanizmas, kurį individai

naudoja skirtingų sąveikų metu, atskleidžiantis tai, ką ir kodėl jie daro. Todėl galima teigti, kad kalba ir pokalbis su kitu ne tik padeda kurti geresnę atmosferą, bet sukuria prielaidas darbui kartu, siekiant išryškinti kylančias ir esančias problemas ir susitelkti jas spręsti. Remiantis tuo, kad profesinėje srityje santykiai turėjo būti grindžiami lygiateisiškumu ir profesionalumu bei kompetentingumu, Laimos ir statybininkų santykiai turi būti grindžiami horizontaliu principu (lygus su lygiu), o ne vertikaliu principu (iš viršaus į apačią). Todėl pasinaudojusi kalbėjimu kaip organizuotu, socialinę tvarką turinčiu fenomenu, kalbą, arba kalbos aktus (Bakhtin, 1953/1986; Austin, 1962), Laima panaudojo kaip įrankį profesinei tapatybei konstruoti ir savo pozicijai įtvirtinti. Būtent išanalizavusi vyraujančią kalbą ir pradėjusi vartoti tai socialinei grupei būdingas frazes, Laima po truputį tapo lygiaverte nare: „<...> pastebėjau, kad kalbėdama tuo pačiu žargonu, atsisakiusi minkštos ir švelnios leksikos, išvedžiojimų, tapau dažniau girdima, o „sava“ jaustis pradėjau, kai darbų vykdytojas stipriai paspaudęs ranką pasakė „zdorov, bose.“

Nepaisant to, kad kiekviena mokyklos vadovė rado savo kelią, kaip įsitvirtinti skirtingose bendruomenėse ir aplinkose, išsikvodama savo poziciją ir pagarbą, šie tipiniai ir kritiniai atvejai parodo, kiek dar daug mūsų visuomenei, mūsų švietimo sistemai reikia dirbti stereotipų laužymo ir diskriminacijos eliminavimo srityje, kad remdamiesi vien tik žmogaus profesionalumu ir kompetencija, autentišku veikimu, nepaisant lyties būtų galima teigti, kad vadovas yra geras.

3.1.5. Buvimas „geru“ mokyklos vadovu

Mano nuomone, geras mokyklos vadovas yra tas, kuris žino, ką, kodėl ir kaip daro. Geras vadovas atliepia visų lūkesčius, atsižvelgdamas į skirtingą auditoriją, todėl nuolat tobulėja, ieško tinkamiausių priemonių būdų ir metodų... Galvoju, kad esu gera vadovė. Visi geri vadovai nesustoja mokyti. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Ko gero, vienas dažniausiai kylančių klausimų, kurių neretai pateikia ir patys vadovai, – ar esu geras vadovas. *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015) apibrėžiama geros mokyklos samprata, apimanti lyderystės ir vadybos sritis, kurių esminiai bruožai yra vienijanti ir įkvepianti vizija, dialogu grįsta kultūra, pasidalyta ir įgalinanti lyderystė, veiksmingas administravimas ir kūrybiškumas, lydymas veikmės išskleidimo. Taigi, samprata *geras* yra labai plati ir aprėpia platų profesinių ir asmeninių savybių spektrą. Stengiantis išgryninti *gero* vadovo sampratą išsiaiškinta, kad ji yra neatsiejama nuo sėkmės profesinėje srityje ir pasitenkinimo savo profesine veikla.

„Gero“ vadovo samprata. Kiekvienas mokyklos vadovas – skirtinga ir unikali asmenybė. Vieni profesinę veiklą sieja su atvirumu supančiai aplinkai, atviriau demonstruoja veiklos rezultatus. Kiti – užsidarę savo veikloje, atsiriboję nuo išorinės komunikacijos, tvirtai slepiasi po savo sukonstruotą šarvą, kuri galbūt įgijo tam tikros neigiamos patirties metu. Tačiau kiekvienam vadovui labai svarbu būti savo bendruomenės autentišku lyderiu ir atitikti savoje bendruomenėje, taip pat ir visuomenėje, priimtą *gero* vadovo sampratą. Vis dėlto *gero* vadovo apibrėžtis nėra lengvai įvardijama, ji greičiau numanoma, jaučiama nei lengvai apibrėžiama. Išsiaiškinta, kad buvimas *geru* vadovu siejamas su viešu pripažinimu, kurio link keliaujantis vadovas išgyvena nuolatinę kaitą, kurios metu patenka į tapsmo *geru* vadovu procesą. Tyrimo dalyviai identifikavo keletą bendrų minėto proceso bruožų, taikliausiai ir išsamiausiai apibūdinančių *gerą* vadovą: gebėjimą organizuoti įvairią veiklą, puikų savo profesinio lauko išmanymą, autentiškos lyderystės raišką, pasitikėjimo ir pagarbos bendruomenėje ir už jos ribų įgijimą, lankstumą ir gebėjimą prisitaikyti prie kintančių darbo sąlygų. Nors ir santūriai save vertino, visos tyrimo dalyvės įsivardijo kaip *geros* vadovės:

Mėginu būti gera vadove. Bet iš tikrųjų tik baigusi karjerą galėsiu pasakyti, kad buvau tikrai gera vadove. Nes nuolatos esu kaitos procese.

Tikiuosi, kad nepaliauju tobulėti. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-08-27).

Vaida, pasakodama apie savo profesinį kelią, įvardija daug profesinių pokyčių – pasitikėjimą savimi stiprinančią mentorystės patirtį, kuri leido pasijusti drąsesnei, aktyvesnei, ryžtingesnei ir kt. Tačiau taip pat pro akis nepraslysta ir pasitikėjimo savimi stygius. Vaida įsitikinusi, kad vidinis profesinis augimas yra nenutrūkstamas procesas, todėl nedrįsta savęs įvardyti šioje karjeros stadijoje *gera* vadove, nors kitų įvykių metu buvo užfiksuota, kad iš esmės Vaida savo veiklą vertina gerai. Tai liudija refleksyvų patirties apmąstymą, siejamą su ilgalaikę perspektyva matuojant veiklos rezultatus tik pasibaigus karjerai, kai galima įvertinti priimtų sprendimų pagrįstumą laiko kontinuume. Šią Vaidos nuomonę iliustruoja Saarukka (2017) mintis, kad vadovavimas mokyklai yra tęstinis procesas, kurio efektyvumas gali būti vertinamas tik ilgalaikėje perspektyvoje.

Vertindamos atitiktį *gero* vadovo sampratai tyrimo dalyvės buvo atviros ir pripažino savo stipriąsias puses ir tobulintinas sritis. Moterys pripažino, kad veiklos rezultatus įprastai vertinusios labai savikritiškai ir nors iš esmės priskyrė save *gerų* vadovių gretoms, profesinius pasiekimus nuolat lygino su kitų vadovų pasiekimais ir skaudžiai išgyveno, kai bendruomenės nariai kitais pasitikėjo labiau nei jomis:

Visada žaviuosi, kai kiti dalijasi savo patirtimi. Norėčiau žinoti daugiau, ką kiti vadovai daro. Labai nesmagu, kai kolektyvas pamini, jog tos ar kitos mokyklos vadovas kažką daro kitaip ir geriau nei mes... nei aš. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-03).

Taigi, Gintarės domėjimasis kitų vadovų veikla susijęs su nepakankama komunikacija ir sąveika su bendruomene. Tai rodo, kad tarp mokyklos bendruomenės

ir vadovės tvyro įtampa, o veiklos vertinimas siejamas ne su pasiektais rezultatais, atliepiančiais vietos bendruomenės poreikius, bet su lyginimu, kaip vadovauja ir kokius sprendimus priima kitų mokyklų vadovai. Tokia situacija neigiamai veikia autentiškos lyderystės raišką, nes stengdamasi atliepti bendruomenės lūkesčius ir tapti *gera* vadove Gintarė atsisako individualumo, abejoja savo sprendimų pagrįstumu ir kopijuoja kitų priimamus sprendimus.

Laima, dalydamasi savo profesine istorija su kitais mokyklų vadovais, buvo linkusi pasitelkti savianalizę ir veiklos sprendimus grįsti išgyventa patirtimi, įgyta mokantis iš klaidų:

Iš savo asmeninės patirties, aš esu daug geresnė vadovė nei buvau prieš penkerius metus ar prieš dešimt. Tu negali įveikti patirties... aš visada siekiau būti gera vadove. Tai yra tai, ką aš darau, ir būtų neprotinga žiūrėti, kokia buvau praeityje ir nieko nedaryti dabar. (Iš tyrimo lauko stebėjimo, Laimos pokalbis su rajono vadovais 2019-09-26).

Crow ir kt. (2017) teigia, kad mokyklos vadovai save analizuoja trimis pagrindiniais aspektais: profesionalumo (profesiniu žinojimu), privatumo (patirtiniu žinojimu, kuriuo vadovaujasi intuityviai ir nelinkę dalytis viešai) bei asmeniškumu. Šioje Laimos patirtyje aiškiai juntamas asmeniškumas, dalijimasis savo patirtimi, kuris susipina su profesionalumu, t. y. profesionaliu požiūriu į susiklosčiusią situaciją, problemų sprendimą, darbą su ugdytiniais, bendruomene ir išorės aplinka. Tačiau pokalbyje su vadovais Laima sakė, kad „yra tokių dalykų, išgyvenimų, kuriuos pasilieku tik sau, iš jų pasimokau, bet dalytis negaliu, nes tam tikrus dalykus profesinėje veikloje reikia išgyventi... jų neišmoksi ir neperteiksi“. Tai rodo, kad Laima, kaip ir kiekvienas iš mūsų, turi nusibrėžusi tam tikras ribas, paženklintas skaudžių arba itin asmeninių išgyvenimų, kuriais nesidalijama dėl pavojaus būti nepripažintam, kitokiam arba silpnam, taip pat neatitinkančiam visuotinai

suprantamos *gero* vadovo sampratos.

Dar vienas aspektas, apibrėžiantis *gero* vadovo sampratą, išryškėjo kalbant apie dialogišką vadovių santykį su mokyklos bendruomenės nariais:

Sunku apibrėžti. Geras vadovas? Aš net nežinau... galbūt, tas, kuris atskleidžia tiek mokinių, tiek personalo potencialą. Svarbu, kad vyktų dialogas, vyktų abipusė sąveika, suteikianti progą visiems tobulėti. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Šiame Vaidos pasakojime atsiskleidžia vienas svarbus faktas – abipusė sąveika ir dialogas. Mokyklos vadovo darbe labai svarbu, kad tas, su kuriuo bendraujama, aiškiai jaustų, kad jis nuoširdžiai rūpi vadovui. Todėl sąveikai užtikrinti, rūpesčiui parodyti svarbus dialogas, kai ne tik mokyklos vadovas nurodo ar įsako, bet ir išklauso bei siūlo lygiavertį dialogą. Vaidos manymu, tik glaudūs bendruomenės santykiai gali užtikrinti kokybiškus ir efektyvius mokyklos veiklos rezultatus, nes „nematymas kiekvieno, kuris yra be galo svarbus, sukuria didelių problemų, todėl mano mokykloje kiekvienas yra matomas – tiek mokytojas, tiek mokinys“. Kaip jau buvo minėta, matyti aiškiai išryškėjusi santykių svarba, kuri sudaro sąlygas abipusiam tobulėjimui. Vis dėlto Crow ir kt. (2017) pastebi, kad mokyklos vadovo ir bendruomenės santykiai turi išlikti profesionalūs, tačiau tą profesionalumą būtina derinti su autentišku veikimu, taip randant atskirą priegį prie kiekvieno bendruomenės nario. Pasak Vaidos, „profesionaliai kuriami asmeniniai santykiai“ padeda atskleisti bendruomenės potencialą. Būtent tokie santykiai turi būti kiekvieno *gero* mokyklos vadovo prioritetas, nes tik įgijęs bendruomenės pasitikėjimą jis gali pasiekti jam, kaip vadovui profesionalui arba *geram* vadovui, keliamus tikslus.

Kalbėdama apie *geram* vadovui keliamus tikslus Gintarė įvardija, kad tikslų formulavimas ir sėkmingas jų įgyvendinimas yra tarsi indikatorius, nurodantis,

kad dirbi gerai:

*Kai tik pasiekdavau užsibrėžtus tikslus, tada galėdavau pasakyti, kad buvau gera vadove ir mokyklai vadovavau gerai. Net jeigu ir kolektyvui ne visai patikdavo mano veiklos būdai ar metodai. Bet jei tai pade-
da pasiekti mano tikslus, reiškia tai yra geriausia. Juk bendruomenė ir vertina gerai tik tada, kai parodai, jog įgyvendinai užsibrėžtus tikslus.
(Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-03).*

Gintarė mokyklos vadovo veiklos vertinimą sieja su tikslų įgyvendinimu. Nepaisant to, kad, jos nuomone, tikslas pateisina priemones, vis dėlto galima išvelgti, koks svarbus yra bendruomenės pripažinimas. Todėl teigtina, kad mokyklos vadovo profesinėje veikloje reikšminga sąveika su bendruomene ir kitais dalyviais, kurie vadovo veikloje taip pat dalyvauja ir turi daugiau ar mažiau įtakos vadovo veiklos efektyvumui. Kalbant apie minėtą sąveiką, kyla daug ir įvairių klausimų. Visų pirma, keltinas klausimas, kokius vaidmenis šioje sąveikoje prisiima vadovas (o gal tie vaidmenys primetami?). Kokią įtaką kiti dalyviai turi *gero* vadovo veiklos efektyvumui? Atrodo, kad, pradėjus kalbėti apie mokyklos vadovo santykį su kitais, svarbos nebetenka vadovo veiklos nepriklausomo tikslingumo klausimas ir tas, kas iš tikrųjų šiuos tikslus formuluoja. Ko gero, nėra vieno ir teisingo atsakymo, bet akivaizdu, kad tikslų įgyvendinimą ir *gero* vadovo veiklą sieja bendras vardiklis – efektyvi ir bendruomenės lūkesčius atitinkanti veikla.

Nepaisant to, kad *gero* vadovo samprata yra labai sunkiai apibrėžiama, nes kiekvienas turi savą supratimą, kas yra *geras*, o visuotinai priimtos apibrėžties arba standarto nėra, tyrimo dalyvės, kad ir nedrąsiai, vis dėlto ryžtasi save įvardyti *geromis* vadovėmis. O Saarukka (2017) vadovimą mokyklai įvardija kaip vienišą profesiją, apimančią labai platų atstovavimo laipsnį, kurio efektyvumą vertina labai skirtingi visuomenės sluoksniai, neturintys vienodų vertinimo kriterijų. Dėl

šios priežasties mokyklos vadovas yra paliktas vienas, jis blaškosi tarp skirtingų lūkesčių, kurių visų nėra įmanoma atliepti dėl skirtingų interesų grupių. Tyrimo metu nustatyta, kad mokyklų vadovės *gerą* vadovavimą sieja su profesine sėkme, kurią patiria tiek vidinės sąveikos su bendruomene metu, tiek ir išorinėje sąveikoje.

Raktas į sėkmę. Mokyklos vadovas ne visada pasiekia rezultatų, kurių tikisi pats ir kurių tikisi bendruomenė. Patys vadovai dažnai mini neprognozuojamą švietimo politiką, didele dalimi lemiančią perėjimą iš progreso į regresą. Ir nors, pačių tyrimo dalyvių pastebėjimu, kartais atrodo, kad kovoji su vėjo malūnais, vis dėlto savo profesiniame kelyje visada atranda priežasčių tikėti savimi ir kitais bei ieškoti rakto į sėkmingą vadovavimą.

Taigi, *gero* vadovo samprata grindžiama ne tik asmeniniais profesiniais pasiekimais, bet ir išorės sąveika, kuri leidžia pamatuoti vadovų veiklos sėkmę. Tik veikiami kitų individų galime matyti save ne tik tuo, kuo esame, bet ir ką galime padaryti dėl sėkmingos (Caza & Creary, 2016) ir visų *gerai* vertinamos veiklos, nes individai pozicionuoja save santykyje su kitais ir pagal tai renkasi veiksmų kelią. Visos tyrime dalyvavusios vadovės nurodė, kad bendruomenė buvo geriausias indikatorius vertinant veiklos tikslingumą, jos atitiktį *gerumo* kriterijams ir ieškant kelio link sėkmės. Vis dėlto sėkmė, vadovių teigimu, apėmė platesnę sąvoką nei *geras* vadovavimas. Ji peržengė profesinės veiklos ribas ir priartėjo ne tik prie profesinio, bet ir asmeninio įvertinimo žengiant į privačią erdvę ir kuriant itin artimą santykį, kurį sustiprino padėkos už *gerą* darbą jausmas, kaip antai bendruomenės tariamas „ačiū, direktore“ (Vaida). O Laima įvardija, kad profesinę sėkmę pajusti labiausiai padėjo bendruomenės teikiamas grįžtamasis ryšys nepaisant teigiamų ar neigiamų pastebėjimų. Vieną tokių įvykių papasakojo ir Gintarė:

Su mokytojais dirbti nėra lengva. Jie nori, kad tu atsakytum už viską – gerą mokinių elgesį, puikias darbo sąlygas, nepriekaištingai sutvarkytą

aplinką ir gerą darbo užmokestį. Pati kartais jausdavausi, tarsi kovodama su bendruomene. Vis dėlto su laiku išmokau vertinti šiuos lūkesčius ir kritiką. Tai yra geriausias grįžtamasis ryšys, kai tau atvirai pasako, kas gerai, ką dar galime tobulinti. Būtent tokia abipusė sąveika ar simbiozė leidžia sėkmingai veikti. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-03).

Gintarė pasakoja istoriją, kuri, jos žodžiais, įrodo, kad kiekvienas susidūrimas, kiekviena teigiama ir neigiama patirtis yra veiksminga, nes leidžia tobulėti. Atviras bendruomenės ir vadovės santykis įgalina kurti sėkmės mokyklą ir stiprina autentiškos lyderystės raišką. Tokio ryšio kūrimas padėjo tvirtus pamatus vadovių pajautai, kas yra *geras* ir sėkmingas vadovavimas, nubrėžiant skirtis tarp puoselėjamų individualių vertybių ir kuriant bendrą mokyklos viziją.

Šios mokyklų vadovių istorijos leidžia įsitikinti, kad mokyklos vadovas pirmiausia yra žmogus, kuriam svarbus ne tik profesinis, bet ir žmogiškas ryšys, grindžiamas pasitikėjimu, pripažinimu ir parama, t. y. autentiškumo dedamosios. Sunku nubrėžti aiškią ribą tarp mokyklos vadovo kaip specialisto ir mokyklos vadovo kaip žmogaus, nes visais atvejais stengiamasi pasiekti sėkmę tiek profesinėje, tiek asmeninėje plotmėje. Dėl to artimo santykio su bendruomene kūrimas tapo reikšmingu indikatoriumi, parodančiu sėkmingą vadovų veiklą. Tai taip pat atskleidžia, kaip kitų nuomonė ir vertinimas daro įtaką vadovių profesinei veiklai, kaip ši veikla organizuojama kliaujantis asmenine pajauta ir kaip vadovaujantis kitų teikiamu grįžtamoju ryšiu ir sukonstruotais išankstiniais lūkesčiais stengiamasi patirti profesinę sėkmę, ilgainiui tampančią profesiniu atpildu.

Profesinis atpildas. *Gero* mokyklos vadovo samprata apima daug aspektų, jai būdingos įvairios formos, o mokyklos vadovas pasitelkia daug įvairių instrumentų, kad priartėtų prie *gero* vadovo apibrėžties. Teigtina, kad *gero* vadovo samprata yra neatsiejama nuo sėkmės istorijų ir profesinio įvertinimo – tai tam

tikri socialiniai įvykiai, kurie atskleidžia mokyklos vadovui, kad jo darbas yra vertinamas, pripažįstamas ir pastebimas. Tai parodo, kad jis yra tinkamame profesiniame kelyje, ir suteikia profesinį atpildą. Visos tyrime dalyvavusios vadovės išskyrė, kad profesinis atpildas, kuris vadovių dar buvo įvardytas kaip profesinis pasitenkinimas, yra tiesiogiai susijęs su jų veiklos efektyvumu ir sėkme.

Vienas esminių simbolinio interakcionizmo principų yra socialinės sąveikos, lemiančios kiekvieno iš mūsų profesinio ir asmeninio gyvenimo trajektorijas (Mead, 1934), kurios tarpusavyje yra susipynusios tarsi keltų mazgas. Iš pirmo žvilgsnio atrodytų, kad profesinis atpildas yra paprastas konceptas, nurodantis, kaip individai jaučiasi atlikdami tam tikrą profesinį vaidmenį ir kaip yra vertinamas jų darbo efektyvumas. Tačiau, pasak Smith (1990), profesinis atpildas yra susijęs ne tik su atliekamu darbu, bet apima daug platesnį santykį ir ryšius tarp sąveikaujančių individų profesiniame lauke. Tokie profesinio atpildo elementai kaip saugumas, pajamos, pasiekimai, pripažinimas, įvertinimas, domėjimasis sava sritimi ir atsidavimas profesinei veiklai yra susipynę tarpusavyje ir sudaro sudėtingą sistemą, praplečiančią pasitenkinimą darbine veikla iki pasitenkinimo gyvenimu bendrąja prasme:

Aš esu toks žmogus, kuris yra patenkintas būdamas mokykloje. Taigi, aš džiaugiuosi būdama susirinkime, spręsdama darbinius klausimus. Lyg ir pavargstu. Bet jei paklausite, ar pasiūlgstu šito darbo, tai taip. Apskritai, aš manau, kad esu gera vadovė. Ir esu pakankamai patenkinta tuo, ką darau. Bet visiškai patenkinta jaučiuosi retai... nes jei įdėčiau daugiau pastangų, dirbčiau geriau. Manau, geras vadovas yra, ko gero, visą laiką atsidavęs savo profesijai. Tiesiog kasdien ja gyvena. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-08-27).

Vaidos komentaras nuspalvintas šiek tiek ironišku tonu, menantis tam tikrą

frustracijos lygį, žymintį konfliktą tarp profesinės veiklos ir atliekamų vaidmenų, kuriems yra įsipareigojusi. Tačiau šioje situacijoje galima išžvelgti stipriai motyvuotą vadovę, pripažįstančią tam tikrus ribotumus, tačiau tuo pačiu metu ji yra pasiryžusi susidurti su iškilusiais iššūkiais ir dirbti geriau, labiau pasišventus profesinei veiklai. Vaida daug dėmesio skiria autorefleksijai, aiškiai identifikuoja silpnąsias puses, kurios daro įtaką autentiškai lyderystei ir riboja tapsmo *gera* vadove procesą. Vis dėlto profesinį atpildą ir įvertinimą bei pasitenkinimą darbu ji jaučia ir kaip ypatingą įsipareigojimą tam, ką daro. Jos pasisakymas suponuoja įsipareigojimą nuolatiniam įvertinimo procesui ir realų esamos situacijos suvokimą.

Gintarė, kalbėdama apie profesinį atpildą, prisimena susitikimą su buvusia darbuotoja, kurią teko atleisti iš darbo ne itin maloniomis aplinkybėmis. Vis dėlto susitikimo metu Gintarė nustebo, kad mokytoja pripažįsta klydusi, o griežtas, bet teisingas vadovės sprendimas suteikė naudos pačiai mokytojai, kadangi pastūmėjo imtis naujos veiklos, labiau įtraukusios nei pedagogo darbas. Šiuo atveju svarbus istorijos akcentas – vadovei išsakyta mokytojos padėka, kuria ji išreiškia dėkingumą už savo pasiekimus, naujų pomėgių ir veiklos atradimą. Gintarės manymu, tai pamalonino ją kaip žmogų („paglostė mano savimeilę ir pamalonino mano širdį“) bei buvo įvertinimas ir kaip mokyklos vadovei. Profesinio įvertinimo kontekste šis įvykis yra labai svarbus, nes mokytojos žodžiai labai pamalonino Gintarę, tačiau taip pat, o tai svarbiausia, buvo tarsi patvirtinimas, kad ji tinkamai atlieka savo darbą, yra naudinga, vertinama ir pripažįstama („jaučiuosi įvertinta, o mano sprendimas buvo ne tik teisingas, bet sėkmingas ir man, ir mokyklai, ir tai mokytojai, tai savotiškas profesinis atpildas ir pasitenkinimas tuo, ką darau“).

Šios istorijos ir išgyventa patirtis atskleidžia, kad *gero* vadovo samprata yra iš esmės daugiau nei formalių vadybos funkcijų atlikimas. O tapsmas *geru* vadovu yra procesas, paliekantis žymę tiek mokyklos bendruomenės, tiek pačių vadovų gyvenime. Tyrime dalyvių pasakojimai atskleidžia, kokia trapi riba tarp mokyklos

vadovo kaip profesijos atstovo ir kaip paprasto žmogaus, nes bet koks mokyklos vadovo profesionalumas yra neatsiejamas nuo žmogiškų santykių ir ryšių. Taip pat svarbu ir tai, kad *gero* vadovo gairių brėžtis nurodo autentiškos lyderystės raiškos kryptį, kuri vingiuoja tarp profesinės sėkmės, pripažinimo, pasitikėjimo ir profesinio atpildo.

3.1.6. Mokyklos vadovų įrankiai: fizinių objektų įtaka autentiškos lyderystės raiškai (re)formuojant mokyklos kultūrą

Analizuojant mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raišką ir poveikį mokyklos kultūrai įvairių sąveikų metu pirmiausia dėmesys skirtas sąveikoms, vykstančioms tarp vadovų ir *kity*. Kitais įvardijami mokyklos bendruomenės nariai, valstybinių institucijų atstovai ir vadovų kolegos direktoriai. Tačiau duomenų kodavimo metu nustatyta, kad vadovai pasitelkia ir kitokius įrankius – fizinius objektus arba daiktus. Daug kartų iškilo klausimas, kas mokyklų vadovų autentiškos lyderystės paveikoje (re)formuojant mokyklos kultūrą gali būti susiję su objektais, kai mokyklų vadovai kasdien sąveikauja su daugybe subjektų. Vis dėlto palaiapsniui nuomonė apie objektų ir daiktų įtaką keitė Berger ir Luckmann (1999) išsakyta mintis, kad mus nuolat supa objektai, kurie signalizuoja kitų intencijas. Taigi, svarstant daiktų svarbą tyrimo tikslo kontekste patekta į situaciją, kurią taikliai apibūdina žymus Jungtinių Amerikos Valstijų autorius H. Kushner, kai stovime šalia labai didelio objekto, viskas, ką matome, yra tik tas objektas. O internetiniame „Lietuvių kalbos žodyne“ objektui priskiriama pagrindinė reikšmė – žmogaus pažinimo ar veiklos dalykas – leido kitaip pažvelgti į fizinių objektų įtaką mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raiškai. Paradoksalu, objektų arba daiktų įtaka atrasta tada, kai apie juos nebuvo galvojama atliekant tyrimą. Tačiau tyrėja, iš naujo vis vartydama tyrimo lauko užrašų puslapius, pastebėjo, kad vis dažniau ieškoma atsakymų į klausimus: kokie daiktai išryškėja mokyklų vadovų tapatybės konstravimo procese ir autentiškos lyderystės raiškoje; kas jiems

būdinga; kokia jų įtaka ir svarba?

Saugumas. Mokyklos vadovas daugiausia laiko praleidžia jam artimoje ir tiesiogiai jo darbą veikiančioje erdvėje – darbo kabinete. Nepaisant to, kad tapus vadovu darbinė erdvė prasiplečia nuo klasės ribų iki visos mokyklos pastato, mokyklos teritorijos ir net vietos savivaldos, taip pat vadovams svarbu atrasti erdvę, kurioje gali jaustis užtikrintai ir saugiai. Vadovo darbo kabinetas – ypatinga vieta visai mokyklos bendruomenei, visi jame esantys daiktai vienaip ar kitaip, tiesiogiai ar netiesiogiai susiję su mokykla ir jos bendruomenės nariais. Visa tai, kas yra vadovo kabinete, lygiai taip pat paveikia mokyklos vadovą, kaip ir procesai, vykstantys šiame kabinete, kurių neįmanoma atsieti nuo fizinių objektų.

Toliau pateikiamas Gintarės pasakojimas, kuriame ji dalijasi savo patirtimi atskleisdama kabineto, kuriame dirbo, savitumą ir svarbą jos kaip direktorės įvaizdžiui:

Mano kabinetas nėra toks, kokio norėčiau. Tačiau vos tik pradėjusi vadovauti nediršau daryti drastiškų permainų. Pasakiau bendruomenei, kai jiems nuveiksiu kažką gero ir naudingo, tada ir pasikeisiu kabinetu baldus. Kol kas nesijaučiu nusipelnusi naujesnio. Nors ir šis nėra visiškai nudėvėtas. Aišku, kai ką susitvarkiau savaip. Nes tai buvo svetima erdvė, joje nesijaučiau saugi. Truputį pakeičiau stalo vietą, atsinešiau asmeninių daiktų. Kai ką čia pasistačiau, kad galėčiau pasislėpti nuo kitų. Mėgstu įsikibti į stalą ir laikytis, kai reikia spręsti sunkius klausimus. Turiu jaustis saugiai arba bent jau taip atrodyti, nes kaip įtikinsiu kitus, kad priėmus sprendimus viskas bus gerai. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Kalbant apie direktoriaus kabinetą kaip saugią erdvę galima teigti, kad jis yra susijęs su visuotinai demonstruojama galia, o jame išdėstyti objektai yra tarsi

priemonė šiai galiai demonstruoti ir signalizuoti puoselėjamos organizacinės kultūros elementus. Gintarės pasakojimas atskleidžia, kad vadovui labai svarbi bendruomenės nuomonė ir priimami sprendimai, kurie turi būti atsieti nuo asmeninės naudos gavimo. Kad ir kokią galią vadovas demonstruotų, bendruomenės pripažinimas priklauso nuo vadovo rūpinimosi mokyklos gerove. O sprendimai, kurie gali būti siejami su asmeninės gerovės siekimu, yra įmanomi tik įrodžius veiklos kryptingumą ir tikslingumą. Nors mokyklų vadovai pasakojimuose kalba tai, kad dirbdami dažnai jaučiasi vienišais sprendimų priėmėjais, vis dėlto kryptinga veikla neatsiejama nuo bendruomenės sutarimo. Todėl viskas, kas vyksta vadovo kabinete, visi santykiai yra tarsi savita mikrosistema, turinti savo taisykles, atmosferą, kurią kuria ne tik vadovas, bet ir kiekvienas bendruomenės narys.

