

VADOVŲ POŽIŪRIS IR VEIKMĖ KURIANT ĮTRAUKIĄ MOKYKLĄ

Lina Miltenienė

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Jūratė Valuckienė, Milda Damkuvienė, Sigitas Balčiūnas,

Evandželina Petukienė

Vilniaus universitetas, Lietuva

Meda Bugenytė

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas vadovų požiūris ir veiksmai įgyvendinant mokyklos pasirinktą įtraukųjį ugdymą stiprinantį projektą. Projekto įgyvendinimas Lietuvoje remiamas programos „Renkuosi mokyti – mokyklų kaitai!“, kuria siekiama įtraukiojo ugdymo kaip dėmesio kiekvienam vaikui bei nuolatinės jo mokymosi pažangos didinimo. Straipsnyje pateikti interviu su keturiolika programos „Renkuosi mokyti – mokyklų kaitai!“ pirmajame etape dalyvavusių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų. Interviu siekta išsiaiškinti, koks yra mokyklų vadovų požiūris į įtraukųjį ugdymą ir kaip jie planuoja ir valdo mokykloje vykstančius transformacinius procesus stiprindami įtraukųjį ugdymą. Taikant induktyvios kokybinės turinio analizės metodą išskirtos keturios temos, atskleidusios mokyklų vadovų požiūrių ir veiksmų įvairovę kuriant įtraukų mokyklą: 1) įtraukties fenomeno dekonstrukcija, kurioje išskirtos individualumo pripažinimo ir lygių galimybių, kiekvieno vaiko pažangos ir dalyvavimo, bendrųjų kompetencijų ugdymo kategorijos; 2) asmeninė parengtis stiprinti įtrauktį, kur išryškėjo kaitos prasmės internalizacijos ir kaitos iššūkių pripažinimo elementai; 3) lyderystės projekcijos, pasireiškiančios vertybinių prioritetų „deklaravimu“ asmeniniu pavyzdžiu, mokytojus palaikančiomis ir įkvepiančiomis iniciatyvomis; 4) organizacinių struktūrų pertvarkymas kuriant ir formalizuojant vidines tvarkas ir susitarimus, kolegialaus mokymosi sistemą ir priimant įvairaus pobūdžio išteklius mobilizuojančius sprendimus.

Esminiai žodžiai: *įtrauki mokykla, vadovo požiūris ir veikmė, mokyklos transformacija.*

Įvadas

Per pastaruosius šešiasdešimt metų visame pasaulyje socialinėje ir švietimo srityje įvyko daug pokyčių. Vienas iš jų – tradicinės ugdymo paradigmos virsmas į besimokantįjį orientuotą ugdymą, į pagarbą asmenybei, skirtųjų pripažinimą, toleranciją. XX a. aštuntojo dešimtmečio viduryje JAV ėmė plisti įtraukiojo ugdymo (angl. *inclusive education*) idėjos, kurių pagrindas – tikėjimas, kad teisė į ugdymąsi yra pagrindinė žmogaus teisė. Lygios galimybės ir įtrauktis – tai vieni iš svarbiausių ateities švietimo (iki 2030 m.) uždavinių, kuriuos 2015 m. vykusiame Pasaulio švietimo forume paskelbė UNESCO. Šią ateities švietimo kryptį dar labiau sustiprino tais pačiais metais priimta JT Generalinės Asamblėjos rezoliucija „Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų“ (*Transforming our world...*, 2015). Visuotinio švietimo stebėjimo ataskaitoje (UNESCO, 2020) teigiama, kad įtrauktis yra labai plataus turinio fenomenas: ugdymo praktika turėtų aprėpti ne tik žmones, turinčius negalią, bet visus, nepriklausomai nuo amžiaus, lyties, rasės, socialinės ar etninės priklausomybės, gyvenamosios vietos, turtinės padėties, kalbos, religijos, seksualinės orientacijos, migracijos ir kitų sąlygų.

Lietuvos nuostata stiprinti įtrauktį taip pat fiksuota politinių susitarimų ir teisinių dokumentų lygmeniu. Svarbiausias dokumentas, nubrėžiantis visų šalių bendrojo ugdymo mokyklų pokyčių trajektorijas, yra Geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje kaip esminis sėkmingos mokyklos požymis traktuojamas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, t. y. geri ugdymo(si) rezultatai ir kiekvieno asmens turtingos, įsimeinančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje patirtys. Ši nacionalinio lygmens mokyklos misijos apibrėžtis tiesiogiai koreliuoja su įtraukiojo ugdymo nuostatomis: mokykla skirta kiekvienam vaikui ir kiekvienas vaikas joje mokosi pagal savo galimybes ir gebėjimus siekdamas pažangos. Susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030), orientuotame ir į Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimą, pabrėžiama svarba sudaryti lygias galimybes ir užtikrinti lygiavertes sąlygas kiekvienam asmeniui siekti išsilavinimo bei įsipareigota garantuoti visiems vaikams saugią ugdymo aplinką, užkertančią kelią patyčių ir smurto apraiškoms. 2021 m. pradėtoje įgyvendinti nacionalinės pažangos programoje „Tūkstantmečio mokyklos“ siekiama, kad kiekvienas Lietuvos vaikas turėtų galimybę mokytis šiuolaikiškoje ir atviroje mokykloje, nepaisant to, kur jis gyvena, kokia yra jį supanti socialinė, ekonominė ar kultūrinė aplinka. Dėmesys skiriamas ir įtraukiojo ugdymo ekosistemai mokyklose kurti, tinklaveika grįstam ugdymo organizavimui bei valdymui diegti. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pokyčiai nuo 2024 m. taip pat orientuoti į teisinių prielaidų sudarymą kurti kiekvieno mokinio ugdymosi poreikius atliepiančią mokyklą. 2021–2022 m. organizuojamo mokyklų išorinio

vertinimo¹ pagrindu pasirinktas įtraukties kriterijus (vertinama mokyklų parengtis ugdyti kiekvieną mokinį pagal jo poreikius ir galimybes).

Pasak Ališauskienės ir Miltenienės (2018), įtraukusis ugdymas nėra vien tik ugdymo prieinamumas ir (arba) įtraukimas. Tikroji įtrauktis mokykloje – tai vertybių, nuostatų, įsitikinimų kaita, kaip nenutrūkstantis mokyklos kultūros, politikos ir praktikos (Booth ir Ainscow, 2002, 2016) vystymosi procesas, niekada nepasiekiantis galutinio tobulumo taško. Įtraukios mokyklos kūrimas gali būti traktuojamas ir kaip strateginis mokyklos vystymosi tikslas, už kurio įgyvendinimą atsakomybę prisiima mokyklos direktorius, kaip organizacijos lyderis, įkvepiantis ir vedantis bendruomenę vertybinių susitarimų įgyvendinimo link.

Viena iš pirmųjų iniciatyvų Lietuvoje sistemiškai stiprinti įtrauktį bendrojo ugdymo mokyklose buvo 2017–2019 m. nevyriausybinės organizacijos „Mokyklų tobulinimo centras“ vykdyta programa „Renkuosi mokytis – mokyklų kaitai!“. Programa siekia įtraukiojo ugdymo kaip dėmesio kiekvienam vaikui bei nuolatinės jo mokymosi pažangos didinimo. Programa mokykloms teikė įvairiapusę paramą įtraukiajam ugdymui stiprinti: asmenų, turinčių aukštąjį nepedagoginį išsilavinimą, tačiau norinčių prisidėti prie kiekvieno vaiko mokymosi sėkmės, ruošimas dirbti mokykloje, kaitą motyvuojančių renginių organizavimas projekte dalyvaujančioms mokykloms, pedagogų ir vadovų mokymai, tyrėjų konsultacijos pokyčio įgyvendinimo procese ir kt.

Visos programoje dalyvaujančios mokyklos dvejus metus rengė ir įgyvendino jų pasirinktą projektą, kurio tikslas – įtraukiojo ugdymo stiprinimas mokykloje. Kiekvienos mokyklos projektas buvo savitas: skyrėsi apimtis, turinys, tikslinė poveikio grupė, įgyvendinimo strategijos. Skyrėsi ir mokyklų vadovų vaidmuo įgyvendinant šį įtraukios mokyklos nuostatas ir praktikas vystantį projektą.

Kuriant įtraukią mokyklą vadovai pripažįstami kaip svarbiausi pokyčių agentai (Cohen, 2015; Devine 2013; Johnson ir Fuller, 2014), vadovo palaikymas – reikšmingas organizacijos kaitos veiksnys, darantis tiek tiesioginę įtaką organizacijos pokyčiams, tiek pasireiškiantis netiesiogiai skatinant organizacinį mokymąsi ir kuriant struktūras, įgalinančias mokytojams nuolat mokytis vieniems iš kitų. Tyrimai rodo, kad vadovų sprendimai turi poveikį mokyklos kultūros ar kitų veiklos rezultatų kaitai per mokytojų bendradarbiavimo aktyvinimą ir mokytojų lyderystę (Damkuvienė ir kt., 2019). Pažindami skirtingus mokinių ugdymosi poreikius, atpažindami gabumus, formuodami nuostatas bei kurdami mokyklų struktūras, rodydami aiškią ir reiklį savo asmeninę poziciją, vadovai daro netiesioginę, bet didelę įtaką mokinių mokymuisi (Leithwood ir Jantzi, 2008).

¹ Švietimo, mokslo ir sporto ministro 2021 m. liepos 9 d. įsakymas Nr. V-1254.

Vadovo vaidmuo mokyklos kaitos kontekste neatsiejamas nuo lyderystės. Lyderystė įtraukiamam ugdymui nagrinėjama per fasilituojančios (pvz., Jones ir kt., 2013), demokratinės (pvz., Theoharis ir Causton, 2014), pasidalytosios (pvz., Kershner ir McQuillan, 2016), socialiai teisingos lyderystės (pvz., DeMatthews ir Mawhinney, 2014) teorijų prizmę. Urick (2016) lyderystę įtraukiamam ugdymui įvardija kaip *transakcinės*, *transformacinės* ir *instrukcinės* lyderystės kompleksą, teigdamas, kad mokyklos valdymo pagrindas yra *transakcinė* lyderystė, kurios esmė – vadovo galios ir atsakomybės dominavimas, aiškių taisyklių, laukiamų rezultatų ir būdų, kuriais rezultatai turi būti pasiekiami, nustatymas, sutarto atpildo už pasiektus rezultatus numatymas. Transakciniams vadovavimo elementams Urick (2016) priskiria biudžeto sudarymą ir valdymą, išteklių paskirstymą, personalo sprendimus, mokymosi aplinkos saugumo ir patalpų priežiūros sprendimus, užtikrinančius, kad mokyklos bendruomenė galėtų sutelkti dėmesį į pagrindinę – ugdymo – veiklą. Organizacinių struktūrų pertvarkymas reikalauja *transformacinės* vadovų lyderystės (organizacijos veiklos krypties (vizijos) kūrimo, bendruomenę įkvepiančio santykio, skatinančio jos narius prisidėti prie organizacijos tikslų siekimo, sprendimų, vystančių mokyklos profesinį kapitalą ir mokytojų lyderystę) (Urick, 2016). Transformacinė mokyklos vadovo lyderystė siejama su gebėjimu inicijuoti ir skatinti pokyčius (Navickaitė, 2013), diegti naujoves keičiant žmonių mąstymą ir elgseną bei visą organizacijos kultūrą. Transformacinės lyderystės elementai reikalingi tam, kad nuolat besivystantys organizaciniai pajėgumai skatintų naujo radimąsi organizacijoje. Užtikrinant svarbiausią mokyklos veiklą – ugdymo kokybę, vadovai turi būti mokymosi (*instrukciniai*) lyderiai, telkiantys mokytojus, sudarantys sąlygas jų kompetencijų ir veiklų sinergijai vykti (Urick, 2016), patys aktyviai įsitraukę ne tik į administracinius, bet ir į ugdymo turinio kūrimo procesus.

Ateities švietimui keliamų uždavinių kontekste vadovams tenka atsakomybė tarptautinių ir nacionalinių susitarimų reikalavimus paversti mokyklų praktika (Ganon-Shilon ir Schechter, 2017). Esamų mokyklos veiklos, ugdymo praktikų ir „reikalaujamų“ mokymo ir mokymosi praktikų atitiktis yra svarbiausias išbandymas mokyklų vadovams, skatinantis kvestionuoti įprastus ugdymo procesus, metantis iššūkį mokyklos *status quo* (Kaniuka, 2012), priverčiantis ieškoti pokyčių, reikalaujančių ugdymo idėjų *prasmės* ir per įprasminimo (angl. *sense-making*) procesus šias nuostatas paversti mokyklos praktika.

Setia ir kt. (2021), analizuodami vadovo vaidmenį kuriant įtraukią mokyklą, kaip tik ir pradeda nuo vadovo ir bendruomenės narių *mąstysenos* keitimo, vėliau išskiria vadovo *veiksmus* apibrėžiančius vaidmenis: įtraukties *praktikų skatinimą* per įvairias programas, įtraukiojo ugdymo elementų *diegimą* mokymo ir mokymosi procese, *ryšio palaikymą* su tėvais ir vietos bendruomenėmis. Tyrimai rodo, kad vadovų požiūris ir mąstysena turi įtakos jų elgsenai, t. y. pasirinkimui, kaip spręsti kasdienes problemas priimant strateginius organizacijos

vystymo sprendimus (Hambrick ir Brandon, 1988). Vadovų mąstysena, turinti įtakos jų elgsenai ir sprendimams, atspindi organizacijos rezultatuose (Moore, 2017), pvz., vadovų nuostatos ir elgsena (kaip jie vadovauja organizaciniam mokymuisi, kaip jie įgalina organizacijos narius mokytis vieniems iš kitų) reikšmingai susijusios su mokytojų darbu mokykloje (Louis ir Robinson, 2012).

