

# Visos mokyklos pokytis: *literatūros apžvalga*

Pat Thomson

*„Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“  
(Creativity, Culture and Education, CCE)  
2010 metų lapkritis*

## TURINYS

<b>A DALIS - PENAS MINTIMS</b> .....	<b>3</b>
1. KODĖL BŪTINA KEISTI MOKYKLAS?.....	3
2. KAS YRA POKYTIS?.....	4
2.1 Pokytis kaip procesas ir kaip produktas.....	4
2.2 Pokytis kaip pažanga ir persitvarkymas.....	5
2.3 Pokytis kaip „projektas“.....	6
3. DAUGIALYPIS MOKYKLOS POKYTIS.....	7
3.1 Mokykla suvokiama kaip organizacija.....	8
3.2 Daugialypis mokyklos pokytis.....	9
3.3 Įspėjimas.....	12
4. DU ALTERNATYVŪS POKYČIO MODELIAI.....	12
4.1 Didesnės pastangos padėti mokyti visiems vaikams: nešališkumo modelis.....	12
4.2 XXI amžiaus ugdymo modelis.....	16
4.3 Santrauka.....	24
<b>B DALIS – POKYČIŲ ISTORIJS</b> .....	<b>25</b>
5. ISTORIJS PAMOKOS.....	25
5.1 Mokyklos veiksmingumas ir gerinimas (MVG).....	25
5.2 Mokykla ir praktika grindžiamas veiklos tyrimas.....	26
5.3 Pamokos.....	26
6. POKYČIO SANDARA.....	27
6.1 Laiko parinkimas ir laikas daugialypiam mokyklos pokyčiui.....	27
6.2 Palaikymo struktūra.....	30
6.3 Santrauka.....	33
7. KĄ DARO KINTANČIOS MOKYKLOS.....	33
7.1 Proceso kaita mokykloje.....	34
7.2 Daugialypj mokyklos pokytį palaikančios mokyklos struktūros.....	37
7.3 Tinklai mokyklos pokyčiui palaikyti.....	38
7.4 Vadovavimas pokyčiui.....	40
7.5 Konteksto svarba.....	43
7.6 Santrauka: kaip palaikyti ir plėtoti mokyklos pokyčius?.....	45
8. BAIGIAMOSIOS PASTABOS.....	46

# A Dalis - Penas mintims

## 1. Kodėl būtina keisti mokyklas?

Yra daug priežasčių, kodėl „Kūrybinio bendradarbiavimo“ pokytį reikėtų apvarstyti platesniu požiūriu ir ilgam laikui. Viso pasaulio strategijų kūrėjai, mokytojai ir švietimo mokslininkai nerimauja dėl dviejų mokyklinio lavinimo dalykų.

1. Gana daugeliui vaikų ir jaunuolių mokykloje nesiseka, jie palieka ją anksti arba joje nuobodžiauja ir į mokslą neįsitraukia. Mokyklos galėtų labiau pasistengti sėkmingai šviesti visus vaikus ir jaunimą.
2. Nors mokyklos yra XIX amžiaus išradimas, ir pagrindinė jų forma modifikuota, jos vis dar nepakankamai pasirengusios paruošti vaikus ir jaunimą būti pilietiškus, gyventi šeimoje ir dirbti XXI amžiuje.

Šie du rūpesčiai gali būti suprantami skirtingai.

*Ekonominis tikslas – parengti jaunimą darbo rinkai, o pilietiškumo ugdymas yra susijęs su nepriklausomų ir galinčių protingai kvestionuoti įsigalėjusias normas bei vertybes mąstytojų lavinimu. Lavinimas ekonominiam išlikimui apsiriboja tik produktyviam funkcionavimui visuomenėje reikalingais gebėjimais, įsitikinimais, nuostatomis ir elgesiu, lavinimas kritiškam pilietiškumui siekia iškelti sąvokas, gabumus ir žinias, reikalingus tiesai ir įsitikinimams pagrįsti. Švietimo tikslai ekonominiam valdymui dažniausiai yra nekvestionuojami ir priimami kaip savaime suprantami, o švietimo tikslai pilietiškumui dar laukia tyrinėjimų. Galiausiai, ekonominis švietimo tikslas yra užkirsti kelią susvetimėjimui, o socialinis tikslas – skatinti visuomenės gerovę ir socialinį bei ekonominį teisingumą. (Codd ir kt., 2002, 64)*