Ši trumpa Gintarės istorija, papasakota pirmą kartą apsilankius jos vadovaujamoje mokykloje, atskleidžia, kad asmeninė darbo erdvė užima svarbią vietą – tai kaip priemonė mokymuisi būti direktore, siekiant joje esančius objektus išnaudoti savo pozicijai stiprinti. Gintarė pasakoja, kad pasitelkusi fizinius objektus galėjo paslėpti abejones savimi ir priimamų sprendimų teisumu. Į šį procesą buvo įtraukiami ir mokytojai. Svarbu, kad įsitvėrusi stalo vadovė galėjo jaustis saugiai aptardama ne itin malonius klausimus, o kartais ir spręsdama konfliktiškas situacijas. Toks būdas sudarė sąlygas susikaupti ir susikoncentruoti, taip pat išlaikyti šaltakraujiškumą ir neišsiduoti, kad vykusio pokalbio ji bijojo taip pat, kaip ir kitoje stalo pusėje sėdintis žmogus.

Tyrimo radiniai atskleidė, kaip mokyklų vadovų asmeniniai daiktai, pavyzdžiui, šeimos narių nuotraukos ar apdovanojimai ir diplomai, padėjo bendraujant tiek su bendruomenės nariais, tiek su kitais asmenimis. Gintarė pasakojo, kad kabinete esančios šeimos nuotraukos padėjo sukurti artimesnę santykį su mokytojais. Būtent asmeninės patirties dalijimasis mokytojams leido pamatyti direktorę ne tik kaip institucinės galios ir valdžios atstovę, bet ir kaip tokį patį paprastą, bet sykiu ir išskirtinį žmogų, turintį šeimą, pomėgius ir kitą, ne darbinį gyvenimą. O

Vaidai kabinete esantys diplomai, įvardijantys jos pasiekimus, padėjo atsikratyti vyravusių stereotipų apie moteris vadoves. Ji dažnai pastebėdavo, kad kabiniete esančių žmonių žvilgsniai užkliūdavo už įvairių nominacijų ir padėkų. Vaida jausdavo nusivylimą, kad reikėjo įrodyti savo gebėjimus ir profesionalumą, tačiau kartu buvo pakylėta, išgirdusi nusistebėjimo ir susižavėjimo jos pasiekimais komentarus, kurie patvirtino, kad net ir būdama moteris švietimo vadyboje gali pasiekti labai daug.

Taigi, asmeniškai itin reikšmingi objektai yra įveiklinti išskirti mokyklos vadovo autentiškumui. Šių objektų pirminė reikšmė ir prasmė mokyklų vadovams buvo tokia pati, tačiau nauja jų interpretacija kūrė saugumo prielaidas ir buvo naudojama kaip įrankis siekiant veiklos tikslų.

Bendravimas. Kalbėdami apie daiktus dažnai įsivaizduojame konkrečius daiktus, nesuteikdami jiems jokios kitos prasmės nei tiesiogiai atliekama funkcija. Tačiau atsižvelgiant į anksčiau aptartą mokyklų vadovų asmeninių daiktų perkėlimą į profesinį kontekstą galima teigti, kad daiktas arba objektas yra įvairiaprasmis, daugialypis, nevienareikšmės formos, t. y. skirtingai suprantamas ir panaudojamas. Todėl tam tikromis akimirkomis daiktus naudojame pagal konteksto keliamus reikalavimus, suvokdami juos kaip tam tikrą formą, buvinį, judantį mūsų išgyvenamuose įvykiuose tam tikromis trajektorijomis, keisdami jų pirmines funkcijas. Kai kurie daiktai padeda įgyti naują formą vykstančioms sąveikoms. Būtent tokius fizinius objektus – informacines komunikacines technologijas – pasitelkia tyrimo dalyvės veiklai profesiniame lauke. Toliau pateikiama Vaidos istorija, pasidalyta vieno iš susitikimų su kitais vadovais metu, atskleidžia, kaip profesinę veiklą veikia modernių technologijų naudojimas:

Pirmasis mano, kaip mokyklos vadovės, rimtas pirkinys buvo nešiojamas kompiuteris. Neįsivaizdavau darbo be modernių technologijų: telefono, kompiuterio ir interneto. Man reikėjo, kad kiekvieną sekundę

būčiau pasiekama, visada šalia būtų reikalingi dokumentai. Kompiuteris yra mano palydovas. Visada jį kartu imu ir į savivaldybę, ir į įvairius susitikimus, ir į namus. Negaliu atitrūkti nuo mokyklos pulso. Net per atostogas sodyboje kompiuteris būna šalia. Kitaip negaliu. Privatau visada būti pasiruošusi, jeigu... (Iš tyrimo lauko, Vaidos pokalbis su kito miesto vadovais, 2019-09-27).

Vaidos pasakojime kitiems mokyklų vadovams atsiskleidžia istorija, kaip jai svarbu nuolat jausti mokyklos pulsą. Būtent informacinių ir komunikacinių technologijų panaudojimas praplečia galimybes vadovauti ugdymo procesui čia ir dabar. Tačiau ši istorija dar kartą patvirtina Saaruka (2017) teiginį, kad vadovo profesija yra vieniša. Pasirodo, kad vadovė stokoja patikimų žmonių, kuriems galėtų bent laikinai, pavyzdžiui, atostogų metu, deleguoti vadybos sprendimus ir įsipareigojimus. Jau sugrįžus iš tyrimo lauko ir atliekant duomenų analizę nustatytas ne vienas įvykis, kai Vaida nepaliaujamai rūpinasi mokyklos reikalais, todėl vėlesnių interviu metu išdrįsta pasiteirauti, ar tai vyksta sąmoningai, o galbūt tai yra implicitinė veikla. Vaidos atsakymas šiek tiek nustebino, nes ji pati negalėjo atsakyti, ar tai labiau sąmoningi ar vis dėlto pasąmonės sprendimai. Pagrindinis tokios elgsenos stimulus – Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo (2015) 64 straipsnis, nurodantis, kad švietimo įstaigos vadovas atsako už visas mokykloje vykstančias veiklas. Tai reiškia, kad, net ir pasidalijus sprendimų priėmimo našta arba įgaliojus kitus asmenis prisiimti atsakomybę, galiausiai mokyklos vadovas atsakys už šių sprendimų pasekmes. Todėl, siekdama neatitrūkti nuo daugybės mokykloje sąveikaujančių subjektų veiklos, Vaida pasitelkia fizinius objektus, įgalinančius vykdyti ne tik nuolatinę kontrolę, bet ir stiprinti komunikaciją. Dėl to nesąveikaudami tiesiogiai vieni su kitais, naudodami skirtingas modernaus ryšio priemones vadovas ir mokyklos bendruomenė gali bendrauti tiesiogiai. Vaidos teigimu, tokiam bendravimo būdai būdingi du aspektai – nuoširdumo ir

racionalumo. Todėl siekdama išspręsti jautrius ir skaudžius įvykius niekada nesirenka beformio techninio bendravimo, o norėdama turėti teisinę pagrindą arba siekdama išvengti perteklinių emocijų visada renkasi informacines ir komunikacines priemones.

Kitoje istorijoje atsiskleidžia fizinių objektų įveiklinimas, ją papasakojo Laima tos pačios diskusijos metu:

Aš labiau pasitikiu telekomunikacijomis. Su manimi visada šalia telefonas. Net adresatus esu pasiskirsčiusi į grupes: mokytojai, tėvai ir valdžios institucijos. Kai telefono ekrane pamatau užsidegusių grupę, galiu greitai reaguoti, kaip ir kada atsiliepti. Bėgant metams išmokau nuspėti, kas ir kokių klausimų kreipiasi. Jei interesantas yra dažnas, vadinasi jo reikalas nėra toks svarbus ir galiu neatsiliepti. Jei Valdžia skambina likus keliolikai minučių iki darbo pabaigos, nieko gero nelauk – kažką pražiopsojau. Tokiu būdu telefoną naudoju kaip savo darbo laiko planavimo įrankį ir, aišku, sąjungininką, kai reikia būti keliose vietose tuo pačiu metu. (Iš tyrimo lauko, Laimos pokalbis su kito miesto vadovais, 2019-09-27).

Laima pasakoja, kaip fizinį objektą pasitelkia santykių trajektorijų brėžčiai formuoti, schematizuodama ir vizualizuodama, įsigilindama į visas įvykių detales ir pasilikdama laiko sprendimams priimti. Žvelgiant į šią istoriją matyti, kad fizinis objektas naudojamas ne tik paprastam bendravimui ar komunikacijai bendruomenėje ir už jos ribų palaikyti, bet ir strateguoti savo veiklos kryptis. Telefono ekrane matomas adresatas suteikia išankstines galimybes ir teises pasirinkti galimų įvykių scenarijų, taip pat suteikia papildomo laiko sprendimams priimti. Tiesioginis kontaktas ir sąveikos su subjektais yra griežtai atribotos nuo nuspėjamumo faktoriaus, nes, pasak Laimos, beldimas į kabineto duris tik signalizuoja,

kad kažkas nori užėiti, tačiau tu nežinai, kas, ir negali nuspėti, kodėl, kaip ir negali pratęsti reliatyvaus čia ir dabar. Todėl situaciją perkėlus į kitokios formos bendravimą atsiranda galimybė ją analizuoti nepraleidžiant vienokių ar kitokių detalių, įvertinant laiko poreikį šioms situacijoms spręsti. Toks būdas leidžia priimti vienokius ar kitokius sprendimus, valdyti bendravimo poreikį ir kiloti jį laiko erdvėje, matyti atliekamų darbų regresą ar progresą, laiku imtis reikiamų priemonių problemoms spręsti.

Vaidos ir Laimos istorijos yra kiek skirtingos, tačiau orientuotos į tą patį dalyką – fizinių objektų pasitelkimą kaip įgalinantį veiksnių priimti vienokius ar kitokius sprendimus. Tokia objektų transformacija į subjektus tarsi tampa realiai apčiuopiamu faktu, o ne tiesiog beprasmiu daiktu, pradingstančiu daiktų gausybėje. Tai, kaip daiktai naudojami, kokią svarbą užima kasdienėje profesinėje veikloje ir pačioje fizinėje erdvėje, atskleidžia vadovų požiūrį į darbinę veiklą. Nepaisant to, kad Heidegger (1971) yra pasakęs, jog mes nesuteikiame daiktui daugiau jokių asociacijų nei tik daikto, Laimos ir Vaidos patirtis įrodo, kad daiktai nekeisdami savo materialios formos pakeičia savo daiktiškumo prasmę. Todėl kalbėdami apie mus supančius daiktus dažnai nesusimąstome, kokias skirtingas asociacijas jie gali kelti ir kokioms skirtingoms funkcijoms atlikti jie gali būti naudojami, nes objektą apibūdina ne kalba, o jo vartojimas (Bloome & Beauchemin, 2016).

Trukdžiai. Tačiau įvairūs fiziniai objektai mokyklos vadovo darbe ne visada yra daiktas, kuriam būdingos teigiamos asociacijos. Vadovų veikloje neretai pasitaiko tam tikrų situacijų, kurias galima įvardyti kaip tipinius atvejus (angl. *typical case*), kai objektai tampa trukdžiu atlikti savo tiesiogines funkcijas ir pareigas. Vieno interviu metu Laima prisiminė:

Biurokratinis aparatas vieną dieną mane pribaiigs. Nesibaigiantis popierizmas. Dokumentavimas. Atrodo, kad popierius šiais laikais tapo svarbiau už žmogų. Jei tik tinkamai viską aprašei, užfiksavai, tada

esi išteisinta. Niekas negali kabinėtis. Valdiškų institucijų beprotiška kontrolė – pasirašytų aktų patikra, sausas požiūris į tai, kas nutiko, padaryta ir užrašyta. <...>Bet savo darbe stengiuosi kaip įmanoma atsiriboti nuo sausų teisės normų. Daug ką galima perskaityti ugdytinio labui. Tačiau kartais tas milžiniškas biurokratinis aparatas mus sutraiško... (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-12-13).

Šis Laimos pasakojimas atskleidžia, kad švietimo dokumentai neretai mokyklos vadovo darbe yra ne tik teisinį statusą ir tvarką užtikrinantis objektas, bet ir biurokratijos simbolis. Mokyklos vadovas, kaip ir kiti švietimo sistemos dalyviai, paskęsta dokumentuose: pateikiamose atskaitose, raštuose, užklausoje ir atsakymuose. Teisingas šių popierių pildymas tampa svarbesnis už ugdymo šerdį – sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio (Šalkauskis, 1935/1992), žmogiško santykio tarp bendruomenės narių kūrimo. Pasak Laimos, „įstatymo raidė dažnai suriša rankas ir apriboja galimybes priimti sprendimus, vadovaujantis savo įsitikinimais bei bendruomenėje vyraujančiomis vertybėmis“. Tokiu atveju mokyklos vadovai turi rinktis iš dviejų alternatyvų: griežtai laikytis teisės aktų arba rizikuoti, bet pastebėti ir atliepti bendruomenės lūkesčius. Abiem atvejais vadovo pasirinkimą lemia socialiai sukonstruotos normos. Viena vertus, sprendimo priėmimas susijęs su aukštesnių struktūrų galios pozicija, kuria gali pasinaudoti vadovas ir tapti griežtas, bet visiems teisingas, kaip numato įstatymas. Kita vertus, nepaklusdamas griežtiems teisės aktams, vadovas tampa įkaitu tarp socialiai sukonstruotų bendruomenės normų ir lūkesčių, savo puoselėjamų vertybių, teisingumo principų ir pavojaus tapti ne visiems vienodai teisingas. Taigi, dokumentai yra dar viena fizinių objektų forma, kuri ne visada mokyklos vadovo darbe užtikrina sklandų sprendimų priėmimą ir, priešingai nei anksčiau aprašytuose įvykiuose, įgyja neigiamą konotaciją. Tačiau, kaip jau minėta, mokyklų vadovų autentišką veikimą stiprina ne tik teigiama, bet ir neigiama patirtis, padedanti pasirinkti, kuris kelias

yra priimtinas, kam bus teikiama pirmenybė – savo individualumui ar prisitaikėliškam performatyvumui. Tai reiškia, kad fiziniai objektai padeda reflektuoti ir projektuoti profesinį kelią. Vygotskis (1962, p. 56) yra pasakęs:

Kiekvienas įvykis padeda ką nors susieti su kuo nors ir sukurti ryšį tarp objektų, kurie juda, auga, vystosi ir atlieka tam tikrą funkciją, išsprendžia problemas.

Ši Levo Vygotskio (1962) mintis padeda suprasti, kad fiziniai objektai yra įvairūs ir įgyja daugybines formas, todėl tas pats objektas nebūtinai turi turėti tik teigiamą prasmę. Skirtingame kontekste jis skleidžiasi skirtingomis spalvomis, o veikiamas skirtingų subjektų įgyja naujų reikšmių ir prasmių. Taigi, mokyklų vadovų veikloje fiziniai objektai įgyja skirtingų prasmių priklausomai nuo konteksto: kuria saugumo pojūtį, praplečia ir užtikrina bendravimo poreikį arba sukuria papildomų trukdžių. Kartais objekto taki forma ne visada priklauso nuo vadovų eksplicitinių intencijų, nes reikalauja į situaciją pažvelgti kitaip, pasitelkti kitus savybių rinkinius, vadovaujantis individualia pajauta arba paklūstant galios jėgai. Todėl, pasak van Manen (2014), susidūrę su daiktais, patiriame jų jėgą, kuri veikia visas mūsų gyvenimo sritis.

Ir kitų profesijų atstovai, ir mokyklų vadovai pasitelkia fizinius objektus, kurie suteikia galimybę atliepti steigėjo, bendruomenės, visuomenės ir net savo pačių lūkesčius. Reikšmė ir prasmė, kurią šiems objektams suteikia subjektai, veikia mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raišką ir mokyklos kultūros (re)formavimą. Tai taip pat suteikia galimybę personalizuoti dalį savo profesinio gyvenimo, taip stiprinant profesionalumo apraiškas.

Apskritai, visi šiame poskyryje pateikiami įvykiai, tapę tipinių arba kritinių atvejų iliustracijomis, atskleidžia, kad nors mokyklos vadovo veiklą ir atliekamas funkcijas griežtai reglamentuoja teisės aktai, o visiems mokyklų vadovams

keliami tokie patys ugdytinių gerovę išskleidžiantys tikslai, vis dėlto tyrime dalyvavusios mokyklų vadovės yra nors ir panašios, tačiau ir labai skirtingos. Kiekviena jų savo profesinį kelią brėžia skirtingomis trajektorijomis ir būdais, savaip stiprinančiais autentišką veikimą.

3.2. Kultūrinės sąveikos: tiltas tarp tapimo ir buvimo mokyklos vadovu

Stengiantis atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą, kaip mokyklų vadovų autentiška lyderystė (re)formuoja mokyklos kultūrą, svarbu identifikuoti skirtingus objektus ir subjektus, veikiančius šį procesą. Sąveikos yra reikšmingos kalbant apie paveiką mokyklos vadovo autentiškumo, tapatumo konstravimui ir mokyklos kultūrai. Platus ir kintantis socialinis kontekstas veikia ir pačią sąveiką, taip pat jos fone kintančių objektų ir subjektų santykį. Būtent socioedukacinis kontekstas projektuoja ir inicijuoja naujas sąveikas, veikia sąveikos dalyvius ir skatina reflektuoti, analizuoti savo patirtį ir pasirinkti labiausiai išsikeltus tikslus atliepiančius socialinio veikimo būdus.

Šiame poskyryje aprašomos tos sąveikos, kurias tyrimo dalyviai įvardijo kaip reikšmingas sąveikaujant su individualais. Galima išskirti du pagrindinius sąveikų elementus – vidinę autorefleksiją ir sąveikas su kitais. Vidiniai pokalbiai arba autorefleksija yra susiję su socialiniais procesais, t. y. procesu, kurį sudaro kalba, naudojama pokalbiui, taip pat kitų sistema, kuri veikia individų atliekamus socialinius aktus (Mead, 1934). Pabrėžtina, kad šiose sąveikose ypatingos reikšmės įgauna kalba, arba *kalbėjimo* menas, nes jis formuoja atitinkamą individų elgseną. Būtent kalbėdami individai nubrėžia deramo elgesio modelius ir ribas, o kalbos aktais (Bakhtin, 1953/1986; Austin, 1962) nurodo sąveikos dalyvių statusą. Taip individai reaguoja į kitų kuriamas socialines sistemas, prisiimdami kitų atliekamų vaidmenis. Šis brėžiamas santykis su kitais veikia individų suvoktį apie kitus ir tai, kaip kiti nori, kad juos suvoktų (Mead, 1934). Dėl to šiame poskyryje aptariami tyrimo radiniai, susiję su sąveikomis tarp mokyklų vadovų ir kitų subjektų.

Šio darbo kontekste kitais įvardijami mokyklos bendruomenės nariai, kolegos, valdžios institucijų atstovai ir socialiniai kiti (pavyzdžiui, šeimos nariai ir / ar draugai).

Atlikus pirminę duomenų analizę ir išskyrus preliminarias kategorijas, su jomis siejamus tipinius ir parodomuosius atvejus, informantai buvo pakviesti interviu, kurių metu klausta, kaip jie apibūdintų savo santykius su bendruomene, kolegomis, steigėju ir kitomis valdžios institucijomis, taip pat kitais subjektais, tiesiogiai nesusijusiais su švietimo sritimi, bet darančiais įtaką mokyklų vadovų profesinei veikmei.

3.2.1. Sąveikos su mokyklos bendruomene

Šiame skyrelyje aptariamos įvairios sąveikų tarp mokyklų vadovų ir bendruomenės narių formos, grindžiamos tyrimo lauke fiksuotais tipiniais ir parodomaisiais atvejais, taip pat tyrimo dalyvių interviu metu išsakytais pastebėjimais ir interpretacijomis, kaip santykiai su mokyklos bendruomene veikia jų profesinę veikmę ir autentišką lyderystę.

Sąveikos su mokiniais. Kalbant apie sąveikas, ryšys tarp mokinio ir mokyklos vadovo yra ypatingas ir vienas reikšmingiausių. Tyrimo radiniai atskleidžia sąveikų, kurioms būdingi *tête-à-tête* susidūrimai, prasmę reflektuojant santykių giluminius ryšius. Taip pat tyrimo dalyviai pripažino, kad šios sąveikos yra indikatoriai, nurodantys profesinės veiklos sėkmę ir efektyvumą:

Draugiški santykiai su mokiniais, kuriuos aš laikau ypač svarbiais bet kokioje vadovo veikloje. (Interviu su Vaida, 2020-01-03).

Manau, kad draugiškų santykių palaikymas yra labai svarbus. Vis dėlto mokinys turi suvokti, kas yra vadovas. (Interviu su Gintare, 2020-04-20).

Nepretenduoju būti mokinių geriausia drauge, bet labai svarbu

užsitikrinti jų pagarbą ir palaikymą. (Interviu su Laima, 2020-04-10).

Šios mintys atspindi daugelio vadovų požiūrį, kurį tyrimo metu per įvairius neformalius pokalbius pavyko užfiksuoti. Nors mokyklų vadovės išreiškė norą plėtoti artimus santykius su mokiniais, tačiau išskyrė profesinio santykio ir distancijos išlaikymo svarbą. Mokyklos vadovo ir mokinių santykių svarba nurodoma ir svarbiausiuose šalies švietimo politikos formavimo dokumentuose:

Gyvenimas mokykloje: saviraiškus dalyvavimas. Jį apibūdina šie bruožai: <...> mokinių savijauta (būti priimtam, gerbiamam, saugiam, džiaugtis buvimu mokykloje ir laikyti jį prasmingu); bendruomeniškumas (narystė, vienybė, dalijimasis, rūpinimasis kitais, pagalba, įsipareigojimai) <...>.

Cituojamoje *Geros mokyklos koncepcijos* (2015) ištraukoje pabrėžiama, koks turi būti gyvenimas mokykloje, kad ugdymo procesą būtų galima vadinti kokybišku ir efektyviu. Visų pirma, akcentuojama mokinių savijauta ir bendruomeniškumas, grįstas vienybe, dalijimusi, pagalba ir rūpinimusi kitais. Taigi, vienas pagrindinių Lietuvos švietimo dokumentų įpareigoja švietimo sistemos dalyvius puoselėti artimus ryšius. Todėl ne tik mokytojai ar švietimo pagalbos specialistai turi išlaikyti glaudžius santykius su ugdytiniais, bet ir mokyklos vadovai, būdami savo bendruomenės įgalinančiais lyderiais, privalo kiekvieną pastebėti, pažinti ir juo rūpintis.

Tyrimė dalyvavusios vadovės savo santykius su mokiniais apibūdino kaip „nuosaikiai gerus“ (Vaida). Viena vertus, stengiamasi užmegzti artimą kontaktą, tačiau, kita vertus, profesinio santykio, galios ir valdžios pozicijos išlaikymas neleido puoselėti pernelyg artimo ryšio tarp vadovių ir mokinių. Nustatyta, kad mokyklų vadovės aiškiai nubrėžė ribas tarp profesionalaus ir asmeninio santykio,

kuris išryškėjo ypač atvirų pokalbių su mokiniais metu. Mokyklos mokiniai pasitiki vadovėmis, todėl dažnai kreipiasi įvairiais klausimais – tiek mokymosi, tiek ir asmeniniais. Tačiau mokyklų vadovės, išklausiusios itin atvirus prisipažinimus, nedrįsdavo taip pat nuoširdžiai atsiverti mokiniams, kai jie pateikdavo labai asmeninius klausimus: „<...> aš mėginu, kad šis santykis išliktų vadovo–mokinio, bet žmogiško vadovo, tačiau negaliu vaikui papasakoti, kokia buvau vaikystėje ar paauglystėje, privalau išlaikyti rimtą ir solidų įvaizdį“ (Gintarė). Panašiai galvojo ir Laima, nors ir bandė sąveikų su mokiniais metu išlaikyti vienodą bendravimo lygį, tačiau vyraujantis vadovo vaidmuo ir galios pozicijos išlaikymas ne visada leido tai padaryti: „<...> man patinka, kad mokiniai manimi pasitiki, bet ypač direktoriavimo pradžioje, pasirinkusi klausytojo, bet ne atvirautojo vaidmenį, mokiausi, kaip būti gera ir suprantančia vadove.“ (Laima).

O Vaida paminėjo dar vieną santykių su mokiniais aspektą – pamoką, kurioje vyksta dvejopos sąveikos, turinčios skirtingus subjektus ir objektus. Šių sąveikų paveiką Vaida pavadino „barteriniais mainais“ (ntk. – *natūriniai mainai*), nes tiek ji suteikdavo ugdytiniams naujo žinojimo, tiek ir mokiniai padėjo konstruoti Vaidos profesinę tapatybę. Pasak vadovės, pamokų vedimas apėmė ir pedagogo profesinį tobulėjimą, taip pat jos kaip vadovės profesinę ūgtį, nes kasmet pažinusi naują penktokų laidą galėjo suprasti mokinių poreikius, požiūrį, matyti, kaip ir kuo jie gyvena, kokie yra jų lūkesčiai ir kaip jie vertina savo mokyklą. Taip pat Vaida teigė, kad pamokų vedimas leidžia užmegzti artimesnį santykį su mokiniais nekuriant papildomos įtampos tarp savęs ir vaikų, taip pat labiau pasitikėti vieniems kitais. Šie Vaidos žodžiai atskleidžia, kaip individui svarbu pajusti, ką reiškia būti kitu, esančiu ir ateinančiu iš kitos kultūros, ir kaip elgtis šią kultūrą pažinus, kaip (ne)keisti savo elgesį, kalbą siekiant sukurti artimą ir nuoširdų ryšį. Vaida prisipažino, kad jai svarbiau buvo įgyti mokinių pasitikėjimą nei atlikti griežtos vadovės vaidmenį. Todėl artimo santykio sukūrimas leido gerai pažinti mokinius, jų poreikius ir kultūrą, o tai padėjo priimti atitinkamus vadybos

sprendimus, kurie užtikrino jos kaip direktorės veiklos sėkmę.

Mokyklų vadovių bendravimo su mokiniais patirtys atskleidė, kad artimo santykio kūrimas priklausė nuo šiam procesui skirto laiko ir tęstinumo užtikrinimo. Jei mokiniai pastebėdavo, kad jiems neskiriama pakankamai laiko arba vadovės nėra linkusios bendrauti, kai mokiniui to prirėkdavo, iš karto atitoldavo. Todėl galima daryti prielaidą, kad kuo daugiau laiko mokyklos vadovas praleidžia užsidaręs savo kabinete, nesidomėdamas ugdytinių gyvenimu mokykloje, tuo labiau didėja atstumas tarp vadovo numanomų mokinių poreikių bei lūkesčių ir realios situacijos. Artimas bendravimas su mokiniais tyrimo dalyviams leido suprasti, kokie mokiniai mokosi mokykloje, kokie jų pomėgiai ir poreikiai. Tik išsiaiškinus šiuos dalykus, vadovai gali brėžti mokyklos viziją ir veiklos kryptis. Kartu draugiško santykio kūrimas leido mokyklose atsisakyti dirbtinės valdžios pojūčio, kuris bendruomenėje kūrė ne pagarbos ir pasitikėjimo, bet baimės ir nepasitikėjimo jausmą.

Vadinasi, buvimas pripažinta ir „sava“ yra svarbus faktorius, paveikiantis mokyklų vadovių autentišką lyderystę. Nepaisant to, kad tyrimo dalyvės vis dėlto siekė atskirti profesinį gyvenimą nuo asmeninio, dauguma jautė, kad artimo ryšio su mokiniais kūrimas yra naudingas abiem pusėms, nes tik pagarba ir pasitikėjimu grįsti santykiai suteikia sinergijos efektyviai veiklai.

Sąveikos su tėvais. Dar viena svarbi mokyklos bendruomenės dalis, su kuria sąveikauja mokyklos vadovas, yra mokinių įstatyminiai atstovai: tėvai, globėjai ir rūpintojai. Įprasta manyti, kad tėvų apsilankymas mokykloje susijęs su iškilusiomis ugdymo problemomis. Tačiau, vadovaujantis naująja vadybos paradigma ir autentiškos lyderystės samprata, tėvų vaidmuo mokyklos gyvenime kinta. Tai suvokdami mokyklų vadovai stengiasi bendruomenės galią įveiklinti kūrimo, bet ne griovimo prasme, todėl „santykis su tėvais turi būti grindžiamas bendruomenišku, pagarba ir pasitikėjimu“ (Vaida).