Aptarta situacija aktualizuoja mokyklų vadovų vaidmens analizę mokyklos kaitos procese, ypač turint omenyje tai, kad tyrimų, analizuojančių vadovo vaidmenį sistemiškai kuriant įtraukią mokyklą, yra nedaug.

Tyrimo tikslas – atskleisti vadovų požiūrį ir veikmę įtraukios mokyklos transformacijų procese.

Probleminiai klausimai: kokia įtraukiojo ugdymo samprata ir kokiomis vertybėmis vadovaujasi mokyklų vadovai? kokie yra jų veiksmai ir lyderystė planuojant ir valdant mokykloje vykstančius transformacinius procesus, stiprinančius įtraukijį ugdymą?

Tyrimo metodika

Tyrimas atliktas taikant bendrąją kokybinio tyrimo metodologinę prieigą (angl. *Generic Qualitative Research*). Bendrieji kokybiniai tyrimai yra socio-konstruktivistine interpretacine epistemologija besiremiantys tyrimai, kuriais siekiama suprasti, kaip žmonės interpretuoja savo patirtį, kaip jie kuria savo pasaulius ir kokią reikšmę jie suteikia savo patirčiai (Merriam, 2009), taikydami pagrindines bendrąsias imties formavimo kokybinių duomenų rinkimo ir analizės technikas ir nesilaikydami kokių nors nusistovėjusiomis filosofinėmis prielaidomis grįstų metodikų, pvz., fenomenologija, etnografija ar grindžiamuoju tyrimu (Percy, Kostere, K., Kostere, S., 2015).

Tyrimo imtis. Tyrimo dalyviai atrinkti taikant tikslinės imties metodą. Interviu buvo apklausti keturiolika programos „Renkuosi mokytis – mokyklų kaitai!“ pirmajame etape dalyvavusių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų, atsakingų už mokyklos politikos kūrimą (direktoriai ar jų pavaduotojai).

Duomenų rinkimas. Kaip duomenų rinkimo metodas pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Mokyklų vadovai pagal parengtą pokalbio struktūrą pasakojo apie pokyčio įgyvendinimą mokykloje projekto metu, tiesiogiai ar netiesiogiai atskleisdami jų suvokiamą įtraukiojo ugdymo sampratą, jos interpretaciją, požiūrį į įtraukiojo ugdymo stiprinimą mokykloje ir kaitos patirtis. Pagrindinės pokalbių temos:

- asmeninis požiūris į įtraukijį ugdymą ir vertybes: nuostatų kaita, požiūris į mokinių įvairovę, lygias galimybes;
- įkvėpimas ir lyderystė: asmeninio požiūrio į įtraukijį ugdymą sklaida

- mokykloje, dalijimasis vertybėmis, kitų įkvėpimas ir skatinimas;
- transformacijos ir jų įgyvendinimas: sprendimai, stiprinantys įtraukiojo ugdymo raišką.

Interviu vykdyti 2019 m. vasario–kovo mėnesiais. Vidutiniškai vienas interviu truko 45 min. Kiekviename pokalbyje su mokyklos vadovu dalyvavo du tyrėjai. Interviu buvo įrašyti diktofonu ir transkribuoti.

Duomenų analizė. Duomenys buvo sisteminami taikant induktyviosios kokybinės turinio analizės metodą (Kyngäs, 2020; Thomas, 2006). Interviu transkripcijos atidžiai perskaitytos, atrinkti ir užkoduoti reikšmingi leksiniai semantiniai vienetai, suformuota dalinių kategorijų sistema ir išskirtos teminės grupės, aprašančios informantų asmeninį požiūrį į įtraukųjį ugdymą, jų vadybinės praktikos, padedančius stiprinti įtraukųjį ugdymą mokykloje, interpretacijos. Siekiant padidinti tyrimo patikimumą, kategorijos aptartos tyrėjų grupėje.

Tyrimo etika. Interviu metu laikytasi bendrųjų socialinių tyrimų etikos reikalavimų: tyrimo teisėtumo, tyrimo tikslų aiškumo ir jų atskleidimo interviu dalyviams, tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo išsaugojimo, apgaulės ir manipuliavimo vengimo, mokslinio sąžiningumo. Tyrimas atliktas vadovaujantis humanitarinių ir socialinių mokslų tyrimų etikos principais (Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės, 2020).

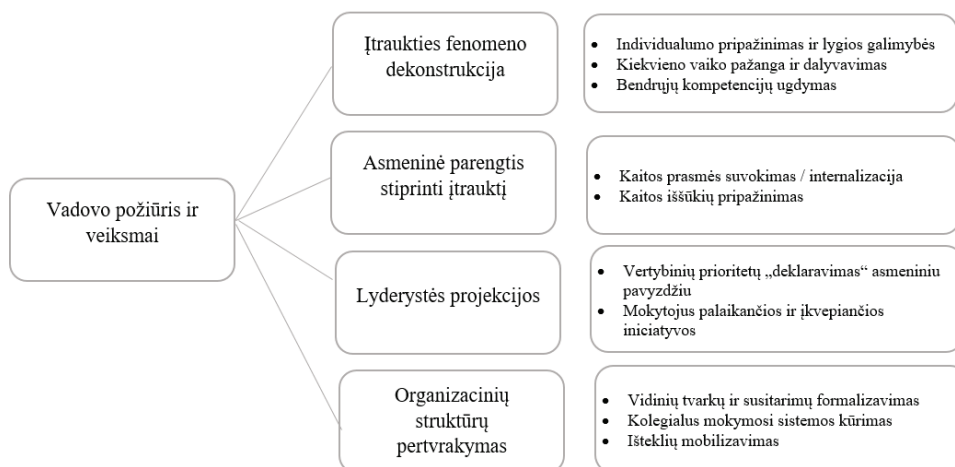
Tyrimo ribotumai. Tyrimo rezultatai atspindi tikslingai įtraukiojo tyrimo projektus įgyvendinusių mokyklų vadovų nuomonę, todėl negali būti interpretuojami kaip būdingi visai švietimo sistemai.

Tyrimo rezultatai

Atlikus interviu metu surinktų duomenų, atskleidžiančių mokyklų vadovų požiūrių ir veiksmų įvairovę kuriant įtraukųjį mokyklą, analizę išskirtos keturios duomenų teminės grupės: 1) įtraukties fenomeno dekonstrukcija, 2) asmeninė parengtis stiprinti įtrauktį, 3) lyderystės projekcijos, 4) organizacinių struktūrų pertvarkymas (žr. 1 pav.).

1 paveikslas

Vadovo požiūris veikmė plėtojant įtraukujį ugdymą mokykloje: apibendrintų tyrimo duomenų schema



Įtraukties fenomeno dekonstrukcija

Kaita, reikalaujanti asmens elgsenos pokyčio, priklauso nuo to, ar asmeniui yra svarbi kaitos idėja (kokią prasmę asmuo jai suteikia). Tyrime dalyvavusiems vadovams įtraukiojo ugdymo prasingumas glaudžiai susijęs su įtraukiojo ugdymo vertybėmis. Tokie pasisakymai, pvz., <...> *reikia atsižvelgti ir į vaikų prigimtį tiesiog, t. y., ką jie atsineša iš šeimų ir visa kita* [V2], <...> *man svarbiausia yra lygios galimybės* [V1], liudija, kad vadovams įtraukusis ugdymas neatsiejamas nuo kiekvieno mokinio **individualumo** pripažinimo, **lygių galimybių kūrimo** kiekvienam besimokančiajam. Pasak Booth, Ainscow (2016), individualumo pripažinimas skatina pagarbą įvairovei ir supratimą, kad kiekvienas bendruomenės narys gali būti vertingas, prisidėti prie bendruomenės augimo, atlikti pozityvų vaidmenį. Lygybės ir lygių galimybių prioritetizavimas yra esminė įtraukiojo ugdymo sąlyga ir vertybinė nuostata, kurios suvokimas ir įprasminimas nulemia mokyklos kaitos krypties bei procesų valdymo būdų pasirinkimą. Mokinių individualumo pripažinimas skatina vadovus galvoti apie skirtingus mokinių poreikius, galimybes, pasiekimus. Geriau suvokus ir įprasminus įtraukties idėją, stipriau aktualizuojama **kiekvieno vaiko pažangos ir dalyvavimo** užtikrinimo sąlyga:

Svarbiausia – vaikas, jo pažanga, jo gera jausena, jo galimybė pagal poreikius, pagal galias dalyvauti visame ugdymo procese ir būti kartu su visais. <...> Per vieną veiklą nieko labai nepadarysi. Ir į pamoką to įtraukimo turi būti, kad tas kiekvie-

nas vaikas būtų pastebėtas, sudarytos galimybės dirbti taip, kaip jis gali geriausiai [V5].

Įtraukiojo ugdymo idėjas atspindinčioje *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015) pabrėžiama, kad pagrindiniai ir pageidaujami mokyklos veiklos rezultatai yra mokinių asmenybinė branda, individualias galimybes atitinkantys mokymosi pasiekimai ir nuolatinė mokymosi pažanga. Mokinių pasiekimai vertinami atsižvelgiant ne vien į apibrėžtus, programinius ugdymo tikslus, bet ir į individualias kiekvieno mokinio ypatybes bei išgales, siekiant nuolatinės asmeninės pažangos mokiniui tinkamu tempu. Šiame dokumente išryškinta mintis, kad mokykloje dėmesys turėtų būti skiriamas tiek bendrųjų asmens kompetencijų, tiek dalykinių pasiekimų ugdymui. Galbūt vadovaudamiesi šiuo pažangiu dokumentu ir šiuo metu atnaujinamo ugdymo turinio gairėmis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2019) kai kurie vadovai įtraukijį ugdymą siejo su **bendrujų kompetencijų ugdymo** svarba:

Įtraukusis ugdymas, bent jau man, iš tikrųjų yra susijęs su bendrosiomis kompetencijomis, t. y. kada tu pamokoje nustoji virš visko kelti dalykinį akademinį mokymąsi, kuris, beje, irgi yra labai svarbus. Šiandienos kontekste mes suvokiame, kad bendrosios kompetencijos yra ne mažiau svarbios, ir vis daugiau kalbame apie tai, kad turi atsirasti dermė <...>. Ne egzaminams mes vaiką ruošiame. <...> turi būti ne dalyko, o vaiko mokytojas [V2].

Vadovai iš dalies pripažino, kad mokykloje vis dar trūksta dermės tarp keliamų akademinų ir kitų ugdymo tikslų. Pernelyg sureikšminami akademiniai pasiekimai ir nuvertinami kiti savarankiškam gyvenimui demokratinėje visuomenėje svarbūs gebėjimai ir įgūdžiai – gerbti demokratijos vertybes ir, remiantis jomis, kurti bendruomeninę aplinką, jausti socialinę atsakomybę, imtis aktyvių veiksmų, kai pažeidžiamos asmeninės arba kito asmens teisės, sėkmingai planuoti asmeninį ir profesinį gyvenimą, tapti pilietiškais visuomenės nariais.

Asmeninė parengtis stiprinti įtrauktį

Analizuojant vadovų požiūrį į įtraukijį ugdymą akivaizdu, kad vadovai kelia įtraukiojo ugdymo prasmės klausimą, interviu metu kalba apie **kaitos prasmės internalizaciją**, tiki įtraukiojo ugdymo idėja, laiko ją vertybiškai sava (*Apskritai aš tuo tikiu. Man projektas labai patiko dėl daugybės dalykų <...> bet šiaip iš esmės dėl idėjos* [įtraukiojo ugdymo]. *Pirmiausia todėl turbūt* [V1]). Kai kurie vadovai pastebi pozityviai besikeičiantį savo požiūrį:

Tai [projekto įgyvendinimas] ir pačiai tokia asmeninė ūgtis [V12]. *Gal čia irgi projekto yra [įtaka], nes, na, vien ta sąvoka jau atsirado ir galvoj. Ir ne tik burnoj tas „įtraukusis ugdymas“* [V2]. *Tai va, čia turi būti mūsų smegenyse. Kažkoks tai lūžis įvykti, kad mes turim kažkaip kitaip elgtis su tais vaikais, kitaip su jais bendrauti, kitaip juos mokyti. Ir tai yra gana sudėtinga* [V13].

Kalbėdami apie įtraukiojo ugdymo idėjas ne tik koncepciniu, bet ir praktiniu, jų įgyvendinamumo, lygmeniu, vadovai **pripažįsta kaitos iššūkius**, kritiškai vertina realią situaciją:

Mokytojai ateina su džiaugsmu dirbti darbą, vaikai ateina su džiaugsmu į mokyklą, kad jiems bus gera čia... Aš kaip vadovas irgi ateinu laimingas ir džiaugsmingai praleidžiu visą darbo dieną ir visi laimingi? Bet taip nėra iš tikrųjų! Suprantat, tas gyvenimas mokyklos kasdieninis... Dedame visas pastangas, kad mokykloje būtų gera kiekvienam vaikui, bet tai yra tikrai sunku padaryti ir aš nežinau, ar mes kada pasieksim tokį lygį, kad visiems be išimties bus gera... [V2].

Teoriškai įtraukusis ugdymas – tai yra dėmesys kiekvienam vaikui. Dėmesys kiekvienam vaikui teoriškai, o praktiškai tą dalyką padaryti yra labai sunku [V7].

<...> tai dar labai didelė siekiamybė, nes mums dar taip neišeina visko užtikrinti – „ops“ ir viskas tobula pamokoje [V5].

