

Socialinis teisingumas Lietuvos mokyklose: grindžiamosios teorijos pagrindai

Olga Iljina

Edukologijos doktorantė
 Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
 Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
 El. paštas: olgailjina@gmail.com
 Tel. +370 5 266 76 25

Straipsnyje, remiantis klasikinės grindžiamosios teorijos metodu, nagrinėjama, kaip mokyklų administracijos atstovai, mokytojai, mokiniai, tėvai, kiti mokyklos darbuotojai suvokia ir patiria socialinį teisingumą Lietuvos mokyklose. Remiantis konkrečiais šio tyrimo duomenimis, aptariama autentiška tyrimo dalyvių patirtis, atskleidžiama pagrindinė socialinio teisingumo mokyklose problema (rūpestis) ir paaiškinama iškilusi savarankiška vidutinio lygmens slegiančio susidūrimo teorija.

Pagrindiniai žodžiai: *klasikinė grindžiamoji teorija, socialinis teisingumas, mokykla, suvokimas, rūpestis.*

Įvadas

Socialinis teisingumas mokyklose yra populiarus sąvoka tarp edukologų, sociologų, politikų, teisininkų, ekonomistų ir kitų visuomenės veikėjų. Tačiau bemaž kiekvienas į šią sąvoką įdeda skirtingą turinį. Žodynuose, mokslinėje literatūroje, žodiniuose specialistų pasisakymuose taip pat nesunkiai pastebima didžiulė šios sąvokos apibrėžčių įvairovė. Moksliniai socialinio teisingumo tyrimai tiek užsienyje (Adams, Bell, Griffin, 1997; Ayers, Hunt, Quinn, 1998; Darling-Hammond, French, Garcia-Lopez, 2002; Michelli, Keiser, 2005; Marshall, Oliva, 2006; Irving, 2005, 2009; Adams, 2007; Bell, 2007; Gitlin, 2009; Jean-Marie, Normore, Brooks, 2009; Stewart, 2012), tiek Lietuvoje (Purvanecienė, Čiužaitė, 2010; Aidukaitė, 2010;

Žalimienė, Lazutka, Skučienė, Aidukaitė, Kazakevičiūtė, Navickė, Ivaškaitė-Tamošiūnė, 2011) šios problemos taip pat neišsprendžia. Mat vieni mokslininkai socialinį teisingumą mokyklose tapatina su lygybe, visų besimokančių lygiomis galimybėmis, teisingumu (Scherlen, Robinson, 2008), kiti – su galimybe padėti mokiniams atpažinti savo teisių ir veikimo apribojimus (Morales, 2005), dar kiti – su kritinio mąstymo ugdymu (Gutstein, Peterson 2005) arba net su sampratos ydingumu, tikrojo teisingumo siekio mokyklose nebuvimu (Michelli, Keiser, 2005). Vis daugiau mokslininkų (Rizvi, 1998; Novak, 2000; Adams, 2007; K. Hytten, S. C. Bettez, 2011) prabyla ir apie tai, kad kuo daugiau yra kalbama arba rašoma apie socialinį teisingumą mokyklose, tuo mažiau aišku, kas iš tikrųjų turima omeny-

je, ir ar apskritai tai yra reikšminga. Todėl bandymas apibrėžti pačią sampratą tampa *pirmąja* problema, su kuria susiduria kiekvienas socialinio teisingumo tyrėjas. Ir, kaip teigia F. Rizvi (1998), ši problema yra beveik neįveikiama. M. Novak (2000) patvirtina, kad nors apie socialinį teisingumą yra parašytos ištisos knygos, daugybė straipsnių, bet niekas taip ir nepateikė tikslaus sampratos apibrėžimo. Suvokimui, kas tai yra, tiesiog leidžiama sklisti ore¹, tarsi socialinis teisingumas būtų savaime suprantamas ir pripažįstamas (Novak, 2000). Tai, pasak M. Friesen (2006), nutinka dėl nuolatinio skirtingo sampratos vartojimo įvairiose srityse.

Antroji problema – skirtinga sampratos suvoktis. Tai patvirtina J. Moule (2005). Ji teigia, kad tiek švietimo teoretikai, tiek praktikai dažnai patys skirtingai suvokia socialinį teisingumą, o tai priveda prie skirtingų veiksmų priskyrimo ir prisiėmimo. Todėl, anot autorės, šiai sampratai trūksta daugiau negu tik tikslaus apibrėžimo. Tai pabrėžia ir N. J. Zollers, L. R. Albert, M. Cochran-Smith (2000). Jie nurodo, kad net esant pateiktam apibrėžimui dažnai atsiranda skirtingo sampratos suvokimo ir interpretavimo problema. Pavyzdžiui, visi sutinka, kad „padorumas yra būtinas socialiai teisingai visuomenei“ (Zollers, Albert, Cochran-Smith, 2000, p. 5), bet skirtingai įsivaizduoja, kas yra tas padorumas ir teisingumas ir kaip to reikia siekti mokyklose (Zollers, Albert, Cochran-Smith, 2000).

Todėl *trečioji* problema – sampratos interpretavimas. Anot K. Hytten ir S. Z. Bettez (2011), jeigu samprata negali būti remiama jokiais objektyviais duomenimis, ji praranda savo kritinės atramos tašką² ir

gali būti lengvai interpretuojama. Ypač jei pati samprata turi stiprių politinių aspektų. Tą patvirtina ir žymus vokiečių filosofas H. Bouillon (2012). Jo teigimu, politikų, švietėjų, plačiosios visuomenės veikėjų taip dažnai vartojama socialinio teisingumo samprata mažai ką turi bendro su tikruoju teisingumo siekiu. Pasak jo, tai abstrakti sąvoka, kurią dažniausiai pasitelkia politinės jėgos, tikėdamosi, kad žmonės į ją gali sudėti savo lūkesčius (Bouillon, 2012). Todėl, kaip teigia M. Friesen (2006), nors diskusijos apie visą tai prasiėjo daugiau nei prieš šimtą metų, socialinio teisingumo samprata vis dar neturi esminės reikšmės, ir, norint ją atskleisti, reikia suvokti, kokias reikšmes šiai sampratai suteikia patys vartotojai.

Tokiame kontekste atrodo logiška ir priimtina grindžiamosios teorijos metodologija, kuri leistų atitolti nuo literatūroje pateiktų socialinio teisingumo apibrėžčių analizės ir padėtų suvokti socialinį teisingumą, pateikiant jį aiškinančią savarankišką vidutinio lygmens teoriją.