Paaiškėjo, kad sąveika su tėvais grindžiama vadovaujantis panašiais principais

kaip ir mokinių atveju. Pagrindinis skirtumas, kurį įvardijo Laima, yra tas, kad mokiniai atspindi mokyklos pulsą, veiklos kryptingumą, o tėvai gali padėti įgyvendinti šias kartu su mokiniais užsibrėžtas kryptis. Todėl tėvų savivaldos įtrauktis yra labai svarbi mokyklos veikloje, o mokyklos vadovo bendravimas ir bendradarbiavimas su tėvais praplečia edukacinį lauką ir suteikia naujos prasmės vykstančioms sąveikoms:

Į bendravimą su tėvais žvelgiu kaip į mokymosi procesą. Iš jų išmokstu labai daug. Tik pradėjusi dirbti vadove supratau, kad profesinę paramą ir supratimą bendruomenėje pirmiausia įgysiu tėvų tarpe, todėl sklandžiai komunikacijai skyriau labai daug dėmesio. Savalaikis grįžtamasis ryšys formavo mane kaip vadovę, tarsi šlifavo veiklos sritis, dėliojo trūkstamus akcentus. (Interviu su Vaida, 2020-01-03).

Pirmiausia Vaidos istorijoje išryškėja, kad vos tik pradėjusi dirbti mokyklos vadovė susidūrė su kliūtimis, nes dažniausiai į vadovą yra žvelgiama ne kaip į bendros ir kryptingos veiklos partnerį, bet kaip į baudėją, tvarkos ir drausmės užtikrintoją, griežtos kontrolės vykdytoją. Natūralu, kad tai sukuria nematomas sienas, o kartais net konfrontaciją tarp vadovo ir tėvų. Todėl mokyklos vadovas turi pirmasis žengti žingsnį siekdamas įveikti išankstinius nusistatymus ir priešpriešas. Tik įveikęs šį skirties barjerą vadovas gali užmegzti produktyvius santykius, kurie praturtina jo veiklą nauja patirtimi.

Atliekant etnografinį tyrimą monografijos autorei teko dalyvauti mokyklos tėvų ir administracijos susitikime Vaidos mokykloje. Pagrindinis susitikimo tikslas – mokyklos metų veiklos ataskaita ir mokyklos logotipo kūrimas. Būtent šis momentas leido suprasti, kaip kuriant mokyklos identitetą konstruojama ir mokyklos vadovės profesinė veikmė. Prieš pateikiant šį įvykį derėtų trumpai aptarti logotipo kūrimo priešistorę. Mokslo metų pradžioje mokyklos bendruomenė

nusprendė sukurti mokyklos logotipą, kuris atspindėtų tiek miesto strategiją, tiek ir mokyklos strategiją, individualumą. Mokyklos taryba veikė labai aktyviai, kartu su vadove paskyrė atsakingus asmenis, surado dizainerį, kuris sukurtų logotipą pagal bendruomenės pateiktus siūlymus ir pageidavimus. Pasiūlytas naujasis mokyklos logotipo grafinis ir spalvinis vaizdas atspindėjo miesto, šalies ir mokyklos puoselėjamas vertybes. Minėtam mokyklos susirinkimui buvo pateikti keli logotipo variantai, todėl bendruomenės nariai turėjo nuspręsti, kuris labiausiai atlieptų mokyklos išskirtinumą, atskleistų mokyklos kultūrinius ypatumus.

Susirinkimo metu mokyklos vadovė ir tėvai diskutavo apie mokyklos identiteto ypatumus ir tai, kaip logotipe turėtų atsispindėti mokyklos bendruomenės identitetas, koks turėtų būti logotipas ir kaip galėtų kisti mokyklos identitetas naudojant skirtingus tapatybės žymeklius. Tėvų auditorija pateikė svarstyti skirtingus aspektus, o mokyklos vadovė lentoje užrašė mokyklos pavadinimą keliomis skirtingomis spalvomis ir inicijavo diskusiją, kad būtų atsakyta į klausimą, ar užrašo spalva keičia mokyklos identitetą. Direktorės nuostabai didžioji auditorijos dalis pasisakė, kad skirtingos spalvos atspindi skirtingus dalykus. Todėl Vaida keitė pokalbio kryptį ir paklausė, ar žmogaus tapatybė keičiasi jį aprenkus tokiais pačiais drabužiais, tik skirtingų spalvų. Tačiau susirinkimo dalyviai ignoravo vadovės pastangas nukreipti pokalbį kita linkme ir diskusiją apie užrašą ir spalvas tęsė. Kai kurie įsidrąsinę auditorijos nariai pradėjo garsiau kalbėti ir vardyti, ką ir kokia spalva galėtų reikšti. Tuo metu mokyklos vadovė lentoje fiksavo siūlymas spalvų asociacijas, kol pokalbis tarp auditorijos dalyvių tęsėsi. Kai tik kas nors paminėdavo kitą spalvą, kiti susirinkimo dalyviai aktyviai aptardavo galimas spalvos reikšmes. O mokyklos vadovė visiškai atsiribojo nuo diskusijos su auditorija, net nusisuko ir susikoncentravo į atsakymų rašymą lentoje, keitė rašiklių spalvą. Šio įvykio veikėjai pasidalijo į kelias grupes: mokyklos vadovė stengėsi kruopščiai viską fiksuoti lentoje, šiek tiek nuošaliau stovėjęs ir iš pradžių vadovės diskusiją stebėjęs mokyklos tarybos pirmininkas, nutilus direktorei, aktyviau

įsitraukė į diskusiją su kitais tėveliais. Tačiau pajutusi, kad diskusija įsismarkavo ir jau tapo nevaldoma, mokyklos vadovė atsisuko į auditoriją ir ėmėsi lyderės vaidmens stengdamasi suvaldyti mažą chaosu pavirtusį susirinkimą:

5 lentelė. Įrašas E (2019-10-02)

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)
1	Direktorė:	luktelkit ramiai ramiai
2		atrodo lyg viską girdžiu
3		tačiau jau nieko negirdžiu ir nesuprantu
4		tarsi [garsiai spragsi pirštais]
5		tai apie ką mes čia kalbame
6	Auditorija:	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
7	Tėvelis 1:	ką reiškia raudona?
8	Mama 1:	ką reiškia juoda ir geltona?
9	Mama 2:	ir dar mėlyna
10	Tėvelis 2:	ką šios spalvos reiškia mokyklos kontekste?
11	Tarybos pirmininkas:	ir ką reiškia mums
12	Mama 3:	taip būtent mums
13	Tėvelis 2:	kiekvienam
14	Direktorė:	taip
15	Tarybos pirmininkas:	koks pagrindinis klausimas?
16	Auditorija:	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
17	Direktorė:	taigi em
18		kas nors dar prisimena
19		mūsų pirminį susirinkimo tikslą
20		nusakyti mūsų mokyklos identitetą
21		arba aš
22		džiaugiuosi tokia gyva diskusija
23	Tėvelis 2:	o taip
24		palaukit palaukit
25		aš aš aš aš [kelia ranką]
26	Auditorija:	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
27	Mama 4:	truputį nukrypome nuo temos
28	Tėvelis 2:	palaukit nenukrypom
29		nuleiskit ponias rankas
30	Direktorė:	gerbiamas PIRMININKE↑

31	Tarybos pirmininkas:	ar keičiasi mūsų kaip mokyklos tapatumas
32		jei tik pakeičiam spalvas
33		jau tada tampam kažkuo kitu †
34		nežinau †

Svarbu pastebėti, kad mokyklos tarybos pirmininkas prieš susirinkimą su direktore daug kalbėjo apie mokyklos savitumą ir jį atspindintį logotipą, kurio grafinį vaizdinį siejo su esminiais mokyklos vizijos aspektais įvardydamas kiekvienos spalvos ir detalės reikšmę logotipe. Tačiau diskusijos metu susirinkime dalyvavę tėveliai pateikė daug logotipo, jį sudarančių kodų ir spalvų interpretacijų. Mokyklos vadovė, norėdama suvaldyti ir reziumuoti vykusią diskusiją, suteikė šią teisę pirmininkui, tačiau jis atrodė sumišęs ir jau nebuvo įsitikinęs savo teisumu.

Mokyklos bendruomenė vėl pasinėrė į aktyvią diskusiją, kuri priminė mokyklos vizijos kūrimo išvykstantąją sesiją – Vaidos įvardytą kaip kritinį atvejį įgyjant bendruomenės pasitikėjimą. Šį kartą diskusija nebuvo tokia arši ir bendruomenės nesupriešino, bet vis dėlto išryškino vyraujančius konfliktus. Iš pradžių susirinkimo dalyviai pateikė skirtingas žinias, remdamiesi savo asmenine patirtimi ir atitoldami nuo mokyklos konteksto. Galiausiai šis pokalbis įgavo pagreitį ir keitė sąveikas tarp vadovės ir auditorijos kryptis – auditorija perėmė pokalbio kontrolę ir pavertė vadovę pasyvia stebėtoja ir fiksuotoja. Svarbu paminėti, kad mokyklos vadovė priėmė bendruomenės mestą iššūkį ir nutarė fiksuoti lentoje išsakytas mintis, kurias po to analizavo ne tik susirinkimo vakarą, bet ir gana ilgai jam pasibaigus. Grįžtant prie įvykių eigos susirinkimo metu pasakytina, kad auditorija greitai perprato veiksmo taisykles ir iki šiol tylėję tėveliai vis labiau įsidrąsino ir reiškė savo nuomonę. Kuo daugiau skirtingų atsakymų buvo pateikta, tuo labiau į diskusiją įsitraukė ir pasyviausi bendruomenės nariai. Direktorės atsakas buvo keleriopas: ji sąmoningai nenutraukė diskusijos, neįvardijo jos kaip netinkamos ar nukrypstančios nuo pagrindinio susirinkimo tikslo, nekaltino netinkamu elgesiu, nepagarba, neišreiškė priekaištų dėl nutraukto sklandžiai suplanuoto

posėdžio. Priešingai, auditorijos diskusiją ji įvertino kaip galimybę mokytis: išmokti gerbti kitų nuomonę, ją išklausti ir taip dar geriau pažinti savo mokyklos bendruomenės narius – kiekvieną atskirai ir visus kartu. Taigi, kilusį nuomonių konfliktą Vaida vertino kaip mokymosi išteklių ir leido bendruomenės nariams atsiskleisti ir pažinti vieniems kitų skirtybes, o po to pabandyti išvelgti bendras sąsajas, kurios juos visus sujungia į vieną darnią bendruomenę.

Vaidai pademonstravus lyderystę diskusija tęsėsi toliau, susirinkimo dalyviai atsakinėjo į prieš tai pateiktus klausimus (E 7–13). Direktorė paskatino sugrįžti prie pirminio susirinkimo tikslo, išskirdama auditorijos žinojimą kaip vertingas ir validžias dimensijas, siekiant apibrėžti mokyklos tapatumo sampratą (E 1–5). Čia ji taip pat išgirdo bendruomenės poreikį patiems atskleisti savo ypatumus, todėl nesiryžo imtis mokytojos vaidmens ir aiškinti iš anksto žinotos logotipo reikšmės. Taip ji pasidalijo atsakomybe ir galimybe atskleisti mokyklos tapatybę, turėdama įrankius valdyti auditoriją ir priimti galutinį sprendimą, pasinaudoti turima vadovės galia. Tačiau, prisiminusi kritinį atvejį, kuris leido įgyti bendruomenės pripažinimą, Vaida pasinaudojo išmokta pamoka ir dar kartą jėgos įrankį įteikė bendruomenės atstovams, suteikdama galią patiems nuspręsti, kas jie iš tikrųjų yra ir kaip jie tai nori pristatyti visuomenei.

Nors šis įvykis gali atrodyti mažareikšmis, tačiau anksčiau mokyklos bendruomenė nėra diskutavusi, kas ji iš tikrųjų yra. Dažniausiai anksčiau vykusios diskusijos koncentruodavosi į lūkesčius ir ateities vizijos projektavimą. Vykęs susirinkimas leido visiems bendruomenės nariams suvokti, kad, norėdami kurti bendrą ateities siekiamybę, užsibrėžti tikslus ir numatyti būdus jiems pasiekti, pirmiausia privalo garsiai įvardyti, kas ir kur jie yra dabar. Vėliau aptariant šį įvykį Vaida minėjo, kad tokios akimirkos jai padeda ne tik geriau pažinti bendruomenę ir jos lūkesčius, bet ir pasitikrinti, ar eina teisingu keliu, ar yra tokia mokyklos vadovė, kokios iš tikrųjų reikia bendruomenei.

Sąveikos su mokytojais. Mokyklos vadovo darbas neapsiriboja tik pozityvių

ir pasitikėjimu grįstų santykių su tėvais ir ugdytiniais kūrimu. Mokyklos bendruomenė yra daugialypė ir sudėtinga mikrosistema, kurios didelę dalį sudaro pedagogai. Mokyklos vadovas nemažai laiko skiria sąveikoms su mokytojais, kurie taip pat dalyvauja sąveikose su direktoriumi ir daugiau ar mažiau veikia mokyklos vadovo profesinę veiklą. Kalbant apie tai kyla daug ir įvairių klausimų. Kokius vaidmenis prisiima mokyklos vadovas šioje sąveikoje, kai tradiciškai suprantama, kad direktorius vadovauja, teikia nurodymus? Ar vadovas yra laisvas pasirinkti vaidmenis, o gal jie yra primetami? Kaip vadovas sąveikaudamas su mokytojais konstruoja savo autentiškumą? Tai tik keletas klausimų, kylančių kalbant apie mokyklos vadovo perėjimą link buvimo vadovu.

Atrodo, kai pradėdame kalbėti apie mokyklos vadovo santykį su mokytojais, pasimeta ugdymo sistemos šerdis – ugdytinio gerovė – ir kyla klausimas, ar tai tikrai susiję su tapimu ir buvimu vadovu. Atsakymas vienareikšmiškai yra „taip“. Kaip jau minėta, mokyklos bendruomenė yra daugiasluoksnis organizmas, todėl visi jos nariai, kad ir skirtingai, vienaip ar kitaip veikia mokyklos vadovo darbą. Todėl mokyklos vadovas turi dirbti su visais bendruomenės atstovais, kartu mokydamasis buvimo mokyklos vadovu vaidmens. Tai nėra lengvas linijinis procesas, nes, nepaisant vadovus ir mokytojus vienijančio bendro tikslo – mokinių ugdymo, yra daug skirtingų veiklos sferų, kurios ne tik suburia, bet ir skiria šių dviejų profesijų atstovus. Gintarė pasakoja:

Su mokytojais dirbti nėra lengva. Jie nori, kad direktorius užtikrintų, jog visi vaikai gražiai ir tvarkingai sėdėtų, nekalbėtų, be reikalo nekomentuotų, tylėtų ir gražiai dirbtų. Kartais pasijaučiu, kad kovoju su kai kuriais mokytojais, nes negaliu užtikrinti to, ko jie reikalauja. O ir vaikas yra gyvas žmogus. Mokiniai skirtingi, ramūs ir išdykę, tuo ir žavi mane – individualumu. Kai paprašau iškilusius konfliktus spręsti atsižvelgiant, kad jos suaugę, o tai tik vaikas, būnu apkaltinta, kad esu

su vaiku ir prieš jas. Dar kliūva mano amžius. Kai kurios mokytojos už mane kone dvigubai vyresnės, todėl joms atrodo, kad jos geriau žino, kaip reikėtų direktoriui išspręsti kilusias problemas. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Gintarė pripažįsta, kad dirbdama daugiau susiduria su mokytojais spręsdama įvairius konfliktus nei kurdama bendrą mokyklos viziją. Vaida taip pat ne kartą yra sakiusi, kad su mokytojais neretai yra labai sunku dirbti. Ypač tada, kai išsiskiria požiūriai. Tada mokyklos vadovas atsiduria kryžkelėje, kai tenka pasirinkti vieną iš kelių galimų sprendimo būdų. Vienas – pagrįstas galios pozicijos demonstravimu vadovui paliepus paklusti, neatsižvelgiant į mokytojo argumentus. Kitas būdas – net ir turint kitokią nuomonę, pritarti mokytojui taip kuriant prieštaringo autoriteto vaizdinį – stojančiojo į mokytojo pusę ir užtariančio kolektyvo narius, o galbūt tampančio marionete, kai mokytojui apkaltinus vadovą nepaisant jo interesų galima manipuliuoti priimamais vadovo sprendimais. Akivaizdu, kad Gintarės teiginys, jog „su mokytojais dirbti nėra lengva“, puikiai iliustruoja dilemą, kaip pasielgti mokyklos vadovui siekiant išlaikyti autoritetą, bet kartu nenuvilti ir svarbaus bendruomenės nario – mokytojo. Gintarė taip pat dalijasi patirtimi, kaip spręsti šią problemą: „Dirbi, stebi ir mokaisi iš kiekvieno susidūrimo.“ Tai reiškia, kad teisingų sprendimų priėmimas priklauso nuo darbo patirties, kurią vadovas įgyja bendraudamas su mokytojais. Gintarės teigimu, labai svarbu pasistengti įtikinti mokytojus, kad jų nuomonė yra svarbi ir kad tai, kaip jie jaučiasi mokykloje, rūpi vadovui, todėl privalu įtraukti mokytojus į problemų sprendimo procesą. Laima taip pat prisimena, kaip mokytojus paversdavo ne priešais, bet savo sąjungininkais:

Kai matydavau, kad mokytojas atitrūksta nuo savo tiesioginio darbo – mokymo, žinojau, kad jo laiku nepastebėjau, neįvertinau ir

nesuteikiau daugiau atsakomybių. Tada pasikviesdavau į kabinetą, visada rasdavau už ką pagirti ir jau žinodama, kad konfliktai kyla iš per mažos savirealizacijos, pasiūlydavau įsitraukti į naujas veiklas. Taigi duodama daugiau darbo, sumažindavau mokytojo turimą laisvą laiką konfliktų kūrimui ir įgalindavau prasmingai ir naudingai veiklai. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2020-01-06).

Toks situacijos sprendimo būdas, kai į procesus įtraukiami ir kiti bendruomenės nariai, gali teigiamai paveikti visą mokyklos veiklą. Todėl mokyklos vadovui tenka iššūkis palenkti mokytojus į savo pusę paverčiant juos lygiaverčiais mokyklos veiklos procesų dalyviais ir pripažįstant jų individualumą. Tokių sąveikų metu mokyklų vadovai gali patirti profesinę devalvaciją. Nesvarbu, koks sprendimas bus priimtas, svarbu jo pateikimas bendruomenei ir jos įtikinimas, kad šioje situacijoje tai buvo geriausias sprendimas, optimaliai atliepiantis visų suinteresuotų grupių poreikius. Priešingu atveju, nepaisant to, kam sprendimas yra palankus, vadovas liks pralaimėjęs ir nesuprastas. Laimos teigimu, tokios situacijos yra puiki autentiškos lyderystės mokykla. Priimdama sprendimus ji visada vadovaujasi įgyta patirtimi. Karjeros pradžioje Laima dažnai prisimindavo mokytojavimą ir tai, kaip elgėsi būdama mokytoja ir kaip elgėsi tuometė jos vadovė. Ši situacija atspindi vieną pagrindinių simbolinio interakcionizmo idėjų (Mead, 1934) – individų prisimami kitų vaidmenys. Taip įsigilinus ir suvokus, ką išgyvena, patiria ir jaučia kiti, galima kontroliuoti atliekamus vaidmenis atsižvelgiant į kitų poreikius ir lūkesčius, tuo pat metu sutvirtinant savo autentiškumą.

Apibendrintina, kad mokyklų vadovų sąveika su bendruomenės nariais veikia mokyklų vadovų autentišką lyderystę. Akivaizdu, kad mokyklos bendruomenės nariai, su kuriais sąveikauja vadovai, yra labai skirtingi, todėl, kaip atskleidė tyrimo dalyvių patirtys, šios sąveikos yra skirtingos. Vis dėlto ši patirčių skirtybė parodo, kad mokyklos vadovo veiklą ir autentišką veikimą kryptingai formuoja jo

vertybės, įsitikinimai ir nuostatos.

3.2.2. Sąveikos su kolegomis

Savų ratas. Bottema-Beutel ir Smith (2013) teigimu, individų tapatybės yra konstruojamos socialinio susitikimo (angl. *encounter*) metu, kuriant santykį su kitais. Vienas esminių santykių aspekto skiriamasis bruožas yra priklausymas (Nancy, 2015), kuris padeda už(si)tikrinti, kad mes šiame pasaulyje ne tik egzistuojame kaip pavieniai individai, bet veikiamė kartu ir kam nors priklausome. Kitaip tariant, susitikimų arba akistatų metu dalijamės kasdienio gyvenimo tikrove su kitais ir kartu patiriame kitus. Taip pažįstame ne tik kitus, bet ir save, tapdami kitų dalimi.

Pirmajame miesto direktorių susirinkime iš karto pajutau, kad tapau dalimi naujos, man dar nepažįstamos bendruomenės. Nors visi buvome skirtingos asmenybės, atstovavome skirtingų tipų ugdymo įstaigoms, bet mus vienijo ta pati jungtis – vadovavimas. Šis bendrumo jausmas, nors ir baugino, bet buvo viliojantis ir malonus. Žinojau, kad priklausydama šiai grupei būsiu tvirtesnė ir galėsiu jaustis saugiau, o ir žinojimas, kad esu ne viena, leido pasijusti tvirčiau. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Gintarės minimoje naujoje bendruomenėje vadovavimas tampa centru, ties kuriuo telkiasi visos daugialypės sąveikos, kurių metu mokoma ir mokomasi būti mokyklos vadovu dalijantis profesine patirtimi perteikiant vyraujančią švietimo vadybos kultūrą. Nepaisant atstovaujama skirtingų įstaigų, kuriose vyrauja skirtinga organizacinė kultūra, pasitarimų ir susirinkimų metu vadovai dalijasi ta pačia erdve ir laiku, yra vienas šalia kito ir mokosi kartu. Galima teigti, kad buvimas vienoje didelėje mokyklos vadovų grupėje neabejotinai įkūnijamas per

tarpusavio santykį tampant ne tik mokymosi partneriais, bet ir tam tikra prasme mokymosi „turiniu“.

Gintarės patirtis atskleidė, kad priklausymas mokyklų vadovų bendruomenei jai kėlė dvejopus jausmus – baugino ir tuo pačiu metu viliojo. Berger ir Luckmann (1999) teigimu, individai nuo pat gimimo yra linkę į socialumą, nes pirminis žmogaus troškimas yra bendrauti ir priklausyti tam tikrai grupei. Todėl individai, patekę į naują aplinką, veikia panašiu principu ir vadovaujasi pirminiu siekiniu – rasti bendrų sąsajų su šalia esančiais sukuriant bendruomenės narius siejantį socialinį tinklą. Iš Gintarės pasakojimo paaiškėjo, kad jos ir mokyklų vadovų santykis yra labai svarbus. Priklausymas šiai socialinei grupei leido nesijausti vienišai, todėl vos tik pirmą kartą atvykusi į vadovų susirinkimą Gintarė ieškojo tarpusavio ryšio su kitais kolegomis ir taip pradėjo kurti naują bendruomeninį darinį, užtikrinantį saugią atmosferą.

Pasak Schutz (1976), individai greitai randa bendrumą su tais, kurie yra panašūs arba su kuriais įgyjama bendra patirtis. Mokyklų vadovų profesinėje veikloje susidaro daugybė situacijų, kai vyksta įvairios sąveikos su kitais kolegomis. Vaidos manymu, atstovavimas tam pačiam ugdymo įstaigų tipui labiau suartina nei vien buvimas direktoriumi:

Vos tik įsijungusi į aktyvesnes vadovų asociacijų veiklas pastebėjau, kad bendrą kalbą ir supratimą geriausiai randu su savo ugdymo įstaigos tipo vadovais. Mus sieja tos pačios problemos ir tie patys džiaugsmai. Todėl nenuostabu, kad, būnant visų vadovų sueigose, kažkaip savime susigrupuojame pagal atstovaujamas įstaigas. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Šis momentas iš tiesų atskleidžia, kad labai didelės bendruomenės

sluoksniuojasi į vidinius atskirus darinius, kuriuos sieja bendri tikslai, todėl atsiranda pasidalijimas bendra veikla ir erdve. Todėl mokyklų vadovų susirinkimų metu stengiamasi burtis į mažesnes socialines grupes, kuriose vyksta daug glaudesnės sąveikos kartu mokantis ir mokant. Šis dalijimasis bendrais rūpesčiais, problemomis, sprendimų paieškomis sujungia bendraminčius į atskirą socialinę grupę, kuriančią savo kultūrą, kuri padeda jiems per gana trumpą laiką panašėti: kelti tuos pačius tikslus ir klausimus, panašiai veikti ir net panašiai jaustis. Palaipsniui vienijantis bendrystės jausmas virsta bendradarbiavimu, apimančiu daug didesnę erdvę, t. y. iš reguliarių vadovų pasitarimų pereinant į kasdienį profesinį bendravimą, kuris peraugo į asmeninį bendravimą ne profesinėje srityje. Taigi, vienijanti veiklos sritis ir dalijimasis patirtimi mokant ir mokantis tapti ir būti vadovu taip pat sukuria palankią terpę stiprinti bendrumą ir jausti vis labiau stiprėjantį tarpusavio santykį:

Viskas prasidėjo nuo trumpų profesinių pokalbių ir pasidalijimų. Po to mus susiejo bendros mentorystės veiklos, kurių metu pastebėjome, kad mus sieja tiek daug dalykų. Klausau, ką kolegos pasakoja, ir suprantu, kad jų patirtys man pažįstamos. Žiūriu į juos ir negaliu patikėti, juk mano mokykloje buvo tokia pati situacija! Tada įsijungia kiti ir sako tą patį. Garsiai kvatojamės ir dalijamės, kaip tas pačias situacijas sprendėme. O sprendimai buvo skirtingi. Tada pajunti, kad mokaisi iš kitų. Išklausai, ką jie daro, ir priimi tokį sprendimą, kuris tinka tik tau, tik tavo bendruomenei. Palaipsniui mūsų susitikimai pradėjo keltis į neformalias aplinkas. Taip susibūrė mūsų grupelė – maždaug tuo pat metu pradėjusių direktoriauti. Dabar jaučiuosi tokia jiems artima, tarsi būtume vienoje valtyje. Taip džiaugiuosi, kad juos turiu! (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Būdama nedidelėje to paties ugdymo tipo mokyklų vadovų grupėje Vaida išvelgia panašumų, kurie jungia ją ir kitus vadovus. Ji jaučiasi „tarsi būtų vienoje valtyje“ su kolegomis, kurioje dalijasi panašiomis problemomis ir išgyvenimais, taip pat juda link to paties, visiems bendro tikslo. Galima teigti, kad Vaidos valtios metafora puikiai įkūnija jos ir kitų vadovų buvimą tokioje pačioje profesinėje situacijoje, o tai, atrodytų, juos suvienija ir suartina. Reikia akcentuoti, kad Schutz (1976), aprašydamas į naują socialinę grupę atvykstančius individus, išskiria tuos, kurie atvyksta ilgam laikui, ir tuos, kurie yra tik laikini grupės atstovai. Pirmuoju atveju naujam grupės nariui yra svarbu būti priimtam ir toleruojamam ilgalaikeje perspektyvoje, todėl individui yra svarbus įsiliejimas į šią grupę. Antruoju atveju individas palaiko tik trumpalaikį kontaktą su naująja grupe, todėl jų tarpusavio sąveika yra fragmentiška. Viena vertus, trumpalaikis buvimas socialinėje grupėje asmenį žymiai mažiau įpareigoja, tačiau, kita vertus, suvokdamas egzistavimo trumpalaikiškumą asmuo labiau linkęs palikti naująją grupę nei keisti turimą. Pagal individų elgseną galima spręsti, koku tikslu stengiamasi įsilieti į naująją grupę.

Įsiliejimas į naują socialinę grupę sudaro prielaidas atsirasti naujoms sąveikoms. Todėl sąveikos su kolegomis mokyklų vadovės įstumia į naują mokymosi su kitais ir iš kitų kultūrinę patirtį. Dalijimasis patirtimi, bendrų problemų sprendimo būdų paieškos, kai šalia esantys kolegos tampa mokymosi partneriais, padedančiais ne tik tapti, bet būti ir jaustis mokyklų vadovais ir pasiekti norimo tikslo. Šis socialinio susidūrimo išgyvenimas apima ir mokymosi iš kito aspektą, nes kitas, kad ir nedaug skiriasi nuo mūsų, bet „paveikia tarp mūsų vykstančios sąveikos prigimtį“ (Holmes & O’Neill, 2010, p. 176).

Tarp senų vilkų. Berger ir Luckmann (1999) teigimu, mūsų socialiniame pasaulyje dalykai yra ne tokie, kokie atrodo. Todėl kiekvieną reiškinį, kaip ir priklausumą mokyklų vadovų socialinei grupei, mes galime patirti lydimi ne tik teigiamos, bet ir neigiamos patirties, nes, vadovaujantis Mickūnu ir Stewart (1994),

toks yra būdas santykiuoti su pasauliu. Pasak Schutz (1976), mūsų kasdienis pasaulis yra ir subjektyvus, ir objektyvus. Kitaip tariant, tuo pačiu metu ir egzistencinis, ir sustruktūrintas. Būtent struktūrizacija arba tipifikacija yra savime suprantami ir tikėtini įvykiai, su kuriais susiduriame tam tikrose situacijose. Nors individams būdingas gebėjimas keisti tipiškus lūkesčius ir savo santykius su kitais asmenimis, vis dėlto skirtingų lūkesčių akivaizdoje galios ir jėgos pozicija nulemia kaitos pobūdį (Schutz, 1976).