Pirmiausia galima būtų išvelgti tam tikrą vadovų skepticizmą kalbant apie įtraukiojo ugdymo idėjos įgyvendinimą praktiškai, tačiau pokyčių valdymo kontekste kaitos iššūkių aiškus įsivardijimas ir pripažinimas traktuotinas kaip svarbus etapas, leidžiantis daryti prielaidą dėl vadovų rimto ir atsakingo požiūrio į pokytį. Tai gali reikšti, kad į įtraukiojo ugdymo nuostatų ir praktikų diegimą vadovai žvelgia ne kaip į paviršinę ar „dokumentinę“ transformaciją, sukuriančią pasiekto rezultato („mes – įtrauki mokyklą“) iliuziją. Tai indikatorius, rodantis vadovų supratimą, kad tvarus pokytis šioje srityje reikalauja dar daug sprendimų, paliečiančių ir keičiančių organizacijos narių požiūrį, nuostatas ir elgseną, atsispindinčių organizacijos kultūroje, siekiu tapti sutarta, prasmę turinčia organizacijos narių mąstysenos ir elgsenos savastimi (Robbins, 2004).

Lyderystės projekcijos

Trečiosios temos, apibūdinančios vadovo vaidmenį mokyklos kaitos procese, ašis – vadovų lyderystė. Vadyba ir lyderystė yra esminiai veiksniai, lemiantys organizacijos misijos įgyvendinimą. Abu juos sieja įtakos darymo kitiems procesai, keičiant individų ar jų grupių elgseną. Gera vadyba pirmiausia siejama su aiškiu tikslu, reikalingu išteklių mobilizavimu jam pasiekti, tinkamu atsakomybės paskirstymu ir skaidriais kontrolės mechanizmais. Tyrime dalyvavę vadovai pabrėžė vadovo ypatingą vaidmenį pirmiausia išryškinant **mokyklos vertybinius prioritetus, juos „deklaruojant“ asmeniniu pavyzdžiu:**

Pirmiausia kalbėti, kalbėti garsiai, kalbėti visose auditorijose, akcentuojant vertybes ir tam tikrus prioritetus mokyklos. <...> išsiskirti tokius, kokie yra svarbūs, kas tikrai aktualu, ir tikėti [V8]. Kas priklauso nuo vadovo? Tai kalbėti, skatinti, pačiam rodyti pavyzdį [V12]. Bet turi būti vis dėlto <...> vadovo pavyzdys [V14]. Kaip ir

mokytojas vaikui negali duoti to, ko neturi pats, taip ir vadovas mokytojui sunkiai duos tai, ko neturi pats [V1]. Galų gale aš jau pati apeliuoju ir mokytojai sakau: jei tai būtų jūsų anūkas? Nu, jis gal gimė ne toks, ne toj šeimoje, jei apie tai kalbėti. Jeigu tai būtų jūsų vaikas, jūs būtumėt patenkinta, jei kas su juo taip elgtųsi? [V2].

Vadovo pavyzdys neturėtų būti tik žodžiai ar pamokymai. Svarbus asmeninis įsitraukimas į įgyvendinamus projektus, įtraukiojo ugdymo kultūros ir politikos kūrimą:

Vadovas turi dalyvauti, nenumesti kažkam tai. Ne tik suorganizuoti darbo grupes kažkokias formaliai <...>, bet tuos siūliukus laikyti [V2]. Kad vyktų tas darbas, ta veikla, turi būti tas, kuris sujungia. Aš, kaip iniciatorė, kaip vadovė, tuos susirinkimus inicijavau ir inicijuoju iki šiol [V14]. Jeigu aš vadovauju, aš turiu įsitraukti į tą visą procesą: tai skatina mokytojus neatsilikti [V14]. Jeigu atsirado nors vienas žmogus, kuris stabdo [nepagarbų kolegų kalbėjimą apie mokinį], ir jeigu mes [vadovai] palaikysim tą kultūrą, reiškia, tikrai sulauksim to laiko, kai kiekvienas kalbės mokytojų kambaryje su pagarba vaikui ir supras, kad čia ne turgus, o darbo vieta [V9]. Turi pastebėti absoliučiai kiekvieną vaiką ir juos įtraukti į vienokias ar kitokias veiklas tiesiogiai ir netiesiogiai [V11]. Vadovų dėka tie vaikai suranda savo vietą, nes ne kiekvienas vaikas kiekvienai mokytojai ir kiekvienai klasei [tinka]. Ir mes labai jautriai ieškom tam vaikui klasės ir aplinkos [V4].

Tokia vadovų nuomonė sutampa su teoriniuose šaltiniuose pabrėžiamu esminių mokyklos vadovo vaidmeniu kuriant kiekvienam mokiniui draugišką mokyklos aplinką (Faas ir kt., 2018).

Tyrime dalyvavusių respondentų nuomone, vadovo lyderystė neatsiejama nuo **mokytojus palaikančių ir įkvepiančių iniciatyvų**. Vadovai akcentuoja empatijos, tikėjimo mokytoju ir jo situacijos supratimo svarbą: *Pirmiausia empatija, suvokimas, kad iš tikrųjų gyvenam tokiam laikotarpyje, kada mokytojai jaučiasi pakankamai nesaugiai dėl daugelio priežasčių <...> [V6]; Bet mokytojui, suprantat, dirbti su tuo skirtingu, įdomiu ir kitokiu vaiku yra daug sunkiau. Man, kaip administratoriui, gal yra paprasčiau. Ir kai sakau, kad jūs turėtumėt dirbti kitaip, jūs turite atkreipti dėmesį – tai suprantu ir tuos mokytojus <...> [V7], suvokia pareigą paskatinti, padrąsinti mokytojus atpažinti ir įvertinti jų sėkmes:*

Pastoviai ir sąmoningai turi pastebėti gerus dalykus ir juos akcentuoti, kad štai čia buvo labai gerai, kad čia šauniai, kad jūs galite, kaip gerai, kad pabendradarbiavot. <...> Mokytojams dabar labai reikia to palaikymo, kad tu iš tikrųjų darai gerai [V6]. Mokytojas irgi yra žmogus, jis nori būti paskatinamas visą laiką, padrąsinamas [V2]. Greta tų dalykinių visų didaktinių kompetencijų didelį dėmesį dabar turim skirti <...> mokytojų jausenai: kai mokytojas gerai jaučiasi, tai jisai dažniausiai gerai ir dirba, ir jisai ištransliuoja tam tikrą energiją vaikams <...> [V3]. Mes, kaip vadovai, rūpinamės tuo, kad mūsų mokytojų savijauta būtų gera. Mes organizuo-

jam [išvykas], sakykim, per metus mes visą laiką du, tris kartus išvažiuojam. Tai mokytojus tas paskatina [V10].

Įtraukiojo ugdymo kultūra remiasi pagarba ir dėmesiu kiekvienam bendruomenės nariui. Jei naujos kultūros ir politikos formavimas – pirmiausia mokyklos vadovų veikimo laukas, tai ugdymo praktikos kaita tiesiogiai susijusi su mokytojo ir mokinių savijauta, elgsena ir sąveika klasėje. Išryškėjo nuomonė, kad nuo mokytojo emocinės būklės priklauso tiek pamokos mikroklimatas, tiek kuriamas santykis su kiekvienu vaiku pedagogui reaguojant į jo poreikius ir ugdymosi galimybes.

Pozityvus mokytojų požiūris į įtraukijį ugdymą, pasak mokyklų vadovų, skatinamas tokiomis priemonėmis: mokytojo palaikymu ir jų profesionalumo pripažinimu, pagyrimu ir motyvuojančiu grįžtamuoju ryšiu vadovams pastebėjus, kad mokytojas žengia tikslius profesinius žingsnius iškeltų tikslų link. Dalis mokyklų vadovų atkreipė dėmesį, kad pačioje mokytojų bendruomenėje galima rasti tarpusavio emocinės paramos galimybių. Tam puikiai tinka įvairūs mokytojų klubai, rytiniai pasikalbėjimai:

Mes inicijuojam tas darbo grupes, kurios rūpinasi konkrečiai mokytojais. Bendruomenės telkimo grupę turim, kuri rūpinasi, kad mokytojams būtų kažkokia alternatyva. Kad buvimas mokykloje sietųsi ne tik su profesine veikla, bet ir su tuo, kas yra jam pačiam, kaip žmogui, malonu ir kur galėtų jis įsikrauti kaip asmenybė [V5]. Mes mokytojų klubą sukūrėme tam, kad mokytojai jau pradėjo prarasti tarpusavio ryšį. Jis išsirutuliojo beveik be didelių mūsų [vadovų] pastangų. Atsirado pavadinimu „Rytinė mokyklėlė“. Ir žmonės ateina, įsivaizduokit, pusę aštuonių tam, kad galėtų susėsti, pasitaisyti kavos, žmogiškai paplepėti <...> apie pyragus, knygas, filmus ir apie tuos pačius vaikus [V11].

Tokios vadovų palaikomoms iniciatyvoms (mokytojų bendrystės klubai, mokytojų bendruomenės telkimo grupės, kolektyvinės išvykos ir kt.) gerina mokytojų emocinę savijautą, stiprina teigiamas socialinio gyvenimo mokykloje nuostatas.

Mokytojų lyderystę įgalinantys sprendimai. Kai svarstoma apie lyderystę, vis dažniau kryptama santykių organizacijoje analizės link: nebesilaikoma požiūrio, kad lyderis – tik vadovas, turintis išskirtinių bruožų ir keičiantis organizaciją gera valia ir įtikinimu sekti juo. Tik organizacijos narių tarpusavio sąveikos metu ir būdu užtikrinamas organizacijos tobulėjimas, todėl lyderystė yra neatsiejama nuo sekėjų, o rezultatyvi ar sėkminga lyderystė, kaip reiškinys, vis dažniau yra apibrėžiama ne tik lyderio, bet ir sekėjų veiksmais. Pasidalytoji lyderystė mokykloje reiškiasi, kai skatinama ugdyti lyderystės gebėjimus, visiems bendruomenės nariams suteikiama laisvė rodyti iniciatyvą, priimti atsakomybę už iniciatyvas, sprendimus ir jų įgyvendinimą. Mokyklų vadovai kal-

bėjo apie tai, kaip, kuriant įtraukią mokyklą, svarbu įgalinti ir skatinti bendruomenę diskutuoti, mąstyti ir veikti kūrybiškai, siekiant bendrai išsikeltų tikslų:

Mūsų pagrindas, va taip, yra susitarimai su mokytojais, mokytojų išklausymas, jokio negali būti primetimo, jeigu nori darbo sėkmės [V10]. Buri grupes, aptari, kažkaip privedi prie tos minties. Ateina iš mokytojų kitų idėjų šalia to, aišku, bet juos įtraukia, kad mokytojas tai būtų daręs, ne vadovas nuleido kažką iš viršaus, bet kad tai atėjo iš mokytojų [V5]. Mes [vadovai] neskubam būti iniciatyvi grupė: mes laukiam, kol mokytojai išsakys savo nuomonę. Mes tą nuomonę priimam ir tada galvojam, kaip padaryti tai, ko nori mokytojai [V9]. Tam tikrų aš jiems patarimų kaip ir turėčiau dabar, bet nenorėdama gesinti tos jų lyderystės, nes jos tikrai užsidedusios darė <...>, tai aš laukiu, o paskui galbūt ir iš tikrųjų bus geriau, negu man atrodo <...> praktiškai nieko nedarom be mokytojų. Mokytojai visur yra aktyvūs dalyviai. Visur tarėmės mes su jais. Mokytojai patys, sakysim, tiek posėdžiuose, susirinkimuose <...> išsako savo idėjas ir, kaip sutaria, stengiamės tai ir palaikyti, matydami, kad jų idėjos yra svarbios, yra įgyvendinamos, tai ir motyvuoja turbūt [V5]. <...> mokytojai patys norėjo ir jie iškėlė šitą idėją. Nebuvo taip, kad administracija privertė: imkim dabar sėdėkim ir kalbėkim čia, kaip jūs turit dirbti. Jie patys buvo beveik organizatoriai, nes, man atrodo, tada šalia pasėdėjau, pasižiūrėjau ir užsirašiau, kas ten vyksta [V9].

Įgalinto darbuotojo lyderystė – tai ir asmeninė profesinė ūgtis, ir su ja susijusių idėjų reikšmės suvokimas ir sklaida organizacijoje, kaip įtakos procesas, apimantis kolegų įtraukimą, pastangas įkvėpti ir telkti kitus organizacijos narius keistis. Mokytojai, prisiimantys formalią ar neformalią lyderystę, gali būti vadinami pokyčių, kurių poreikis mokyklose vis didėja, agentais. Vadovo vaidmuo – pasitelkiant savo patirtį ir išmintį suprasti, kada reikia sąmoningai „pristabdyti“ savo įtaką ir dominavimą, susilaikyti nuo patarimų ir taip išlaisvinti mokytojus veikti, prisiimti atsakomybę už savo iniciatyvą: *Mes turim tokių žmonių, kurie iš savęs patys turi tos lyderystės. Sako: darom šitaip. Bet kad žmoguje galėtų sleistis lyderystė, turi būti tinkama vadybinė terpė, nes jeigu tu ten užsiimsi šparagų politika, tai, žodžiu, gali uždengti ir neleisti augti. Tai, galvoju, čia labai svarbu tiesiog pastebėjus, kad žmogus turi potencialą, leisti jam skleistis [V6]. Tokių mokytojų pripažinimas, įvertinimas ir paramos jiems teikimas gali turėti didelę įtaką organizacijos kaitai.*

Organizacinių struktūrų pertvarkymas

Įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimas reiškia, kad įtraukiojo ugdymo idėjas įtvirtinti siekiama visuose mokyklos dokumentuose. Kai mokykloje vykdoma politika, skatinanti kiekvieno nario įsitraukimą ir dalyvavimą, pokyčiai strategiškai planuojami, bet kokia pagalba teikiama vadovaujantis įtraukties principais (Booth, Ainscow, 2016). Tyrime dalyvavę vadovai pabrėžė **vidinių**

tvarkų ir susitarimų formalizavimo svarbą: *Dabar apie tuos vaikus mes pradėjome kalbėti garsiai. Ir net savo vidaus dokumentuose juos apsirrašėme, ir netgi turime savo planuose šiemet, kad mes turime išsivardinti, kas mūsų mokykloje yra tas atstumtasis vaikas, kaip mes visi vienodai įsivaizduojam ir kaip tuos visus vaikus įtraukti šimtu procentu nors į kokią veiklą [V11]. Kas yra mokykloje, yra svarbu visiems, turi žinoti visi, kas vyksta, turi būti supažindinami su visais mūsų dokumentais [V13].*

Įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo procesuose ypač svarbus yra dėmesys pagalbos sistemai ir sąlygų sudarymas pripažįstant kiekvieno vaiko gebėjimus. Dalis informantų pasidalijo savo mokyklų patirtimi, kaip svarbu turėti lygias galimybes užtikrinančias vidines tvarkas ir ieškoti pagalbos galimybių įvairių poreikių turintiems mokiniams:

Keitėm atranką į būrelius. Tarkim, muzika, šokis... Sakysim, neturi tu balso, bet tu taip nori dainuoti – ir dainuoji. Ir, žinokit, visai neblogai: ir pritaikom, ir tą balsą pakoreguoja mokytoja, galbūt kokią jis ten partiją atliks [V5]. Kiekvienas vaikas turi savo nišą. Tarkim, tas, kurio pasiekimai nėra aukšti, turi elgesio problemų, jį gerai dirba su mokyklos aparatūra, yra didžėjus, padeda vesti renginius, jungia aparatūrą [V4]. Mama baltarusė, tėvas arabas, kas reiškia: vaikas šneka arabiškai, rusiškai, supranta vokiškai, kadangi buvo Vokietijoje. Jis papuolė į mūsų aplinką. Mes susėdę galvojam [kaip padėti vaikui], vadovai, suprantat. Įsivaizduokit tą vaiką, kaip jam yra, nes nei terminai, nei niekas neaišku. Kaip jis turi įprasti klasėje bendrauti? Ir buvo problemų [V2].