Straipsnio tikslas – išsiaiškinti, kaip suvokiamas socialinis teisingumas Lietuvos mokyklose, ir išplėtoti konkrečią teoriją, pagrįsta mokyklų bendruomenių patirtimi.

Tyrimo metodologija

Empiriniam tyrimui pasirinkta klasikinė³ grindžiamosios teorijos metodologija, lei-

³ Klasikinės / Glaserio grindžiamosios teorijos metodo autorius yra Barney G. Glaser (1978; 1992; 1998; 2001; 2003; 2009; 2012). Autorius pageidauja, kad jo grindžiamosios teorijos versija būtų vadinama klasikine grindžiamąja teorija, o ne Glaser versija, nurodant jo versijos ir pradinės grindžiamosios teorijos koncepcijos ryšį (Glaser, Holton, 2004). Tolesniuose savo darbuose B. G. Glaser savo metodą vadina klasikine grindžiamąja teorija (angl. *classic GT*) ir teigia, kad tai yra visiškai savarankiška tyrimo metodologija (Glaser, 1998; Glaser, Holton, 2004; Holton, 2008; Glaser, Holton, 2012).

¹ Sklisti ore (angl. *allowed to float in the air*).

² Kritinė atrama (angl. *critical purchase*).

džianti iškilti iš duomenų savarankiškai vidutinio⁴ lygmens teorijai. Toks teorijos generavimas skiriasi nuo tradicinio deduktivaus „kelio“, kai analizuojant mokslinę literatūrą keliamos mokslinės hipotezės, o paskui jos įrodomos arba paneigiamos empiriniais tyrimais. Remiantis klasikine grindžiamąja teorija, teorija atsiranda ne mokslinės literatūros analizės pagrindu, bet renkant, lyginant, koduojant ir interpretuojant tyrimo duomenis. Tyrėjas pats sprendžia, kur ir kokių duomenų jam reikia ieškoti. Atlikdamas tyrimą tyrėjas dažniausiai įvykdo apie 20–30 giluminių kokybinių interviu, rašo atmintines⁵ ir niekada neužmiršta, kad, taikant klasikinę grindžiamąją teoriją, viskas yra duomenys⁶. Gauti duomenys analizuojami iš karto, nuolat lyginami su kitais ir jų rinkimas trunka tol, kol kodavimo procese identifikuojamos kategorijos. Klasikinėje grindžiamąjoje teorijoje duomenų kodavimas padalijamas į dvi dalis: *substantyvų* ir *teorinį*. Substantyviojo kodavimo metu konceptualizuojama surinkta empirinė medžiaga, vyksta atviras kodavimas: tyrėjas „pasineria į duomenis⁷ ir bando juos „atverti“ koduodamas kiekvieną eilutę. Šis kodavimo etapas baigiamas, kai pradeda ryškėti esminė kategorija (geriausiai paaiškinanti tyrimo problemą ir pagrindinį rūpestį), susijusi su kuo daugiau kriterijų. Tuomet pradedamas atrankinis kodavi-

⁴ Vidutinio lygmens teorija (angl. *middle range theory*) – tarpinis variantas tarp „smulkių, darbinių hipotezių“ ir „visą apimančių“ didžiųjų teorijų“ (Glaser, Strauss, 1967, p. 32–33).

⁵ Atmintinės (angl. *memoing*).

⁶ Viskas yra duomenys (angl. *all is data*).

⁷ B. G. Glaser ir A. Strauss įsitikinimu, tyrėjui nereikia būti genijumi, kad sukurtų naudingą teoriją, jam tereikia pasiruošti pasinerti į duomenų analizavimo, lyginimo, kodavimo ir konceptualizavimo procesą (Glaser, Strauss, 1967).

mas, kuriuo metu koduojami tik tie kintamieji, kurie yra pakankamai reikšmingai susiję su esmine kategorija, jos savybėmis. Pasibaigus atrankiniam kodavimui prasideda teorinis, kai pradeda ryškėti kategorijų schema. Teorinio kodavimo metu konceptualizuojami substantyvieji kodai pakeliant juos į teorijos lygmenį (Noble, 2002, p. 83), taip plėtojant teoriją iki visiškai jos „prisotinimo“⁸.

Taigi **straipsnio pagrindą** sudaro 2013 metais atlikto tyrimo, paremto klasikine grindžiamąja teorija, duomenys, arba, kitaip sakant, taikant šį metodą sukurta savarankiška vidutinio lygmens teorija apie socialinį teisingumą mokyklose.

Tyrimo metu duomenys buvo renkami iš Vilniuje, Kaune, Šiauliuose, Klaipėdoje, Marijampolėje, Telšiuose, Švenčionyse, Rudaminoje, Salininkuose, Mickūnuose besimokančių mokinių, jų tėvų ir mokyklų darbuotojų (žr lentelę). Formuojant tyrimo imtį atsižvelgta į klasikinės grindžiamosios teorijos imties sudarymo rekomendacijas⁹ ir pasirinkta tikslinė imtis. Tyrime naudoti šie duomenų rinkimo metodai: 23 individualūs giluminiai interviu, 11–12 klasių mokinių esė (31 rašinys¹⁰), autorės atmintinės.

⁸ Terminą „teorinis prisotinimas“ (angl. *theoretical saturation*) sunku išversti į lietuvių kalbą, nesuprantant esminės autoriaus priskirtos prasmės, todėl dažniausiai jis yra suprantamas kaip duomenų rinkimas ir analizė, kol pasiekiamas visiškas teorijos kompleksiskumas. J. Holton (2007) nurodo, kad tai įvyksta, kai tyrėjas neatranda daugiau naujų specifinių aspektų, sudarančių kategorijas.

⁹ Tiriamųjų atranka klasikinėje grindžiamąjoje teorijoje yra tikslinė, kai nesiekiami suformuoti reprezentatyvios imties vien dėl reprezentatyvumo parametro realizavimo (Merkys, 1999). Tiriamųjų atranka interviu ar įvykiams stebėti vykdoma teorinės atrankos procese, kai tyrėjas kartu renka, koduoja, analizuoja duomenis bei sprendžia, kur ir kokių duomenų jam toliau ieškoti, kad vystytųsi išskylanti teorija (Glaser, Strauss, 1967).

¹⁰ Rašinių ištraukos tekste žymimos skaičiumi ir B raide (pvz., 5B).