Kartais, kad ir kiek susižavėtume priklausymu vienai ar kitai socialinei grupei, vienas ar kitas įvykis mus gali nuvilti. Ir nors ne visada mes dėl to būsime kalti, tačiau neigiami potyriai sustiprins vienišos profesijos pajautą (Saarukka, 2017). Toliau pateikiama Laimos patirtis, charakterizuojanti neigiamus narystės aspektus mokyklų vadovų grupėje:

Sunku būti kokioje nors grupėje, kai, atrodytu, visi esame bendraminčiai, bet iš tikrųjų taip nėra. Pirmieji susidūrimai su mokyklų vadovais buvo išskirtinės patirtys. Labiau išmokau ne ką daryti, bet ko nedaryti. Atrodo, kad turiu idėją, kuri galėtų sudominti kitus. Bet kaip ją kitiems pasakyti? Kaip paaiškinti? Kai pradeda kalbėti jaunas ir nepatyręs vadovas, niekas neklauso. Jautiesi bejėgė ir be galo vieniša. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-03-22).

Laimos papasakota istorija gali būti siejama su tipiniu atveju (angl. *typical case*), kai nauji, jauni ir nepatyrę vadovai yra ignoruojami vyresnių ir labiau patyrusių kolegų. Visas Laimos pasakojimas yra persmelktas jos nusivylimo – tiek kaip žmogaus, tiek kaip mokyklos vadovės, kuri nesugebėjo atrasti jėgų ir pasipriešinti vyravusiai socialinei praktikai tarp miesto vadovų. Laima išgyvena dėl to, kad, nepaisydami jos idėjų novatoriškumo ir atitikties švietimo kokybės gerinimui, labiau patyrę vadovai rimtai nevertina jos siūlymų. Maža to, Laimą

gniuždo ir į atstumtųjų gretas stumia sarkastiškos kolegų replikos iš pradžių bent penkerius arba dešimt metų padirbėti ir taip įgyti ne vadybos patirties, bet teisę prabilti. Toks kolegų požiūris atskleidžia netikėtas sąveikos puses, kai mokomasi ne kaip reikėtų vadovauti, kokius priimti sprendimus arba dalytis vadovavimo patirtimi, bet suponuoja idėjas, ko nereikia daryti. Šis tipinis atvejis iliustruoja, kad socialinės grupės nariai laikosi griežtų galios struktūrų, kurioms privalu paklusti, todėl naujajam nariui pateikiamos sąlygos, kaip reikia elgtis norint tapti vienu iš visų.

Berger ir Luckmann (1999), kalbėdami apie visuomenėje vykstančias socialines sąveikas, atkreipia dėmesį į tai, kad pasaulio ir aplinkinių supratimas vyksta ne per pavienių individų kuriamas prasmes, bet per pasaulio arba socialinės grupės supratimą ir priėmimą, kuriame kiti jau egzistuoja ir veikia. Dėl to sudėtingų internalizacijos procesų metu individai supranta ir priima kitų sukonstruotą pasaulį, kuris perimančiam tampa savas tik priėmus kitų taisykles. Kitaip tariant, individo žengimas į pasaulį ir jo supratimas vyksta per jį supančius kitus, kurie priklauso tai grupei, todėl bendras dalijimasis vienu laiku ir erdve ir dalyvavimas kuriant vienas kitą ir vystantis įmanomas tik priėmus bendrai sukonstruotas taisykles.

Vis dėlto, kalbant apie mokyklų vadovų grupę, susiduriama su šiek tiek kitokia situacija. Pirma, šioje grupėje nėra aiškios vyresniųjų hierarchijos, kuri trokštų ar jaustų būtinybę perduoti savo kultūrą. Šiuo atveju išvelgtinas galios vyravimas, kai hierarchines pozicijas tradiciškai užima baltaodis, vidutinio amžiaus vyras, įgijęs ne tiek profesinį pripažinimą, kiek valdžios institucijų suteiktus įrankius, pavyzdžiui, priklausymą tam tikrai asociacijai arba mieste vyraujančiai politinei jėgai. Antra, buvimas mokyklų vadovų grupėje nėra visiškai nauja kultūrinė aplinka, nes net ir jokios mokyklų vadybos patirties neturintys vadovai ateina iš švietimo sistemos lauko, turėdami tam tikrą profesinį patyrimą ir išankstinius lūkesčius bei nuostatas. Nepaisant to, tapę mokyklų vadovais šioje grupėje jie pradeda kurti

naują bendrą realybę, kuri, kaip teigta ankstesniuose skyreliuose, pirmiausia vadovams užtikrina saugumą ir eliminuoja mokyklos kolektyvo kuriamą vienišumo jausmą. Taigi, buvimo priimtam į kolegų būrį esminė sąlyga yra paklusimas nusistovėjusiai hierarchinei tvarkai ir performatyvus prisitaikymas (Butler, 1990), leidžiantis pažinti kultūrinį kitą ir kurti bendrą pasaulį, tačiau atsisakant savo individualumo. Todėl stengiantis pademonstruoti savo individualumą, autentiškumą, kuris kitų gali būti suvokiamas kaip nusistovėjusių hierarchinių struktūrų laužymas, kultūrinio kito pažinimas tampa fragmentiškas, o individuali profesinė ūgtis dažnu atveju neįmanoma.

Toliau pateikiamas įvykis, taip pat iliustruojantis tipinį atvejį, kai mokyklų vadovų grupėje vyrauja aiškiai išreikštas hierarchinis galios ir patriarchalinis vyravimas. Šį įvykį teko stebėti kartu su Vaida dalyvaujant viename miesto mokyklų vadovų pasitarime, kurio dalis buvo skirta darbui grupėse su užsienio šalių ekspertais, Lietuvoje įgyvendinančiais mokyklų vadybos kokybę ir efektyvumą užtikrinančias sistemas:

6 lentelė. *Įrašas F (2020-03-04)*

Eilutė	Kalbėtojas	Žinutės vienetas (Green & Wallat, 1981)	Lingvistinė funkcija
1	Mokyklos vadovas 1:	liaukitės jaunuoli liaukitės	Naujos sąveikos inicijavimas
2	Naujasis mokyklos vadovas:	jūs man sakote	
3	Mokyklos vadovas 1:	žinoma ↑ jaunas žmogau	Socialinės tapatybės priskyrimas
4		ar matote čia dar nors vieną tokį naiviai įžūlų jaunuolį	Nustatomos grupės taisyklės
5	Naujasis mokyklos vadovas:	tikrai ↑	
6	Mokyklos vadovas 1:	taip taip	
7		atsisėdote pačiame priekyje	Detalizavimas
8		trukdote visiems susikaupti	Numatomos grupės nario teisės
9		bandote laužyta anglų kalba kažką pasakyti	

10	Naujasis mokyklos vadovas:	em...	
11	Mokyklos vadovas 1:	po to savo pasisakymus verčiate mums	
12		negi manote kad čia niekas nieko nesupranta	Socialinių normų kūrimas
13	Naujasis mokyklos vadovas:	aš... aš... negi draudžiama pateikti klausimus	Pasipriešinimas
14		juk jie susiję su tuo apie ką kalba pranešėja	
15		[juokas, juokiasi didžioji auditorijos dalis]	
16	Mokyklos vadovas 1:	draudžiama trukdyti	Taisyklių pateikimas
17	Naujasis mokyklos vadovas:	Kam	
18	Mokyklos vadovas 1:	kolegos kam ŠIS jaunuolis trukdo	Naujos temos inicijavimas
19	Mokyklos vadovė 1:	pranešėjai	
20	Mokyklos vadovas 3:	tikrai jaunuoli gal apsisime be šių klausimų	
21	Mokyklos vadovė 2:	lektorė yra labai pavargusi po kelionės o tu gaišti jos laiką	Socialinių normų kūrimas
22	Mokyklos vadovas 1:	nesivelkite su JUO į diskusiją	Taisyklių pateikimas
23	Mokyklos vadovas 2:	jaunas ir nepatyręs	Savybių priskyrimas
24	Mokyklos vadovė 1:	išmoks dar	Taisyklių pateikimas
25	Lektorė:	what are you talking about (apie ką kalbate – <i>aut. past.</i>)	Inicijuojamas paaiškinimo prašymas
26	Mokyklos vadovė 2:	verčiame vieni kitiems jūsų paskaitą	Atsakymas į sąveiką
27	Mokyklos vadovas 1:	na berniuk! išversk lektorei	Nurodymas
28		[auditorijos juokas]	
29	Mokyklos vadovas 2:	tik trumpai	Taisyklių pateikimas
30	Naujasis mokyklos vadovas:	never mind (nesvarbu – <i>aut. past.</i>)	

Šio įvykio metu vyraavo griežtai išreikšta hierarchinė struktūra, kuri nubrėžė pageidaujamų taisyklių rinkinį į mokyklų vadovų grupę atvykusiam naujam

nariui. Pokalbio metu vyravęs mokyklos vadovas naudojosi savo galia ir įtaka bei griežtai kontroliavo pokalbio kryptį. Visų pirma, inicijavo naują sąveiką (F 1), kurios pagrindinis tikslas buvo pademonstruoti galios poziciją ir naujam vadovui, ir visiems susirinkusiems asmenims, priminti šios socialinės grupės kultūrinius ypatumus ir sukonstruotas taisykles. Taip inicijuojama sąveika atliepia įprastą galios diskurso struktūrą, nes individas, įgijęs aukštesnes hierarchines pozicijas, turi viešą pritarimą inicijuoti naują sąveikos formą ir naują įvykio pokalbio temą, į kurią priversti įsitraukti kiti individai. Šioje situacijoje mokyklos vadovas siekė nubrėžti socialinėje grupėje vyraujančią politinį diskursą, apimančią jaunos kartos vadovų įtaką ir padėtį švietimo sistemoje. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad šalyje pastaruoju metu vyrauja ne itin palankus diskursas, susijęs su senosios kartos mokyklų vadovais, kurie vadovauja tai pačiai ugdymo įstaigai dvidešimt, trisdešimt ir dar daugiau metų. Švietimo, sporto ir mokslo ministerijos bei Prezidentūros vykdoma mokyklų vadovų kadencijų įvedimo politika nukreipta mokyklų vadovų atsinaujinimo kryptimi siekiant senosios kartos vadovus pakeisti naujais, jaunesniais, įgijusiais aukštesnes kvalifikacijas. Tokia šalyje vykdoma švietimo sistemos politika tarp skirtingų mokyklų vadovų kartų kuria įtampą, kuri fiksuota aptariamame įvykyje.

Vykusios sąveikos pradžioje naujam mokyklos vadovui priskiriama socialinė tapatybė (F 3), suteikianti grupėje užimamą žemiausią hierarchinį statusą. Taip pat abiejų vadovų akistatoje įvyksta nelygiavertė sąveika, kurios metu jaunas vadovas supažindinamas su šios socialinės grupės taisyklėmis (F 4, 16). Galima daryti prielaidą, kad jaunas vadovo amžius ne tik menkina užimamą hierarchinę poziciją, bet ir yra nesėkmingos sąveikos priežastis (F 23–24). Dėl to labiau patyręs vadovas imasi edukatoriaus vaidmens ir detalizuoja, ką naujasis vadovas daro ne taip (F 8–9, 11–12). Taip tarsi projektuojama pageidaujamo elgesio brėžtis, atitinkanti šios grupės kultūrą, vertybes ir normas, taip pat pareiškiamos kritiškos pastabos dėl (ne)deramo grupės nario elgesio. Tokiu būdu, pasitelkdamas galios ir

hierarchinę vyraujančią poziciją, iniciatorius nulemia, kad esminė sąveikos sąlyga yra tinkamas elgesys – nesipriešinimas ir savo nuomonės neturėjimas arba bent jau nedemonstravimas. Naudojama strategija nėra pasitelkiama galimų alternatyvų paieškai, priešingai, sulaukus jaunojo vadovo pasipriešinimo (F 13–14), inicijuojama nauja pokalbio tema (F18), į kurią įtraukiami grupės senbuviai. Pasak Vaidos, naujam diskusijos posūkiui pritaria ištikimi viso pokalbio iniciatoriaus sekėjai, kurie, nebūdami itin stiprūs vadybininkai, siekė sulaukti palankesnio vertinimo palaikydami stipresnes galios pozicijas turintį menamą grupės lyderį. Šie vadovai į švietimo įstaigų vadybos lauką žengė tuo pačiu metu ir kartu kūrė šią socialinę grupę, jos kultūrą ir vyraujančias taisykles bei praktiką. Todėl nenuostabu, kad visi patvirtino vyraujančio kolegos galios poziciją ir pateikė sukonstruotų taisyklių normas, kurias pačioje pokalbio pradžioje nustatė pokalbio iniciatorius. Be to, lektorei pasakius, kad auditorijoje vyksta aktyvi diskusija (F 25), kiti mokyklų vadovai pripažįsta, kad jaunojo kolegos „mokymas“ neatitinka visuotinai suprantamų etikos normų, todėl nedrįsta atskleisti, kas iš tikrųjų vyksta, ir stengiasi įtraukti pasipriešinusį nusistovėjusiai tvarkai mokyklos vadovą į situacijos išaiškinimą. Nepaisant to, kad jaunojo vadovo atsakymas yra dviprasmiškas (F 30), iš tolimesnės įvykių sekos galima daryti išvadą, kad „nesvarbu“ yra adresuota ne tik lektorei, bet ir pačiam sau. Akivaizdu, kad pirmasis susidūrimas su nepažįstama švietimo kultūra baigėsi reikšmingu poveikiu profesinei tapatybei, o vyresniųjų kolegų pamoka buvo išmokta. Jaunasis vadovas likusią paskaitos dalį neištarė nė vieno žodžio, o pasibaigus susitikimui vienas pirmųjų paliko auditoriją.

Minėtas įvykis gali būti priskiriamas tipinei mokyklų vadovų grupės kultūrai, kurioje vyrauja galia ir hierarchinė struktūra. Po vadovų susitikimo su Vaida ilgai kalbėta apie tai, kas įvyko, nes tyrėjos į tyrimo lauką atsinešta *langua* kultūra (LC 1) buvo visiškai kitokia nei stebėta šio įvykio metu. Todėl netikėtas *langua* kultūrų susidūrimas pavirto naująja *langua* kultūra (LC 2) (Agar, 2006), kuri atskleidė, kaip individai konstruoja savo socialinę realybę ir produkuoja naujas reikšmes,

leidžiančias užmegzti arba apriboti sąveikas su kitais. Įvykęs požiūrio konfliktas (angl. *frame clash*) tarp to, kas vyksta tiriamųjų grupėje, ir tyrėjos pirminio suvokimo atskleidė „vidinį“ (angl. *insiders*) žinojimą apie egzistuojančias socialines taisykles ir praktiką socialinėje grupėje (Skukauskaitė, 2017). Pastebėjusi sąmyšį, Vaida paaiškino, kad „ką tik įvyko senų vilkų susidorojimas su nepatyrusia avele“ (Vaida). Sykiu patarė, kad norint įsitvirtinti mokyklų vadovų grupėje, nedera priešintis nusistovėjusioms taisyklėms, nes per visą savo direktoriavimo patirtį nesutiko nė vieno, kuriam pavyko pasipriešinti ar įveikti šią stiprią ir galingą struktūrą. Ši situacija dar kartą įrodo, kad švietimo sistemoje vis dar egzistuoja akivaizdi horizontalioji ir vertikalioji segregacija, kai galios įrankius turintys subjektai nulemia kitų padėtį socialinėje grupėje ir nurodo profesinio veikimo trajektorijas, kurios atliepdamos socialinio pasaulio realybę nebūtinai sutampa su individo norais, galimybėmis, vertybėmis.

3.2.3. Sąveikos su valdžios institucijomis

Įvairių valdžios institucijų veikla, apimanti milžinišką biurokratinį aparatą, taip pat jų sistemų sudėtingumas dažnai yra sunkiai suvokiama ne tik eiliniams piliečiams, bet ir tiesioginius ryšius su šiomis institucijomis turintiems individams. Nepaisydamos aiškaus struktūrinio pasiskirstymo ir kompetencijų ribų brėžties, tyrimo dalyvės nurodė, kad valdžios institucijos „pasąmoningai programavo komplikuočius santykius“ (Laima), taip darydamos poveikį vadovų autentiškai lyderystei. Pasak Vaidos, „kiekvienas mokyklos vadovas yra savo laivo kapitonas, tačiau tai, kaip seksis jam išplaukus, priklauso nuo aplinkos sąlygų – audrų, cunamių, povandeninių srovių ir bangų, kurias didele dalimi lemia valdžios institucijos“. Vykdamas pirminį tyrimo duomenų kodavimą ir išskyrus mokyklų vadovų ir valdžios institucijų sąveikų kategoriją, interviu metu prašyta papasakoti apie ryšius ir santykius su vietinėmis ir regioninėmis valdžios institucijomis, šių institucijų elgseną su vadovais. Paradoksalu, bet nurodė, kad valdžios institucijos

simbolizuoja griežtos kontrolės įrankį, interviu metu tas pačias institucijas siejo ir su laisvės veikti pojūčiu.

Tolimi ir artimi. Gana dažnai mokyklos vadovo darbe nutinka taip, kad analogiškas įvykis ar sąveika skirtingu metu apima kitokias dimensijas – tampa artimu arba tolimu. Toks distancijos susilieėjimas yra nemažas iššūkis ne tik mokyklos vadovui, bet ir kitiems, kartu pakliūvantiems į tapačias sąveikas skirtingose erdvėse. Aiškiai nenubrėžta skirtis tarp artimo ir tolimo lemia konfliktinių situacijų atsiradimą arba jų sėkmingą sprendimą.

Kyla klausimas, kodėl taip nutinka. Kodėl artimas tampa tolimu arba atvirkščiai, anksčiau buvęs tolimas tampa labai pažįstamu ir artimu ir kodėl ši transformacija yra tokia akivaizdi ir realiai apčiuopiama? Kas tam būdinga ir kokią įtaką daro mokyklų vadovų autentiškumui? Vaida pasakoja:

Pradėjusi vadovauti mokyklai jaučiausi labai keistai. Staiga iš vienos barikadų pusės atsiradau kitoje. Nors anksčiau maniau, kad steigėjas ir mokykla yra to paties korio akutės, bet nepastebėjau, kaip ligi šiol artimi kolegos tapo beveidėmis institucijomis. (Interviu su Vaida, 2020/03/04).

Vaida pasakoja apie staigų posūkį karjeroje, kai iš vienos atstovaujamos institucijos teko pereiti dirbti į kitą. Nepaisant to, kad buvo profesiskai pasiruošusi priimti naują iššūkį – vadovavimą mokyklai, vis dėlto žmogiškojo santykio kaita stipriai paveikė Vaidos suvoktį, kaip atstovavimas skirtingoms institucijoms keičia tarpusavio santykius, transformuoja juos iš artimų į tolimus ir priešingai. Vaidos istorija atskleidžia, kad darbuotojai, dirbantys institucijose, neretai tapatinami su atstovaujama institucija ir todėl tampa beveidžiai. Dėl šios priežasties įvairios socialinės sąveikos, vykstančios tarp skirtingų institucijų atstovų, įgyja miražo pavidalą, kai artimas vaizdinys tampa tolimu ir nepasiekiamu, o

institucijos atstovas virsta beveidžiu subjektu, kurio individualumą pasiglemžia traiškantis biurokratinis aparatas. Tokia skirtis lemia šaltą ir išskirtinai dalykinį bendravimą, atstovaujant skirtingiems interesams ir stengiantis suderinti visiškai nesuderinamus dalykus, kurie jau nėra „to paties korio akutėmis“ (Vaida). Ši situacija atspindi Fink (2016) nuogąstavimus, kad biurokratiniai mechanizmai, įpareigojantys institucijas atlikti švietimo misiją ir įgyvendinti ilgalaikius tikslus, lemia ne švietimo struktūros tarnavimą žmonėms ir mokymuisi, bet priverčia žmones paklusti struktūroms.

Tokios tarpinstitucinės sąveikos, kuriančios tuo pat metu tolimą ir artimą santykį, mokyklų vadovų darbe yra gana dažnos. Tyrimo metu visos vadovės ne kartą yra minėjusios, kad yra jautusios „kultūriškai nutolusias“ (Laima) institucijas. Ši distancija lemia nesusikalbėjimą tarp mokyklos vadovo ir kitų institucijų, nes nepažinus vyraujančios vietinės kultūros iškyla pavojus vienu metu kalbėti skirtingomis kalbomis, t. y. institucijų lūkesčiai nesutampa su realia situacija. Gintarės teigimu, steigėjas dažniausiai išreiškėdavo vienintelį pageidavimą: „<...> darykit, ką norit, bet rezultatas turi būti toks, kokio reikalaujame.“ Tai atskleidžia institucinį susvetimėjimą, kai prioritetine sritimi tampa numatytas tikslas, bet nėra atsižvelgiama į vyraujančią kontekstą, neatkreipiamas dėmesys į mokyklos bendruomenės poreikius ir susitarimus, kokiai vizijai jie yra įsipareigoję ir ar ji sutampa su institucijų numatyta. Ši situacija susijusi su mokyklų decentralizacija, kai viešai deklaruojama, kad mokyklos bendruomenė yra įgalinta pati numatyti strategines kryptis, tačiau joms privalo pritarti aukštesnės institucijos (Želvys, 2014). Todėl siekdami atliepti tiek mokyklos bendruomenės poreikius, tiek institucijų keliamus reikalavimus, mokyklų vadovai atsiduria profesinės tapatybės devalvacijos krizėje – pasirinkti vieną prioritetinę atstovavimo kryptį arba performatyviai (Butler, 1990) prisitaikyti ir laviruoti tarp skirtingų interesų.

Interviu metu su mokyklų vadovėmis išsiaiškinta, kad sąveikos su valdžios institucijomis kryptingai veikia vadovų autentiškumą. Sąveikų metu jos yra apsuptos

gausaus būrio bendruomenės ir institucijų atstovų. Vis dėlto Laimos papasakota istorija dar kartą atskleidžia, kad vadovavimas mokyklai yra vienišumą lemianti profesija (Saarukka, 2017):

Nuo interesantų gausos jaučiausi, kad negaliu tilpti ne tik savo kabinete, bet ir mokykloje. Tas pats jausmas aplankydavo nuvykus į savivaldybę ir net ministeriją. Daugybė kabinetų, o juose dar daugiau žmonių. Visus tarsi pažįstu, žinau, kaip atrodo, kokios pavardės, kokių klausimų galiu kreiptis, bet... iškilus problemai dažniausiai likdavau viena. Mokyklos bendruomenėje retai pavykdavo rasti sąjungininkų, o valdiškų kabinetų durys užsirakindavo nematomomis spynomis. (Interviu su Laima, 2020-04-10).

Tokiose situacijose mokyklų vadovai dažniausiai jaučiasi vieniši, todėl jiems ypač svarbi stipri profesinė pajauta ir savo socialinio kapitalo plėtra. Pabrėžtina, kad esant palankioms sąlygoms ir aplinkybėms mokyklos vadovą supa nemažas sąjungininkų desantas, o valdžios institucijos, atsižvelgdamos į pozityvius pokyčius, laikosi neutralios pozicijos, kai net ir iš dalies nepritariant įgyvendinamos krypties brėžčiai, vis dėlto nėra prieštaraujama. Tačiau esant priešingai situacijai, kai mokykla susiduria su problemomis, vadovas būna paliktas vienas, t. y. „bendruomenės atstovai, buvę ištikimiausiais rėmėjais tampa pasyviais stebėtojais, o valdžios institucijos pradeda grasinti kontrolės ir baudimo įrankiais“ (Laima). O Fink (2016) nurodo, kad vadovai yra linkę labiau rizikuoti įgyvendindami naujas idėjas, kai jaučia steigėjo ir kitų valdžios institucijų pagalbą ir pasitikėjimą. Be to, darnus tarpinstitucinis bendradarbiavimas, grįstas pasitikėjimo klimatu, skatina inovacijas plėtojant mokymąsi vieniems iš kitų. Todėl galima daryti prielaidą, kad vadovas, esantis socialinėje izoliacijoje, praranda veikmės galimybes, o sulaukęs palaikymo ir paramos įgyja naujų įrankių, įgalinančių tapti autentišku

bendruomenės lyderiu.

Kiti. Pradėjęs vadovauti mokyklai vadovas neišvengiamai įžengia ne tik į mokyklos bendruomenės ir naujųjų kolegų gretas, bet ir tampa savo institucijos atstovu visuomenei, taip pat susiduria su kitomis institucijomis. Šiuo atveju vienas pagrindinių iššūkių – pritapimas prie naujos aplinkos (Whiteman ir kt., 2015) ir, pasak Fink (2016), prisitaikymas prie institucijų. Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad tarpinstitucinis bendravimas dažnai pasižymi šaltu ir biurokратиšku požiūriu, nulemiančiu nesuskalbėjamą tarp bendrą viziją įgyvendinančių skirtingų įstaigų atstovų (Mečkauskienė, 2010; Želvys, 2016; Crow ir kt., 2017). Toliau pateiktame Laimos pasakojime atskleidžiama, kad mokyklų vadovų žengimas į institucinį lygmenį gali būti ilgas ir sudėtingas:

Jeigu reikėtų išskirti, kas nemaloniausia direktoriaus darbe, – viena-reikšmiškai valdiški namai. Per visą savo direktoriavimo karjerą taip ir nesugebėjau perprasti šio bendravimo subtilybių. Kai jau, atrodo, viską suderini, randi žmogišką supratimą ir priėjimą, staiga viskas keičiasi. Ši kaita priklauso nuo daugelio dalykų: rinkimų metų, darbuotojų kaitos, naujų įstatymų ir visokiausių teisės aktų ir dar BDAR, kai visi pradeda visko bijoti ir saugotis. Todėl bendravimą su institucijomis apibūdinau kaip du skirtingus pasaulius – mano pasaulis ir nesuprantamas kitas. Ko gero, taip ir netapau to kito dalimi... (Interviu su Laima, 2020-04-10).

Laima tarpinstitucinį bendravimą skirsto į du atskirus pasaulius, kuriuose veikia skirtingų bendruomenių atstovai. Nepaisant bendros veiklos krypties – švietimo – Laimos ir institucijų pasauliai egzistuoja atskirai. Kaip minėjo Laima, ji negali įvardyti vienos priežasties, kodėl tarp skirtingų institucijų vyrauja svetimo jausmas, tačiau akivaizdu, kad tai nėra tik mokyklos, steigėjo arba ministerijos

problema, nes tiek viena, tiek antra pusė potencialius partnerius įvardija *kitu*. Šiuo atveju kitas tampa svetimu, t. y. ne savu. „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ *svetimas* siejamas su priklausančiu kitiems, tuo, kuris yra ne iš savųjų tarpo arba nepažįstamas. O *savu* apibūdinamas tas, kuris yra iš artimos aplinkos. Kaip matyti, Laima net ir sukaupusi keliolika metų vadybos patirties netapo kito institucinio pasaulio dalimi. Kyla klausimas, kodėl mokyklos vadovas, atstovaudamas savo institucijai, laikomas svetimu kitų švietimo institucijų akiratyje. Juk jis į švietimo įstaigų vadybą įžengė ne kaip svetimas švietimo sistemai individas. Kas slypi už mokyklos vadovo, kaip svetimo arba kito, nepriėmimo į institucinę grupę? Kodėl taip sunku tapti savu?

Siekiant geriau suvokti *savo* ir *kito* reikšmes, svarbu aptarti ir pritaipimo prie naujos grupės aspektą. Kaip minėta, mokyklos vadovas neapsiriboja homogeniškomis sąveikomis, nes jį supa daugialypės bendruomenės, kurių mažesne arba didesne dalimi jis yra. Todėl pritaipimas prie kiekvienos bendruomenės reikalauja (ne)prisitaikymo prie naujos kultūros, kuri stipriai veikia profesinės tapatybės konstravimo procesą. Akivaizdu, kad stengiantis pritaipyti prie skirtingų socialinių grupių neįmanoma išlaikyti autentiško veikimo, nes skirtingos kultūros, jų tradicijos, ritualai, papročiai ir praktika įvairiomis spalvomis nuspalvina mokyklos vadovo veiklos sritis. Toliau pateikiamas Gintarės pasakojimas atskleidžia skirtingų kultūrų atstovų susidūrimą švietimo lauke:

*Pragyvenau pusę gyvenimo didmiestyje ir net nepagalvojau, kad tokia-
me kosmopolitiškame mieste gali būti svarbi tavo tautybė. Nesitikėjau,
kad mokyklos visomis prasmėmis skirstomos į vienokios ar kitokios
tautinės mažumos. Maniau, kad vadovui svarbiausia profesionalumas
ir kad direktorius atstovauja mokyklos bendruomenę, o ne tautą. Pa-
sirodo, kad iš tikrųjų yra susikūrusios savotiškos kastos pagal tautybę.
Jei esi lietuvis, nelįsk į kitataučių mokyklą, ir priešingai. (Interviu su*

Gintare, 2020-04-20).