Tinkamai kuriama įtraukiojo ugdymo politika didina mokyklos prieinamumą ir atvirumą kiekvienam besimokančiajam; kai vengiama bet kokios selekcijos ir segregacijos apraiškų, veiklos organizuojamos neskirstant besimokančiųjų pagal gebėjimus, pasiekimus, negalias (Booth, Ainscow, 2016).

Kolegialaus mokymosi sistemos kūrimas. Stiprinant įtraukijį ugdymą mokyklose neišvengiamai reikia skirti dėmesio pedagogų profesinio tobulėjimo ir kompetencijų plėtrai. Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūra (2020) pedagogų įtraukiojo ugdymo profesinį tobulėjimą apibrėžia kaip mokytojų, pagalbos specialistų ir kitų susijusių darbuotojų reflektvyvąją praktiką ir asmeninių kompetencijų tobulinimą, pagalbą vienas kitam ir darbą drauge pripažįstant ir priimant besimokančiųjų įvairovę. Pabrėžiama visų ugdymo procese dalyvaujančių darbuotojų kompetencijų tobulinimosi svarba, jų tarpusavio bendradarbiavimas kaip profesinio tobulėjimo dalis. Tyrime dalyvavę mokyklų vadovai kalba ir apie pedagogų tarpusavio komunikacijos, dalijimosi patirtimi ir bendradarbiavimo sistemos kūrimo svarbą:

Mes matėme, kad pats pagrindinis dalykas, kodėl sunku įtraukijį ugdymą pradėti, kad mokytojas matytų ar kad vertintų vaikus, tai buvo tai, kad mokytojai neturi galimybės pasikalbėti vieni su kitais. <...> pagrindinė mintis, kad sueitų žmonės į

tokius pokalbius apie vaiką, apie galbūt klasę. <...> reikia sudaryti sąlygas mokytojams prasmingai kalbėtis [V9].

Dabar kiekvienas mokytojas yra numatęs per mokslo metus praveisti bent vieną pamoką atvirą, bent vieną integruotą. Ir tiesiog pasidarom planą, kada kas ves, kada ateis kolega [stebėti]. Ir būtinai ateina kolega. Tai didžiulis pokytis <...> [V12]. Jau antri metai, kai kiekvienas mokytojas veda kolegialaus ryšio pamokas, o pasikviečia tiesiog tą, iš ko nori gauti naudos [V10]. Mokytoja dirba su to koncentro vienu mokytoju, o tas mokytojas savotiškai turi perduoti savo patirtį kitiems koncentro mokytojams [V4]. Visada stengėmės, kad pradinių klasių, penktų, aštuntų klasių mokytojai dalyvautų, iš specialistų kas nors būtų, administracijos, kad žmonės jaustų, kad mes – komanda [V9].

Vadovų interviu turinio analizė atskleidė, kad vadovai išvelgia svarbų savo vaidmenį stiprinant mokytojų tarpusavio socialinę sąveiką, leidžiančią kurti bendrą žinojimą apie kiekvieno mokinio mokymosi poreikius ir galimybes, imasi iniciatyvos skatinti kolegialų mokytojų mokymąsi. Mokyklų vadovų pasisakymai atskleidžia, kad, diegiant tokią mokytojų kompetencijos tobulinimo formą, svarbi vadybinė valia kurti kolegialaus mokymosi sistemą mokykloje. Būtinai mokymosi stebint kitų pamokas planavimas ir administravimas, užtikrinant mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo, veikimo kartu įvairovę.

Tradiciniai pedagogų kompetencijų tobulinimo būdai, kai pedagogai dalyvauja kursuose ar seminaruose, kuriuose siekiama įgyti specifinių žinių, pasirodė neefektyvūs ar net stabdantys įtraukiojo švietimo plėtrą (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Pastebima, kad tyrime dalyvavę mokyklų vadovai taip pat neišvardija kursų, seminarų kaip efektyvios tobulėjimo formos – išvelgia daugiau mokymosi praktiškai bendruomenėje privalumų:

Esu pastebėjusi, kad mokytojams reikia labai konkrečių metodinių patarimų. Didžiausią poveikį daro tada, kai mokytojas turi konkrečią informaciją pirmiausia apie vaiką, o antras dalykas, kai yra konkretūs scenarijai ar konkrečios pagalbos priemonės, apie kurias jisai žino: su kuo gali pasišnekėti, kas turi kažkokius receptus <...>. Tiesiog reikia labai konkrečių praktiškų, patirčių jiems [V6]. Dalykai šitie – jie pakankamai lėtai juda apskritai, nes tai yra tokie pokyčiai, kurie yra susiję su mokytojų kompetencijomis. Ir nepaisant to, kad mokymų tų [įtraukiojo ugdymo] mokytojai gauna, [žinių] turi, sakykim, vis tiek nuosekliai tą daryti reikia, kad taptų sistema kažkoks metodas, priemonė, nežinau – dar kažkas. Turi tai vykti nuolatos, vykti ne šiaip ten kartą per savaitę ar kartą per mėnesį, bet pastoviai [V2].

Mokydamiesi praktiškai bendruomenėje kaip viena ambicinga profesionalų komanda, mokytojai pasiekia aukštesnių individualių ir bendrų rezultatų, nes mokomasi drauge ir vieniems iš kitų, dalijamasi patirtimi, atradimais, sumanymais, stebimos kolegų pamokos ir teikiamas kolegialus grįžtamasis ryšys. Tačiau toks mokytojų kompetencijos tobulinimas iš vadovų reikalauja naujos

personalo kvalifikacijos tobulinimo politikos ir administracinių sprendimų, sudarančių sąlygas mokytojams veikti kaip praktikos bendruomenės nariams.

Kitas svarbus vadovų vaidmens aspektas – **išteklių mobilizavimas**. Organizuojant įtraukujį ugdymą, skatinant ir palaikant lygiavertį visų mokinių mokymąsi, rekomenduojama atrasti ir panaudoti visus galimus materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius (Booth, Ainscow, 2016). Pagalbos vaikui specialistų ir mokytojų bendradarbiavimą mokyklos vadovai mato kaip galimą išteklių įtraukiojo ugdymo kokybei užtikrinti:

Nes būdavo mokytojai – čia, pagalbos specialistai – čia. Ir tada atveda vaiką į [specialisto] kabinetą ir sako: dirbk su juo. O dabar dirbam kartu: ir klasės valandėlė veda kartu specialistas ir auklėtoja [V9].

Kugelmass ir Ainscow (2004) pabrėžia, kad vienas svarbiausių lyderystės įtraukiamam švietimui veiksnių – bendradarbiavimo ir darbo komandoje skatinimas. Būtent čia išvelgiamas svarbiausias mokyklos vadovo vaidmuo. Prie išteklių mobilizavimo, kad pedagogai galėtų veikti kartu, priskirtinas ir vadybinis siekis efektyviau panaudoti pagalbos vaikui specialistų darbą pamokoje, mažinant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų atskirtį ugdymosi procese. Kaip susitelkimą ir bendradarbiavimą skatinančios priemonės neretai pasitelkiamos IKT priemonės ir skaitmeninės aplinkos, įgalinančios bendrą mokytojų darbą su kiekvienu mokiniu:

Tada atidaromas IT įrankis, kuriame mokytojas turi pažymėti, kaip man tas vaikas atsiskleidžia pamokoj, kaip jisai dirba, ar jisai įsitraukęs, kaip jo pasiekimai. Ir kada atsidarius bendrinamame dokumente tu matai, kas šalia kitų mokytojų užpildyta, tai tu žinai: o tai kaip čia man, kodėl jisai pas mane neturi motyvacijos. Ir tada klasių valandose ieškome sprendimų, kaip tam mokytojui atrasti [sprendimą dirbti su vaiku]. Iš tikrųjų ir mokytojai patys siūlo, nes tie, kurie neturi tos problemos, tai jie kalbasi, tariasi, kaip tą motyvaciją didinti. Sako, žiūrėk: aš padariau taip ir taip, ir man suveikė. Gal tu taip va padaryk [V4].

Interviu metu nustatyta, kad tikslingai administruojamas mokytojų darbas virtualioje ir realioje mokyklos erdvėse kuria palankias mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo sąlygas priimant kolegialius sprendimus dėl kiekvieno vaiko ugdymo ir pažangos užtikrinimo klasėje. Vadovai supranta ir mokytojų darbo laiko ne pamokoje administravimo, formalios bendradarbiavimo struktūros sukūrimo svarbą:

Mes suorganizavom, va, būtent tą vieną dieną į savaitę, kada (čia yra tvarkaraščių logistikos sprendimai) visi mokytojai gali ateiti, nes pagal tvarkaraštį turi tokią galimybę. Taip yra sukuriamas tam tikras laikas, kada mes pirmiausiai susirenkame visi. Na, žodžiu, tokia tam tikra struktūra, o [mokytojai] ruošiasi tiems susitikimams [V4].

Tokia politika ir inicijuoti susitarimai dėl formalios bendradarbiavimo struktūros sukūrimo gali padidinti mokytojų tarpusavio sąveiką, dalijimąsi informacija, bendradarbiavimą, paskatinti transformacinius procesus mokykloje siekiant kiekvieno vaiko kokybiško ugdymo. Lambrecht ir kt. (2020) nurodo, kad aiški bendradarbiavimo struktūra turi teigiamos įtakos pagalbos mokiniams planavimo ir realizavimo praktikai.

Pedagogų nuostatų keitimas. Kaip jau minėta, įtraukios mokyklos kūrimas yra nesibaigiantis procesas, reikalaujantis ne tik pavienių iniciatyvų įgyvendinimo, bet sistemiškos ir kryptingos visos bendruomenės veiksenos, kurios sunku tikėtis be požiūrio ir mąstysenos kaitos. Natūralu, kad esamo *status quo* pajudėjimas sukelia neigiamų emocijų ir pasipriešinimo, todėl mokyklų vadovai kalba apie nuolatinį poreikį vertinti ir koreguoti mokytojų nuostatas, mąstyseną:

Yra mokytojų, kurios gal jau laukia tos dienos, kada jau išeis į tą užtarnautą poilsį. Mes jau per direkcinį kalbėjom <...>. Kalbam su ta mokytoja, tikrai kalbam, psichologė labai daug kalbėjo. Bet... ji turi klasę, ir prasideda tas rūšiavimas <...> [V2]. Tie žmonės, kurie rékia, šaukia, nu, ta prasme, jie turi kažkokį tokį vardą, įvaizdį ar autoritetą, sakykim, taip. Kas yra įdomiausia, ir kiti žmonės, nenorėdami konfliktuoti, tai tiesiog arba pritaria, arba tyliai sutinka su ta nuomone [V7]. Ir valdyti tuos irgi labai svarbu, kurie neigiamą nuomonę skleidžia. Nes yra ir tokių. Mes turim sugalvoti, kokiais būdais „prigesinti“ tuos, kurie demotyvuoja, kuriems visą laiką viskas blogai [V6].

Vadovų nuomone, įtraukiojo ugdymo stiprinimas – sudėtingas, nuoseklus ir ilgalaikis procesas, reikalaujantis priimtų vadybinių sprendimų analizės ir padarytų klaidų refleksijos. Vadovai kalba apie išipareigojimą nuolat ieškoti individualių sprendimų ir poveikio būdų, galinčių pakeisti konkretaus mokytojo nuostatas, mokymo praktiką:

Bandėm sugalvoti metodus, kaip padaryti ir kaip pasikviesti mokytojus į mažas grupeles, organizuoti tų nuostatų keitimą, kaip jiems įsijausti į tą vaiką ir pamatyti <...> [V9]. Visgi kompetencijos stoka. Sakykim, penkiasdešimtmečiui, šešiasdešimtmečiui mokytojui jau keistis, tam dalykui pasiruošti yra sunkoka. Ir turim kelis mokytojus, kuriems sunkiai sekasi dirbti su kitokiais mokiniais. Jis gerai dirba su, sakykim, stipriais, su gabiais, su tokiais vidutiniais gabumais, bet labai sunkiai sekasi dirbti su tais išskirtiniais, turinčiais kitokius gebėjimus mokiniais. Kalbamės, tariamės, siunčiam juos pas kitus kolegas, kažkodėl kitiems išeina dirbti su ta klase, o tam konkrečiam [vyresniam] mokytojui neišeina [V7].

Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūra (2021) nurodo, kad mokyklos vadovų pastangos padėti mokytojams keistis yra labai svarbios, nes pastebima, kad vienos mokyklos ir mokytojai vis dar skirsto ir segreguoja mo-

kinius, o kitos sėkmingai ugdo mokinius, turinčius įvairių ir labai individualių poreikių. Rouse (2008) teigia, kad mokytojai labiau linkę taikyti įtraukiojo ugdymo praktiką tada, kai tiki, kad kiekvienas vaikas gali mokytis. Ir atitinkamai mokytojai labiau tiki, kad kiekvienas vaikas gali mokytis, jei geba žinias apie įtraukujį ugdymą taikyti praktiškai. Sėkmei svarbios šios abi sąlygos.

Išvados

Tyrime dalyvavusiems vadovams įtraukiojo ugdymo samprata ir prasmingumas yra glaudžiai susiję su tokiais įtraukiojo ugdymo vertybėmis kaip kiekvieno mokinio individualumo pripažinimas, lygių galimybių kūrimas kiekvienam besimokančiajam. Mokinių individualumo pripažinimas skatina vadovus galvoti apie skirtingus mokinių poreikius, galimybes, pasiekimus ir kiekvieno vaiko pažangos ir dalyvavimo užtikrinimo svarbą.

Vadovų asmeninis pasirengimas stiprinti įtrauktį glaudžiai susijęs su kaitos prasmės internalizacija, patikėjimu įtraukiojo ugdymo idėja, laikant ją vertybiškai sava ir svarbia. Stebimos pozityvios vadovų nuostatos vertinant įtraukujį ugdymą idėjiniu konceptualių ir vertybiniu lygiu, tačiau skepticizmo ir kritiško požiūrio daugiau atsiranda kalbant apie praktinį įtraukties realizavimą.

Tyrime dalyvavę vadovai pabrėžė ypatingą vadovo, kaip organizacijos lyderio, vaidmenį išryškinant ir aiškiai apibrėžiant mokyklos vertybinius prioritetus, juos įprasminant ir realizuojant asmeniniu pavyzdžiu ir įsitraukimu į aktualių problemų sprendimą, pozityviu mokytojų profesionalumo taikant įtraukiojo ugdymo paradigmą palaikymu, motyvuojančiu grįžtamuoju ryšiu. Kuriant įtraukią mokyklą svarbu įgalinti ir skatinti bendruomenę diskutuoti, mąstyti ir veikti kūrybiškai, siekiant bendrai išsikeltų tikslų, palaikyti mokytojų lyderystę.

Vadovai išvelgia savo vaidmenį ir atsakomybę kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką mokykloje. To siekiama inicijuojant naujus bendruomenės susitarimus, grįstus lygių galimybių principais, juos formalizuojant vidinėmis tvarkomis, mobilizuojant išteklius ir kuriant kolegialaus mokymosi sistemą organizacijoje. Užtikrinant efektyvius naujų susitarimų praktinio įgyvendinimo procesus ir valdant galimą pasipriešinimą, pabrėžiamas būtinumas nuolat ieškoti individualių sprendimų ir poveikio būdų, padėsiančių keisti konkretaus mokytojo nuostatas, skatinančių jo mokymo praktikos kaitą siekiant kokybiškai ugdyti kiekvieną mokinį.

Literatūra

Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). Inkluzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktyvų interpretacijos švietimo kaitos kontekste [Inclusive or

- engaging ('absorbing') education: interpretations of social constructs in the context of change in education]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(38). 11–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430>
- Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės [Guidelines for assessing compliance with research ethics] (2020). https://www.vu.lt/site_files/MID/Akademin%C4%97_etika/Atitikties-mokslini%C5%B3-tyrim%C5%B3-etikai-vertinimo-gair%C4%97s.pdf
- Bendrujų programų atnaujinimo gairės [General Program Update Guidelines]* (2019). Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/bendruju-programu-atnaujinimo-gaires_internetine-versija.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., & Ainscow M. (2016). *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for inclusion network.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758–764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., & Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango. Mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai [Leadership for Organizational Change: An Inspirational Tango. Study abroad conditioned leadership for school change]*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Devine, D. (2013). Practising Leadership in Newly Multi-Ethnic Schools: Tensions in the Field?. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 392–411. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.722273>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf.
- Faas, D., Aimee, S., & Merike, D. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457–473, <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>.

- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>.
- Concept of the Good School* (2015). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
- Hambrick, D. C., & Brandon, G. L. (1998). Executive values. In D. C. Hambrick (Ed.), *The Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers* (pp. 3–34). JAI Press, Greenwich, CT.
- Johnson, A. M., & Fuller, R. C. (2014). The meaning of melanin, carotenoid, and pterin pigments in the bluefin killifish, *Lucania goodei*. *Behavioral Ecology*, 26(1), 158–167. <https://doi.org/10.1093/beheco/aru164>.
- Jones, P., Forlin, C., Gillies, A., & Schools, S.C. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling* 9(1), 61–74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016799.pdf>.
- Kaniuka, T. (2014). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9184-3>.
- Kershner, B., & Quillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change Complicity. *An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 4–29. <https://doi.org/10.29173/cmplct23029>.
- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. In: H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp.13-22). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133–141. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x>.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning, *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.

- Louis, K.S., & Robinson, V. (2012). External Mandates and Instructional Leadership: Principals as Mediating Agents. *Journal of Educational Administration, 50*(5), 629 – 665. <https://doi.org/10.1108/09578231211249853>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Navickaite, J. (2013). The expression of a principal's transformational leadership during the organizational change process: A case study of Lithuanian general education schools. *Problems of Education in the 21st Century, 51*(1), 70–82. <https://doi.org/10.33225/pec/13.51.70>.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report, 20*, 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>.
- Robbins, S. P. (2004). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North, 16*(1), 1–20. <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>.
- Setia, S., Leng, P., Muliatie, Y. E., Ekowati, D., & Rahmawati, D. (2021). The principal leadership in developing inclusive education for diverse students. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education, 3*(1), 8-24. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i1.519>.
- Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading Inclusive Reform for Students With Disabilities: A School and Systemwide Approach. *Theory Into Practice, 53*(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885808>.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Urlick, A. (2016). Examining US Principal Perception of Multiple Leadership Styles Used to Practice Shared Instructional Leadership. *Journal of Educational Administration, 54*(2), 152–172. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0088>.

VADOVŲ POŽIŪRIS IR VEIKMĖ KURIANT ĮTRAUKIĄ MOKYKLĄ

Lina Miltenienė

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Jūratė Valuckienė, Milda Damkuvienė, Sigitas Balčiūnas,

Evandželina Petukienė

Vilniaus universitetas, Lietuva

Meda Bugenytė

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Santrauka

Straipsnyje analizuojamas vadovų požiūris ir veiksmai įgyvendinant mokyklos pasirinktą įtraukųjį ugdymą stiprinantį projektą. Projekto įgyvendinimas Lietuvoje remiamas programos „Renkuosi mokyti – mokyklų kaitai!“, kuria siekiama įtraukiojo ugdymo kaip dėmesio kiekvienam vaikui bei nuolatinės jo mokymosi pažangos didinimo.

Aptarta situacija aktualizuoja mokyklų vadovų vaidmens analizę mokyklos kaitos procese, ypač turint omenyje tai, kad tyrimų, analizuojančių vadovo vaidmenį sistemaiškai kuriant įtraukųjį mokyklą, yra nedaug.

Tyrimo tikslas – atskleisti vadovų požiūrį ir veikmę įtraukios mokyklos transformacijų procese. *Probleminiai klausimai*: kokia įtraukiojo ugdymo samprata ir kokiomis vertybėmis vadovaujasi mokyklų vadovai? kokie yra jų veiksmai ir lyderystė planuojant ir valdant mokykloje vykstančius transformacinius procesus, stiprinančius įtraukųjį ugdymą?

Tyrimas atliktas taikant bendrąją kokybinio tyrimo metodologinę prieigą (angl. *Generic Qualitative Research*). Bendrieji kokybiniai tyrimai yra socio-konstruktivistine interpretacine epistemologija besiremiantys tyrimai, kuriais siekiama suprasti, kaip žmonės interpretuoja savo patirtį, kaip jie kuria savo pasaulius ir kokią reikšmę jie suteikia savo patirčiai (Merriam, 2009), taikydami pagrindines bendrąsias imties formavimo kokybinių duomenų rinkimo ir analizės technikas ir nesilaikydami kokių nors nusistovėjusiomis filosofinėmis prielaidomis grįstų metodikų, pvz., fenomenologija, etnografija ar grindžiamuoju tyrimu (Percy, Kostere, K., Kostere, S., 2015).

Tyrimo dalyviai atrinkti taikant tikslinės imties metodą. Interviu buvo apklausti keturiolika programos „Renkuosi mokyti – mokyklų kaitai!“ pirmajame etape dalyvavusių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų, atsakingų už mokyklos politikos kūrimą (direktoriai ar jų pavaduotojai).

Kaip duomenų rinkimo metodas pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Mokyklų vadovai pagal parengtą pokalbio struktūrą pasakojo apie pokyčio įgyvendinimą mokykloje projekto metu, tiesiogiai ar netiesiogiai atskleisdami jų suvokiamą įtraukiojo ugdymo sampratą, jos interpretaciją, požiūrį į įtraukiojo ugdymo stiprinimą mokykloje ir kaitos patirtis. Pagrindinės pokalbių temos: asmeninis požiūris į įtraukujį ugdymą ir vertybes: nuostatų kaita, požiūris į mokinių įvairovę, lygias galimybes; įkvėpimas ir lyderystė: asmeninio požiūrio į įtraukujį ugdymą sklaida mokykloje, dalijimasis vertybėmis, kitų įkvėpimas ir skatinimas; transformacijos ir jų įgyvendinimas: sprendimai, stiprinantys įtraukiojo ugdymo raišką.

Tyrime dalyvavusiems vadovams įtraukiojo ugdymo samprata ir prasmingumas yra glaudžiai susiję su tokiais įtraukiojo ugdymo vertybėmis kaip kiekvieno mokinio individualumo pripažinimas, lygių galimybių kūrimas kiekvienam besimokančiajam. Mokinių individualumo pripažinimas skatina vadovus galvoti apie skirtingus mokinių poreikius, galimybes, pasiekimus ir kiekvieno vaiko pažangos ir dalyvavimo užtikrinimo svarbą.

Vadovų asmeninis pasirengimas stiprinti įtrauktį glaudžiai susijęs su kaitos prasmės internalizacija, patikėjimu įtraukiojo ugdymo idėja, laikant ją vertybiškai sava ir svarbia. Stebimos pozityvios vadovų nuostatos vertinant įtraukujį ugdymą idėjiniu konceptualių ir vertybiniu lygiu, tačiau skepticizmo ir kritiško požiūrio daugiau atsiranda kalbant apie praktinį įtraukties realizavimą.

Tyrime dalyvavę vadovai pabrėžė ypatingą vadovo, kaip organizacijos lyderio, vaidmenį išryškinant ir aiškiai apibrėžiant mokyklos vertybinius prioritetus, juos įprasminant ir realizuojant asmeniniu pavyzdžiu ir įsitraukimu į aktualių problemų sprendimą, pozityviu mokytojų profesionalumo taikant įtraukiojo ugdymo paradigmą palaikymu, motyvuojančiu grįžtamuoju ryšiu. Kuriant įtraukią mokyklą svarbu įgalinti ir skatinti bendruomenę diskutuoti, mąstyti ir veikti kūrybiškai, siekiant bendrai išsikeltų tikslų, palaikyti mokytojų lyderystę.

Vadovai išvelgia savo vaidmenį ir atsakomybę kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką mokykloje. To siekiama inicijuojant naujus bendruomenės susitarimus, grįstus lygių galimybių principais, juos formalizuojant vidinėmis tvarkomis, mobilizuojant išteklius ir kuriant kolegialaus mokymosi sistemą organizacijoje. Užtikrinant efektyvius naujų susitarimų praktinio įgyvendinimo procesus ir valdant galimą pasipriešinimą, pabrėžiamas būtinumas nuolat ieškoti individualių sprendimų ir poveikio būdų, padėsiančių keisti konkretaus mokytojo nuostatas, skatinančių jo mokymo praktikos kaitą siekiant kokybiškai ugdyti kiekvieną mokinį.

Autorės el. paštas susirašinėjimui: lina.milteniene@vdu.lt

THE ATTITUDE AND ACTIONS OF LEADERS IN DEVELOPING AN INCLUSIVE SCHOOL

Lina Miltenienė

Vytautas Magnus University, Lithuania

Jūratė Valuckienė, Milda Damkuvienė

Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė
Vilnius University, Lithuania

Meda Bugenytė

Vytautas Magnus University, Lithuania

Abstract

The article analyses the attitudes and actions of school leaders in implementing a project enhancing inclusive education, chosen by a school. The implementation of the project in Lithuania is supported by the programme “I choose to teach – for school change!”, which aims to increase inclusive education as a focus on each child and the child’s continuous learning progress. The article presents interviews with 14 principals of Lithuanian general education schools, who participated in the first stage of the programme “I choose to teach – for school change!”. The interviews were aimed at finding out school leaders’ attitudes towards inclusive education, their actions of planning and managing transformational processes taking place in school while strengthening inclusive education. Applying the method of inductive qualitative content analysis, four themes revealing the diversity of school leaders’ attitudes and actions in creating the inclusive school were distinguished: 1) the deconstruction of the phenomenon of inclusion, singling out the categories of acknowledgment of individuality and equal opportunities, every child’s progress and participation, and the development of general competencies; 2) personal readiness for strengthening inclusion, where the elements of internalization of the sense of change and acknowledgment of challenges of change have come to light; 3) leadership projections manifesting themselves through the “declaration” of value priorities by personal example, initiatives supporting and inspiring teachers; and 4) reorganisation of organizational structures in creating and formalising internal procedures and agreements, the collegial learning system and in making decisions that mobilise various types of resources.