Lentelė. Tyrimo dalyvių duomenys

Nr.	Dalyvio kodas	Lytis	Amžius	Tyrimo grupė	Padėtis (mokykloje)	Miestas
Interviu dalyviai						
1.	1A	M	18	Žvalgomoji	Mokinė	Vilnius
2.	2A	M	18	Žvalgomoji	Mokinė	Vilnius
3.	3A	V	19	Pagrindinė	Mokinys	Vilnius
4.	4A	V	19	Pagrindinė	Mokinys	Vilnius
5.	5A	V	17	Pagrindinė	Mokinys	Vilnius
6.	6A	M	21	Pagrindinė	Socialinės pedagogikos studentė –praktikantė	Mickūnai
7.	7A	M	37	Pagrindinė	Socialinė pedagogė	Marijampolė
8.	8A	M	46	Pagrindinė	Direktoriaus pavaduotoja ugdymui	Marijampolė
9.	9A	M	51	Pagrindinė	Matematikos Mokytoja	Vilnius
10.	10A	V	39	Pagrindinė	Informatikos mokytojas	Klaipėda
11.	11A	M	37	Pagrindinė (papildoma)	Neformaliojo švietimo ir pagalbos skyriaus vedėja	Vilnius
12.	12A	M	56	Pagrindinė	Techninis personalas	Vilnius
13.	13A	M	61	Pagrindinė	Techninis personalas	Vilnius
14.	14A	V	49	Pagrindinė	Dorinio ugdymo mokytoja	Šiauliai
15.	15A	V	17	Pagrindinė	Mokinys	Rudamina
16.	16A	V	18	Pagrindinė	Mokinys, iškritęs iš mokyklos	Vilnius
17.	17A	M	18	Pagrindinė	Mokinė (Mokinių tarybos pirmininkė)	Vilnius
18.	18A	M	27	Pagrindinė	Istorijos mokytoja	Kaunas
19.	19A	M	31	Pagrindinė	Socialinė pedagogė	Telšiai
20.	20A	M	46	Pagrindinė (papildoma)	Specialioji pedagogė	Vilnius
21.	21A	M	58	Pagrindinė	Mokyklos direktorė	Vilnius
22.	22A	M	37	Pagrindinė	Mokinės mama	Salininkai
23.	23A	V	33	Pagrindinė	Mokinio tėvas	Švenčionys

Kiekvienas interviu dalyvis iš anksto buvo supažindintas su tyrėją dominančia tema, tyrimo eiga, specifika. Atskirai su kiekvienu buvo sutarta dėl interviu jiems patogiu laiku, preliminarious pokalbio trukmės, sąlygų, anonimiškumo užtikrinimo būdų ir duomenų panaudojimo specifikos. Be to, per savaitę (po interviu) jie galė-

jo atšaukti savo sutikimą dalyvauti tyrime. Trylika interviu vyko tyrimo dalyvių aplinkoje, kiti dešimt – tyrėjo kabinete. Esminė sąlyga, kurios buvo paisoma, – patalpoje neturėjo būti pašalinių žmonių, dalyvavo tik tyrėjas ir interviu dalyvis, kad pastarasis galėtų jaustis saugiai ir nevaržomai dalytis savo žiniomis ir patyrimu. Ne-

struktūruoto interviu metu duomenys buvo renkami tyrimo dalyviams pateikiant vieną pirminį klausimą: *Kaip jūs suvokiate ir kaip jūs patiriate socialinį teisingumą jūsų mokykloje?* Vėliau, atsirandant neaiškumų, buvo užduodama papildomų klausimų. Paskutinių interviu metu tyrimo dalyviams buvo užduodamas tas pats pirmas klausimas, bet per patį pokalbį jau buvo labiau gilinamasi į esminės kategorijos išsamesnį supratimą ir jos savybių atskleidimą, buvo bandoma suvokti, kaip tyrimo dalyviai išsprendžia pagrindinį rūpestį (problema).

Tyrimas buvo atliekamas keliais etapais.

- *Žvalgomajame tyrime atlikti du interviu*: vienas su 12 klasės mokine, kitas su matematikos mokytoja. Šie interviu buvo svarbūs ieškant tiksliausių klausimų, kurie galėtų padėti aiškiau suvokti tiriamą objektą. Šiam tikslui pasiekti autorė taip pat atliko interviu ir su savimi. Buvo rašomos autorės atmintinės¹¹.
- *Pagrindinis tyrimas* taip pat turėjo keletą etapų. Pagal klasikinės grindžiamosios teorijos metodo taikymo rekomendacijas duomenų rinkimas ir analizė vyksta vienu metu (duomenys renkami ir analizuojami kartu), tolesnių tiriamųjų atranka ir tyrimo etapai vyko pagal teorijos „prisitotinio“ poreikį.

Pagrindinio tyrimo esminėje dalyje dalyvavo 19 pagrindinių šio tyrimo dalyvių: mokiniai, kurie mokėsi arba mokosi mokyklose, mokytojai, mokyklų administra-

cijos atstovai, techninis personalas. Penki interviu buvo atlikti iš karto tik tyrimui prasidėjus. Kiti likę 14 dalyvių buvo pasirenkami per patį tyrimą pagal teorinės atrankos kriterijų, pildant atsirandančias spragas. 31 mokinys rašė esė tema: *Socialinio teisingumo / neteisingumo raiška mokykloje*. Su mokiniais buvo sutarta dėl esė rekomenduojamos apimties (nuo 100 iki 500 žodžių), rašymo trukmės, anonimiškumo užtikrinimo būdų ir duomenų panaudojimo specifikos. Mokiniai rašė esė vienos pamokos metu, vidutiniškai rašymo procesas truko apie 40 minučių. Taip pat buvo pildomos atmintinės.

Pagrindinio tyrimo papildomoje dalyje dalyvavo dar du dalyviai, kurie turėjo patvirtinti arba paneigti teorijos „prisitotinio“ faktą. Pabaigtos rašyti atmintinės.

Tyrimo pabaigoje visi duomenys buvo konceptualizuojami ir pakeliami iki teorijos lygmens.