Nevienodos pokyčio priežastys (tikslai) lemia nevienodus vyksmus (priemonės), dėl to svarbu pokyčio priežastis sujungti su siūlomais „sprendimais“, nes įvairios priežastys lemia skirtingas pokyčio vietas ir strategijas.

Prieš aprašant būdus, kuriais nešališkumas ir ateities diskusijos grindžia visos mokyklos pokyčio rūšis, svarbu apvarstyti, kas vadinama pokyčiu ir visos mokyklos pokyčiu.

*Pokyčio terminas gali būti vartojamas pasisakant už didesnį savarankiškumą sudarant sąlygas mokyklų savivaldai ir jos stiprinimui arba stipresniam centralizuotam stebėjimui, akreditavimui ir įvertinimui, arba abiem atvejais; jis gali būti vartojamas pasisakant už platesnių galimybių teikimą rinkos jėgoms arba didesniam tėvų įsitraukimui į mokyklų valdymą. (Altrichter, 2001, 1)*

## 2. Kas yra pokytis?

Visos mokyklos pokytis yra sunkiai pasiekiamas tiek praktiškai, tiek teoriškai. Šiame skirsnyje apžvelgiami du pokyčio aspektai: 1) pokytis kaip procesas ir kaip produktas bei 2) pokytis kaip papildantis ir keičiantis. Projektavimo idėja siūloma kaip priemonė abiem dalykams sujungti.

### 2.1 Pokytis kaip procesas ir kaip produktas

Michaelis Fullanas priverė švietimo bendruomenę suprasti, kad pokytis – ne įvykis, vykstantis taip, kad jame būtų galima atpažinti ir pamatuoti „prieš“ ir „po“, ir jį apibrėžė kaip procesą (Fullan, 1982, 41). Naujesni akademiniai pokyčio tyrimai, sakykim, „trečiojo amžiaus mokyklos gerinimas“ (Hopkins ir Reynolds, 2001), išskėlė prielaidą, kad mokykloje yra kelios pagrindinės vietos, kuriose tas procesas gali būti daugiau ar mažiau veiksmingas, ir kelios pagrindinės problemos, į kurias turėtų būti sutelktas pokytis, būtent:

- „moralinis tikslas“ laikomas ypač prasminga, įsipareigojimą pritraukiančia įžvalgos forma;
- „kompetencija“ kaip mokyklos darbuotojų žinios ir įgūdžiai;
- mokyklos „struktūra ir kultūra“, suprantamos kaip materialios mokyklos laiko ir erdvės išteklių ekonomija ir būdai, kuriais mokyklos bendruomenė vykdo savo kasdienes veiklas.<sup>1</sup>

Mąstant apie tikslus ir priemones, naudinga judėti toliau.

Paprastai tariant, tai, kur atsiduriama ir kas pasiekama (rezultatas), yra neatsiejama nuo to, ko siekiama (tikslas), ir būdų bei priemonių tam tikslui pasiekti. Pavyzdžiui, akivaizdu, kad autoritariniais metodais bus labai sunku tapti demokratine mokykla, rezultatai tuomet labai skirsis nuo siektų tikslų. Tikslas, procesas ir rezultatas yra neatskiriami.

---

<sup>1</sup> Pavyzdžiui, žr. Caldwell (Caldwell ir Spinks, 1988, 1992, 1998); Fullan (1993; 1999; 2001; 2005); Hargreaves (1994; 1996); Louis ir Miles (1990).

Galutiniai pokyčio taškai ne visada būna tie patys. Nebūna vienodų rezultatų.