Key words: *inclusive school, the leader’s attitude and actions, school transformation.*

Introduction

Over the last sixty years, there have been many changes in the social and educational area around the world. One of them is the transformation of the traditional educational paradigm into learner-centred education, respect for the personality, acknowledgment of differences, tolerance. In the mid-1970s of the 20th century, the ideas of inclusive education, grounded on the belief that the right to (self-)education is a fundamental human right, began to spread in the United States. Equal opportunities and inclusion are among the key tasks for future education (until 2030), published by UNESCO at The World Education Forum in 2015. This direction of future education has been further enhanced by the resolution of *The United Nations General Assembly (2015) "Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development"*, adopted in the same year. The Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2020) states that inclusion is a phenomenon with a very broad content, which in the educational practice should encompass not only people who have disabilities but all regardless of age, gender, race, social or ethnic origin, place of residence, financial situation, language, religion, sexual orientation, migration and other conditions.

Lithuania's approach to enhancement of inclusion has also been recorded at the level of political agreements and legal documents. The main document outlining the trajectories of change of all general education schools in the country is The Concept of the Good School (2015), according to which the most important feature of the successful school is the proper implementation of the school's mission; i.e., good educational outcomes and rich, memorable, meaningful, enjoyable life experiences at school for everyone. This definition of the school's mission at the national level directly correlates with the provisions of inclusive education: the school is intended for every child and each child learns in it according to his/her possibilities and abilities to achieve progress. The Agreement on Lithuanian Education Policy (2021-2030), which also focuses on the implementation of The Concept of the Good School, accentuates the importance of creating equal opportunities and ensuring equal conditions for every person to pursue education and commits to guarantee safe educational environment for all children, preventing manifestations of bullying and violence. The National Progress Programme "The Millennium School Programme", launched in 2006, aims to ensure that every Lithuanian child has the opportunity to learn in a modern and open school and regardless of where the child lives, of the surrounding social, economic or cultural environment, the focus is on the development of the inclusive educational ecosystem in schools and on the introduction of network-based organization and management of education. From 2024, changes in the Law on Education of the Republic of

Lithuania are also oriented to establishing legal preconditions for creating the school responsive to every student's educational needs. The inclusion criterion has also been chosen as a basis of the external evaluation of schools¹, organised in 2021-2022 (assessing readiness of schools to educate every student according to his/her needs and possibilities).

According to Ališauskienė and Miltenienė (2018), inclusive education is not just about accessibility and/or inclusion of education. True inclusion at school constitutes change in values, approaches, beliefs as a continuous process of developing school culture, policy, and practice (Booth and Ainscow (2002, 2016)), which never reaches its ultimate point of perfection. At the same time, the creation of the inclusive school can also be treated as a strategic aim of school development, the responsibility for which is assumed by the school principal as an organization's leader who inspires and leads the community towards the implementation of value agreements.

One of the first initiatives in Lithuania to systematically strengthen inclusion in general education schools was in the programme "I Choose to Teach – for School Change!" implemented by the non-governmental organization "School Improvement Centre". The programme was aimed at increasing inclusive education as attention for every child and his/her continuous learning progress. The programme provided versatile assistance to schools to strengthen inclusive education: preparation of persons with higher non-pedagogical education, who are willing to contribute to every child's successful education, for work at school, events motivating for change in schools involved in the project, training courses for teachers and leaders, researchers' consultations in the process of implementing change, etc.

For two years, all schools participating in the project were preparing and implementing the project they have chosen, aimed at strengthening inclusive education at school. Every school's project was peculiar: it differed in its scope, content, target group of impact, implementation strategies. The school leaders' role in implementing this project developing inclusive school approaches and practices also varied.

In creating the inclusive school, leaders are acknowledged as the most important agents of change (Cohen, 2015, Devine 2013; Johnson and Fuller 2014), and support to the leader is a significant factor in organizational change, which both directly affects organizational change and manifests itself indirectly in promoting organizational learning and creating structures enabling school teachers to continuously learn from each other. Research shows that leaders' decisions have an impact on change in school culture or other performance through activation of teacher collaboration and teacher leadership

¹ Order of the Minister of Education, Science and Sports No. V-1254, dated July 9, 2021

(Damkuvienė et al., 2019). By acknowledging students' different educational needs, recognizing talents, forming approaches and creating school structures, showing a clear and demanding personal position, leaders have an indirect but significant impact on student learning (Leithwood and Jantzi, 2008).

The leader's role in the context of school change is inseparable from leadership. Leadership for inclusive education has been investigated through the lenses of facilitated (e.g., Jones et al. 2013), democratic (e.g., Theoharis and Causton 2014), shared (e.g., Kershner and McQuillan 2016), and social justice leadership (e.g., DeMatthews and Mawhinney 2014) theories. Urick (2016) identifies leadership for inclusive education as a complex of transactional, transformational, and instructional leadership, arguing that school governance is based on transactional leadership whose essence is dominance of the leader's power and responsibility, setting clear rules, expected outcomes and ways to achieve them, and prediction of an agreed reward for achieved results. According to Urick (2016), transactional leadership elements are budgeting and budget management, resource allocation, staffing decisions, decisions on safety of learning environment and maintenance of premises, which ensure that school community can focus on its core – educational – activities. Transformation of organizational structures requires transformational leadership of school principals; i.e., setting a direction (vision) of the organisational activity, creation of the relation inspiring the community and encouraging its members to contribute to seeking the organization's goals, decisions that develop the school's professional capital and teacher leadership (Urick, 2016). The school principal's transformational leadership is associated with the ability to initiate and promote change (Navickaitė, 2013), introduce novelties by changing people's mindset and behaviours as well as the entire organisational culture. Elements of transformational leadership are needed for promotion of emergence of new phenomena in the organisation through constantly evolving organizational capacity. To ensure the school's main activity – the quality of education, leaders must be instructional, mobilizing teachers, creating conditions for the synergy of their competencies and activities (Urick, 2016), actively participating not only in administrative but also in the curriculum development processes themselves.

In the context of tasks for future education, leaders become responsible for translating requirements of international and national agreements into school practice (Ganon-Shilon and Schechter, 2017). Correspondence between existing school activities, educational practices and “required” teaching and learning practices is a major challenge for school leaders, encouraging to question usual educational processes, challenging the school's status quo (Kaniuka, 2012), requiring the search for the sense of educational ideas necessitating change and translation of these approaches into school practice through sense-making processes.

Analysing the leader's role in creating the inclusive school, Setia et al. (2021) start namely with change in the *mindset* of the leader and community members, further distinguishing the roles that define the leader's *actions*: *promotion of inclusive practices* through various programmes, introduction of inclusive education elements in the teaching and learning process, *maintaining the relationship* with parents and local communities.

Research shows that leaders' attitude and mindset influence their behaviours; i.e., the choice how to address day-to-day problems and strategic decision making regarding organizational development (Hambrick and Brandon, 1988). Leaders' mindset that influences their behaviours and decisions is reflected in organizational outcomes (Moore, 2017); for example, leaders' approaches and behaviours (how they lead organizational learning, how they empower the organisation's members to learn from each other) are significantly related to teachers' work at school (Louis and Robinson, 2012).

The discussed situation actualises the analysis of the school leaders' role in the process of school change, especially bearing in mind that there are few studies analysing the leader's role in the systematic development of the inclusive school.

The research aim is to reveal the leaders' attitude and actions in the transformation process of the inclusive school.

Problem questions: What conception and values of inclusive education are followed by school leaders? What are their managerial actions and leadership in transformational processes taking place in the school while enhancing inclusive education?

Research methodology

The research was conducted using the generic qualitative research. Generic qualitative research is research based on socioconstructivist interpretivist epistemology, aimed at understanding how people interpret their experiences, how they create their worlds, and what meaning they give to their experiences (Merriam, 2009), using basic generic sampling, qualitative data collection and analysis techniques and not adhering to any methodologies based on established philosophical assumptions, such as phenomenology, ethnography, or grounded theory (Percy, Kostere, K., Kostere, S., 2015).

The research sample. Research participants were selected using the purposive sampling method. School principals of Lithuanian general education schools, responsible for the development of the school policy (principals or their deputies), who participated in the first stage of the 14th programme "I Choose to Study – for School Change!", were interviewed.

Data collection. Semi-structured interviews were chosen as the data collection method. According to the prepared structure of the interview, school principals talked about the implementation of change in school during the project, directly or indirectly revealing their perception of the inclusive education conception, its interpretation, their attitude towards strengthening inclusive education at school and the experiences of change. The main themes of talks:

- Personal attitude towards inclusive education and values: attitudinal change, attitude towards student diversity, equal opportunities.
- Inspiration and leadership: dissemination of the personal attitude towards inclusive education at school, sharing values, inspiring and encouraging others.
- Transformations and their implementation: decisions needed for enhancement of manifestation of inclusive education.

Interviews were conducted in February-March, 2019. On average, one interview lasted 45 minutes. Each interview with the school principal involved two researchers. The interviews were recorded on a dictaphone and transcribed.

Data analysis. Data were systematized using the method of inductive qualitative content analysis (Kyngäs, 2020; Thomas, 2006). The interview transcripts were carefully read, significant lexical-semantic units were selected and coded, the system of partial categories was formed, and thematic groups describing the informants' personal attitudes towards inclusive education and interpretations of their managerial practices helping to strengthen inclusive education were identified. To increase the reliability of the study, the categories were discussed in the researchers' group.

Research ethics. General requirements for research ethics in social sciences were observed during the interviews: legality of the research, clarity of the research aims and their disclosure to interview participants, protection of the research participants' privacy and confidentiality, avoidance of deception and manipulation, scientific integrity. The study was conducted in accordance with the ethical principles of research in the humanities and social sciences (Guidelines for Assessment of Compliance to Research Ethics, 2020).

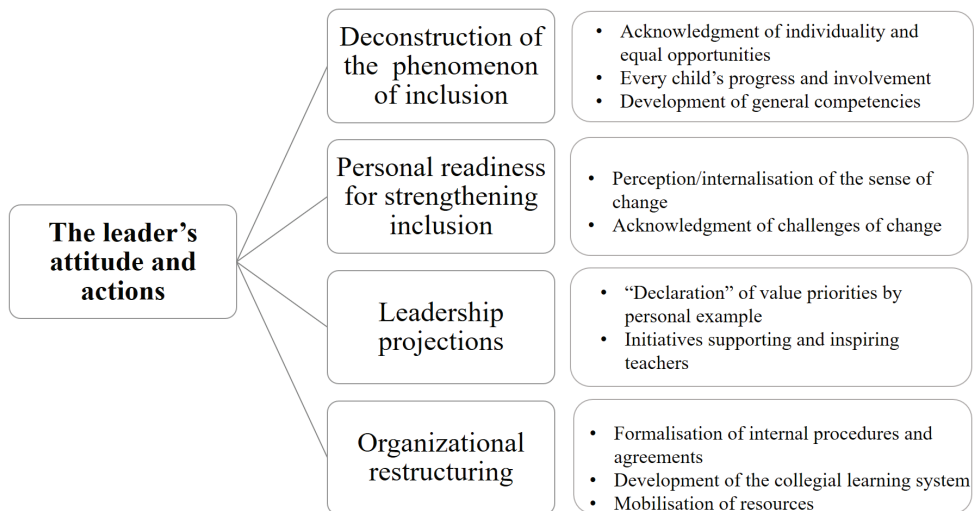
Limitations of the research. The research results reflect the opinion of school leaders who have purposefully implemented inclusive education projects; therefore, they cannot be interpreted as characteristic of the whole system of education.

Research results

Having performed the analysis of the data collected during the interviews, which reveal the diversity of attitudes and actions of school leaders in creating the inclusive school, four thematic groups were distinguished: 1) deconstruction of the phenomenon of inclusion, 2) personal readiness for strengthening inclusion, 3) leadership projections, and 4) organizational restructuring (see Fig. 1)

Figure 1

The attitude and actions of the leader in developing inclusive education at school: a schema of generalized research data



Deconstruction of the phenomenon of inclusion

Change requiring a change in a person's behaviour depends on how meaningful the idea of change is to the person (what sense the person has given to it). For school principals involved in the research, the meaningfulness of inclusive education is closely related to the values of inclusive education. Such statements as <...> *just the nature of children should also be taken into account; i.e., what they bring from their families and everything else.* [V2], <...> *the most important thing for me is equal opportunities* [V1] testify to the fact that inclusive education for school principals is inseparable from acknowledgment of every student's **individuality, creation of equal opportunities** for each learner. According to Booth, Ainscow (2016), acknowledgment of individuality promotes respect for diversity and understanding that everyone can be a valuable member of the

community, contribute to the community's growth by playing a positive role. Meanwhile, the prioritization of equality and equal opportunities is an essential condition of inclusive education and a value approach, the understanding and interpretation of which determines the choice of the direction of school change and ways of managing processes. Acknowledgment of students' individuality encourages school principals to think about different needs, opportunities, and achievements of students. With deeper perception and sense-making of the idea of inclusion, the condition for ensuring **every child's progress and involvement** is more strongly actualized:

The most important thing is the child, his/her progress, well-being, the possibility to participate in all educational process according to his/her needs and abilities and to be together with everyone. <...> You won't do much through one activity. And there must be inclusion in the lesson so that every child is noticed, given the opportunities to work as he can best [V5].