Tyrimo rezultatai

Šioje straipsnio dalyje atskleidžiamas pagrindinis rūpestis, su kuriuo susiduria mokyklų bendruomenių nariai svarstydami socialinio teisingumo klausimą. Atlikus pirmuosius interviu ir pradėjus duomenų analizę, pradėjo aiškėti, kad „bendro socialinio teisingumo nebuvimas“ mokyklose yra vienas iš svarbiausių rūpesčių, su kuriuo susiduria tiek mokyklų administracijos atstovai, techninis personalas, tiek mokytojai, mokiniai ar jų tėvai. Ši iš pat pradžių iškilusi kategorija niekur nedingo ir vėliau. Pradėjus pokalbius, beveik visų pirmosios mintys ir komentarai buvo apie tai, kad socialinis teisingumas yra labai neaiški samprata, neturinti tikslios reikšmės, todėl buvo bandoma nuspėti, kas tai galėtų arba turėtų būti. Spėjama, kad so-

¹¹ Atmintinių rašymas yra viena iš esminių procedūrų plėtojant klasikinės grindžiamosios teorijos metodą. B. G. Glaser teigia: „jei tyrėjas praleidžia šią stadiją ir iškart po kodavimo pradeda rūšiavimą ar rašymą – tai jis tikrai netaiko GT metodo“ (1978, p. 83).

cialinis teisingumas turi būti grindžiamas teisingumo, lygybės, tolerantiškumo, vienodo elgesio su visais principais, kad tai yra „kažkas“, kas labiau primena iliuziją, kuri nėra, o, kai kurių dalyvių nuomone, ir negali būti patvirtinama jokiais veiksmais mokyklose. Kartu toks spėjimas skatino suvokimą, kad „jū įsivaizduojamas socialinis teisingumas“ yra neįmanomas, todėl belieka susitaikyti su faktu – „teisingumas mokyklose įgauna kitokią, iškreiptą formą (nėra grindžiamas teisingumo, lygybės, vienodo elgesio su visais principais), todėl kiekvienas mokyklų bendruomenės dalyvis jį patyria skirtingai. Duomenų kodavimas tai tik dar kartą patvirtino. Tikintis aiškiau atskleisti, kad nėra bendro socialinio teisingumo, kaip pagrindinį rūpestį, detaliau pateikiami pirmieji bandymai jį apibrėžti:

(Ištraukos iš interviu)

<...> Socialinis teisingumas, socialinis teisingumas mokykloje... Tai yra tai ko nėra. Apie ką visi yra girdėję, žino kaip tai turėtų atrodyti, ir ko niekada nebus. O jeigu ir bus, tai bus taikoma tik tai „išrinktiesiems“ (1A).

<...> Didžiausia problema, kad mokykloje visiems galioja skirtingos taisyklės, kas galima vieniems, draudžiama kitiems...<...> Ir jeigu vienam mokytojui po konflikto su auklėjamąja klase siūloma eiti dirbti į *Maximos* parduotuvę, tai kitam sakoma – taip tiems vaikams ir reikia, patys kalti...<...> Ir dar daug visokių pavyzdžių (18A).

<...> Socialinis teisingumas, man asmeniškai yra labai neaiški sąvoka, nes kaip galima kalbėti apie teisingumą, nesvarbu ar socialinį, ar šiaip kokį, jeigu jis visiems skirtingas. Vieniems galima viena, o kitiems – nieko (2A).

Gilinantį į pagrindinio rūpesčio atskleidimą, pasidarė aišku, kad bendro so-

cialinio teisingumo nebuvimas skleidžiasi per savo raišką, kas detaliau aprašoma interviu, esė, atmintinių ištraukose:

(Ištrauka iš atmintinių)

<...> Jau pirmųjų interviu metu bendro socialinio teisingumo nebuvimo kategorija pasidarė labai ryški, t. y. kalbant su mokiniais ar mokytojais visada išgirdavai tą keistą pauzę... socialinis teisingumas mokykloje... ar jis yra... tikriausiai ne... Priklusomai, apie ką mokykloje kalbėtume...<...> Kai atrodytų, kad jau visa tavo esybė laukia garsaus paneigimo. Supranti, šį kartą dar ne. Priešingai, girdi daug istorijų, kaip mokyklose skleidžiasi neteisingumas. Ir kaip visiems taikomi skirtingi standartai.

(Ištraukos iš esė)

<...> Mokytojai, mokyklos administracija vėluoti į savo darbą (už kurį gauna algą) gali. Sakot negali? Pati vieną rytą stebėjau vėluojančius darbuotojus (tarp jų ir didžiai gerbiamos ir „teisingumą“ vykdančios pavaduotojos). Visi vėluojantys tik šypteli. Neva „nieko baisaus“. O gal ir jiems reiktų rašyti paaiškinimus, kodėl jie vėluoja (14B)

<...> Mano nuomone, didžiausią įtaką socialiniam neteisingumui tai išankstinis nusistatymas. Po pirmų pamokų atsiranda mokiniai, kurie patinka mokytojui, o kurie ne. Todėl vienus vertina paprasčiau, kitus sunkiau, nors kiekvienas mokinys yra vienodas (16B).

<...> O šiaip, manau, nereikia gilintis į teisingumą ar neteisingumą. Geriau ramiai išklausyti moralus ar tiesiog nekreipti dėmesio. Vis tiek Mokytojai – visada teisūs (2B).

Iš ištraukų matyti, kad empirinio tyrimo metu atsiskleidė, kad tai, jog nėra bendro socialinio teisingumo, kelia daugiausiai rūpesčių. Todėl, remiantis klasikinės grindžiamosios teorijos metodu, jį aptikus,

ieškota esminės kategorijos¹², kuri padėtų spręsti šį rūpestį. Šiame tyrime tokia esminė kategorija tapo *slegiantis susidūrimas*, besislepiantis bendro socialinio teisingumo nebuvimo problemos rakte. Slegiančio susidūrimo kategorija formavosi viso klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo metu ir buvo pastebima iš visų dalyvių patyrimo: mokyklų administracijos atstovų, mokytojų, mokinių, tėvų, kitų darbuotojų.

(Ištrauka iš atmintinių)

<...> *Ima atrodyti, kad pagaliau pavyko atskleisti esminę kategoriją, kuri sprendžia bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokyklose problemą, tai – slegiantis susidūrimas. Ir kaip ši aiškiai pastebima kategorija neatsiskleidė man anksčiau. Bendro socialinio teisingumo mokyklose paieškas, stabdo susidūrimo baimė, jeigu ieškosiu teisingumo, arba to, kas man atrodo teisingumas, dar labiau nukentėsiu... O juk tai girdėjau tiek daug kartų. Beveik kiekvienas informantas sugebėdavo apibrėžti, kas turėtų būti socialinis teisingumas, ir beveik visada pastebėdavo, kad toks teisingumas nėra įmanomas.*

Toks centrinis konstruktas – *slegiantis susidūrimas* – aiškiai nurodė ir atskyrė keletą dalykų. Pirmiausia, kad tai yra socialinio teisingumo iliuzinės sampratos, kurią įvardija patys tyrimo dalyviai, priešprieša. O antra, kad tai – priemonė, padedanti slopinti dalyvių siekį ieškoti tokio teisingumo. Todėl beveik visi pašnekovai teigė,

kad geriau susitaikytų su tokiu „teisingumu“, koks yra mokyklose, negu jam priešintųsi. Taip paaiškėjo dar viena reikšminga kategorija¹³, besislepianti slegiančio susidūrimo kontekste: *manevravimas* (kaip paviršinio bendro socialinio teisingumo buvimo mokykloje kategorija), mokykloje atsiskleidžianti *puolimo, laviravimo, atsi-traukimo kontekste*. Toks paviršinis bendro socialinio teisingumo buvimo mokykloje suvokimas, detaliau atskleidžiamas ištraukose:

(Ištrauka iš atmintinių)

<...> *Supratau, kad mokyklų bendruomenės nariai yra skirtingi, todėl kiekvienas iš jų privalo pasirinkti skirtingą, jam tinkančią elgesio strategiją. Jie privalo manevruoti leistinuose mokyklos „teisingumo“ ribose, nes kitaip įvyks susidūrimas, kuris patvirtins bendro socialinio teisingumo nebuvimą... Ilgai ieškojau atsakymo į klausimą: Kokias strategijas galima rinktis, kokias renkasi? Ir pagaliau, o „bingo“, puolimo, laviravimo ir atsi-traukimo.*

(Ištraukos iš interviu)

<...> *Mokykloje visi mokytojai žino, kaip ir kam reikia elgtis, kad nebūtum ko nors apkaltintas: man geriau nevaikščioti antrame aukšte pro direktorės pavaduotojos durys, nestatyti mašinos mokyklos kiemelyje, nekalbėti gamybinių susirinkimų metu, jei mano nuomonė neatitinka administracijos pozicijos, o dar geriau iš viso nekalbėti, nes tai gali būti traktuojama, kaip kalbėjimas tarp eilučių (9A).*

<...> *Kai buvo visai blogai, ir jau neapsikenčiau mokyklos direktoriaus nuolatinio terorizavimo, sprogau, pasakiau jam viską galvoju, ir padėjau pareiškimą ant stalo...<...> Negalėjau daugiau dirbti tokio- mis sąlygomis (7A).*

¹² Pasak Barney G. Glaser (1978), esminės kategorijos kriterijai yra tokie: esminė kategorija turi būti centrinė, dažnai pastebima duomenyse, jai prisotinti reikia daugiau laiko nei kitoms kategorijoms, ji lengvai ir reikšmingai sąveikauja su kitomis kategorijomis, yra suprantama visiems dalyviams, turi „nešimo per procesą“ savybių ir akcentuoja pagrindinę problemą, turi plačiausią koduotų procesų variaciją, pagauna problemos dimensiją.

¹³ Papildoma kategorija, kuri iškilo kodavimo proceso metu ir stipriai įsitvirtino teorijoje.

<...> Mokykla yra maža respublika respublikoje, todėl kaip visuomenėje taip ir mokykloje yra daug skirtingų žmonių, ir požiūrių į tai kas teisinga. Todėl svarbiausia prisitaikyti, ir išmolti žaisti su šia sistema...

<...> Jei vienam mokytojui nepatinka, kai tu sėdi gale, tada atsisėdi į priekį, jei kitam patinka, kai per pamokas daug kalbi, bandai, kad tave pastebėtų...<...> Svarbiausia, kad nepatektum į „nemylimų“ mokinių sąrašą (17A).

Manevravimo kategorija padeda įtikėti, kad esamas teisingumas ir yra tai, ko reikėtų siekti. Todėl dalyviai nebeieško savo įsivaizduojamo socialinio teisingumo, o mokosi gyventi esančiame: jie gali bandyti pulti ir rizikuoti nukentėti, gali laviruoti – bandyti prisitaikyti ir gali atsitraukti – pasirinkti stebėtojo poziciją. Tai rodo, kad tokie manevravimo kategorijos elementai tampa slegiančio susidūrimo tiesiogine išraiška, neleidžiančia išspręsti bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokyklose problemos. Taip slegiančio susidūrimo kontekste išaiškėja dar viena reikšminga kategorija¹⁴ – *pozicinio atsivėrimo* (kaip giluminė bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje kategorija), atsiskleidžianti *galių, turimų žinių, nuostatų* kontekste. Ši kategorija iškilo kaip sąlyga, lemianti manevravimo kategorijos elementų pasirinkimą. Paaikškėjo, kad būtent nuo turimų galių, žinių, vidinių nuostatų priklausoma, kaip pats dalyvis elgiasi mokykloje ir kaip su juo elgiasi kiti. Reikšminga ir tai, kad visi dalyviai yra susiję: jie kenčia nuo bendro socialinio teisingumo nebuvimo, o ir, patys nėra vienodai socialiai teisingi višiemis kitiems.

¹⁴ Papildoma kategorija, kuri iškilo kodavimo proceso metu ir stipriai įsitvirtino teorijoje.

(Ištraukos iš esė)

<...> Dar pakankamai aktuali tema yra mokytojų jausmai. Mokytojai ateina į mokyklą „atsinešę“ emocijų iš namų ir dėl to mokiniams taip pat tenka kentėti (14B).

<...> Juk mokykloje taisyklės diktuoja administracija, mokytojai, todėl mokiniai jokių didelių teisių neturi (29B).

(Ištrauka iš interviu)

<...> Jeigu administracijos atstovų pagrindinė mokytojų motyvavimo priemonė yra bauginimas ir grasinimas, tai tikriausiai reikia kalbėti apie jų vidines nuostatas. Juk negali žmonės, kuriems įskiepytos pagarbos ir tolerancijos vienas kitam vertybės, taip elgtis (9A).

Paaikškėjo, kad tik slegiančio susidūrimo prasmį atskleidimas gali padėti spręsti bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje problemą, nes, viena vertus, susidūrimas kaip manevravimas atveria bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje problemą, bet jos nesprendžia – leidžia manevruoti paviršiniame socialiniame teisingume, kita vertus (susidūrimas), kaip pozicinis atsivėrimas, yra giluminė bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje raiška, kuri gali padėti problemos sprendimui. Tai reiškia, kad bendro socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje problemą galima bandyti spręsti *pozicinio atsivėrimo* kontekste.

(Ištraukos iš esė)

<...> Vieni uždega mumyse liepsnelę tobulėjimui, siekimui, kiti gal stengiasi tai nuloslopinti, o gal ir užgesinti. <...> „Nesielk taip, kaip nenorėtum, kad elgtųsi su tavimi“. Būtent tai pabrėžia mokykla ir tai yra pagrindas socialiniam teisingumui (27B).