Gintarės istorija rodo, kad ne tik tarp mokyklų vadovų, bet ir aukštesniu instituciniu lygmeniu yra susisluoksniavimas į savus ir kitus, kurį lemia ne tik skirtingos atstovaujamos institucijos ar veiklos sritys, bet ir tautinė priklausomybė. Nors mokyklų vadovės neįvardijo, kad buvo diskriminuojamos etniniu pagrindu, tačiau teigė: „<...> jčiau nematomą pasiskirstymą į lietuvius, lenkus ir rusus“ (Vaida). Šis susiskirstymas buvo toks natūralus, kad „niekas nesijautė nepatogiai, jog yra atskiros grupės tautinių mažumų mokyklų ir kitų“ (Laima). Be to, ir „pats steigėjas kartais išskirdavo, kad tam tikra informacija yra mums, o kita jiems“ (Vaida). Šios įžvalgos įrodo, kad toks pasiskirstymas tik didina atskirtį tarp skirtingų tipų mokyklų, o vadovų grupavimas pagal tautybes ir atstovaujamus mokyklų tipus gilina prarają tarp bendros švietimo sistemos kūrimo. Be to, institucinė atskirtis, kai patenki į savų arba kitų ratą, dar labiau skatina mokyklų vadovų profesinės tapatybės devalvaciją ieškant savo vietos bendruomenėje ir institucijų akivaizdoje.

Dar vienas buvimo kitu aspektas, kurį įvardijo Laima, – švietimo politikos trumparegiškumas. Laima teigė, kad pastaruoju metu mokyklos tampa politikos objektais, kuriuos galima drąsiai stumdyti kaip šachmatų figūras žaidžiant politinės galios žaidimus:

Kai pradėsi vadovauti, susidursi su dideliu politikavimu. Iš pradžių siūlys tapti vienos ar kitos partijos nariu. Po to bandys įsukti į rinkimų karuselę, kai dalijami įvairiausi pažadai prisidėti prie mokyklos ir visos švietimo sistemos gerbūvio, o vos tik pasibaigus rinkimams pažadai ir lieka pažadais. Jei nenori pakliūti į valdžios nemalonę, siūlyčiau išlikti apolitiškai. Juk valdžia keičiasi greičiau nei direktoriaus kadencijos. (Interviu su Laima, 2020-04-10).

Taigi, mokyklų vadovų ir kitų institucijų sąveikos neišvengia politinio atspalvio, kuris joms suteikia galios, valdžios, kontrolės, paklusimo ir bausmės aspektų. Mokykla tampa upe, į kurią suteka įvairiausios politiškai angažuotos idėjos, trukdančios jai tekėti savo vaga. Todėl mokyklos vadovui reikia daugybės pastangų tam, kad atstovautų savo bendruomenės interesams ir atsispirtų vienadienės šlovės pagundai, prisitaikytų prie palankesnės politinės situacijos priimdamas galios įrankius – valdančiųjų taisykles. Siekiant išlaikyti tvarią autentišką lyderystę mokyklos vadovui svarbu nusibrėžti aiškią strateginę kryptį, užtikrinančią vienovę tarp žodžių ir darbų, taip pat nepaveikią nuolat kintančiai ir nestabiliai švietimo politikai. O Vaida teigia, kad „vadovas negali neatsižvelgti į vietos politikus“, nes jų sprendimai lemia miesto strateginę kryptį. Dėl to vadovas turi „pasitelkti išmintį ir aukštą profesionalumą“ (Vaida), siekdamas išlaviruoti tarp politinių sprendimų ir savo atstovaujamos institucijos poreikių.

Taigi mokyklos vadovas, sąveikaudamas su įvairiomis institucijomis, susiduria su skirtingomis vyraujančiomis kultūromis ir požiūriais. Nepaisant to, kad tyrimo dalyvės neįvardijo, kad tarpinstitucinės sąveikos neigiamai veikė jų profesinę veikmę, tačiau skirstymas į *savus* ir *kitus* lėmė prisitaikymą, laviravimą tarp skirtingų ideologijų, tapimą nematomam, kai to reikėjo, atsisakant savo individualumo ir išskirtinumo.

„**Geri“ santykiai.** Mūsų tarpusavio santykius veikia daug faktorių, kurie yra pagrįsti įvairiausiais jausmais ir išskaičiavimais. Panašią tendenciją galima išvelgti ir mokyklų vadovų santykyje su institucijomis, kurių pobūdį lemia skirtingi tikslai ir ketinimai. Tačiau tyrėjai kiek netikėtas buvo pačių vadovių teigimas, kad santykius su valdžios institucijomis apibūdintų kaip „gerus“ (Laima). Tyrėjos į tyrimo lauką atsinešta *lingua* kultūra (LC 1) ir supratimas apie vykstančius švietimo vadybos procesus buvo kiek kitoks nei vietinių dalijimasis praktika. Todėl netikėtas *lingua* kultūrų susidūrimas pavirto naująja *lingua* kultūra (LC 2) (Agar, 2006), kuri atskleidė, kad, nepaisydamos iš pirmo žvilgsnio sudėtingų ir įtemptų

santykių tarp vadovių ir institucijų, kylančios įtampos, mokyklų vadovai tai laiko norma ir vadina gerais santykiais. Netikėtai įvykęs požiūrio konfliktas (angl. *frame clash*) tarp to, kas vyksta tiriamųjų grupėje, ir monografijos autorės pradinio manymo, kad tarpinstitucinės sąveikos pasižymi distancija ir susvetimėjimu, atskleidė „vidinį“ (angl. *insiders*) žinojimą apie socialinėje grupėje egzistuojančias socialines taisykles ir praktiką (Skukauskaitė, 2017), kurios liudija, kad tokia socialinė praktika yra įprasta.

„Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ žodis *geras* aiškinamas kaip tas, kuris turi teigiamų ypatybių ir yra naudingas. Taigi *geri* santykiai su institucijomis atskleidžia vykstančių sąveikų naudą jose dalyvaujantiems subjektams. Šioje situacijoje galima išvelgti didžiajame diskurse atsispindintį manipuliavimą galia, kuris yra naudingas atitinkamoms socialinėms ir institucinėms funkcijoms atlikti. Tai reiškia, kad žodžio *geras* prasmė susijusi su abipusės naudos ieškojimu ir gavimu. Todėl svarbu suprasti, kaip yra suvokiami *geri* santykiai ir kaip jie apskritai tokiais virsta.

Toliau pateikiamas Laimos papasakotas įvykis, iliustruojantis *gerus* santykius su steigėju:

Nuo pat direktoriavimo pradžios steigėjas su manimi gana korektiškai bendravo. Pradžioje gal kiek daugiau kontroliavo, bet paskui pamatė, kad aš nesu beviltiška menininkė ir sugebu puikiai tvarkytis. Todėl pokalbiai su steigėju vis labiau retėjo, neliko tuščių klausimų ir beprasmės kontrolės elementų. Pajutau, kad manimi pasitiki. Niekada manęs ne-nuvylė ir neapgavo. Geriau nieko nesakydavo, nesikreipdavo, nei kad trukdytų pertekliniais klausimais ir popierizmo didinimu. Apskritai, toks bendravimo būdas, kai kontaktuoji tik tada, kai neišvengiama, mane išmokė tą patį daryti ir kolektyve. Pasitikėjau žmonėmis ir ne-trukdžiau dirbti. Galiu drąsiai pasakyti, kad vien dėl to, kad nebuvo

per daug dirbtinio bendravimo, galiu santykius su steigėju įvardyti kaip gerus. (Interviu su Laima, 2020-04-10).

Pirmiausia Laimos pasakojime aiškėja, kad mokyklos vadovė dažnai susiduria su kliūtimis ir pertekline kontrole. Natūralu, kad taip tarpinstitucinė sąveika įgauna baimės pavidalą ir kuria nepasitikėjimo atmosferą. Todėl šių susidūrimų metu vykstančios sąveikos yra paženklintos ne tik kontrolės, bet ir bausmės kultūros, skatinančios vengti kontakto siekiant išvengti bausmės. Tai reiškia, kad baimė būti nubaustam yra greta nežinomybės ir nepasitikėjimo. Todėl mokyklos vadovas, siekdamas išvengti perteklinės kontrolės, kuriai būdingas galios ir bausmės įrankių panaudojimas, sąmoningai vengia susidūrimų su institucijomis, o sąveikų nebuvimą įvardija *gerais* santykiais.

Nesukūręs preteksto papildomiems kontaktams su valdžios institucijomis mokyklos vadovas transformuoja šį santykį į mokyklos kontekstą. Laima pasakoja, kad siekdama išvengti per didelės kontrolės nutarė riboti kontaktus su mokytojais. Šią situaciją ji įvardijo pasitikėjimu ir veikmės laisvės suteikimu. Tačiau galima įžvelgti, kad taip vadovė vengia bendravimo ir konsultavimo, taip pat grįžtamojo ryšio teikimo laiku. Ši mokyklos vadovo pozicija gali būti laikoma prieštaringa, nes, Pranckūnienės teigimu (2016), mokyklos vadovui tenka būti „bangolaužiu“, į kurį atsimuša bendruomenės, tėvų, mokytojų ir švietimo politikos formuotojų, įgyvendintojų lūkesčiai, todėl vadovo atsitraukimas paskatina netikrumo, nepasitikėjimo jausmą ir komunikacijos stygių.

Tas faktas, kad mokyklų vadovai ribotus tarpinstitucinius ryšius vadina *gerais*, parodo, kad švietimo įstaigų vadyboje vyrauja tarpasmeninio ir tarpinstitucinio pasitikėjimo stygius: nusišalinimas, atsiribojimas, nebūtina kontrolė, baimė klysti ir mokytis iš savų klaidų. Šiuose susitikimuose ir jų metu vykstančiose sąveikose susiduria ir priešingos pačių mokyklų, taip pat valdžios institucijų kultūros: savo profesionalumu ir atsidavimu įgytas pasitikėjimas ir abejingas, nebegyvenantis

savo pačių kuriamo gyvenimo, o plaukiantis pasroviui beveidis institucijos atstovas, užsisklendęs savame pasaulyje.

Gintarė prisiminė konkretų įvykį, kuris atskleidžia gerų santykių su valdžios institucijomis suvoktį:

Kai atvykau į savivaldybę, jaučiausi labai maža dideliame pastate. Nors pro langus skverbėsi ryškūs saulės spinduliai, bet žiemos šaltį jčiau viduje. Šaltos sienos, šalta aplinka ir pati jaučiausi sušalusi ir sustingusi nuo tvyrančios įtampos. Bijojau... labai bijojau prastai pasirodyti pirmojo metinio veiklos vertinimo pokalbio metu. Bijojau klausimų, nors buvau viską iki smulkmenų apgalvojusi ir pasiruošusi pateikti visus atsakymus. Kas labiausiai kėlė baimę? Bijojau pralaimėti pati prieš save. Tačiau kai išgirdau šaltą „gerai, papildomų klausimų neturiu“, pasijaučiau išdavusi savo mokyklą, visų metų darbą. Juk iš tiesų turėjau tiek daug papasakoti. Bet noras išlaikyti „gerus“ ir ramius santykius buvo stipresnis už profesines ambicijas. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Gintarė pasakoja, kaip jautėsi atvykusi į miesto savivaldybę. Ji pripažino, kad vykusį pokalbį galėjo pakreipti norima linkme, tačiau baimė būti nesuprastai, pasakyti per daug, inicijuoti per stiprią sąveiką neleido atskleisti savo profesinių pasiekimų. Pasakytina, kad vengimas bendrauti ir bendradarbiauti, distancijos laikymasis yra užkoduojamas po iš pirmo žvilgsnio neutraliu žodžiu *geras*, kuris šį kartą reiškia saugų, nekomplikuotą ir paklūstantį didesnę galią, kontrolės ir bausmės įrankį turinčiam asmeniui.

Tarpinstitucinis pasitikėjimas yra labai svarbus, nes sudaro prielaidas darniam švietimo kokybės užtikrinimui. Remiantis Fink (2018), pozityvaus santykio, grįsto lygiaverte partneryste, kūrimas susieja institucijas vienas su kitomis. Šiose

situacijose galima sakyti, kad aktyvios mokyklų vadovių ir valdžios institucijų sąveikos sudarytų sąlygas ne tik pasidalyti savo laimėjimais ar problemomis, bet taip pat sulaukti pagalbos, paramos ir padrąsinimo ryžtingai veiklai. Taigi, kalbant apie mokyklų vadovų sąveikas su kitų institucijų atstovais, gerų ir kokybiškų santykių palaikymas sudaro galimybes mokyklos vadovui greičiau įveikinti mechanizmus, kurių reikia norint spręsti problemas ir profesiskai augti.

Pagarbus pasitikėjimas ar pasitikėjimu grįsta pagarba, artimo ir savo puoselėjimas, atsisakant svetimų ir tolimų kategorijų, suteikia galimybę mokyklų vadovams išskleisti savo profesinės tapatybės individualumą sąveikose su valdžios institucijomis. Blumer (1969) teigimu, kitų veikla formuoja individų interpretuojamas reikšmes socialinių sąveikų ir įvykių metu, t. y. vienas individas atlieka tokius veiksmus, kurių, tikėtina, pageidauja kitas. Tokia tendencija stebima ir mokyklų vadovių bei valdžios institucijų sąveikų metu, kai stengiamasi atliepti kito potencialius lūkesčius. Taip pat galima teigti, kad mokyklų vadovų sąveikos su valdžios institucijomis vyko kaip su beasmeniais objektais, kurių vaizdinys yra sukonstruotas pačios visuomenės.

3.2.4. Sąveikos su kitais

Už švietimo vadybos lauko ribų mokyklų vadovai aktyviai veikia daugelyje kitų kontekstų, kuriuose įgyja daug tapatybių ir vaidmenų, nesusijusių su vadovavimu mokyklai. Tačiau šios veiklos, nors ir nėra tiesiogiai susijusios su vadovų darbu, vis dėlto daro nemažą įtaką mokyklų vadovų autentiškumui.

Pasak socialinio konstravimo atstovų (Berger & Luckmann, 1999), tai, kaip suvokiame save (angl. *self*), yra nulemta socialinių sąveikų metu atliekamų skirtingų individų vaidmenų. Kiekvienas galėtume įvardyti bent vieną asmenį, lemtingai paveikusį mūsų priimamus sprendimus. Tyrimo dalyvės taip pat nurodė tuos, kurie buvo svarbūs konstruojant savo profesinę tapatybę, tačiau tiesiogiai nebuvo susiję su švietimo lauku. Gintarę nemažai veikė ir šeima, kuri neturėjo

jokio ryšio su švietimu, tačiau palaikė ir rėmė visus jos sprendimus. O Laima ir Vaida išgyveno įvairių profesinės tapatybės krizių, iš kurių padėjo išbrisi kiti, ne su švietimu susiję asmenys, tačiau gerai išmanantys vadovavimo aspektus arba savo srities profesionalai. Taigi įtakingos mokymosi patirtys ne visada išryškėdavo mokyklos aplinkoje. Sąveikos su kitais needukacinėje aplinkoje turėjo tiek pat poveikio vadovų autentiškumo formavimuisi kiek ir sąveikos su švietimo sistemos atstovais.

Šeima. Šeima – svarbiausia visuomenės ląstelė. „Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne“ *šeima* įvardijama kaip žmonių grupė, susidedanti iš tėvų, vaikų (kartais ir artimų giminaičių), gyvenančių kartu ir sudarančių svarbiausią asmeninės buities organizavimo formą, pagrįstą santuokos sąjunga ir giminystės ryšiais. Reikia paminėti, kad skirtingų teorijų atstovai įvairiai apibrėžia šeimos sampratą. Šiame darbe vadovaujamosi socialinio konstravimo atstovų (Berger & Luckmann, 1999) teigimu, kad šeima – diskursyviai ir interaktyviai konstruojantis prasmes artimų individų darinys, kuriame ypač svarbi individų tarpusavio sąveika, kurios metu vieno individo elgesys veikiamas ir modifikuojamas kito individo elgesio. Taigi šeima yra artimiausia individo socialinė aplinka. Todėl būtent šeima yra pirmoji individo ugdymo institucija, kuri reikšmingai veikia individo gyvenimą, kadangi formuoja žmogaus vertybes, elgseną ir požiūrį į pasaulį, patį gyvenimą ir kitus. Gintarė kalbėdama dažnai pabrėžė, kad būtent šeimos parama ir paskatinimas padėjo pasirinkti profesinį mokyklos vadovės kelią:

Visi mano šeimoje linkę vadovauti. Pradedant nuo tėvų, vyro ir bairgant vaikais. Ne išimtis šeimoje ir aš. Todėl visą gyvenimą jaučiau, kad vadovavimas yra vienas iš tų dalykų, kuris yra ir asmeninio, ir profesinio gyvenimo variklis. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-09-20).

Gintarei kelionė link mokyklos vadovės pareigų prasidėjo ankstyvame

amžiuje, augant vadovauti linkusių žmonių šeimoje ir būnant skatinamai taip pat imtis iniciatyvos, organizuoti ir vadovauti. Nepaisant to, kad Gintarę tėvai norėjo atkalbėti nuo pedagogo profesijos pasirinkimo, tačiau pati Gintarė visą laiką žinojo, kad būtent mokytojos darbu neapsiribos, todėl sprendimas studijuoti pedagogiką buvo tik pirmasis žingsnis. Savo ateities planais ji drąsiai dalijosi su tėvais ir sulaukė jų palaikymo. Vis dėlto Gintarės tėtis, remdamasis savo patirtimi, įspėjo ją dėl sunkaus vadovo darbo. Suprantama, kad kitų gyvenimiška patirtis reikšmingai paveikė Gintarės profesinės ateities projekciją:

Prisimenu tėtį. Vaikystėje direktoriaus pareigos atrodė kažkas tokio labai svarbaus, tolimo, bet kartu ir norimo. Visada stengiausi bent šiek tiek pamėgdžioti tėtį. Todėl nuo vaikystės buvau labai rimta, kartais net rūsti, šiek tiek iškėlusį galvą ir visada vadovaujanti. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Šiame momente aiškiai atsiskleidžia, kaip dar vaikystėje Gintarei buvo svarbus tėvo autoritetas. Renkantis profesinį kelią reikšmingai ir teigiamai paveikė jos tėvas, kuris visada rūpinosi vaikais, stengėsi užtikrinti jiems kuo geresnes ūgties sąlygas, ragino mokytis ir atkakliai siekti gyvenimo tikslų. Gintarė prisipažino, kad jos tėvas buvo kiek kitoks nei kitų vaikų. Reikia paminėti, kad ji augo sovietmečiu, kuriame vyravo tradicinė samprata, kad vaikais, jų pasiekimais daugiau rūpinasi mama. Tačiau Gintarės tėvas neatsiribojo nuo vaikų auklėjimo, todėl vaikystėje jie daug laiko praleido kartu su tėvu diskutuodami įvairiais gyvenimo klausimais. Bitino (2010) teigimu, tėvai augindami vaikus visada atlieka tam tikrą pedagoginę funkciją, nes nuolat dalyvauja įvairiose edukacinėse sąveikose, kurios atsiskleidžia pačiuose kasdieniškiausiųose įvykiuose, pavyzdžiui, bendros veiklos metu. Tokia iš pirmo žvilgsnio paprasta ir elementari veikla kaip tiesiog paprasti žaidimai, knygų skaitymas, pasivaikščiojimai ir nuoširdūs pokalbiai yra

labai svarbi darniam individo asmenybės vystymuisi ir taip pat lemia profesinės ateities pasirinkimą.

Vaikui užaugus keičiasi jo samprata apie šeimą, nes ateina metas, kai sukuriama nauja šeima, į kurią atsinešama anksčiau buvusių dviejų skirtingų šeimų kultūra. Nauji šeimos nariai sąveikauja tarpusavyje, todėl vieno jų elgesys yra veikiamas ir modifikuojamas kito elgesio ir atvirkščiai. Nauja šeimos aplinka, kurioje bendrą ateitį ir gyvenimą kartu kuria skirtingų atsineštų kultūrų atstovai ir kurioje gyvename, yra labai svarbi. Nors nauja šeima kuriama jau žmogui subrendus fiziškai, tačiau šeima jį toliau augina kaip žmogų ir asmenybę. Ji padeda arba priešingai – trukdo augti, tobulėti, jaustis saugiai. Pasakodama apie šeimos įtaką profesinio kelio pasirinkimui Gintarė dažnai prisimena diskusijas su sutuoktiniu, bendrai analizuotas galimybes ir tariantis priimtus sprendimus:

Visada su vyru planuojame ateitį ir tariamės, kaip bus. Gyvenome ir geriau, ir blogiau. Materialine prasme. Buvo toks momentas, kai vyras daug dirbo, o aš studijavau. Šios studijos buvo labai apgalvotos ir kryptingos, nes leido patekti į švietimo vadybos lauką. Tuomet sutarėme, kad vyras dabar dirba ir uždirba, o aš prie šeimos gerbūvio prisidėsiu baigusi mokslus ir tapusi mokyklos vadove. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Gintarės pasakojimas atskleidžia, kad sutuoktinio parama ir palaikymas padėjo apsispręsti siekti savo svajonės – mokytis, augti, tobulėti ir skleisti profesinėje srityje. Gintarės teigimu, jos naujai sukurtoje šeimoje gyvenimo sąlygos ne visada buvo pačios geriausios. Tačiau kartu konstruojamas šeimos modelis, grindžiamas pagalba, pasitikėjimu ir parama, padėjo stiprinti autentišką veikimą profesinėje srityje.

Mentorystė. Mokyklos vadovo profesinė ūgtis ir autentiškos lyderystės

formavimasis negali būti apibūdinama kaip linijinis procesas, nes juos paveikia daug skirtingų faktorių, todėl ne visada pavyksta pasiekti tokių rezultatų, kokių tikimasi. Pačių mokyklų vadovių dažnai minimi švietimo politikos svyravimai, kolektyvo pasipriešinimas, bendruomenės nesutarimai, kai atrodo, kad jau buvo sureguliuoti santykiai, ir vėl įvyksta staigus perėjimas iš progreso į regresą. Ir nors, kaip teigė tyrimo dalyvės, kartais jautėsi kovojančios su vėjo malūnais, dėl to labai svarbu buvo ką nors atrasti, kas padėtų tikėti, kad gali įveikti kliūtis ir gali užčiuopti nors mažų pozityvumo užuomazgų.

Toliau pateikiamas Vaidos pasakojimas, atskleidžiantis, kaip mokyklos vadovo darbe svarbu turėti žmogų, kuris įkvėptų optimizmo:

Kai darbo pradžia būna ypatingai sunki ir neturi jėgų net verkti. Kaip neprarasti pozityvumo? Bet juk dirbi ne vien tik su suaugusiais. Iš tikrųjų atstovauji ugdytiniui – vaikui. Jie mato kitaip ir jų neapgausi. Taigi kaip jiems gali aiškinti, kaip daryti, motyvuoti, jei pats prarandi tikėjimą ir nežinai, ką daryti toliau. Turi visą mokyklos bendruomenę ir vis dėlto esi viena. Mano išsigelbėjimas buvo mentorius. Ko gero tai buvo vienintelis būdas išgyventi. Taip, jis nepriėmė už mane sprendimų, bet įkvėpė, kitaip sakant, pasėjo mintį ir suteikė jėgų ją užauginti.
(Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Vaidos pasakojimas įrodo, kad kiekvienoje situacijoje, kad ir kokia sunki ji būtų, yra išeitis, todėl nereikia prarasti pozityvumo. Vaida susidariusiai komplikotai situacijai mokykloje sprendimo bandė ieškoti už mokyklos ribų. Ji pasakoja, kad iš naujo atrasti save ir įgauti pasitikėjimo bei įkvėpimo padėjo mentorystės programa. Iš tikrųjų Vaida turėjo du mentorius – labiau patyrusį mokyklos vadovą ir didelės verslo įmonės vadovą. Nors abu mentoriai buvo reikšmingi Vaidos profesinei ūgčiai, vis dėlto žmogus iš kito profesinio lauko padėjo į savo darbą

pažvelgti kitu žvilgsniu.

Gumus (2019) teigimu, mentorystė yra sąveika, kuriama tarp patyrusio ir mažiau patyrusio, perauganti į santykį. O Paulikienė (2015) santykį konkretizuoja pabrėždama, kad mentorystė yra dvišalė sąveika tarp globotinio ir globojamojo, lemianti asmeninį ir profesinį tobulėjimą. Mokslinėje literatūroje mentorystė taip pat įvardijama kaip labiau patyrusio, autoritetą įgijusio individo nuostatų, vertybių, žinių ir įgūdžių perdavimas mažiau patyrusiam ir stokojančiam pagalbos ir paramos asmeniui besivystančios socialinės sąveikos metu, kai mentorius padeda globojamam asmeniui tapti labiau kompetentingam profesinėje veikloje (Boerema, 2011; Gumus, 2019). Pasak minėtų mokslininkų, mentorystės sampratos brėžties trajektorijas lemia mentoriaus ir jo globojamo individo lūkesčiai, kuriami ir realizuojami socialinės sąveikos metu.

Vaidos istorija atskleidžia, kad mokyklos vadovu netampama iš karto. Kaip ir kiekvienas procesas, taip ir mokyklos vadovo profesinė ūgtis yra dinamiškas procesas, kurį veikia vidiniai ir išoriniai faktoriai. Dėl to būtina išorinė pagalba ir parama, kurios poreikį nusako mentoriaus ir jo globojamo individo lūkesčių identifikavimas. Būtent tokios tikslingos pagalbos Vaida sulaukė laiku iš mentoriaus, kuris leido įgyti pasitikėjimo savimi, optimizmo ir tikėjimo, kad kiekvienoje situacijoje yra galimas sprendimas. Visos mentorystės programos metu Vaida ir jai skirtas mentorius vertino Vaidos kaip vadovės pokyčius, bandė įsigilinti ir išsiaiškinti, kas neigia, o kas patvirtina Vaidos profesinę pajautą ir įgalina tranziciją nuo tapimo iki buvimo vadove:

Dirbdama su mentoriumi iki ir po konsultacijų fiksuodavau savo ir mentoriaus pastebėjimus, susijusius su mano veikla. Pati ėmiau save sekti ir stebėti, kaip elgiuosi, kaip sąveikauju su mokiniiais, mokytojais, kolegomis. Analizavau, ką sakiau, kokius sprendimus priėmiau, kodėl ir kaip pasiėgiau, ką galėjau padaryti kitaip. Po to savo pastebėjimais

dalinausi su mentoriumi. Iš pradžių buvo sunku pamatyti savo klaidas ir jas pripažinti ne tik sau, bet ir svetimam žmogui, tuo pačiu pasiryžtant daugiau nelipti į tą pačią upę ir keistis vardan bendruomenės gerovės. Tuo metu tai buvo vienintelis įmanomas kelias, vedantis link buvimo „tikra“ direktore. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Tokie mokyklos vadovės veiksmai aiškiai atskleidžia mokyklos vadovo autentiškos lyderystės augimo procesą, kuris nevyksta izoliacijoje, o yra bendras mokyklos vadovės ir mentoriaus sąveikų metu gimęs produktas. Furlong ir Maynard (1995) teigia, kad mentorystę galima apibūdinti keliais aspektais: 1) veiksminga mentorystė grindžiama ne bendrinio modeliu, bet abipusiai sutarta veikimo strategija, t. y. kaskart mokyklos vadovės ir mentoriaus aptariamas veiklos planas, grindžiamas ankstesnės veiklos detalioje analize; 2) skirtingi mentoriaus ir jo globojamo asmens sąveikos etapai dažniau yra kumuliaciniai nei linijiniai, t. y. bet kuriame šios sąveikos procese galimas tiek progresas, tiek regresas, kuris skatina grįžti prie pirminio atskaitos taško ir iš naujo permąstyti veiklos strategiją; 3) mentorystė yra paveiki tik būdama individualizuota, t. y. ankstesnis veiksmingos mentorystės pavyzdys negali būti mechaniškai perkeliamas į kitas edukacines sąveikas, nes pirmiausia reikia atrasti individualią priegą išsiaiškinant individualius lūkesčius; 4) tai yra dinamiškas, nuolat kintantis procesas, priklausantis nuo mentoriaus ir jo globojamo asmens poreikių bei kintančio (šio tyrimo atveju) švietimo konteksto ir pačios švietimo politikos. Visi minėtų mokslininkų mentorystės aspektai atsispindi Vaidos ir jos mentoriaus sąveikose, lemiančiose Vaidos individualių poreikių atskleidimą ir veiksmų strategijos derinimą, pakilimus ir nuopoličius, kuriuos Vaida įvardija: „<...> nuolatiniai šokinėjimai, kai jau atrodo, kad pereinu į kitą profesionalumo etapą ir vėl grįžtu kelis žingsnius atgal.“ Būtent mentorystės sąveikose atrasta bendrystė, kurios metu gimė ieškojimai,

grindžiami darbo analize ir neretai skausmingu klaidų pripažinimu, parodo Vaidos nusiteikimą veikti autentiškai ir konstruoti stabilią profesinę tapatybę, kuri nebūtų performatyviai primesta ir atitiktų ne tik jos, bet ir bendruomenės lūkesčius, kurie yra aptarti, išanalizuoti ir aiškiai identifikuoti bei suprantami.

Profesionalai. Kalbėdami arba galvodami apie mokyklų vadovus dažniausiai susidarome konkretaus vadovo, tikro profesionalo vaizdinį, kuris atitinka visus išvardytus reikalavimus, nurodytus *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011). Tačiau prisimintina, kad mokyklos vadovas yra ne tik savo srities profesionalas, bet ir žmogus, vadinasi, žymioji Sokrato frazė „žinau, kad nieko nežinau“ gali būti taikoma ir mokyklos vadovui. Tai nereiškia, kad mokyklos vadovas ar kiti gali abejoti profesionalumu ar kompetentingumu, tai reiškia, kad, būdamas tokiu pačiu žmogumi kaip ir mes visi, mokyklos vadovas gali ko nors nežinoti, todėl tam tikrais atvejais yra ypač svarbu, kad mokyklos vadovas galėtų laiku kreiptis pagalbos ir įgytų naują žinojimą.