The Concept of the Good School (2015), which reflects the ideas of inclusive education, emphasizes the main and desired outcomes of the school's activities – students' personal maturity, learning achievements corresponding to individual capabilities, and the continuous learning progress. Students' achievements are assessed taking into account not only the defined, programmatic educational goals but also every student's individual peculiarities and capabilities in seeking continuous personal progress at a pace suitable for the student. This document highlights the idea that the school should focus on the development of both general personal competencies and subject achievements. Perhaps following this progressive document and the currently updated curriculum guidelines (National Agency for Education, 2019), some leaders associated inclusive education with the importance of **developing general competencies**:

Inclusive education, at least for me, is really about general competences; i.e., when you stop putting academic learning of the subject above everything in the lesson, which by the way, is also very important. In today's context, we realize that general competencies are no less important and we increasingly more talk about harmony that must appear <...>. We prepare the child not for exams. <...> the teacher should not be the teacher of the subject, but the child's teacher [V2].

Leaders partly acknowledged that the school still lacks harmony between academic and other educational goals. Academic achievements are over-emphasized and other abilities and skills important for an independent life in a democratic society are undervalued: to respect democratic values and based on them, to create the community's environment, feel social responsibility, take active actions when personal rights or the rights of another person as an individual are violated, successfully plan personal and professional life and become civil members of the society.

Personal readiness for strengthening inclusion

Analysing school principals' attitudes towards inclusive education, it is evident that during the course of the project strengthening inclusive education, principals raise the question of the sense of inclusive education; during the interviews, they talk about the **internalization of the sense of change**, the belief in the idea of inclusive education, considering it as their own value (*In general, I believe in this. I liked the project very much because of many things <...> but basically because of the idea [of inclusive education]. First of all, that's probably why [V1].*). Some principals notice a positive change in their attitude:

It [implementation of the project] is also such personal growth [V12]. Maybe this is also [the influence] of the project too, because, well, that concept alone has already appeared in my head. I not only pronounce that 'inclusive education' [V2]. Here, this must be in our brains. Some kind of turning point must take place, we have to treat those children somehow differently, communicate with them differently, teach them differently. And this is quite complicated [V13].

When talking about the ideas of inclusive education not only at the conceptual level but also at the practical level about their feasibility, leaders **acknowledge the challenges of change**, critically assessing the actual situation:

Teachers come to work with joy, children come to school with joy that it'll be good for them here ... I, as a leader, also come being happy and spend the whole working day joyfully and everyone is happy? But that's not really the case! You must understand that everyday life at school ... We make every effort to make every child feel good at school, but that is really difficult to do and I don't know if we will ever reach such level that everyone without exception will feel good... [V2].

In theory, inclusive education means attention to every child. Attention to each child is theoretical, but in practice it is very difficult to do that [V7].

<...> this is still a very big ambition, because we are not able to ensure everything yet - "oops" and everything is perfect in the lesson [V5].

First, certain scepticism of leaders about the feasibility of the inclusive education idea in practice can be envisaged, but in the context of change management, clear identification and acknowledgment of challenges of change should be treated as an important stage, which allows to assume leaders' serious and responsible attitude towards change. This may mean that principals do not look at introducing inclusive education attitudes and practices as at a superficial or "documentary" transformation that creates the illusion of an achieved result ("we are an inclusive school"). This indicates leaders' understanding that sustainable change in this area requires many more decisions that will affect and change the attitude, approaches and behaviours of the organization's members, which are reflected in the organizational culture, in order to become an agreed,

meaningful identity of the organization members' mindset and behaviours (Robbins, 2004).

Leadership projections

The axis of the third theme describing the leader's role in the process of school change is the school principals' leadership. Management and leadership are key factors determining the implementation of the organization's mission. Both of them are related by the processes of influencing others, changing the behaviour of individuals or their groups. Good management is first of all associated with a clear goal, mobilization of resources necessary to achieve it, appropriate distribution of responsibility and transparent control mechanisms. Principals involved in the research accentuated the leader's special role in the first place while highlighting *the school's value priorities, "declaring" them by personal example*:

First of all, speak, speak loudly, speak to all audiences, emphasizing values and certain priorities of the school. <...> to single out such that are important, what is really relevant, and to believe [V8]. What depends on the leader? This is talking, encouraging, leading by example [V12]. But there must be, nevertheless, I think the leader's example [V14]. Just like the teacher cannot give the child what he doesn't have himself, the leader will hardly give the teacher what he doesn't have himself too [V1]. In the end, I myself appeal and say to the teacher: If this were your grandson? Well, maybe he was born different, not in that family, if we talk about this. If this were your child, would you be happy if someone treated him like that? [V2].

The leader's example should not be just words or instructions. Personal involvement in the projects under implementation while building culture and policy of inclusive education are important:

The leader must be involved, not shift work onto someone else. Not only to organize some working groups formally <...> but to keep those thin threads [V2]. For that work, that activity to take place, there must be someone who connects. I as the initiator, as the leader, initiated those meetings and am still initiating them [V14]. If I lead, I must get involved in that whole process: this encourages teachers not to lag behind [V14]. If there is at least one person who is stopping [a colleague's disrespectful talk about a student] and if we [leaders] support that culture, it means that surely time will come when everyone speaks in the teachers' room with respect for the child and realizes that this is not a market but the workplace here [V9]. You must notice absolutely every child and involve them in one or another activity directly and indirectly. [V11]. Thanks to leaders those children find their place, because not every child [suits] for every teacher and every class. And we are very sensitively looking for a class and environment for that child [V4].

This opinion of school principals coincides with the essential role of the school leader in creating school climate friendly for every student, emphasized in theoretical sources (Faas et al., 2018).

According to the respondents who took part in the research, the principal's leadership is an integral part of ***the initiatives supporting and inspiring teachers***. Principals emphasize the importance of empathy, trust in the teacher and understanding the teacher's situation: *First of all, empathy, the realization that, in fact, we live in such a time period when teachers feel quite insecure for many reasons <...> [V6]; But for the teacher, you understand, it is much more difficult to work with that different, interesting and other child. Maybe it's easier for me as an administrator. And when I say that you should work differently, you have to pay attention – so, I also understand those teachers <...> [V7]*), realize the duty to incite, encourage teachers to recognize and evaluate their successes:

You must constantly and consciously notice good things and emphasize them, that here, this was very good, that is great here, that you can, how good that you cooperated. <...> Teachers now really need that support that you are really doing well [V6]. The teacher is also a person, wants to be incited all the time, encouraged [V2]. In addition to all subject and didactic competencies, we must now pay much attention to the teachers' well-being: when the teacher feels good, she/he usually works well too, and he transmits certain energy to children <...> [V3]. As leaders, we care about teachers' well-being. We organize [trips], let's say we always go somewhere two or three times a year. This encourages teachers [V10].

Culture of inclusive education is based on respect and attention to every member of the community. If building of new culture and policy is primarily the school principals' field of action, change in the educational practice is directly related to the teacher's and student's well-being, behaviour and interaction in the classroom. The opinion came to light that the teacher's emotional state determines the microclimate of the lesson and the relation created with every child while the teacher responds to the child's needs and educational opportunities.

According to school principals, the positive disposition of teachers to work in the paradigm of inclusive education is promoted by the following means: teacher support and acknowledgment of their professionalism, praise and motivating feedback when leaders notice that the teacher is taking precise professional steps towards the set goals. A share of school principals pointed out that opportunities for mutual emotional support could be found within the very community of teachers. Various teachers' clubs and morning talks are perfect for this:

We have initiated those working groups that take care of teachers specifically. We have a community mobilization group that makes sure that teachers have some

alternative. So that being at school is related not only to professional activities but also to what is pleasant for him/her as a person and where she/he could recharge as a person [V5]. We created the teachers' club because teachers have already started losing touch with each other. It emerged almost without much effort from us [leaders]. Appeared under the name "Morning School". And people come, imagine, at half past eight, to sit down, make a coffee, chat as people <...> about cakes, books, movies and about the same children [V11].

Such initiatives supported by leaders (teacher communion clubs, teacher community mobilisation groups, collective outings, etc.) improve teachers' emotional well-being and strengthen positive approaches towards social life in school.

Decisions enabling teacher leadership. When discussing leadership, there is an increasing tendency towards analysing organisational relationships: there is a retreat from the approach that the leader is only a leader who has distinctive features and who changes the organization by good will and persuasion to follow him. It is only the interaction between the organisation's members that ensures organisational development; therefore, leadership is an integral part of followers, and efficient/successful leadership as a phenomenon is increasingly often defined not only by the actions of the leader but also of the followers. Distributed leadership in school manifests itself when all members of the community are encouraged to self-develop leadership abilities, are given the freedom to show initiative, take responsibility for initiatives, decisions and their implementation. According to school principals, while creating the inclusive school, it is important to empower and encourage the community to discuss, think and act creatively to achieve shared goals:

Our basis, like this, is agreements with teachers, listening to teachers, there can be no imposition if you want to achieve success at work [V10]. You organise groups, discuss, somehow bring them to that idea. In addition to that, other ideas come from teachers but, of course, teachers are involved, it must be something that the teacher has done, not that the principal imposed from above, but that it came from teachers [V5]. We [leaders] are in no hurry to be a proactive group: we wait for the teachers to express their opinion. We accept that opinion and then think how to do what teachers want [V9]. I would have some advice for them now, but I don't want to extinguish their leadership, because they were really passionate while doing everything, so I'm waiting, and later maybe it will be really better than it seems to me <...> we practically do nothing without teachers. Teachers are active participants everywhere. We discussed with them everything. Teachers themselves, let's say, they express their ideas in meetings and we try to support what they have agreed upon, when we see that their ideas are important, are implemented, this is probably what motivates them [V5]. <...> teachers themselves wanted and they brought up this idea. It wasn't that the administration forced: let's sit down and

talk now how you have to work here. They themselves were almost organizers, because, it seems to me that then, I sat next to them, looked and wrote down what was going on there [V9].

The leadership of the empowered employee is both personal professional growth and awareness of the importance of ideas related to it, their dissemination in the organization as the process of influence, which includes colleagues' engagement, efforts to inspire and mobilize other members of the organization for change. Teachers who assume formal or informal leadership can be called agents of change that is increasingly needed in schools. The leaders' role is by using their experience and wisdom to understand when it is necessary to consciously "pause" their influence and dominance, refrain from giving advice, this way freeing teachers to take action and responsibility for their own initiatives: *We have such people who have that leadership naturally. They say: we do this way. But unfolding of leadership necessitates a suitable managerial medium, because if you engage in asparagus policy there, you may cover and prevent growth. So, I think it is very important that once you notice that a person has a potential, allow it to unfold [V6].* Acknowledgment, appreciation of such teachers and provision of support for them may have a significant impact on organizational change.

Organisational restructuring

Implementation of the inclusive education policy means that it is aimed to consolidate the ideas of inclusive education in all school documents. When the school is implementing the policy that promotes everyone's involvement and participation, change is strategically planned, any assistance is provided based on the inclusion principles (Booth, Ainscow, 2016). School principals involved in the research emphasized the importance of **formalizing internal procedures and agreements**: *Now we began to speak about those children loudly. We even described them in our internal documents, and we even have in our plans this year that we have to name who that rejected child is in our school the way we imagine and how to involve all those children one hundred percent in some activity [V11]. What is important to everyone in the school, everybody must know what is happening, must be introduced to all our documents [V13].*

In the processes of implementing the inclusive education policy, attention to the assistance system and the creation of conditions for acknowledgment of every child's abilities are of particular importance. A part of informants shared their school experience how important it was to establish internal procedures ensuring equal opportunities and to look for assistance possibilities for students who had various needs:

We replaced selection with clubs. Let's say music, dance... let's say you don't have voice, but you want to sing so much and you sing. And you know, not bad at all: we adjust, and the teacher corrects that voice, maybe he will perform some part [V5]. Each child has his own niche. Let's say the one whose achievements are not high, who has behaviour problems, he is good at school equipment, is a DJ, helps to organise events, connects equipment [V4]. The mother is Belarusian, the father is Arab, which means what: that the child speaks Arabic, Russian, understands German, because he has been in Germany. He fell into our environment. We, principals, are thinking together [how to help the child]. Imagine that child, how it is for him, because neither terms nor anything is clear. How will he start getting used to communicate in the class? And there were problems [V2].

A properly developed inclusive education policy increases the school's accessibility and openness for every learner, when any manifestations of selection and segregation are avoided, activities are organized without dividing learners according to their abilities, achievements, disabilities (Booth, Ainscow, 2016).

Development of the collegial learning system. When strengthening inclusive education in schools, it is inevitably necessary to pay attention to educators' professional and competence development. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020) defines teacher professional development for inclusive education as reflective practice and the development of personal competencies of teachers, assistance professionals and other related staff, assistance to each other and working together while acknowledging and accepting student diversity. Emphasis is placed on the importance of competence improvement of all employees participating in the education process, their mutual collaboration as part of the professional development. School principals involved in the research also talk about the importance of developing the system for communication among educators, experience sharing and collaboration:

We have understood that the main reason why it was difficult to start inclusive education, to enable the teacher to see or assess children was that the teachers did not have the opportunity to talk with each other. <...> the main idea is that people come together for such talks about the child, perhaps about the class. <...> it is necessary to create conditions for teachers to talk meaningfully [V9].

Now, every teacher plans to give at least one open lesson and at least one integrated lesson during the school year. And we just make a plan, when and who will give a lesson, when a colleague will come [to observe]. And the colleague definitely comes. This is a huge change <...> [V12]. It is the second year that each teacher conducts collegial relation lessons, and invites simply the one from whom he wants to benefit [V10]. The teacher works with one teacher teaching that part of the subject, who has to transfer his experience to other teachers teaching that part [V4]. We

have always tried to invite teachers of primary classes, fifth, and eighth forms to participate, to have someone from the specialists, administration, so that people feel that we are a team [V9].

The content analysis of school principals' interviews revealed that leaders treated their role as important in enhancing social interaction between teachers, which allows creating common knowing about every student's learning needs and opportunities, and took the initiative to promote teachers' collegial learning. The statements of school leaders reveal that when introducing this form of improvement of teacher competence in school, it is important that there is managerial will to create the system of collegial learning in school. There must be planning and administration of learning by observing other teachers' lessons, ensuring diverse communication, collaboration of teachers and acting together.