<...> Žinoma, nereikėtų pamiršti, jog mokykla – tai didelė žmonių grupė, kurią sudaro daug skirtingo amžiaus bei charakte-

rio žmonių, todėl čia reikėtų ne kaltų ieškoti, o sprendimo. Kalti viso to, svarba, tik jokiū būdu ne senais ir pabodusiais būdais. Mano nuomone, mokyklos neskiria tam daug dėmesio, todėl tai lieka nepastebėta (18B).

Taigi tiek manevravimas, tiek pozicinis atsivėrimas iškilo teorijoje kaip labai svarbūs procesai, atskleidžiantys pagrindinę kategoriją – *slegiantį susidūrimą*. Sujungus esminę kategoriją ir abi pagrindines subkategorijas, atskleidus jų savybes iškilo pagrindinis socialinis procesas (angl. *basic social process*¹⁵), kuris reiškėsi visapusiškos sąveikos kontekste.

(Ištrauka iš atmintinių)

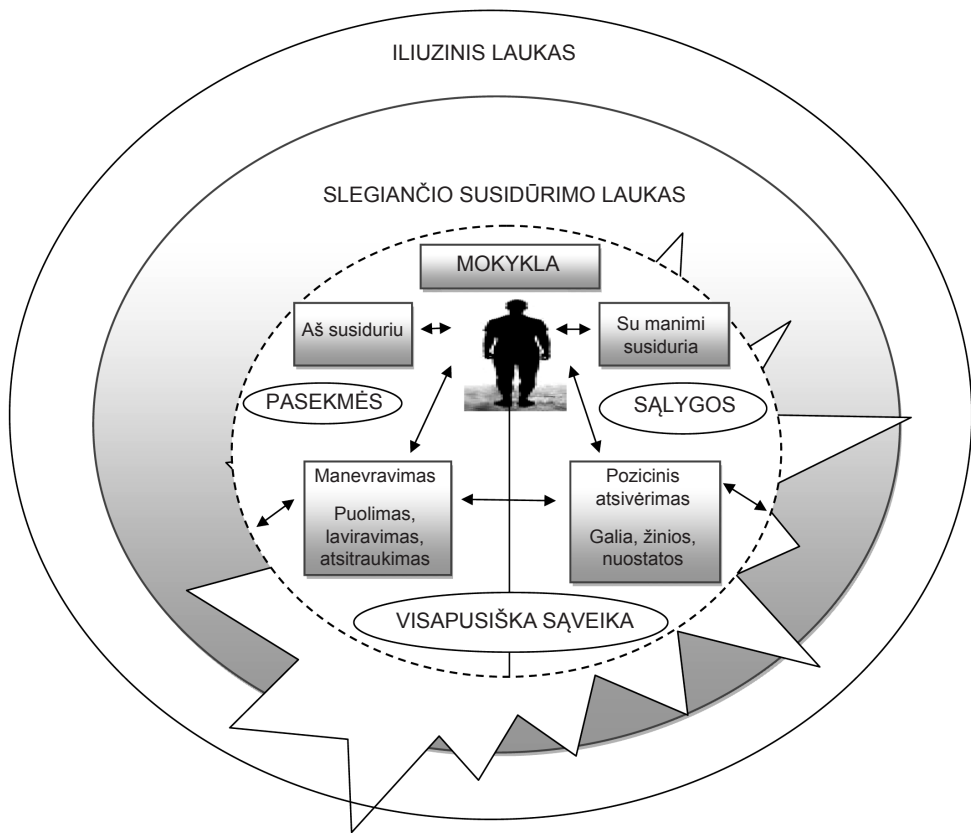
<...> Nežinau, ar tai Kalėdinis stebuklas, bet dar kartą pasitikrinus visas kategorijas, savybes, tapo aišku, teorija yra baigta, ir nebėra jokių abejonių. Visų mokyklų bendruomenės nariai suvokia, koks anot jų, turėtų būti socialinis teisingumas. Bet tai sakydami paneigia tokio teisingumo galimybę mokykloje. Vadinasi, socialinis teisingumas, tai kaip iliuzinis laukas – „aš tikiu, kad jis yra, bet jo nematau mokykloje“. Atsiranda klausimas: Ką matau? Matau, kad kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui teisingumas yra skirtingas. Skirtingos galimybės, sąlygos, bausmės. Taigi ir kiekvieno susidūrimo lauko ribos irgi yra skirtingos. <...> Nuo ko tai priklauso: nuo to kas tu esi mokykloje, kokia tavo galia, kiek turi jėgų ir galimybių kovoti už savo teises, tavo vertybinių nuostatų (tau reikia kovoti, ar kažkam reikia kovoti su tavimi)? <...> Taigi priklausomai nuo pozicijų, tu renkie-

si manevravimo subkategorijos pasiūlytas galimybes, kad galėtum išvengti socialinio teisingumo nebuvimo mokykloje fakto. Kas toliau. Jeigu strategijos pasirinkimas priklauso nuo žmogaus pozicijos, vadinasi, pozicija ir yra ta kategorija, kuri gali padėti spręsti pagrindinį rūpestį – bendro socialinio teisingumo nebuvimą, nes strategijos pasirinkimas jau yra kaip pasekmė. <...> O pozicijos ir manevravimo sąryšis, gali tiek praverti susidūrimo lauko ribas, tiek užverti visas prasiskverbimo galimybes.

Visą šį procesą puikiai iliustruoja teorinė schema, sujungianti esminę kategoriją, subkategorijas ir kitus pagrindinius konstruktus į vientisą teorinį modelį (žr. paveikslą).

Kadangi bendro socialinio teisingumo nebuvimas atsiskleidė kaip pagrindinis rūpestis, šioje schemoje aiškiai matoma, kaip mokyklų bendruomenės dalyviai sprendžia šį rūpestį. Iliuzinis laukas vaizduoja tai, ką dauguma mokyklos bendruomenės narių suvokia kaip tikrąjį teisingumą, slegiančio susidūrimo laukas parodo tokio teisingumo siekimo pasekmes (bausmes), centrinis apskritimas – individui paliekamos paviršinio teisingumo ribos. Todėl belieka pridurti, kad priklausomai nuo individo pozicinio atsivėrimo ir manevravimo strategijos pasirinkimo šios „teisingumo“ ribos vieniems plečiasi, o kitiems siaurėja. Ir visą tai vyksta visapusiškos sąveikos kontekste, kuri tampa šiuo teorinio modelio pagrindas. Visos kategorijos yra susijusios, kitaip sakant, neišvengiamai darančios įtaką. Todėl vienos iš kategorijų pokyčiai akivaizdžiai veikia visą „procesą“. Taigi, siekiant bendro socialinio teisingumo mokyklose, daug dėmesio turi būti skiriama pozicinio atsivėrimo kategorijai, kuri šiame teoriniame konstrukte

¹⁵ B. G. Glaser teigimu, socialinis procesas – tai refleksija ir dėšningumo apibendrinimas, sisteminis vienuodumas, kuris išplaukia iš socialinio gyvenimo, kuriame yra žmonės. Paprastai skiriamos kelios tokio proceso rūšys: pagrindinis psichologinis, pagrindinis socialinis-psichologinis, pagrindinis socialinis ir kiti. Šiame tyrime yra pasirinktas socialinis procesas (Glaser, 1978).