Kaip pagrindinį kritinį atvejį kelyje nuo tapimo iki buvimo mokyklos vadove Laima išskiria profesionalų, kurių veiklos laukas tiesiogiai nėra siejamas su mokyklomis, įtaką. Vos tik pradėjusi vadovauti mokyklai, Laima pastebėjo ne vadovybos, bet daug platesnį spektrą apimančių visuminių žinių stygių, kurių, kaip ji pati teigia, „galėjo pasisemti tik iš savo srities profesionalų“. Le Bortef (2010) nurodo, kad profesionalu tampama, kai atliekama veiklos ir patirties autorefleksija, o profesionalumas įgyjamas per sąveikas, patirtį, stebėjimą ir konceptualizavimą. Profesionalas taip pat žino, kaip praktikoje panaudoti įgytas žinias, išmokimą, gebėjimus, asmenines savybes, profesines nuostatas ir vertybes (Biesta, 2015). Būtent tokios pagalbos Laimai reikėjo:

Kai jau apsipratau su naujomis pareigomis, pastebėjau, kad trūksta kito tokio žinojimo. Apie ugdymą išmaniau gerai. Bet labai trūko patirties,

kaip vyksta sąveikos tarp žmonių, kaip kalbėti, kaip reaguoti, ką, kaip ir kada pasakyti. Pradėjau lankytis įvairiose konferencijose, ieškoti žmogaus – tikro profesionalo, galinčio pasidalyti savo žinojimu. (Interviu su Laima, 2020-05-28).

Siekdama kuo geriau atlikti savo pareigas Laima stengėsi surinkti kuo daugiau informacijos apie vykstančius lyderystės mokymus tam, kad geriau pažintų potencialius sąveikos dalyvius ir galėtų tinkamai reaguoti bei atsakyti. Vienos konferencijos metu Laimai pavyko sutikti tokį žmogų, kurį įvardijo „aukštu savo srities profesionalu, galinčiu padėti ugdyti vadovo vidinę parengtį arba brandžią lyderystę“. Vadinasi, Laimai siekiant įtvirtinti savo autentišką lyderystę buvo svarbi tinkama komunikacija su kitais. Todėl galima teigti, kad kalba mokyklos vadovo darbe yra labai svarbi, nes tampa profesinės veiklos įrankiu priartėti prie kito, jį atskleisti sykiu išskleidžiant save, išsiaiškinti, spręsti problemas ir dirbti viena kryptimi. Apskritai, visas žmogaus gyvenimas susideda iš kalbėjimo aktų, kurie būna pavieniai arba jungiasi į mažuosius ir / ar didžiuosius naratyvus (Bakhtin, 1953/1986; Austin, 1962). Kasdienybėje nepastebime, kaip kalbame, tačiau profesinėje veikloje, kalbėjimui tapus darbo įrankiu, suprantame, kad tinkamai kalbėti – nėra paprasta. Kaip visiems žmonėms taip ir mokyklų vadovams nėra lengva kalbėti apie problemas, dar sunkiau būna, kai atstovaujama institucijai ir privaloma kalbėti ne kaip žmogui, bet kaip oficialiam institucijos atstovui. O mokyklos vadovui atstovaujamas kalbėjimas yra kasdienybė, todėl labai svarbu mokėti kalba prieiti prie visų, neišgąsdinti, neprovokuoti, išklaudyti, suprasti ir likti suprastam.

Laimos pasakojimas parodo, koks svarbus mokyklos vadovo gebėjimas viešai kalbėti:

Galiausiai supratau, kad mano silpnoji vieta – kalbėjimas. Atrodė, kad

*žinau, ką noriu pasakyti, bet mano mintis nepasiekdavo adresato. Tai-
gi kreipiausi į profesionalą. Su juo repetuodavom sunkius pokalbius.
Sudėliodavom, kaip pradėti, kokią leksiką, toną vartoti, kad mano
mintis paveiktų adresatą, būčiau išklaudyta ir suprasta. (Interviu su
Laima, 2020-05-28).*

Laimos pasakojimas atskleidžia, kaip svarbu mokyklos vadovui turėti galimy-
bę konsultuotis su profesionalu, puikiai išmanančiu tas sritis, kurių žinių stinga
vadovui. Tokia galimybė padeda ne tik įgyti naujų kompetencijų, bet ir stiprina
profesinę tapatybę. Šis pasakojimas taip pat liudija, kaip svarbu mokyklos vado-
vui gebėti savo kalba pasiūsti žinią, kurią suprastų kiti sąveikos dalyviai, kuri pri-
verstų juos suklusti, įsiklausyti ir kurioje būtų užkoduoti abiem pusėms supran-
tami simboliai ir signalai. Dažnai individai girdi tai, ką norėtų išgirsti, todėl, kaip
aiškėja iš Laimos pasakojimo, yra labai svarbu kalbėti taip, kad individai išgirstų
ir įsiklausytų į tai, kas sakoma, kas pačiam individui yra svarbu ir aktualu. Dėl to
tai parodo, kad mokyklos vadovui svarbu gebėti kalbėti taip, kad informacijos
sklaida būtų ne tik laiku, bet ir suprantama adresatui.

Tačiau ne vien tik mokyklos vadovas turi būti suprastas, profesionalus konsul-
tantas padėjo Laimai išgirsti ir suprasti kitus:

*Mes su juo turėjom įgūdžių programą. Kai susitikdavom, dirbdavom.
Kalbėdavom labai daug. Iš pradžių mane mokė kalbėti taip, kad mane
suprastų. Po to pastebėjome, kad ir aš ne viską suprantu, ką man sako.
Tai gi teko mokyti ne tik kalbėti, bet ir išgirsti kalbantįjį. (Interviu su
Laima, 2020-05-28).*

Ši interviu ištrauka demonstruoja, kad kalba naudojama ne tik kaip profesinės
veiklos įrankis, bet ir kaip įrankis, įveiklinantis socialines sąveikas. Toks Laimos

pasirinktas būdas suteikia galimybių sąveikų dalyviams žodžiais išreikšti savo tikslus ir suteikti prasmes savo siekiams. Laimos noras kalba nulemti sąveikos kryptį leidžia sąveikaujančiam asmeniui atskleisti veikmės laisvę, kai kalbos galia suteikia jėgą pasakyti ir būti išgirstam. Berger ir Luckmann (1999, p. 55) teigia: „Kalbėdamas girdžiu *save*; mano paties subjektyvios prasmės tampa objektyviai ir nuolatos suvokiamos man pačiam ir *ipso facto* daug man „realesnės“.“ Tai galime pasakyti kitam primindami, jog akistatos situacijoje kitą „pažįstu geriau negu *save* patį“. Interpretuojant šią mintį galima pasakyti, kad per mažai įvertiname, kokia gyvenime svarbi kalba. Kalba tampa ne tik komunikavimo ir informacijos perteikimo įrankiu, bet ir priemone padėti vieni kitiems. Laimos pasakojimas atskleidžia, kaip kalba tampa autentiškumo stiprinimo priemone, skatindama tarpusavio supratimą tarp mokyklos administracijos atstovų ir kitų. Paradoksalu, tačiau socialinių sąveikų metu kito būtis suvokiama nenutrūkstamai ir ikirefleksyviai, o norint suvokti *save* reikia refleksijos, tačiau veikiamam kalbos galima suvokti savo būtį sutelktai tuo pat metu, kai ją suvokia kitas, todėl kalba individo subjektyvumą padaro „realesnį“ abiem sąveikos dalyviams. Todėl, kalbant apie kitų ir savęs suvokimą, mokyklų vadovų autentišką lyderystę svarbu pažvelgti į vadovų refleksijas, atskleidžiančias praeities poveikį buvimui vadovu dabar.

3.2.5. Sąveikos su savimi: praeities poveikis buvimui vadovu dabar

Kitas svarbus mokyklų vadovų autentiškos lyderystės aspektas yra santykio su savimi aspektas, nes žmogus ne tik sąveikauja su kitais, bet ir neišvengiamai kontaktuoja pats su savimi – savo patirtimi, įgyta anksčiau, kuri veikia dabartį.

Refleksija. Indijos tautinis ir dvasinis lyderis Mahatma Gandis yra pasakęs: „Jei nori pakeisti pasaulį, pradėk nuo savęs.“ Kitaip sakant, visi šiame pasaulyje vykstantys pokyčiai visų pirma turi prasidėti nuo mūsų pačių – jei norime ką nors keisti, kurti ar įgyvendinti, pirmiausia turime atsigręžti į *save* – išsiaiškinti, kas esame ir ką galime padaryti įgyvendindami pokyčius. Labai dažnai viliamės,

kad kiti padarys reikšmingą poveikį mūsų veiklai, bet pamirštame, kad mes patys galime labiausiai paveikti savo pačių priimamus sprendimus. Todėl galima teigti, kad sąveikos su kitais pradmuo iš tikrųjų glūdi sąveikoje su pačiu savimi ir priklauso nuo individualių poreikių ir interesų, vidinės parengties, motyvacijos ir noro siekti, kurti bei įgyvendinti.

Pagrindinis būdas sąveikauti su savimi, suprasti ir įsigilinti į save – refleksija. Goh (2012) teigimu, refleksija leidžia įgalina įprasinti ir panaudoti teigiamam individo pokyčiui abejones, netikrumą ir prieštaravimus, pažįstant save ir taip pažvelgiant į analizuojamą reiškinį iš kitos perspektyvos, išgryninant savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Stanikūnienė (2007) lygina refleksiją su procesu, kurio metu grįžtame į išgyventą patirtį ieškodami naujų pažinimo kelių, padedančių suprasti problemos esmę. Todėl refleksija gali būti suprantama kaip vidinis ir išorinis dialogas, iš pradžių prasidedantis nesąmoningai, o vėliau socialinių sąveikų metu tampantis vidiniu kompasu, padedančiu nustatyti tikslingą asmens veiklos kryptį (Goh, 2012). Tai reiškia, kad dialogo su savimi metu, analizuodami praeities įvykius, padarome tam tikras išvadas ir priimame ateities sprendimus. Toliau pateikiama Vaidos iliustracija, parodanti refleksijos įtaką šiuo metu daromiems sprendimams:

Vadovavimas mokyklai tarsi dvispalvio obuolio puselės – džiuginančių ir nuviliančių patirčių. Kartais džiaugiuosi kaip vaikas, kai pavyksta tai, ką planavau. Bet būna, kad nesėkmės gniuždo vidinį pasitikėjimą. Stengiuosi nepasiduoti slogiai nuotaikai. Nusiraminu. Susikaupiu. Mąstau. Apgalvoju kiekvieną detalę, kas įvyko ir kodėl. Suprantu, kad veiklos tobulinimas reikalauja daug kruopštaus ir, svarbiausia, nuoseklaus darbo. Todėl tai, kas pavyko kartą, analizuoju ir bandau taikyti tolimesniame darbe. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-03-22).

Vaida dalijasi mintimis apie grįžimą į praeitį – veiklos reflektavimą, veikiančią ateities sprendimus ir keičiančią profesinės tapatybės konstravimo trajektorijas praeities įvykių paveikoje. Vaida dalijasi išgyventa patirtimi, kuri nėra vien teigiama. Pasak Vaidos, būtent neigiama patirtis lėmė refleksijos poreikį, kurios metu analizuojant įvairius įvykius ieškota gerosios patirties, kurią būtų galima taikyti ateityje priimant sprendimus. Vaidos veiklos refleksija vyksta nuolatinio dialogo su savimi pagrindu, išskiriant tuos aspektus, kurie padėjo arba galėtų padėti pasiekti pageidaujamus rezultatus profesinėje veikloje. Dėl šios priežasties refleksija ją kaip mokyklos vadovę įgalina ne tik analizuoti ir vertinti profesinę veiklą, bet ir nulemti ateities sprendimus, kurie gali inicijuoti profesinius pokyčius.

Panašią, tačiau sykiu ir kiek kitokią istoriją apie sąveiką ir santykį su savimi prisimena Laima:

Labai išgyvenau, kai steigėjas priversdavo rinktis biurokratiją, o ne bendruomenės poreikius. Negalėjau ramiai susitaikyti su tuo, kas vyksta, ir nuolankiai vykdyti. Vis galvodavau, ką ir kaip galiu padaryti, su kuo pakalbėti, į ką kreiptis, kur nuvykti ar paprašyti. Deja, ne visada pavykdavo paveikti šaltus valdiškus sprendimus. Jausdavausi labai blogai, nors ir žinojau, kad padariau viską, ką galėjau. Tačiau vis kirbėjo, kad gal ne viską. Kartas nuo karto sugrįždavau ir analizuodavau, ką šiandien galėčiau padaryti toje situacijoje. (Iš tyrimo lauko, interviu su Laima, 2019-05-14).

Laima net kelis kartus pabrėžė, kad dėl suvaržytos veikmės laisvės labai išgyveno. Galima daryti prielaidą, kad tokiose situacijose ji išgyveno profesinės tapatybės krizę, nes reikėjo pasirinkti, kas ji yra – nuolanki sprendimų vykdytoja ar bendruomenės poreikių atstovė, galinti padaryti viską, kas įmanoma ir dar daugiau dėl savo mokyklos bendruomenės narių gerovės. Tyrimo metu pastebėjau,

kad Laima gana dažnai išgyvena profesinės tapatybės ir autentiško veikimo krizę, atsidūrusi kryžkelėje tarp atstovaujamos šalies dilemos, kai susilieja tarnautojo, profesionalo ir tiesiog žmogaus gyvenimo gijos. Nors vadovams dažnai pabrėžiama, kad reikia vadovautis ne asmeniškumais, bet griežta įstatymo raide, tačiau iš šio pasakojimo matyti, kad Laima vis grįžta prie, jos nuomone, netinkamų sprendimų, kurie prieštarauja jos vertybėms ir įsitikinimams, neatliepia bendruomenės poreikių, tačiau yra teisiškai teisingi. Nuolatinė refleksija ją skatina apmąstyti, kaip pasielgti panašiose ateities situacijose ir „kaip bendruomenės labui dviprasmes teisinės normas pritaikyti jai naudinga linkme“ (Laima). Tokia Laimos įtrauktis į priimamų „teisingų“ ir „neteisingų“ sprendimų įgyvendinimą atskleidžia, kad mokyklos vadovas yra ne tik profesionalus nurodymų vykdytojas. Šiuo atveju profesionalumas apima daug platesnes vadybos kompetencijas, kurios peržengia beasmenį įstatymų taikymą ir išskleidžia visuminį profesionalumą, apimančią ne tik asmens žinojimą ir gebėjimus, bet ir vertybines nuostatas, asmeninį veiksmingumą ir elementarų žmogišką santykį.

Šie du pasakojimai gali būti įvardyti tipiniais atvejais, atskleidžiančiais refleksijos būtinumą ir įtaką autentiškai lyderystei, kai praeities įvykiai lemia ateities sprendimus. Galima išskirti dvi refleksijos fazes: sąmoningą sąveiką su savimi ir spontanišką, arba atsitiktinį, prisiminimų srautą, išgyvenus panašią, tačiau jau užmirštą situaciją. Pirmuoju atveju mokyklos vadovės detalios analizuoja veiklos būdus, kuriuos gali iš dalies arba visiškai modifikavusios taikyti tolesnėje veikloje. O atsitiktinė refleksija yra mažiau analizuojama, nes išgyvenus analogišką situaciją nusprendžiama veikti identiškai arba priešingai. Šie įvykiai parodo, kad mokyklų vadovės, sąveikaudamos pačios su savimi, įveiklina save priimti veiklos tobulinimo sprendimus ir susidoroti su nesėkmingais sprendimais.

Praeities mirażai. Erich Fromm yra pasakęs, kad „praeitis yra reikšminga tik tiek, kiek ji vis dar pasireiškia dabartyje“. Nors refleksija yra labai svarbi sude-
damoji detalė mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raiškoje (re)formuojant

mokyklos kultūrą, vis dėlto vien tik vykusi sąveika su savimi nepateikia visuminio praeities vaizdo ir neleidžia iki galo formuoti ateities projekcijos. Todėl, kalbant apie praeities įtaką šiandienei mokyklų vadovų autentiškai lyderystei, reikia detaliau pažvelgti į praeities įvykius, juose sąveikavusius žmones ir kitus subjektus, kurie gali priminti miražą – tarytum artimus ir lengvai pasiekiamus vaizdinius, kurie neretai išnyksta sudėtingame švietimo vadybos kontekste.

Prisimenu mokyklos laikus. Palyginu save ir savo mokyklos direktorę. Ji buvo nedidelio ūgio, bet tvirta. Retai, o gal ir niekada nesišypsavo. Reikėjo atlikti žygdarbį, kad ji nusišypsotų. Sulaukti pagyros buvo beveik neįmanoma, nes ir puikiai atliktus darbus įvertindavo „gerai, stenkitės ir toliau“. Todėl tapusi vadove stengiausi, kad mano mokyklos mokiniai manęs neprisimintų kaip rūškano ir nesišypsančio žmogaus. Ir giriu. Visus, kai tik matau menkiausią progą. Reikia vertinti net mažiausias pastangas. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Pirmiausia Vaidos pasakojime aiškėja, kad vadovių praeities patirtis ir susidūrimai daro nemažą įtaką šiandieniam autentiško veikimo suvokimui ir pajautai. Todėl natūralu, kad, paprašius prisiminti praeities sąveikas su mokyklų vadovais, visos tyrimo dalyvės prisiminė patį pirmąjį savo susitikimą su direktoriumi, kuris įvyko pradėjus lankyti mokyklą. Taigi mokyklų vadovių pažintis su švietimo vadybos atstovais prasidėjo atėjus į mokyklą. Pasak Blumer (1969), vaikystės prisiminimai formuoja interpretuojamas suaugusiųjų gyvenimo reikšmes ir konstruoja ateities socialinių sąveikų kryptis. Taigi, Vaida, tapusi mokyklos vadove, save lygino su pirmuoju sutiktu vadovu. Migloti vaikystės prisiminimai brėžia aiškias trajektorijas, kokiai būti šiandien, kaip elgtis, kad šios dienos mokinių ateityje netrikdytų praeities išgyvenimai. Todėl kruopščiai analizuojama veikla ir elgesys suteikia galimybę skirti prioritetus remiantis jau išgyventa patirtimi.

Neigiama patirtis yra neatskiriama švietimo konteksto dalis, bet, nepaisant neigiamo turinio praeities momentu, ši patirtis turėjo ir teigiamą poveikį, t. y. suteikė potencialų žinojimo šaltinį, kaip atlikti šios dienos vadovo vaidmenį. Mirtos patirtys leido Gintarei bręsti kaip mokyklos vadovei, išskiriant svarbiausius veiklos aspektus, išryškinant profesines vertybes ir nuostatas bei atsiribojant nuo neigiamų patirčių perkėlimo į dabarties kontekstą. Todėl vaikystės prisiminimai leido jau subrendusiai asmenybei sudėlioti savo profesinius prioritetus. Gintarė pasakoja:

Tai, kas atrodė skausminga ir neteisinga, kai buvau vaikas, kartu atkeliavo su manimi į šiandieną. Tai, ką mačiau neteisingai darant, pavyzdžiui baudžiant visus, neišsiaiškinus, kas kaltas, o kas ne, ir vadovautis, kad tai bus prevencinė priemonė, tuo metu atrodė žema ir skausminga. Net dabar, kai jau seniai baigiau mokyklą ir jau pati esu direktorė, jaučiu tą skausmą, kai reikia spręsti ugdytinių konfliktus. Todėl stengiuosi būti griežta, bet sąžininga. (Iš tyrimo lauko, interviu su Gintare, 2019-05-14).

Gintarė pasakoja istoriją, kuri, kaip ir pati mokyklos vadovė, pastebi, įrodo, kad kiekviena išgyventa patirtis, kad ir kokia ji būtų, visada turi ir teigiamą pusę, kai galima pasimokyti ir iš kitų daromų klaidų. Gintarė bando ieškoti atsakymų, kodėl vis dar jaučia vaikystėje išgyventą šalčio jausmą, kurį sukėlė, kaip tuo metu atrodė, subjektyvūs vadovo sprendimai. Todėl į savo profesinę veiklą ji stengiasi pažvelgti ne tik vadovo akimis, bet išgyventa skausminga vaiko patirtimi. Taigi, tik pažvelgus per kito individo prizmę, galima suprasti savo veiklos prasmę, nes pasaulio ir aplinkinių supratimas vyksta ne per pavienių individų kuriamas prasmes, bet per pasaulio supratimą ir priėmimą, kuriame jau egzistuoja ir veikia kiti (Berger & Luckmann, 1999).

J. V. Gėtė yra pasakęs, kad „paklausyti gero patarimo – vadinasi, išplėsti savo galimybes“. Kiekvienas iš mūsų gyvenime esame sulaukę daugybės patarimų ir pamokymų, dažnai ir patys esame linkę patarti ar rekomenduoti. Patarimas – pamokymas, kaip individui elgtis vienoje ar kitoje situacijoje remiantis kito individo asmenine patirtimi (Van Manen, 2014). Patarimas sukuria ypatingą santykį tarp sąveikaujančių individų, nes kyla pavojus nuvilti patarėją arba nusivilti pačiam. Pirmuoju atveju, kai patarimas nepriimamas, nuviliame jį davusį asmenį, tačiau priėmę patarimą, kuris prieštarauja mūsų pačių įsitikinimams ir keliamiems prioritetams, gniuždome savo individualumą. Dažnas prisimename, kai vaikystėje nepaklusę vyresniųjų patarimams juos įžeisdavome ir supykdydavome, todėl ir subrendus išlieka įprasta praktika paklusti didesnę galią turinčiam ir stengiantis išvengti žlugdančio „aš tau sakiau“. Tačiau Vaidos įsitikinimu, patarimas – dar ne veiksmas, o veikti tenka pačiam:

Mano buvusi darbdavė mokyklos vadovė turėjo savitą supratimą apie darbuotojų motyvavimą. Nors ir stengėsi būti griežta bei teisinga, vis dėlto įsitikinimas savo teisumu ir matymas žmones tik per savo prizmę ir sudėliojant visus į tam tikras lentynėles savo žaidimų spintoje ir žeidė, ir kartu motyvavo. Todėl išgirdusi, kad „nemato manyje mokyklos vadovo potencialo ir pataria koncentruotis į dabartinę veiklą“, nesijaučiau sužlugdyta. Ir nors buvo nemalonu, bet jaučiau, kad turiu įrodyti, jog galiu ir būsiu. (Iš tyrimo lauko, interviu su Vaida, 2019-12-13).

Vaida nusprendė pasipriešinti didesnę galią turinčiai vadovei ir mesti iššūkį nepaklusdama patarimui, kuris varžytų jos veikmės laisvę. Nepaisant nerimo, kad gali nepasisiekti, Vaidos ryžtas įrodyti tuometinei vadovei, taip pat ir pačiai sau, kad gali tapti gera mokyklos vadove, paskatino iš naujo apmąstyti profesinės tapatybės konstravimo procesą ir kryptingai siekti užsibrėžto tikslo. Galima

teigti, kad išgyventas akimirkos bejėgiškumas pasipriešinti įgalina veikti toliau ir nesustoti. Todėl siekdama įgyvendinti savo svajonę ne tik tapti, bet ir būti gera mokyklos vadove, nepaisydama to, kokie aplinkinių veiksmai, to, kad gali likti viena ir nesuprasta, vis dėlto Vaida nubrėžia aiškią profesinės tapatybės brėžties trajektoriją ir priima ryžtingą sprendimą įrodyti sau ir kitiems, kad gali.

Šios mokyklų vadovių istorijos atskleidžia, kad sąveikos su kitais praeityje lėmė tai, kaip vadovės dabar suvokia savo autentišką lyderystę, ir tai, kokiomis vadovėmis jos tapo. Praeities patirtis ir refleksija nubrėžė gaires, kuriomis vadovaujantis pripažįstami arba atmetami įvykiai, formuojantys autentiškumą. Nors praeities paveika dabarčiai stipri, galima prisiminti Kierkegaard (1938) išsakytą mintį, kad siekdamas suprasti gyvenimą turi žiūrėti atgal, tačiau nereikia pamiršti, kad gyventi gyvenimą reikia žiūrint į priekį.

TYRIMO REZULTATŲ DISKUSIJA

Šios monografijos dalies paskirtis yra keleriopa. Viena vertus, joje pateikiami autorės dar disertacinio tyrimo metu surinkti duomenys, jie vertinami per vadovų autentiškos lyderystės žiūros tašką ir vadovų poveikį mokyklos kultūros (re)formavimui. Antra vertus, atskleidžiama tai, kas yra esmiška daugialypių sąveikų procese, ir tai, kas jam savita vertinant iš mokyklų vadovų autentiškos lyderystės perspektyvos. Tyrimo radiniai apžvelgiami gretinant interakcinės etnografijos epistemologiją ir visuminį požiūrį į mokyklos vadovo autentiškos lyderystės poveikį mokyklos kultūrai, asmens santykį su skirtingais subjektais ir objektais, taip pat ūgties ir atradimo intersubjektyvumą.

Tyrinėjant mokyklų vadovų profesinį kelią ir autentišką lyderystę norėta geriau suprasti, kas vyksta nematomoje švietimo vadybos sistemos pusėje, pažvelgiant į mokyklų vadovų profesinį gyvenimą, išgyventą socialinį virsmą ir jam įtaką darančią švietimo kaitą, įkvėpusią arba suvaržiusią mokyklų vadovų profesinę veikmę, auginusią autentiško veikimo pajautą. Tyrimo metu rūpėjo kiekvienos dalyvės profesinė elgsena, valdžios ir galios įtaka laisvai ir savarankiškai siekiant užsibrėžtų profesinių tikslų. Tyrimas padėjo išvelgti ir atskleisti performatyviąją (Butler, 1990) mokyklų vadybos pusę, kuri yra įrėminta ir apribota daugybės vyraujančių stereotipų – dėl to labiausiai norisi diskutuoti, ginčytis su švietimo politikos formuotojais, ribojančiais mokyklų vadovų veikmės laisvę, kuriančiais nepasitikėjimo mokyklos vadovais, o kartu ir mokykla, kultūrą. Įdomu tai, kad nepasitikėjimas mokyklų vadovų profesionalumu dažnai yra slaptas, užmaskuotas teiginiais apie nuolat tobulinamą, skaidrinamą ir reformuojamą švietimo ko-kybę, mokyklų veiklos efektyvumą, kaitos ir progreso diegimą, ir nors abejonės bei netikėjimas mokyklų vadovų profesine galia nėra atvirai deklaruojami, tačiau mokyklų vadovų realiai patiriami ir išgyvenami profesiniame kelyje, ir neretai lemia švietimo vadybos kultūros devalvaciją.

Studijuojant mokslinę literatūrą paaiškėjo, kad tiek švietimo lauke, tiek pačiose mokyklose egzistuoja kultūrų įvairovė, pasižyminti teigiamais ir neigiamais aspektais (McKenna, 2018). Tai patvirtina Deal ir Peterson (2016), apžvelgę skirtingų organizacinių kultūrų poveikį globalioms švietimo kaitos tendencijoms paveikoje. Tyrimo metu išgyventa švietimo vadybos patirtis atskleidžia, kad pozityvi mokyklos kultūra yra siejama su bendradarbiavimu, produktyvumu, efektyvumu, skatinimu ir motyvavimu. Todėl pozityvioji kultūra padeda greitai prisitaikyti prie kaitos, o nesėkmėse išvelgti tobulėjimo prielaidas (McKenna, 2018). O negatyvi arba nepasitikėjimo kultūra skatina pesimizmą, apmaudą, nusivylimą, nepasitenkinimą, kritiką, kaltinimus ir narių atstūmimą. Dėl šių priežasčių, Deal ir Peterson (2016) nuomone, švietimo sistemos formuojama kultūra, apimanti požiūrį į šios sistemos dalyvius, reikšmingai veikia mokyklų vadovų autentišką lyderystę, jos ūgtį ir gali šį procesą nukreipti dviem kryptimis: paskatinimo ir pritarimo arba atstūmimo ir neigimo.

Tyrimo radiniai kviečia apsvarstyti profesijos ir profesionalumo konceptus šio tyrimo kontekste, ypač išryškėjus nepasitikėjimo švietimo vadybos sistemos veikėjais kultūrai. Kaip tyrimo metu išryškėjo, mokyklos vadovės abejoja savo profesionalumu, savo atliekamo darbo rezultatais, gebėjimu efektyviai ir profesionaliai dirbti. Mokyklų vadovų profesionalumo devalvaciją nulemia ir aukščiausių šalies vadovų viešai kvestionuojamas mokyklų vadovų profesionalumas, negatyvius pavienius atvejus suabsoliutinant, kuriant visuotinę nepasitikėjimo švietimo vadyba kultūrą ir menkinant mokyklų vadovų profesinės tapatybės pajautą. Pasak Greenwood (1957), profesinė tapatybė – vienas svarbiausių socialinio tapatumo aspektų, nusakantis kiekvieno individo suvoktį, kas jis yra ir kokią poziciją užima bei kokiai atstovauja savame profesiniame lauke. Mokslininkų (Sutherland & Markauskaite, 2012; Caza & Creary, 2016) manymu, profesinė tapatybė – svarbus kognityvinis mechanizmas, veikiantis darbuotojų nuostatas ir elgseną darbinėje aplinkoje ir ne tik. Žydzžiūnaitė ir Crisafulli (2012) taip pat nurodo, kad profesinė

tapatybė yra konceptualizuojama kaip vystymosi procesas, tiesiogiai siejamas su profesionalo samprata, nurodančia, ką reiškia būti profesionalu ir kaip jis turi elgtis. Todėl bet kokia profesinės tapatybės devalvacija iškreipia atstovaujamą profesinį lauką, suvoktį apie atliekamas funkcijas ir efektyvią darbinę veiklą. Taigi mokyklų vadovų profesinis gyvenimas yra įspraustas tarp siekio išsaugoti profesinę autonomiją ir prisitaikymo prie viešąją nuomonę formuojančio institucinio požiūrio, pamirštant autentiško veikimo vertę ir naudą, t. y. pridėtinę vertę organizacijai, nes, Bridges, Macklin ir Trede (2012) teigimu, stiprus ir aiškiai išreikštas profesionalumo jausmas gali svariai prisidėti prie organizacijos tikslų, misijos ir vertybių puoselėjimo.