Traditional ways of improving teacher competencies when educators participate in courses or seminars aimed at acquiring specific knowledge turned out to be ineffective or even hindering the development of inclusive education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). It is observed that the principals who took part in the research also do not name courses and seminars as the most effective form of improvement but see more advantages in practical learning in the community of practitioners:

I have noticed that teachers need very specific methodical advice. The greatest impact is made when the teacher has specific information, first of all, about the child, and the second thing, when there are specific scenarios or specific assistance tools that he knows: who with he can talk to, who has certain recipes. They just need very specific practices, experiences [V6]. These things – they move quite slowly in general, because these are the kinds of changes that are related to teacher competencies. And despite the fact that teachers receive training courses on inclusive education, have [knowledge], let's say, it is still necessary to do that consistently so that some method, tool, I don't know, something else turns into a system. This has to happen continuously, constantly, not just once a week or once a month, but constantly [V2].

By learning in the community of practice as one ambitious professional team, teachers achieve higher individual and collective outcomes because they learn together and from each other, share experiences, discoveries, ideas, observe colleagues' lessons and provide collegial feedback. However, improvement of teacher competence in the communities of school practice requires that school principals develop new professional development policy and administrative decisions enabling teachers to act as members of the community of practice.

Another important aspect of the leaders' role is **mobilization of resources**. When organizing inclusive education, it is recommended that all possible

material and human resources are discovered and used to promote and support equal learning and participation of all students (Booth, Ainscow, 2016). According to school leaders, a possible resource for ensuring the quality of inclusive education is collaboration of child assistance specialists and teachers:

Because it used to be so: teachers – here, assistance specialists – here. And then they bring the child to the [specialist's] room and say: work with him. And now, we work together: even the class meeting is conducted jointly by the specialist and the form tutor [V9].

Kugelmass and Ainscow (2004) emphasize that one of the most important factors of leadership for inclusive education is promotion of collaboration and teamwork. It is maintained that namely here the school leader plays the most important role. The managerial pursuit to make a more effective use of child assistance specialists' work in the classroom, reducing the exclusion of children who have special educational needs in the educational process, is also attributed to mobilization of resources enabling educators to work together. Mobilisation and collaboration are also often promoted by employing ICT tools and digital environments, which bring teachers together for joint work with every student:

Then, the IT tool is opened, where the teacher has to mark how that child reveals himself in the lesson, how he works, whether he is involved, what his achievements are. And when you open the shared document and see what is filled in by other teachers, then you know: what's wrong with me, why he doesn't have motivation in my lesson. And then in class meetings we look for solutions to be discovered by that teacher [the solution to work with the child]. In fact, the teachers also offer themselves, because those who do not have that problem, they talk and discuss how to increase that motivation. They say look: I have done in this and that way and it worked for me. Maybe, you, here, do this way [V4].

During the interview, it was identified that purposefully administered work of teachers in virtual and real school spaces created favourable conditions for communication and collaboration of teachers in making collegial decisions regarding every child's education and progress assurance in the classroom. School leaders also understand the importance of administrating teachers' working time outside of classroom and of establishing a formal collaboration structure:

We have decided that we meet namely on that one day a week, when (these are the scheduling logistics solutions) all the teachers can come because the schedule allows them. This way certain time is set when we all meet first. Well, so to say, a certain structure, and [teachers] prepare for those meetings [V4].

Such policy and initiated agreements regarding the development of a formal structure of collaboration can increase teacher interaction, information sharing,

collaboration and promote transformational processes in school while seeking quality education for every child. Lambrecht et al. (2020) indicate that a clear structure of collaboration has a positive impact on practices of planning and implementation of assistance for students.

Changing teachers' approaches. As it has already been mentioned, the creation of the inclusive school is a never-ending process requiring not only the implementation of individual initiatives but also a systematic and purposive action of the entire community, which can hardly be expected without a change in the attitude and mindset. Naturally, moving the existing status quo evokes negative emotions and resistance; therefore, school leaders talk about the constant need to work with teachers' approaches and mindset:

There are teachers who may be waiting for that day when they can go on that well-deserved rest. We already spoke during the principal's meeting <...>. We talk to that teacher, we really do, the psychologist talked a lot. But ... she has a class, and that sorting begins <...> [V2]. Those people who yell, shout, well, in that sense, they have some kind of name, image or authority, let's say so. What is most interesting, other people who do not want to conflict, simply either approve or quietly quietly agree with that opinion [V7]. And it is very important to control those who spread negative opinion. Because there are such. We have to think of the ways to "extinguish" those who demotivate, for whom everything seems bad all the time [V6].

According to principals, enhancement of inclusive education is a complex, consistent and long-term process requiring the analysis of managerial decisions taken and reflection on mistakes made. Leaders talk about the commitment to constantly search for individual solutions and ways of impact, which would help change the specific teacher's approaches enabling change in his teaching practice while seeking quality education of every student:

We tried to come up with methods of how to do it and how to invite teachers to small groups, to organize change of those approaches, how to help them empathize with that child and see: so maybe something is missing from that, after all [V9]. Lack of competence, however. Let's say a fifty-year-old, sixty-year-old teacher finds it already difficult to change, it's difficult to prepare for that, to change. And we have several teachers, again, who find it difficult to work with different students. He works well with, let's say, strong, gifted students, with those who have average abilities, but he has a very hard time working with those exceptional students who have different abilities. We talk, we discuss, send them to other colleagues, for some reason others succeed working with that class, but that particular [senior] teacher doesn't [V7].

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) points out that the efforts of school leaders to help teachers change are very important, as it is observed that some schools and teachers still divide and

segregate students, while others successfully educate students with diverse and highly individual needs. Rouse (2008) states that teachers are more likely to apply inclusive education practice when they believe that every child can learn, and accordingly, teachers are more likely to believe that every child can learn if they are able to apply knowledge of inclusive education in practice. Both of these conditions are important for success.

Conclusions

The leaders involved in the research maintain that the conception and meaningfulness of inclusive education are closely related to such values of inclusive education as acknowledgment of every student's individuality, creation of equal opportunities for each learner. Acknowledgment of students' individuality promotes leaders to think about different needs, possibilities, achievements of students and the importance of ensuring each child's progress and participation.

School principals' personal preparation for strengthening inclusion is closely related to internalization of the sense of change, belief in the idea of inclusive education, considering it personally valuable and important. The approaches of leaders towards inclusive education at the conceptual and value level are positive, but there is more scepticism and criticism when it comes to the practical realisation of inclusion.

School leaders who participated in the research emphasized the special role of the principal as the organization's leader in highlighting and clearly defining the school's value priorities, making sense of them and implementing them by personal example and involvement in the solution of relevant problems, positive support for teachers' professionalism to work in the paradigm of inclusive education, and motivating feedback. In creating the inclusive school, it is important to empower and encourage the community to discuss, think and act creatively in seeking shared goals, support teacher leadership.

Leaders understand their role and responsibility in developing and implementing the inclusive education policy in school. This is sought by initiating new agreements of the community, grounded on the principles of equal opportunities, and formalizing them in internal procedures, mobilizing resources and creating a system of collegial learning in the organization. Ensuring effective processes for practical implementation of new agreements and managing possible resistance, emphasis is placed on the necessity to constantly look for individual solutions and methods of impact, which would help change the specific teacher's approaches, encourage change in his/her teaching practice to provide quality education for every student.

References

- Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukčių interpretacijos švietimo kaitos kontekste [Inclusive or engaging ('absorbing') education: interpretations of social constructs in the context of change in education]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(38). 11–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430>
- Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės [Guidelines for assessing compliance with research ethics] (2020). https://www.vu.lt/site_files/MID/Akademin%C4%97_etika/Atitikties-mokslini%C5%B3-tyrim%C5%B3-etikai-vertinimo-gair%C4%97s.pdf
- Bendrujų programų atnaujinimo gairės [General Program Update Guidelines]* (2019). Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/bendruju-programu-atnaujinimo-gaires_internetine-versija.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., & Ainscow M. (2016). *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for inclusion network.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758–764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., & Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: įkvėpiantis tango. Mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai [Leadership for Organizational Change: An Inspirational Tango. Study abroad conditioned leadership for school change]*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Devine, D. (2013). Practising Leadership in Newly Multi-Ethnic Schools: Tensions in the Field?. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 392–411. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.722273>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf

- Faas, D., Aimee, S., & Merike, D. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457–473. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>.
- Concept of the Good School* (2015). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
- Hambrick, D. C., & Brandon, G. L. (1998). Executive values. In D. C. Hambrick (Ed.), *The Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers* (pp. 3–34). JAI Press, Greenwich, CT.
- Johnson, A. M., & Fuller, R. C. (2014). The meaning of melanin, carotenoid, and pterin pigments in the bluefin killifish, *Lucania goodei*. *Behavioral Ecology*, 26(1), 158–167. <https://doi.org/10.1093/beheco/aru164>.
- Jones, P., Forlin, C., Gillies, A., & Schools, S.C. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling* 9(1), 61–74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016799.pdf>.
- Kaniuka, T. (2014). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9184-3>.
- Kershner, B., & Quillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change Complicity. *An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 4–29. <https://doi.org/10.29173/cmplct23029>.
- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. In: H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp.13-22). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133–141. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x>.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about suc-

- cessful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Louis, K.S., & Robinson, V. (2012). External Mandates and Instructional Leadership: Principals as Mediating Agents. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629 – 665. <https://doi.org/10.1108/09578231211249853>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Navickaite, J. (2013). The expression of a principal's transformational leadership during the organizational change process: A case study of Lithuanian general education schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 51(1), 70–82. <https://doi.org/10.33225/pec/13.51.70>.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report*, 20, 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>.
- Robbins, S. P. (2004). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>.
- Setia, S., Leng, P., Muliatie, Y. E., Ekowati, D., & Rahmawati, D. (2021). The principal leadership in developing inclusive education for diverse students. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 3(1), 8-24. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i1.519>.
- Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading Inclusive Reform for Students With Disabilities: A School and Systemwide Approach. *Theory Into Practice*, 53(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885808>.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Urlick, A. (2016). Examining US Principal Perception of Multiple Leadership Styles Used to Practice Shared Instructional Leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152–172. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0088>.

THE ATTITUDE AND ACTIONS OF LEADERS IN DEVELOPING AN INCLUSIVE SCHOOL

Lina Miltenienė

Vytautas Magnus University, Lithuania

Jūratė Valuckienė, Milda Damkuvienė
Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė
Vilnius University, Lithuania

Meda Bugenytė

Vytautas Magnus University, Lithuania

Summary

The article analyses the attitudes and actions of school leaders in implementing a project enhancing inclusive education, chosen by a school. The implementation of the project in Lithuania is supported by the programme “I choose to teach – for school change!”, which aims to increase inclusive education as a focus on each child and the child’s continuous learning progress.

The discussed situation actualises the analysis of the school leaders’ role in the process of school change, especially bearing in mind that there are few studies analysing the leader’s role in the systematic development of the inclusive school.

The research aim is to reveal the leaders’ attitude and actions in the transformation process of the inclusive school. *Problem questions:* What conception and values of inclusive education are followed by school leaders? What are their managerial actions and leadership in transformational processes taking place in the school while enhancing inclusive education?

The research was conducted using the generic qualitative research. Generic qualitative research is research based on socioconstructivist interpretivist epistemology, aimed at understanding how people interpret their experiences, how they create their worlds, and what meaning they give to their experiences (Merriam, 2009), using basic generic sampling, qualitative data collection and analysis techniques and not adhering to any methodologies based on established philosophical assumptions, such as phenomenology, ethnography, or grounded theory (Percy, Kostere, K., Kostere, S., 2015).

Research participants were selected using the purposive sampling method. School principals of Lithuanian general education schools, responsible for the

development of the school policy (principals or their deputies), who participated in the first stage of the 14th programme “I Choose to Study – for School Change!”, were interviewed.

Semi-structured interviews were chosen as the data collection method. Data were systematized using the method of inductive qualitative content analysis (Kyngäs, 2020; Thomas, 2006). The interview transcripts were carefully read, significant lexical-semantic units were selected and coded, the system of partial categories was formed, and thematic groups describing the informants’ personal attitudes towards inclusive education and interpretations of their managerial practices helping to strengthen inclusive education were identified. To increase the reliability of the study, the categories were discussed in the researchers’ group.

The leaders involved in the research maintain that the conception and meaningfulness of inclusive education are closely related to such values of inclusive education as acknowledgment of every student’s individuality, creation of equal opportunities for each learner. Acknowledgment of students’ individuality promotes leaders to think about different needs, possibilities, achievements of students and the importance of ensuring each child’s progress and participation.

School principals’ personal preparation for strengthening inclusion is closely related to internalization of the sense of change, belief in the idea of inclusive education, considering it personally valuable and important. The approaches of leaders towards inclusive education at the conceptual and value level are positive, but there is more scepticism and criticism when it comes to the practical realisation of inclusion.

School leaders who participated in the research emphasized the special role of the principal as the organization’s leader in highlighting and clearly defining the school’s value priorities, making sense of them and implementing them by personal example and involvement in the solution of relevant problems, positive support for teachers’ professionalism to work in the paradigm of inclusive education, and motivating feedback. In creating the inclusive school, it is important to empower and encourage the community to discuss, think and act creatively in seeking shared goals, support teacher leadership.

Leaders understand their role and responsibility in developing and implementing the inclusive education policy in school. This is sought by initiating new agreements of the community, grounded on the principles of equal opportunities, and formalizing them in internal procedures, mobilizing resources and creating a system of collegial learning in the organization. Ensuring effective processes for practical implementation of new agreements and managing possible resistance, emphasis is placed on the necessity to

constantly look for individual solutions and methods of impact, which would help change the specific teacher's approaches, encourage change in his/her teaching practice to provide quality education for every student.

Corresponding Author's E-mail: lina.milteniene@vdu.lt