Pav. Slegiančio susidūrimo teorinė konstrukcija

iškyla kaip bendro socialinio teisingumo mokyklose atsiradimo sąlyga.

(Ištrauka iš atmintinių)

<...> Keisčiausia, kad kiekvienas dalyvis, kuris kalba apie bendrą socialinį teisingumą kaip siekiamybę, suvokia, kad ir pats prisideda prie tokios siekiamybės nebuvimo: mokiniai pasakoja apie patyčias, nepagarbą mokiniais, mokytojams; mokytojai prisimena kitų kolegų, administracijos atstovų netinkamą elgesį, administracijos atstovai – įžeidžiantį mokytojų elgesį ir pan... <...> Ir tik vienetai teigia, kad reikia pradėti nuo savęs, pokyčių savyje, nes daugumai atrodo, kad tai turi daryti visi kiti.

Apibendrinimas ir išvados

Duomenų analizė leidžia teigti, kad socialinio teisingumo samprata yra per daug abstrakti ir neturi nusistovėjusios esminės prasmės, kuri būtų visų savaime suprantama ir savaime pripažįstama ne tik mokyklose, bet ir kitose srityse. Todėl būtent dėl šios priežasties ji yra nuolat interpretuojama ir papildoma individualių žmonių lūkesčiais. Tai vyksta ir mokyklose. Dauguma dalyvių nurodo, kad socialinis teisingumas yra labai neaiški sąvoka, kuri turėtų būti susijusi su teisingumu, lygybės, tolerantiškumo, vienodo elgesio su visais

principais, bet, anot jų, tai yra labiau jų po-
jūčių, lūkesčių interpretacija negu realiai
patiriama prasmė.

Tyrimo dalyviai susitaiko su faktu, kad
jų įsivaizduojamas teisingumas neįma-
nomas ir bando prisitaikyti prie „pavirši-
nio socialinio teisingumo“ kuris reiškiasi
bendro socialinio teisingumo nebuvimo
mokyklose kontekste. Todėl dalyvių skir-
tingumas tampa „paviršinio teisingumo“
indikatoriumi ir svarbiu vystymosi veiks-
niu, kai vieni dalyviai tokio teisingumo pa-
tiria daugiau negu kiti. O toks teisingumo
patyrimas priklauso nuo dalyvių turimų
galių, žinių, vidinių nuostatų ir pasirinktos
elgesio mokykloje strategijos. Kitaip sa-
kant, nuo jų pačių. Taip pat dalyviai pabrė-
žia, kad šiai problemai spręsti neskiriama
pakankamai dėmesio.

Todėl būtent iš tokios mokyklų bend-
ruomenių narių patirties ir išskilo slegian-
čio susidūrimo teorija, kurioje atsiskleidė
socialinio teisingumo iliuzinis laukas (so-
cialinis teisingumas mokyklose, kuris grin-
džiamas tolerancijos, lygybės, teisingumo,

vienodo elgesio su visais principais), sle-
giančio susidūrimo laukas (tai visada tam
tikra pasekmė už iliuzinio teisingumo lau-
ko paieškas), buvo nustatyti *manevravimo
ir pozicinio atsivėrimo procesai*, paaiški-
nantys bendro socialinio teisingumo nebu-
vimo mokyklose rūpestį ir jo raišką.

Manevravimo subkategorija atsiskleidė
kaip paviršinio bendro socialinio teisingu-
mo buvimo pasekmė, kuri skleidžiasi puo-
limo, laviravimo, atsitraukimo konteks-
te, o pozicinio atsivėrimo kaip giluminio
bendro socialinio teisingumo nebuvimo
sąlyga, slypinti kiekvieno dalyvio turimų
galių, žinių, nuostatų kontekste. Todėl bū-
tent pozicinio atsivėrimo kategorija turi
padėti spręsti pagrindinį rūpestį – bendro
socialinio teisingumo nebuvimą mokyklo-
se, nes, viena vertus, visi dalyviai kenčia
nuo bendro socialinio teisingumo nebuvi-
mo, kita vertus, patys nėra socialiai teisin-
gi visiems kitiems. Tuo labiau, kad visa tai
skleidžiasi visapusiškos sąveikos konteks-
te ir nuo pokyčio vienoje kategorijoje kei-
džiasi ir šalia esanti.

LITERATŪRA

Adams, M.; Bell, L. A.; Griffin, P. (1997). *Tea-
ching for diversity and social justice: A sourcebook*.
New York: Routledge.

Adams, M. (2007). Pedagogical frameworks for
social justice education. In M. Adams, L. A. Bell,
P. Griffin (Eds.). *Teaching for diversity and social
justice (2nd Ed.)*. New York: Routledge, p. 15–34.

Aidukaitė, A. (2010). Gerovės valstybių patirtis
vertinant socialinio teisingumo principo įgyvendini-
mą švietime: Švedijos, Škotijos ir Vokietijos atvejai.
Viešojo politika ir administravimas, Nr. 34, p. 47–60.

Ayers, W.; Hunt, J. A.; Quinn, T. (1998). *Tea-
ching for social justice: A democracy and education
reader*. New York: Teachers College Press.

Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for
social justice education. In M. Adams, L. A. Bell,

P. Griffin (Eds.). *Teaching for diversity and social
justice (2nd Ed.)*. New York: Routledge, p. 1–14.

Bouillon, H. (2012). Presentation: Why social
justice is not just. Website: <http://www.slideshare.net/INSTITUTEsk/ceqls-lecture-hardy-bouillon-why-social-justice-is-not-just>

Darling-Hammond, L.; French, J.; Garcia-Lo-
pez, S. P. (Eds.). (2002). *Learning to Teach for So-
cial Justice (Multicultural Education)* [Paperback].
New York: Teachers College Press.