Profesionalumo įgijimas per įvairias sąveikas randa atgarsį dalyje šio tyrimo medžiagos. Galia profesiškai augti ir išskleisti individualumą randasi sąveikų metu tarp mokyklų vadovų ir kitų subjektų bei objektų, įveiklinančių mokyklų vadovų tapimo tranziciją link buvimo vadovu. Tyrimo dalyvės autentišką lyderystę tiek stiprina, tiek ir silpnina per įvairialypes sąveikas, kuriose moko(si) būti mokyklų vadovėmis. Kalbant apie ugdymo paradigmos virsmą, pasak Kudryk ir Melnyk (2014), moderniosios pedagogikos paradigma įneša naują požiūrį į sąveiką tarp individų, grindžiamą demokratinėmis vertybėmis ir sąveikos dalyvio interesų atliepimu, todėl tai atveria galimybes tobulėti ne tik ugdytiniui, bet ir ugdytojui, o kartu visai visuomenei ir švietimo bendruomenei. Tyrimo duomenys leidžia daryti išvadą, kad minėta paralelė liudija atveriamas naujas profesines galimybes, profesionalumo plėtojamą ir sąveikos paveikų ugdymą. Tyrimas parodė, kad informantės sąveikų poveikį atranda ne tik subjektų, bet ir objektų paveikoje, tiesiogiai patirdamos, kai pažįsta kitą, per kurį konstruoja savo autentišką veikimą. Profesinės veikmės galias jos traktuoja kaip integralią bendrosios profesinės ūgties dalį, o sąveikas – ne tik kaip naujo žinojimo įgijimą, bet ir kaip išgyvenamą profesinę ūgtį atrodant profesinę bendrystę, kelią į bendruomenės supratimą, mokymosi prasmę ir mokyklos kultūros paveiką. Tokia tyrimo dalyvių samprata

yra artima filosofiniam Vabalo-Gudaičio požiūriui, kuris sąveikinį susitikimą kaip *vienas kito sandūrą* transformavo į *susitikimą vienas su kitu* (Mickūnas ir Stewart, 1994), kuriant naujos kultūros produktą tampančiu vienu svarbiausių asmens raidos elementų, sąveikaujant su žmogiškuoju ir materialiuoju pasauliu.

Tyrimo dalyvės sąveikas, arba, kaip pačios įvardija, mokymą(si) būti mokyklų vadovėmis, išgyvena kaip naujo profesinio pasaulio atsivėrimą, kuriame brėžiamos naujos ribos tarp mokymosi turinio ir medžiagos keliant naujus mokymosi tikslus. Ugdydamos autentišką lyderystę įvairialypių sąveikų metu mokyklų vadovai pajunta aiškų skirtumą tarp tapimo ir buvimo. Iš naujo atranda ne tik ką ir kaip mokytis, bet ir kas yra patys kaip asmenys ir kaip profesionalai, koks jų santykis su atstovaujama profesiniu lauku, profesine bendruomene, aplinka ir su savimi.

Mokyklų vadovų autentiškos lyderystės dinamika, veikiant skirtingoms sąveikoms, liudija, kad šis procesas yra intersubjektyvus, o socialiniuose individų susitikimuose, Goodwin (2000) teigimu, aptinkama *kontekstinė konfigūracija* – viešojoje erdvėje vyraujantys semiotiniai laukai. Be to, švietimo lauke vyrauja švietimo vadybos stereotipų naratyvas, išskiriantis „simbolinės galios“ sampratą ir išryškiantis nelygybės klausimą (Crow, Day, & Møller, 2017). Tyrimo metu atskleista, kad mokyklų vadovų diskursas apima visuomenės sukonstruotą ir įsisąmonintą neigiamą konotaciją kalbant apie vadovus dėl vietinėje kultūroje vyraujančių normų. Šiuo aspektu panašūs Skandinavijos mokslininkų atliktų tyrimų radiniai (Törnsten, 2017; Crow ir kt., 2017) liudija, kad vadovų individualumą formuoja viešas pripažinimas. Interakcinės etnografijos tyrimo metu nustatyta, kad pirmiausia mokyklų vadovai autentišką lyderystę plėtoja per pripažinimą mokyklos bendruomenėje ir visuomenėje, profesinėje bendruomenėje siekdami įgyti lygiavertę atstovavimo padėtį. Andersen (2016), analizuojanti mokyklų vadovų profesinį gyvenimą „vyrishkoje“ kultūroje, atkreipia dėmesį į tai, kad moterų, tapusių mokyklų vadovėmis, profesinė ūgtis pradeda nuo etinio rūpesčio kaitos link

valdymo efektyvumo įgyvendinimo. Murakami ir Törnsten (2017) teigia, kad mokyklų vadovai vyrai niekada nesusiduria su šia dilema, nes į vadovaujamą poziciją patenka su visuomenės sukonstruotu išankstiniu įvaizdžiu – sistemos tobulintojo, pokyčių diegėjo, efektyvumo gerintojo, ugdymo proceso stebėtojo ir prižiūrėtojo. Tyrimo dalyvės teigia, kad siekdamos patirti profesinę sėkmę ir pripažinimą perima vyriškos elgsenos elementus ir taip atsisako sukurtiems visuomenės lūkesčiams prieštaraujančių ir nereikalingų moteriškumo bruožų, stengiasi vartoti griežtesnę leksiką, atsiriboti nuo emocijų, bet taip pat nepamiršti ir neprarasti etinio rūpesčio. Tokie tyrimo dalyvių sprendimai siunčia žinią, kad jų profesionalumas, profesinis žinojimas ir išmintis nėra svarbi, nes užtenka veikti taip, kaip reikalauja sukonstruota stereotipiniu mąstymu grįsta sistema. Vis dėlto stabili mokyklų vadovų profesinė tapatybė ir įveiklinta profesinė veikmė – visos švietimo sistemos darnaus veikimo garantas, užtikrinantis efektyvaus ir kokybiško ugdymo galimybes. Tyrime dalyvavusių mokyklų vadovų profesinio gyvenimo liudijimai atskleidžia, kiek Lietuvos švietimo sistemoje yra daug sustabarėjusių stereotipų, nepasitikėjimo ir netikėjimo kultūros, visuotinai kuriamo abejojimo profesionalumu ir kompetencija, įtraukiančio mokyklų vadovus į nuolatinę kovą už savo autentiškumo išskleidimą, už kiekvieno individualumą ir indėlį vertinančią švietimo sistemą, įgalinančią siekti vieno tikslo – ugdytinio gerovės.

IŠVADOS

Interakcinės etnografijos tyrimu siekta suprasti, kaip mokyklų vadovų autentiška lyderystė paveikia mokyklos kultūros transformacijas esant skirtingoms ir daugialypėms sąveikoms. Tyrimo metu atskleistos turtingos ir visokeriopos Lietuvos mokyklų vadovų patirtys – profesinės, asmeninės, atskleidžiančios prieštarīgus pasitikėjimo ir tikėjimo išgyvenimus, įkvėpimo ir vilties potyrius, tapimo autentiškais lyderiais ir buvimo bei veikimo ypatumus, kurie vienaip ar kitaip (re)formuoja mokyklos kultūrą.

Švietimo vadybos srityje egzistuoja skirtingos perspektyvos, pateikiančios savitus būdus, kaip mokyklų vadovai sąveikauja skirtinguose socialiniuose kontekstuose ir kultūrose, nulemiančiose mokyklos vadovų veikmės trajektorijas. Kiekvieną iš perspektyvų lemia istoriniai, politiniai ir socialiniai pokyčiai, galios ir hierarchinių pozicijų kova. Skirtingos ir įvairialypės sąveikos kreipia dėmesį į kultūrinės įvairovės sandūrą tarp skirtingų *lingua* kultūros atstovų ir į jų tarpusavio sąveikų galimybę, kai gali būti kuriamas dialogas arba išlaikomas monologas naujai konstruojant profesinį santykį. O organizacinė švietimo kultūra į profesinį vadybos lauką žvelgia kaip į tokią terpę, kurioje būtina užtikrinti nediskriminuojantį, kiekvieno poreikius atliepiantį požiūrį į šalia esantį kitos *lingua* kultūros asmenį bei stiprinti tarpusavio lygybę ir teisingumą.

Daugialypių sąveikų metu vykę skirtingų kultūrų susidūrimai tarp įvairių subjektų ir objektų įgalina priartėti prie socialiai sukonstruoto *Kito* ir suteikia galimybę pažvelgti į save pačius, paskatina pokyčius, kurie sutvirtina mokyklų vadovų autentišką lyderystę. Vis dėlto socialiniai susidūrimai lygia greta eina ir su autentiškumo sutrikdymu, silpninimu, atskirtimi ir devalvacija, vidine ir išorine įtampa, įsibrovimo ir svetimumo išgyvenimais, kurie tarp mokyklų vadovių ir *Kitų* steigia įvairius kultūrinius ir institucinius įtraukties ir atskirties slenksčius. Abejonių nekelia tai, kad skirtingų susidūrimų metu mokyklų vadovai panyra į

mokymo(si) procesą, kuris įgalina virsmą tarp tapimo ir buvimo mokyklos vadovu. Vis dėlto teorinėje darbo dalyje išryškėja, kad platus ir kintantis socialinis kontekstas daro įtaką ir pačiai sąveikai, taip pat jos fone kintančių objektų ir subjektų santykiui. Būtent socioeducacinis kontekstas projektuoja ir inicijuoja naujas sąveikas, veikia sąveikos dalyvius, skatina reflektuoti ir analizuoti savo patirtis, ir taip projektuoti autentišką veikimą bendruomenėje.

Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokyklų vadovų profesionalumo samprata neatskiriama nuo socialiai sukonstruotų normų ir aukštesnes hierarchines pozicijas užimančių individų ar institucijų atstovų patvirtinimo. Todėl buvimas profesionalu priklauso ne tik nuo individo požiūrio, bet ir nuo to, kaip buvimą mokyklos vadovu ir profesionalu mato ir suvokia *Kiti*. Tokiomis aplinkybėmis autentišką mokyklų vadovų lyderystę paveikia kitų sukonstruotų vaidmenų priėmimas, kai individai mato pasaulį kitų akimis, todėl implicitiškai į savo profesinę veiklą perkelia kitų sukurtus kanonus. Vis dėlto tyrimo metu nustatyta, kad, nepaisant švietimo sistemą supančių neigiamų konotacijų, vyraujančių stereotipų, mokyklų vadovai stengiasi atrasti individualumą ir išskleisti savo profesionalumą.

Mokyklų vadovai, vadovaudamiesi savo profesine patirtimi, sukauptu socialiniu kapitalu, ieško būdų, kaip realizuoti veikmės laisvę ir gyventi orų profesinį gyvenimą prieštaringuose socialiniame ir kultūriniame švietimo kontekstuose. Mokyklų vadovų autentišką veikimą lemia keleriopi atliekami vaidmenys. Viena vertus, tenka būti amortizuojančia jėga atliepiant bendruomenės ir visuomenės lūkesčius, kurie sparčiai keičiasi. Kita vertus, prisiimant arba atmetant stereotipinius kontrolieriaus ir baudėjo vaidmenis, tenka kurti naujų vadybos paradigmų virsme besiformuojančią mokyklos organizacinę kultūrą, brėžiančią naujas vadovo ir *Kitų* bendrystės trajektorijas, kurios apima mokyklų vadovų patiriamą socialinio ir profesinio tapatumo devalvaciją stengiantis pasipriešinti vyraujantiems socialiniams konstruktais.

Atliktas interakcinės etnografijos tyrimas taip pat aktualizuoja mokyklos

vadovo gebėjimo būti tiek aktyviu, tiek pasyviu švietimo vadybos kultūrinės grupės lyderiu svarbą. Pasyvioji pusė reikšminga tuo, kad skatina savarankišką švietimo vadybos lauko dinamiką, užtikrina vietinės kultūros puoselėjimą ir tęstinumą. Vis dėlto aktyvioji autentiška lyderystė, kuriai būdingi tikslingi veiksmai, skatina kaitos, pasipriešinimo stereotipams, galios ir hierarchijos virsmo procesus nukreipti į vietinės kultūros permąstymą, refleksijos organizavimą, yra reikšminga tuo, kad padeda išlaikyti darnią ir nuoseklią autentiškos lyderystės ūgties kryptį veikiant skirtingoms sąveikoms, taip pat skatina iš naujo apvarstyti įvairialypių socialinių akistatų patirtį ir įgyti naujų žinių.

SUMMARY

The culture of school management is a complex topic. The school principal is one of the central figures in the school in terms of: ensuring the efficiency of performance, social equality and inclusion; raising awareness; developing discovery-based education; and implementing personalized education. Authentic school leadership can significantly contribute to the implementation of the institution's unique goals and fostering school values.

The approach to school leadership varies from a single figurehead to every member of the community showing leadership, and the relationship and interaction between leadership and the school's organizational culture have changed. In essence, until the 20th century leadership was associated with the leader's influence on others, guiding their activities in the desired direction. This gradually defined leadership as the process of inspiring others to undertake meaningful and useful activities for the organization, meeting the common goals of the leader and followers. At the turn of the last millennium, "new leadership" emerged, challenging previous concepts of leadership and shifting the focus from one person's leadership to sharing leadership with others (Damkuvienė et al., 2019). At the same time, the approach to leadership in schools has also changed from the strongly established leadership of one person, usually the head of the school, to the shared leadership of the community.

The importance of authentic leadership – in other words, authentic professional identity – is highly emphasised in contemporary society; however, in the scientific discourse, this concept has only recently become an important object of scholarly discussions (Sutherland & Markauskaite, 2012; Tsakissiris, 2016). Authentic leadership is a branch of transformational leadership and stands as a representative of modern leadership theories. Aiming to define the concept of professional identity, one necessarily turns to the definitions of a profession,

professionalism and professionalization (Greenwood, 1957; Schein, 1978; Kearny & Sinha, 1988; Ibarra, 1999; Sutherland & Markauskaite, 2012; Caza & Creary, 2016), as well as their connections to the paradigm of identity (Butler, 1990; Baumann, 1996; Čiubrinskas, 2011; etc.), the origin of which is linked to Aristotle and the differences between the Hegelian and Kantian approaches (Levin, 2015; Barker, 2017; Griffiths, 2017).

Authentic leadership is a branch of transformational leadership, and has recently become one of the most challenging modern leadership theories. Due to the constantly changing organizational climate and the challenges of managing organizations at the end of the 20th century, the search for leadership theories that could meet the needs of modern capitalist society (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018) – which were no longer satisfied by standardized, canonical leadership – began. This need was met by authentic leadership. In the context of education, the first connections to authentic leadership can be identified with a study conducted by Henderson and Hoy (1983) at Rutgers University using the Leader Authenticity Scale (LAS). This study enabled a school principal to be defined as a leader who “behaves authentically or informally, unconstrained by traditional constructed roles and stereotypes” (Henderson & Hoy, 1983, p. 66).

Despite research-based evidence suggesting that an authentic school leader inspires the community to act in the direction of a unified vision (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018), a significant number of researchers oppose the concept of leadership and leadership roles in the context of school management (Bass, 2008). According to Gruenert and Whitaker (2015), on the one hand leadership has a significant impact on school culture and is one of the essential components in shaping school culture; on the other, culture has a tremendous impact on leadership. However, leadership is a decisive factor for the diffusion of culture, which can determine the cultural direction of the school, inspiring and enabling new, authentic ways of functioning (Damkuvienė et al., 2019; Karadag & Oztekin-Bayir,

2018; Urbanovič & Navickaitė, 2016, and others). It is essential to note that school culture is determined by many factors: school history and climate, prevailing positive and negative elements, environment, people, local and state education policies, societal changes, and political and economic forces. In essence, school culture does not differ from the culture of other organizations because both are connected by similar aspects, such as social interaction, interpersonal relations, and the prevailing climate. The behavior of employees is determined by identical cultural elements: the organization's philosophy, mission, vision, traditions, ceremonies, rituals, emerging heroes, and constructed narratives. The link between the school culture and community interaction can be represented by the school principal; thus, the principal's authentic personality, leadership and professionalism outline the trajectory of the functioning of this link. Researchers such as Urbonienė (2008), Juozaitis (2008), Žydžiūnaitė and Crisafulli (2012), Rimkienė and Žydžiūnaitė (2013), Šidiškienė (2016), and Stanišauskienė and Urbonienė (2017) made significant contributions to the theoretical plane of research on the profession of school management and leadership.

A breakthrough in research on school leaders took place in the 1970s, after Wolcott (1973) published an anthropological ethnographic study revealing the roles of the school principal (*The Man in the Principal's Office: An Ethnography*). It should be noted that Shockman Shenkle (1985), as a response to the intensification of second wave of feminism and the women's resistance movement, published *The Woman in the Principal's Office: An Ethnographic Portrait* and encouraged the study of aspects of school management with non-canonical, personalized methods while paying attention to the uniqueness and authenticity of the school principal's personality. From a scientific aspect, the roles, competences and possibilities of the school principals' education are studied (Kučinskienė and Kučinskas, 2002; Kontautienė and Melnikova, 2007, 2010; Melnikova, 2010, 2011, 2012, 2014; Adamonienė and Ruibytė, 2010; Hagreaves, Boyle & Harris,

2014 ; Marzano, Waters & McNulty, 2014), as well as the expression of managerial functions in the context of educational change (Želvys, 2003, 2010, 2014; Mečkauskienė, 2009, 2010; Indrašienė and Merfeldaitė, 2010; Mečkauskienė and Steponienė, 2010; Esslinger, 2016; Gündüz, 2017) and the expression of professional identity (Scribner & Crow, 2012; Crow, Day & Møller, 2017). Looking through the prism of gender equality, the barriers experienced by school leaders in pursuing a career are often analyzed (Palacio, 2013; Kolo, 2016; Korumaz, 2016), revealing the prevailing stereotypes (Hoertiz, 2013; Wang, 2017) and the sexual stratification associated with them (Gibbons, 2014; Haynes, 2016). However, in Lithuania, there is a lack of detailed studies connecting the leadership of school heads with the organizational culture.

Meanwhile, returning to research conducted abroad, it is noticeable that the problem of the professional identity of school leaders is widely studied internationally. Researchers from the United States of America and Sweden conducted a longitudinal study on the leadership and identity construction of school principals (Murakami & Törnsten, 2017) and the place of gender and identity in the educational system (Schachter, 2017), while in Spain the volatility and lack of authenticity of the professional identity of school principals was studied (Real & Botia, 2018). A long-term comparative study conducted by Norwegian and American researchers (Moos, Johansson & Day, 2011; Møller, 2012; Scribner & Crow, 2012; Crow, Day & Møller, 2017) made a significant contribution to the links between effective leadership and professional identity and the school principal's leadership.

As can be observed, a number of studies on school leaders have been conducted revealing the role of school leadership in increasing organizational efficiency, and attention has also been drawn to the leader's own personality, (in)authentic leadership and the application of leadership styles in different school contexts. Meanwhile, the authentic leadership of the heads of educational institutions is

a little-studied educational phenomenon in Lithuania, as research here is more focused on the competences of the head of the school, their expression, and educational problems and opportunities. It should also be noted that most of the aforementioned studies used a professional narrative to reveal the experiences of school leaders in the process of self-identification. However, there is a lack of quantitative, and especially qualitative, research on the authenticity of school leaders and the role of leadership in shaping and (re)constructing school culture, or simply adapting to an already existing one. It is very important to look at what is happening in the invisible internal culture of education management on an individual level and to unfold the overall mosaic of the education system, which consists of the needs, requirements and expectations of the participants of different educational interactions, and is thus united by the same goal of implementing a coherent and effective education policy. According to Popper (2005), qualitative research makes it possible to break out of the grip of rigor and dogmatism, while creating conditions for the practical applicability of research, searching for answers to new, unanswered questions presented by science, understanding the phenomenon and revealing the peculiarities of ongoing processes. Therefore, more detailed qualitative research would be useful in order to understand and answer the scientific problem addressed in this monograph by defining the following research questions: How do school principals function in their school community? What organizational culture prevails in the management of modern educational institutions? How do school leaders create, (re)construct or resist the prevailing organizational culture? How important is the authentic leadership of a school principal in shaping school culture? Searching for answers to these research questions would provide prerequisites for looking at the visible and invisible processes taking place in educational management and would enable this area to improve, increasing the efficiency of the educational institution's activities and ensuring social equality and the maximum involvement of school community members.

This monograph aims to introduce theoretical, methodological and practical novelty. The main goal that gives meaning to the entire study is to reveal how an authentic school leader (re)constructs school culture in the context of power relations during multiple social interactions.

The monograph further develops the data collected during the author's dissertation research, using the epistemology of interactional ethnography (Green, Skukauskaitė & Baker, 2011) developed by the classroom discourse group of Santa Barbara (Rex, 2004). The approach combines cultural theories of habits and practices together with discourse analysis, showing how members of a social group – school leaders – construct local knowledge through momentary interactions over time and events (Green, Skukauskaitė, Dixon, & Córdova, 2007). Guided by this point of view, it is possible to look at how school leaders in different cultural contexts interact and how they (re)construct the characteristics of communication, cognition, presence and action that lead to the development of authentic leadership. Green, Dixon and Zaharlick (2003) formulated the principle of the contrastive perspective of interactional ethnography, based on the application of method triangulation, which allowed the application of different research methods that complement each other and provide opportunities to obtain various data. Therefore, in order to understand how school leaders (re)construct the culture of school management and the peculiarities of this process, a combination of several common ethnographic data collection research methods were used. Participatory observation was chosen, which enabled the researcher to consider the physical environment of the subjects, to examine the details of specific events (meetings, meetings, meetings, events, etc.) and to understand the interrelationships between participants in different interactions which are characterized by non-verbal communication (clothing, body language, gestures, etc.). Semi-structured interview conversations (Green & Bloome, 1983; 2004), guided by Spradley's (1979) methodology, supplemented the data collected during

participant observation, clarifying the meanings of cultural knowledge hidden in the invisible areas of the phenomenon. In addition, various data were collected using cultural artifacts, which made it possible to group individual events, behaviors, and phenomena according to selected criteria, and thus to link seemingly unrelated features into one common entire unit.

During the empirical research, features of the authentic professional identity and leadership construction of school principals were recorded in field notes at specific moments in time, which were later transformed into an ethnographic narrative. A detailed justification of the organization of the study is provided in the methodology section of the monograph.

Scientific novelty and theoretical significance. This work aims to bring new insights into the internal culture of education management, which has not yet been researched in Lithuania. The study reveals how school leaders (re)construct their authentic professional identity while (re)constructing and/or adapting/resisting the prevailing school culture. This monograph also provides prerequisites for further research by both researchers and practitioners of the management and administration of educational institutions. Based on this work, further research focused on the self-identification of school leaders and the expression of authentic leadership from the positions of other subjects of interaction is possible. This monograph can also be valuable as one of the first attempts to apply the epistemology of interactional ethnography in school management studies in Lithuania (Green, Skukauskaitė & Baker, 2011), the practical application of which can be useful for researchers of various social sciences. The findings of the study are important for educational policymakers seeking to reform the management of educational institutions. Authentic experiences and experiences of school leaders provide new insights in reforming school leaders' work order, formulating new qualification requirements and providing operational functions for school leaders. Understanding what happens on the invisible side of school management,

along with what school leaders live and experience, is especially necessary when the concept of school management is being rethought on a national scale and a strategy for smart, efficient and sustainable school management is being developed.

The structure of the monograph. The monograph consists of a preface, introduction, three chapters, research findings, bibliography, summary in English, and appendices. The first chapter reviews the scientific literature on the topics of school culture and leadership and presents the role of the school head at the intersection of authentic leadership and school organizational culture. The second chapter presents the research methodology, revealing the decision of the author to analyze the data collected during the dissertation research in the context of school culture and authentic leadership. The third chapter presents the findings of the data collected during the author's dissertation research, which are related to the ethnographic narrative. At the end of the monograph a summary in English and appendices are presented.

About the author of the monograph: *Lina Bairašauskienė* – PhD in social sciences (education), lecturer at the Institute of Education and Social Work, Faculty of Human and Society Studies, Mykolas Romeris University, member of the board of the Lithuanian Educational Research Association, school principal of Vilnius Maironis Progymnasium. Research areas: education policy and management, school leadership, organization of the educational process, school culture.

LITERATŪRA

1. Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
2. Adamonienė, R., ir Ruibytė, L. (2010). Vadovų kompetencijų ugdymo sistemos formavimo kryptys. *Vadyba*, 5, 6–14.
3. Agar, M. (1994). *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: Morrow.
4. Agar, M. (2006). Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1–16.
5. Agar, M. (2013). *The lively science: Remodeling human social research*. Minneapolis, MN: Mill City Publishing.
6. Alhourani, A. R. (2017). Performative ethnography: Difference and conviviality of everyday multiculturalism in Bellville (Cape Town). *Journal of African Cultural Studies*, 29(2), 211–226. doi: 10.1080/13696815.2016.1273764
7. Andersen, K. (2016). Bourdieu's distinction between rules and strategies and secondary principal practice: a review of selected literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 688–705.
8. Anderson, J. A. (1996). *Communication theory: Epistemological foundations*. New York: Guilford Press.
9. Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
10. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
11. Bayer, I. (2011). Autonomy, professionalism and management structure in the German university system. *Higher Education Review*, 43(2), 56–64.
12. Baker, W. D., Green, J. L., & Skukauskaitė, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: a microethnographic perspective. In G. Walford (ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 77–114). London: The Tuffnell Press.
13. Bakhtin, M. M. (1953/1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60–102). Austin: University of Texas.
14. Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: NY Free Press.
15. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. Baumann, G. (1996). *Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*. New York: Cambridge University Press.
17. Beach, D. (2016). On Marxist critical ethnography. In M. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–7). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-287-532-7_274-1
18. Beach, D. (2017). International trends and developments in the ethnography of education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39, 15–30.
19. Bennis, W., & Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for taking charge* (2nd ed.). New York: Harper Business.
20. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
21. Berger, P. L., ir Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
22. Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: the mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the School*, 55(7), 867–879. doi: 10.1002/pits.22130
23. Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109

24. Bitinas, B. (2010). *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: KU leidykla.
25. Blackmore, J. (2011). Lost in translation? Emotional intelligence, affective economies, leadership and organizational change. *Journal of Educational Administration and History*, 43, 207–225.
26. Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
27. Bloome, D. (2003). Narrative discourse. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (eds.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
28. Bloome, D., & Beauchemin, F. (2016). Linguaging everyday life in classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 62, 152–165.
29. Bloome, D., & Carter, S. P. (2013). Microethnographic discourse analysis. In P. Albers, T. Holbrook, & A. Flint (Eds.), *New methods of literacy research*. New York: Routledge.
30. Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. New York, NY: Routledge.
31. Bloome, D., Carter, S., Christian, B., Otto, S., Shuart-Faris, N., Madrid, S., & Smith, M. with Goldman, S., and Macbeth, D. (2009). *On discourse analysis: Studies in language and literacy*. New York: Teachers College Press.
32. Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
33. Boerema, A. J. (2011). Challenging and supporting new leader development. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 554–567.
34. Bottema-Beutel, K., & Smith, N. (2013). The interactional construction of identity: An adolescent with autism in interaction with peers. *Linguistics and Education*, 24, 197–214. doi: j.linged.2012.12.002
35. Bridges, D., Macklin, R., & Trede, F. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–320. doi: 10.1080/03075079.2010.521237
36. Bridges, S. M., Botelho, M. G., Green, J. L., & Tsang, P. C. S. (2015). Blended learning and PBL: An interactional ethnographic approach to understanding knowledge construction in-situ. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (eds.), *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows*. (pp. 107–130). West Lafayette: Purdue Press.
37. Brody, Ch. J., Rubin, B. A., & Maume, D. J. (2014). Gender structure and the effects of management citizenship behavior. *Social Forces*, 92(4), 1373–1404. doi:10.1093/sf/sou017
38. Buber, M. (1937/2003). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). London: T & T Clark.
39. Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.
40. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
41. Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. London and New York: Longman.
42. Butler, J. & Weed, E. (2011). *The question of gender Joan W. Scott's critical feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
43. Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
44. Castanheira, M. L., Crawford, C. N., Dixon, C., & Green, J. (2001). Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, 11(4), 353–400.
45. Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Coupland (Eds.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences* (pp. 259–285). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
46. Cibulskas, G., ir Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

47. Coyle, M. (2017). *Pre-service school counselor's perception of professional identity development during internship* [PhD dissertation, University of George Washington].
48. Covelli, B., & Mason, I. (2017). Linking theory to practice: Authentic leadership. *Academy of Strategic Management Journal*, 16(3), 1–10.
49. Crang, M., & Cook, I. (2012). *Doing ethnographies* (4rd edition). London: Sage.
50. Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35, 521–534.
51. Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
52. Crow, G. M., & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 749–758.
53. Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277.
54. Čiubrinskas, V. (2011). Identitetas ir identiteto politika: antropologinės dimensijos tiriant nacionalinį ir transnacionalinį saistymąsi. Iš V. Čiubrinskas, V. (sud.), *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose* (pp. 13–28). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
55. Daft, R. L. (2008). *The leadership experience* (4th ed.). Stamford: Thomson Corporation.
56. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., ir Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango: mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai*. Mokslo studija [elektroninė knyga]. Šiauliai: Šiaulių universitetas. eISBN 9786098179224.
57. Day, C., & Lee, J. C. K. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordecht: Springer.
58. Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5–15.
59. David, K., & Robert, K. L. (1966). *The social psychology of organization*. New York, London: John Wiley and Sons, Inc.
60. Davis, D., & Craven, C. (2011). Revisiting feminist ethnography: Methods and activism at the intersection of neoliberal policy. *Feminist Formations*, 23(2), 190–208.
61. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
62. Denzin, N. K. (2017). *Performance [auto] ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture* (2nd ed.). New York: Routledge.
63. Duignan, P., & Bhindi, N. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management and Administration*, 25, 117–132.
64. Eidukevičiūtė, J., ir Večkienė, N. P. (2014). Profesinio identiteto formavimasis socialinio darbo praktikoje: komunikacinės kompetencijos aktualizavimas. *Tiltai*, 4, 37–56.
65. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
66. Esslinger, A. W. (2016). *Managing multiple roles as a school leader: A phenomenological study of female Alabama high school principals* [PhD dissertation, University of Alabama].
67. Fairclough, N. (1993). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 193–218.
68. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
69. Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
70. Fiedler, F. E. (1993). The leadership situation and the black box in contingency theories. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 1–28). Academic Press.
71. Fink, D. (2016). Trust and mistrust: Competing models of policy and practice. In D. Fink (Ed.), *Trust and Verify. The Real Keys to School Improvement* (pp. 11–23). London: UCL Institute of Education Press.

72. Fitzgerald, A. M. (2016). *The experience of professional identity development in graduating nursing students* [PhD dissertation, University of Northern Colorado].
73. Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
74. Freud, S. (1915/1991). The unconscious. In P. Rieff (ed.), *General psychological theory: Papers on metapsychology* (pp. 116–150). New York: Simon & Schuster.
75. Freud, S. (1923/1960). *The Ego and the Id*. New York: W.W. Norton & Co.
76. Friedson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
77. Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge.
78. Galman, S. C. (2007). *Shane, the lone ethnographer: A beginner's guide to ethnography*. Lanham, MD: AltaMira Press.
79. Gardner, W., Coglisier, C., Davis, K., & Dickens, M. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120–1145.
80. Garšvė, L. (2016). Tautinio identiteto pliuralizmas: tarp etnolingvistinės tautos ir pasaulio lietuviybės. *Inter-studia humanitis*, 19, 8–24.
81. Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
82. Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York, NY: Routledge.
83. Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
84. Gibbons, T. R. (2014). *Sex stratification among principals in California's K-12 system* [PhD dissertation, University of California Riverside].
85. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
86. Giroux, H. (2016). Beyond pedagogies of repression. *An Independent Socialist Magazine*, 67(10), 57–71. doi: 10.14452/MR-067-10-2016-03_6
87. Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
88. Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
89. Glaser, B. (2006). Generalizing: the descriptive struggle. *The Grounded Theory Review*, 6(1), 1–28.
90. Glaser, B. (2010). The future of GT. *The Grounded Theory Review*, 9(2), 1–14.
91. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
92. Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
93. Goh, E. S. (2012). Integrating mindfulness and reflection in the teaching and learning of listening skills for undergraduate social work students in Singapore. *Social Work Education*, 31(5), 587–604.
94. Goodenough, W. (1981). *Culture, language and society*. Menlo Park, CA: Cummings.
95. Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
96. Graham, G. H. (1982). *Understanding human relations: The individual, organizations, and management*. Chicago, US: Science Research Associates.
97. Green, J. L., & Bloome, D. (2004). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181–202). New York: McMillan.
98. Green, J. L., & Bridges, S. M. (2018). Interactional ethnography. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (eds.), *International handbook of the learning sciences* (pp. 475–488). Abingdon: Routledge.

99. Green, J. L., & Harker, J. O. (1982). Gaining access to learning. In L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom*, (pp. 46–76). New York: Academic Press.
100. Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2003). An ethnography as a logic of inquiry. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire & J. M. Jensen (eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
101. Green, J. L., Franquiz, M., & Dixon, C. (1997). The myth of the objective of transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172–176.
102. Green, J., & Bloome, D. (1983). Ethnography and reading: Issues, directions, and findings. In J. Niles (ed.), *32nd Yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY: National Reading Conference.
103. Green, J., & Dixon, C. (1993). Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5(3–4), 231–239.
104. Green, J., & Meyer, C. (1991). The embeddedness of reading in classroom life. In C. Baker, & A. Luke (eds.), *Toward a critical sociology of reading pedagogy* (pp. 141–160). Philadelphia, PA: John Benjamins.
105. Green, J., & Wallat, C. (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex.
106. Green, J., Skukauskaitė, A., & Baker, W. D. (2012). Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & L. D. Ashley (Eds.), *Research Methodologies and Methods in Education* (3rd ed., pp. 309–321). Sage Publications.
107. Green, J., Skukauskaitė, A., Dixon, C., & Córdova, R. (2007). Epistemological issues in the analysis of video records: Interactional ethnography as a logic of inquiry. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 115–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
108. Green, J., Weade, R., & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation. In J. Green & J. Harker (eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp. 11–48). Norwood, NJ: Ablex.
109. Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2(3), 45–55.
110. Griffiths, D. (2017). Martin Heidegger's principle of identity: On belonging and Ereignis. *South African Journal of Philosophy*, 36(3), 326–336.
111. Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria, VA: Hawker Brownlow Education.
112. Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
113. Gumperz, J. (1986). Interactive sociolinguistics on the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy* (pp. 45–68). New York: Cambridge University Press.
114. Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 229–252). New York, NY: Cambridge University Press.
115. Gumus, E. (2019). Investigation of mentorship process and programs for professional development of school principals in the U.S.A.: The case of Georgia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 2–41.
116. Gündüz, Y. (2017). A study of fulfillment levels of supervisory duties of school principals in primary schools. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1681–1694.
117. Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
118. Haynes, A. M. (2016). *At the intersection of gender and race: A qualitative study of the lived experiences of African American female elementary principals* [PhD dissertation, University of Nebraska].
119. Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

120. Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181.
121. Harrison, A. D. (2014). Women in primary and secondary education administration: Navigating spheres of subordination. *On Our Terms: The Undergraduate Journal of the Athena Center for Leadership Studies at Barnard College*, 2(1), 33–51.
122. Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79–91.
123. Haverinen, A. (2015). Internet ethnography: The past, the present and the future. *Ethnologia Fennica*, 42, 79–90.
124. Heath, S. B. (1982). Ethnography in education: Defining the essentials. In P. Gillmore & A. A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of School: Ethnography and Education* (pp. 33–55). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
125. Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
126. Hegel, G. W. F. (1806/1977). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford: Clarendon Press.
127. Henderson, J. E., & Hoy, W. K. (1983). Leader authenticity: The development and test of an operational measure. *Educational & Psychological Research*, 3(2), 63–75.
128. Hymes, D. (1982). What is ethnography? In P. Gilmore & A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school* (pp. 21–32). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
129. Hoertz, K. J. (2013). *Stereotypes and their consequences for women as leaders in higher education administration* [PhD dissertation, Duquesne University].
130. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. California: Sage Publications Inc.
131. Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring culture. Exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
132. Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software for the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
133. Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
134. Indrašienė, V., ir Merfeldaitė, O. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklos vadovo vadybinių funkcijų raida. *Vadyba*, 1(17), 181–186.
135. Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. London: Routledge.
136. Yon, D. A. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 411–429. doi:10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449
137. Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discourse construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics in Education*, 6, 3–15.
138. Jacob, R., & Sharma, A. (2018). Naming food and creating identity in transnational contexts. In S. Mehta (ed.), *Language and literature in a glocal world*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-8468-3_6
139. Janack, M. (1997). Standpoint epistemology with the “standpoint”? An examination of epistemic privilege and epistemic authority. *Hypatia*, 12(2), 125–139.
140. Jewitt, C. (2007). A multimodal perspective on textuality and contexts. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(3), 275–289.
141. Juozaitis, A. M. (2008). *Andragogų praktikų neformaliojo mokymosi modelis*. Monografija. Vilnius: Garnelis.
142. Kaczmarek, K. J. (2016). *Professional identity of adjunct faculty members at a small rural community college* [PhD dissertation, Northcentral University].
143. Kalou, Z., & Sadler-Smith, E. (2015). Using ethnography of communication in organizational research. *Organizational Research Methods*, 18(4), 629–655. doi: 10.1177/1094428115590662

144. Karadag, E., & Oztekin-Bayir, O. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *IJELM*, 6(1), 40–75. doi: 10.17853/ijelm.2018.2858
145. Karloff, B. (1991). *Business strategy. The concept, content, characters*. Moscow: Economics.
146. Katz, L., & Green, J. (2017). Researching the intersection of program supervision and field placements: Interactional ethnographic telling cases of reflexive decision-making process. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (eds.), *A Companion to Research in Teachers Education* (pp. 237–251). Singapore: Springer.
147. Kearny, R. C., & Sinha, C. (1988). Professionalism and bureaucratic responsiveness: Conflict or compatibility. *Public Administration Review*, 48(1), 571–579.
148. Kelchterman, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37, 93–108.
149. Kierkegaard, S. (1938). *The journals of Søren Kierkegaard*. London: Oxford University Press.
150. Kockel, U. (2002). *Regional culture and economic development. Explorations in European technology*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.
151. Kolo, Y. I. (2016). *Experiences of African American young women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education* [PhD dissertation, Walden University].
152. Kontautienė, R., ir Melnikova, J. (2007). Approaches to school heads professional training: Connecting theory to practice. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 4(13), 224–231.
153. Kontautienė, R. ir Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*, 14, 103–120.
154. Korumaz, M. (2016). Invisible barriers: The loneliness of school principals at Turkish elementary schools. *South African Journal of Education*, 36(4), 1–12. doi:10.15700/saje.v36n4a1302
155. Kripienė, I. (2012). *Identitetų konstravimas transnacionalinėje migracijoje: šiuolaikiniai imigrantai iš Lietuvos Jungtinėse Amerikos Vastijose* [daktaro disertacija]. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
156. Kučinskas, V., ir Kučinskienė, R. (2002). *Vadybos įvadas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
157. Kudryk, V., & Melnyk, I. (2014). Pedagogical interaction in the context of humanization of education. *Rozprawy Społeczne*, 4(VIII), 25–28.
158. Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Research Report No. 1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
159. Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo pakeitimas. (2018). *Valstybės žinios*, Nr. 2180.
160. Ladner, S. (2014). *Practical ethnography: A guide to doing ethnography in the private sector*. Walnut Creek: Left Coast Press.
161. Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany, NY: State University of New York Press.
162. Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
163. Lenette, C., & Boddy, J. (2013). Visual ethnography and refugee women: Nuanced understandings of lived experiences. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 72–89. doi:10.1108/14439881311314621
164. Levin, Y. (2015). Kant, McDowell, and the “Identity of Identity and Nonidentity”. *Acta Anal*, 30, 347–362.
165. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2017). TAR, Nr. 12081
166. Likert, R. (1967). *The human organization: its management and values*. McGraw-Hill.
167. Luse, A., Mennecke, B., & Townsend, A. (2012). Selecting a research topic: A framework for doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 143–153.
168. Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach.

- In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (pp. 241–261). San Francisco: Barrett-Koehler.
169. MacNeil, A.J., Prater, D.L., & Busch, S.D. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73–84.
170. Maeder, C. (2018). What can be learned? Educational ethnography, the sociology of knowledge, and ethnomethodology. In D. Beach, C. Bagley, & S. Marques da Silva (eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 135–150). John Wiley & Sons.
171. Martišauskienė, E. (2016). Mokytojų ugdymas versus rengimas. *Pedagogika*, 2, 17–32.
172. Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė*. Vilnius: UAB Magistrai.
173. McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
174. McKenna, C. (2018). *School culture for change: An ethnography of a progressive K-8 charter school* [PhD dissertation, Prescott College].
175. Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
176. Mečkauskienė, R. (2009). Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 118–126.
177. Mečkauskienė, R. (2010). Mokyklos valdymo kaitos veiksniai ir kryptys. *Pedagogika*, 99, 23–28.
178. Mečkauskienė, R. ir Steponienė, A. (2010). Nauji iššūkiai įstaigos veiklos tobulinimui. Iš *Mokyklų vadybos tobulinimas Baltijos regione* (pp. 62–64). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
179. Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (vol. 3, pp. 119–131). London: Academic Press.
180. Melnikova, J. (2010). Pasitikintys savimi ir kompetentingi? Mokyklų vadovų požiūris į vadybinių kompetencijų ugdymą(si) Lietuvoje. *Vadyba*, 5, 104–113.
181. Melnikova, J. (2011). *Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo švietimo vadybos paradigmų virsmo kontekste teorinės prielaidos* [daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas].
182. Melnikova, J. (2012). Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo komponentų projektavimas suaugusiųjų švietimo paslaugų optimizavimo kontekste. *Andragogika*, 3, 82–104.
183. Melnikova, J. (2014). Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) sisteminiu požiūriu: teoriniai principai ir empirinės išvalgos. *Andragogika*, 5(1), 97–110.
184. Mendez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 15(2), 279–287.
185. Metiu, A., & Obodaru, O. (2017). *Women's professional identity formation in the free/open source software community*. Cergy: Centre de Recherche.
186. Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22, 38–56.
187. Mickūnas, A., ir Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
188. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
189. Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
190. Miniotaitė, A., ir Staškevičius, I. (2021). *Lyderystė*. Vilnius: Tyto Alba.
191. Mitchell, C. J. (1984). Typicality and the case study. In R.F. Ellens (Ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct* (pp. 237–241). New York: Academic Press.
192. Møller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26, 452–460.
193. Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Netherlands: Springer.
194. Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A

- grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling and Development*, 92(1), 3–12. doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x
195. Murakami, E. T., & Törnsen, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management, Administration and Leadership*, 45(5), 806–824.
196. Murchison, J. (2010). *Ethnography essentials: Designing, conducting and presenting your research*. San Francisco: Jossey-Bass.
197. Nancy, J. L. (2015). *Identity: fragments, frankness*. New York: Fordham University Press.
198. Naujanienė R., Motiečienė R., Mažeikienė N., Varžinskienė L., ir Ruškus J. (2016). Organizacijos kultūra, tikslai ir vertybės: socialines paslaugas senyvo amžiaus žmonėms teikiančių įstaigų personalo perspektyva. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 12, 90–105.
199. Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
200. Noordegraaf, M. (2007). From “pure” to “hybrid” professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration Society*, 39(6), 761–785. doi: 10.1177/0095399707304434
201. Owens, R. G., & Steinhoff, C. R. (1989). Towards a theory of organizational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 6–16.
202. Palacio, C. A. (2013). *The career development of Latina women achieving the position of public high school principal* [PhD dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee].
203. Paulikienė, S. (2015). *Mentorstės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšys: slaugos studijų atvejis* [daktaro disertacija]. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
204. Pensoneau, S. L. (2006). *Gender and sexual identity: A reflexive ethnographic account of learning through drag* [PhD dissertation, Southern Illinois University].
205. Pestonjee, D. M. (1973). *Organisational structures and job attitudes*. Calcutta: Minerva Associates.
206. Peus, C., Wesche, J., Streicher, Bern B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic leadership: An empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. *Journal of Business Ethics*, 107, 331–348. Doi: 10.1007/s10551-011-1042-3.
207. Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649. doi:10.1080/09243453.2017.1363787.
208. Pöyhönen, A. (2004). *Modeling and measuring organizational renewal capability* [Doctoral dissertation, Lappeenranta University of Technology].
209. Pole, C., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
210. Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
211. Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology – beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
212. Pranckūnienė, E. (2016). Pasitikėjimo fenomenas švietimo politikoje. *Pedagogika*, 123(3), 139–147.
213. Pratt, M.G. (2012). Rethinking identity construction processes in organizations: Three questions to consider. In M. Schultz, S. Maguire, A. Langley, & H. Tsoukas (eds.), *Perspectives on process organization studies: Constructing identity in and around organizations* (pp. 21–49). London: Oxford University Press.
214. Real, R. M., & Botía, B. A. (2018). School principals in Spain: An unstable professional identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18–39.
215. Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and development in higher education* (Vol. 25, pp. 562–567). Jamison, ACT: HERDSA.
216. Rex, L. A. (Ed.). (2004). *Discourse of opportunity: How talk in learning situations creates and constrains – interactional ethnographic studies in teaching and learning*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

217. Rymes, B. (2015). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. New York: Routledge.
218. Rimkienė, R., ir Žydžiūnaitė, V. (2013). Lietuvos kolegijų bendrosios praktikos slaugos studijų programų studentų profesinio identiteto lygmenų sąryšis su jį formuojančiais veiksniais. *Sveikatos mokslai*, 23(4), 99–107.
219. Ritaco, M. R., & Bolivar, A. B. (2018). School principals in Spain: An unstable professional identity. *IJELM*, 6(1), 18–39.
220. Robertson, M. (2016). *Principal perception of self and change: A New Zealand case study* [PhD dissertation, University of Otago].
221. Robinson, H. A. (2005). The ethnography of empowerment. In *The Transformative Power of Classroom Interaction* (3rd ed.). London: Taylor & Francis.
222. Rupšienė, L. (2016). Švietimas ar edukacija? *Pedagogika*, 122(2), 5–16.
223. Rushing, A. R. (2011). *Portraying the genred self: An autoethnographic account of six characters of a teaching identity* [PhD dissertation, University of George Washington].
224. Saarikka, S. (2017). *Understanding school principals' leadership* [PhD dissertation, Abo Akademi University].
225. Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57.
226. Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
227. Schachter, H. L. (2017). Women in public administration: Giving gender a place in education for leadership. *Administration & Society*, 49(1), 143–158. doi: 10.1177/0095399715611173
228. Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Massachusetts, USA: Addison-Wesley Pub. Co.
229. Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
230. Scribner, S. M. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11, 243–274. doi:10.1080/15700763.2012.654885
231. Sheokand, U. (2017). An elucidation of school administration and work culture of schools in relation to teacher's satisfaction. *Review of Public Administration and Management*, 5(2), 1–8. doi: 10.4172/2315-7844.1000217
232. Shockman Shenkle, A. M. (1985). *The woman in the principal's office: An ethnographic portrait*. University of South Dakota.
233. Sipe, L. R., & Ghiso, M. P. (2004). Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(4), 472–485.
234. Skukauskaitė, A. (2017). The systematic analyses of layered meanings inscribed in interview conversations: An interactional ethnographic perspective and its conceptual foundations. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39, 45–60.
235. Skukauskaitė, A. ir Rupšienė, L. (2018). Kokybinių tyrimų metodologijų mokymas ir mokymasis Lietuvoje besivystančios doktorantų edukacijos kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39, 61–82. doi: 10.15388/ActPaed.2017.39.11470
236. Smith, L. (1990). Critical introduction: Whither classroom ethnography? In M. Hammersly (ed.), *Classroom ethnography* (pp. 1–12). Milton Keynes, UK: Open University Press.
237. Smulyan, L. (2000). *Balancing acts. Women principals at work*. Albany, NY: State University of New York Press.
238. Spindler, G. (1982). General introduction. In G. Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 1–13). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
239. Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
240. Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
241. Stan, S., & Colipca, G. I. (2012). Deconstructing and reconstructing identity. *Philosophical*

- frames and literary experiments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 63, 325–330. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.10.045
242. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojo edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
243. Stanišauskienė, V., ir Urbonienė, A. (2017). Informacinių technologijų studentų profesinio identiteto raiška lyčių aspektu. *Informacijos mokslai*, 80, 90–104.
244. Stein, K. C., Macaluso, M., & Stanulis, R. N. (2016). The interplay between principal leadership and teacher leader efficacy. *Journal of School Leadership*, 26(6), 1002–1032. Doi:10.1177/105268461602600605
245. Stoilescu, D., & McDougall, D. (2010). Case studies of teachers integrating computer technology in mathematics. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2010 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2944–2952). Toronto, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
246. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
247. Stonkuvienė, I. (2005). *Dorinis vaikų ugdymas Lietuvos kaimo bendruomenėje* [daktaro disertacija]. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
248. Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.
249. Stundžė, L. (2010). Organizacinės kultūros ir komunikacijos sąsajos lyties aspektu. *Informacijos mokslai*, 53, 63–85.
250. Sutherland, L., & Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education. *Higher Education*, 64(6), 747–766. doi:10.1007/s10734-012-9522-7
251. Šidiškienė, I. (2016). Profesinio tapatumo stiprinimo praktika: vilniečių profesinė diena. *Lituanistica*, 104(2), 146–156.
252. Šimanskienė, L. (2008). Organizacinės kultūros poveikis organizacijų valdymui. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 15(4), 175–179.
253. Šimanskienė, L., Gargasas, A., ir Ramanauskas, K. (2015). Organizacinės kultūros vaidmuo organizacijos veikloje. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 37(2), 310–320. doi: 10.15544/mts.2015.28
254. Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65–93.
255. Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
256. Ting-Toomey S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In B. William Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication* (pp. 211–233). London: Sage Publications.
257. Toom, A. (2018). School culture, leadership and relationships matter. *Teachers and Teaching*, 24(7), 745–748. doi: 10.1080/13540602.2018.1503855
258. Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 483–499. doi: 10.1080/02607476.2011.611017
259. Tsakissiris, J. (2016). *Professional identity and self-interest: Career and educational choices in the emerging ICT workforce*. Paper presented at the Australian Council for Computers in Education Conference 2016, 29 September – 2 October 2016, Brisbane, QLD.
260. Urbanovič, J., ir Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*. Vilnius: MRU.
261. Urbonienė, A. (2008). Prielaidos merginų profesinio identiteto vystymuisi technologijos ir fizinių mokslų studijose. *Lyčių studijos ir tyrimai*, 5, 84–90.
262. Urick, A., & Bowers, A. (2013). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50, 96–134. 10.1177/0013161X13489019.
263. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., ir Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai. Monografija*. Šiauliai: Titnagas.

264. Van Maanen, J. (1998). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
265. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. California: Left Coast Press.
266. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
267. Vveinhardt, J. (2011). Organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros charakteristikos. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 5(29), 221–230.
268. Walford, G. (2018). Recognizable continuity: A defense of multiple methods. In D. Beach, C. Bagley, & S. Marques da Silva (Eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 15–29). John Wiley & Sons.
269. Wang, F. (2017). Social injustices in schools: Principal's perception. *Values and Ethics in Educational Administration*, 13(1), 1–9.
270. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
271. Werbinska, D. (2017). A teacher-in-context: Negotiating professional identity in a job promotion examination. *Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 103–123.
272. White, E. (2015). Starved by society: An examination of Judith Butler's gender performance and society's slender ideal. *Feminist Theology: The Journal of the Britain & Ireland School of Feminist Theology*, 23(3), 316–329. doi: 10.1177/0966735015576883
273. Whiteman, R. S., Scribner, S. M. P., & Crow, G. M. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. In M. Khalifa, N. A. Witherspoon, A. F. Osanloo, & C. M. Grant (Eds.), *Handbook of urban educational leadership* (pp. 578–590). New York, NY: Rowman & Littlefield.
274. Whitson, L. A. (2014). *Perceptions of change factors: A qualitative study of the operative forces influencing school counselors in the change process* [PhD dissertation, University of La Verne].
275. Widdicombe, S. (1998). Identity as an analysts' and a participants' resource. In Ch. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 191–206). London, Thousand Oaks CA, New Delhi, Singapore: Sage Publications Ltd.
276. Wiengarten, F., Gimenez, C., Fynes, B., & Ferdows, K. (2015). Exploring the importance of cultural collectivism on the efficacy of Lean practices: Taking an organisational and national perspective. *International Journal of Operations and Production Management*, 35(3), 370–391. doi: 10.1108/IJOPM-09-2012-0357
277. Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: An ethnography*. University of Oregon.
278. Wolcott, H. F. (2001). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
279. Yasir, M., & Mohamad, N. A. (2016). Ethics and morality: Comparing ethical leadership with servant, authentic and transformational leadership styles. *International Review of Management and Marketing*, 6(4S), 310–316.
280. Zabalza, M. A., & Cerdeirina, M. A. (2012). *Profesores y profesion docente*. Madrid: Narcea.
281. Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62, 6–22.
282. Zaharlick, A., & Green, J. (1991). Ethnographic research. In J. Flood, D. Lapp & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 205–225). New York: Macmillan.
283. Zamir, S. (2015). The contribution of school organizational culture as perceived by trainee teachers to their future commitment to the education system. In *Proceedings of International Academic Conferences 2603221*. International Institute of Social and Economic Sciences.
284. Zygmantas, J. (2011). *Adult newcomer's difficulties in learning Lithuanian: An ethnographic case study* [daktaro disertacija]. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
285. Žalkauskaitė, U. (2012). Neįgaliųjų identiteto daryba: teorinės prielaidos sociologijoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(37), 113–118.
286. Želvys, R. (2003). Švietimo organizacijų vadyba. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
287. Želvys, R. (2010). XXI a. pradžios iššūkiai švietimui ir vadybinės kompetencijos. Iš Šventickas A., Dukšinska O., ir Kukemelk H. (sud.), *Mokyklų vadybos tobulinimas Baltijos regione* (pp. 6–10). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

288. Želvys, R. (2014). Mokyklų savarankiškumas ir ugdymo kokybė Lietuvoje. *Pedagogika*, 114(2), 54–63. doi:10.15823/p.2014.004
289. Želvys, R. (2015). Švietimo vadyba: nuo tradicinio administravimo link šiuolaikinės lyderystės. Iš L. Laurinčiukienė (red.), *Geros mokyklos link* (pp. 16–24). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
290. Žydžiūnaitė, V., ir Crisafulli, S. (2012). Profesinio tapatumo vystymasis ir *Curriculum* struktūros komponentų įgyvendinimas universitete: studentų patirtis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 123–132.

PRIEDAI

1 PRIEDAS. Lauko užrašų šablonas

Data:

Laikas:

Santrauka:

Susiję dokumentai:

Detalios pastabos:

Stebėjimo pastabos	Kitos pastabos (AP – asmeninės pastabos; TP – teorinės pastabos; MP – metodologinės pastabos)

Užrašai / pastebėjimai:

2 PRIEDAS. Transkribuotų garso ir vaizdo įrašų šablonas

Įvykio data:

Įrašai peržiūrėti:

Įrašas:

Dalyviai:

Identifikuojami kalbėtojai:

Nepagrindiniai kalbėtojai / neskami:

Santrauka:

Komentarai:

Transkripcija:

Stebėjimo pastabos Laiko kodas [vv:mm:ss]	Kitos pastabos (AP – asmeninės pastabos; TP – teorinės pastabos; MP – metodologinės pastabos)

Užrašai / pastebėjimai:

3 PRIEDAS. Interviu įrašų šablonas

Įrašas (-ai):

Informantas (-ai):

Santrauka:

Komentarai:

Transkripcija:

Stebėjimo pastabos Laiko kodas [vv:mm:ss]	Kitos pastabos (AP – asmeninės pastabos; TP – teorinės pastabos; MP – metodologinės pastabos)

Užrašai / pastebėjimai:

4 PRIEDAS. Sutartiniai transkripcijų ženklai

Ženklas	Paiškinimas
[žodžiai]	Transkribuotojo komentaras, apimantis kontekstinių nuorodų aiškinimą (pvz., įvardžių nuorodos), veikėjų neverbalinių veiksmų paminėjimą (pvz., judesiai arba žvilgsniai) arba transkripcijos netikslumus (pvz., negirdimos vietos). Taip pat pažymimos pauzės.
-	Sustojimas arba garso nutrūkimas, staigesnis ir labiau netikėtas nei tipinėje kalbėtojo kalbėsenoje.
DIDŽIOSIOS RAIDĖS	Išryškinamas ir pabrėžiamas žodis, kuris skiriasi nuo tipinės kalbėtojo kalbėsenos, dažnai lydimas intonacijos pakilimu.
žo:::dis	Tam tikro garso žodyje pailginimas. Kuo daugiau ženklų, tuo labiau ištemptas garsas.
..	Pauzė. Kuo daugiau ženklų, tuo ilgesnė pauzė.
↓	Nurodo krentančią arba galutinę intonaciją.
↑	Nurodo kylančią intonaciją.
,	Nurodo besitęsiančią intonaciją, lydimą neilgos pauzės, kuri nurodo, kad ketinama pasakyti daugiau.
žodžiai ... žodžiai	Dalinis kalbėjimo praleidimas, žymintis elipsę.
XXXXXX	Neįmanoma išgirsti ar suprasti įrašo. Kuo daugiau ženklų, tuo ilgesnis netranskribuotas tekstas.
„žodis“	Netiesioginė kalba.

MOKYKLŲ VADYBOS KULTŪROS LABIRINTAI

Lina Bairašauskienė

Monografija

Redagavo Gabija Bankauskaitė

Maketavo Martynas Švarcas

Tiražas 50 egz.

Išleido Mykolo Romerio universitetas

Ateities g. 20, 08303 Vilnius

www.mruni.eu

Spausdino UAB „Šiaulių spaustuvė“

P. Lukšio g. 9G., 76200 Šiauliai

www.siauliuspaustuve.lt