Friesen, M. (2006). *Perceptions of social jus-
tice in New Zealand*, p. 143–158. Prieiga per in-
ternetą: http://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.socialjustice.co.nz%2Fsocial_justice_excerpt.pdf&ei=Yp_7Us

KYLYua7Qa0yYC4DQ&usg=AFQjCNFPvoAbNFMw7-RJJbzdFytRo5nMLg&sig2=tkKAL_zorQ_vhqdg4dcJtw&bvm=bv.61190604,d.bGE

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G. (2009). *Jargonizing: Using the grounded theory vocabulary*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G. (2003). *The Grounded theory perspectives II: Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspectives: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G.; Holton, J. A. (2004). *Remodeling grounded Theory. Forum Qualitative social research*. 2004, 5(2). Prieiga per internetą: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315>

Glaser, B. G.; Holton, J. A. (2012). *The Grounded Theory Review Methodology Reader. Selected papers 2004–2011*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gutstein, E.; Peterson, B. (Eds.). (2005). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Holton, J. (2008). Coding Process and its challenges. In A. Bryant, K. Charmaz (Eds.). *The Sage handbook of grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publication, 2007, p. 265–289.

Holton, J. (2008). Grounded theory as general research methodology. *The Grounded Theory Review: An International Journal*, Vol. 7(2), p. 67–94.

Hytten, K.; Bettez, S. Z. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*. Prieiga per internetą: <https://www.google.lt/#q=Understanding+education+for+social+justice>

Irving, B. A. (2009a) Shifting careers: (re)constructing career education as a socially just practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (under submission).

Irving, B. A. (2009b). *Real world career education: Exploring social justice in practice* (under submission). *Australian Journal of Career Development*.

Irving, B. A. (2005). Social Justice: a context for career education and guidance. In B. A. Irving, B. Malik (Eds.). *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice in a global economy*. London: RoutledgeFalmer, p. 10–24.

Jean-Marie, G.; Normore, A. H., Brooks, J. (2008). *Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. Paper presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. New York.

Marshall, C.; Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson.

Merkys, G. (1999b). Socialinių tyrimų metodologinės problemos. *Socialiniai mokslai*, Nr. 4(21), p. 7–21.

Michelli, N. M.; Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.

Morales, F. (2005). *Changing student's ideas of social justice through narrative pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation, Boise State University. Boise, ID.

Moule, J. (2005). Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 32(4), p. 23–42.

Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, Nr. 108, p. 11–13.

Purvaneckienė, G.; Čiužaitė, G. (2010). Švietimo reformos ir teisingumas. *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 25, p. 85–99.

Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. In B. Atweh S. Kemmis, P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London, UK: Routledge, 1998, p. 47–56.

Scherlen, A.; Robinson, M. (2008). Open access to criminal justice scholarship: A matter of social justice. *Journal of Criminal Justice Education*, Vol. 19(1), p. 54–74. Website: <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?styp=ti&id=2715>

Steward, D. L. (2012). Promoting Moral Growth through Pluralism and Social Justice Education. In

D. L. Liddell, D. L. Cooper (Eds.). *Special Issue: Facilitating the moral growth of college Students*. New Directions for Student Services, p. 63–72.

Žalimienė, L.; Lazutka, R.; Skučienė, D.; Aidukaitė, J.; Kazakevičiūtė, J.; Navickė, J.; Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švieti-*

me: teorinė samprata ir praktinis vertinimas. Mokslo studija. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.

Zollers, N. J.; Albert, L. R.; Cochran-Smith, M. (2000). In pursuit of social justice: Collaborative research and practice in teacher education. *Action in Teacher Education*, Vol. 22(2), p. 1–14.

SOCIAL JUSTICE IN LITHUANIAN SCHOOLS: ASPECTS OF THE GROUNDING THEORY

Olga Iljina

S u m m a r y

The concept of “social justice” is very popular and widely used not only in schools, but also in everyday life and language. It is one of the most ambiguous, controversial and vague concepts used in social sciences. This is evidenced by a huge variety of definitions of the concept in dictionaries, scientific literature, and expert comments. Some scholars equate social justice to equality, equal opportunities, fairness (Scherlen, Robinson, 2008), while others – to the possibility of working together with different people in a multicultural society, seeking harmonization (Morales, 2005; Lipman, Monkman, 2009), yet others – to the values which every person refers to when evaluating the fairness of a situation (Suhay, 2008), or even to the impropriety of the concept, its inability to define true justice (Bouillon, 2012). These are only a few examples of attempts to define the concept. The increasing number of scholars (Adams, Bell, Griffin, 1997; Ayers, Hunt, Quinn, 1998; Darling-Hammond, French, Garcia-Lopez, 2002; Marshall, Oliva, 2006; Irving, 2005, 2009; Gutstein, Peterson, 2005; Morales, 2005; Young, Mountford, 2006; Bell, 2007; Gitlin, 2009; Jean-Marie, Normore, Brooks, 2009; Murray, 2011; Stewart, 2012) argue that the lack of exact definition of the concept makes it impossible to understand what the users of the concept mean by it, not to mention understanding how social justice manifests itself in schools. Therefore, **the goal of the paper** is to find out how social justice is perceived in Lithuanian schools and to discuss a specific theory, based on the experiences of schools.

Therefore, based on the classical approach to the grounding theory, this article explores how school administrators, teachers, students, parents, and other

school personnel perceive and experience social justice in Lithuanian schools. Based on the data of this study, authentic experiences of the study participants are discussed. The major social issues experienced in schools are disclosed and the “harrowing collision” theory is briefly explained, which allows moving away from the definition of social justice presented in the conventional literature.

Finally, it is stated that the concept of social justice is too abstract and does not have a well-established definition which would be self-explanatory and recognized not only in schools, but also in other fields. Therefore, it is constantly interpreted and appended to match the expectations of the people in question. In such a situation, the participants of the study accept the fact that their perceived sense of justice is impossible and instead try to conform to a “superficial social justice” which manifests itself in the context of a lack of general social justice in schools. The diversity of the participants becomes an indicator for the “superficial justice” and an important developmental factor when some participants experience such justice more than others. The “harrowing collision” theory is put forth by the experience of such school community members. It has revealed the field of illusion in social justice (social justice in schools, which is based on the principals of tolerance and equality), the harrowing collision field (which is always a consequence of the search for an illusionary justice field), processes of maneuver and position-oriented openness were determined, which explain the concern of the absence of general social justice in schools.

The maneuver subcategory is a consequence of superficial general social justice which unfolds in

the context of attack and retreat. Position-oriented openness as a condition during lack of general social justice lies in the context of every participant's held strengths, knowledge, and attitude. Therefore, position-oriented openness should help with the main concern-the lack of general social

justice in schools. On the one hand, all participants suffer from the lack of general social justice; on the other, they are not socially just towards one another. All the more, all of these tendencies unfold in the context of overall interactions and changes as one category affects the others.

Iteikta 2013 12 14

Priimta 2014 02 16