***Pokyčio terminas gali būti vartojamas, kai pasisakoma už didesnį savarankiškumą esant mokyklų savivaldai arba kai sudaromos sąlygos jai stiprinti arba centralizuotam stebėjimui, akreditavimui ir įvertinimui; jis gali būti vartojamas, kai pasisakoma už platesnių galimybių teikimą rinkai arba sudaromos sąlygos tėvams įsitraukti į mokyklų valdymą.*** (Altrichter, 2001, 1)

Kitaip tariant, ne visų rezultatų ir tikslų yra verta vienodai siekti. Demokratinės mokyklos pavyzdys – demokratinėmis priemonėmis mėginama tapti demokratine mokykla, tačiau to nepakanka, jei tai, ką reikia nuspręsti, yra paprasta arba taip griežtai apibrėžta, kad tampa beveik beprasmiška ar net amoralu. Būtų galima įsivaizduoti, pavyzdžiui, kriminalinę grupuotę, pereinančią nuo autoritarinės struktūros prie kolektyvinės ir kartu išlaikančią nepaliestą savo pagrindinę kriminalinę veiklą. Taigi tikslai, lygiai kaip ir pokyčio procesas, yra nepaprastai svarbūs rezultatams.

Vadinasi, pokyčio kryptis, pagrindinis visų pastangų taškas, paveiks tai, kas vyksta, ir tuos, kurie įsitraukia, todėl, pradedant sąmoningo pokyčio projektą, labai svarbu išsigryninti tiek rezultato, tiek proceso idėją.

Prieštaraudamos vieningos mokyklos „vizijai“, iš esmės mokyklos nuolat turi daugybę tikslų, jose vyksta kokie nors procesai, tarp kurių gali būti juntama įtampa ar prieštaravimas.

*Mokyklų vadovai siekė įrodyti, kad egzaminų rezultatų gerinimas nėra tas pat, kas mokymo kokybės gerinimas [...] Buvo nurodoma strateginės ir kartais moralinės dilemos, su kuriomis jie susidurdavo [...] jie kalbėjo apie įtampą, patirtą dėl poreikio gerinti standartus [...] ir jų pačių, kaip ugdytojų, siekio atsižvelgti į visų vaikų poreikius.* (West, Ainscow ir Stanford, 2006: 47–48)

Blogiausiu atveju dėmesys vienam rezultatui kito rezultato sąskaita gali baigtis tuo, kad bus nebeįmanoma jo pasiekti, todėl ypač svarbu, kad etinės pokyčio tikslo dimensijos būtų susijusios su bet kuriuo iš vienu metu vykstančių procesų.

## **2.2 Pokytis kaip pažanga ir persitvarkymas**

Apie pokytį galima mąstyti kaip apie kažką, kas visai nesvarbus ir nesukelia pokyčių arba kaip apie kažką laipsnišką ir pažangų, arba kaip apie kažką, kas gali sukelti esmingų pokyčių. Vieni teigia: kad mokyklose būtų patenkinti visų vaikų poreikiai, jų mokymo programos turi būti iš esmės peržiūrėtos, nes pati mokymo sistema yra ydinga.<sup>2</sup> Kiti šiai nuomonei prieštarauja. Jie sako: pakanka protingai naudoti informacinės-komunikacinės technologijas (IKT), gerinti dabartinį

---

<sup>2</sup> Žr. programų su naujoviškais siekiais pavyzdžius, pvz., priede.

mokymo planą ir pedagogiką, kad mokyklos atitiktų informacinio meto reikalavimus. Nuo to, kaip matomas pokyčio poreikis, priklauso ir tai, ar jis suvokiamas kaip tobulinimas, ar kaip transformatyvumas (šios galimybės smulkiai aptariamos A4 skyriuje).

Atsižvelgiant į numatomo pokyčio mastą, procesai turi atitikti užduoties lygį, o laikas, atsakomybė ir atsparumas darosi nepaprastai svarbūs (žr. B2 skyrių).

## 2.3 Pokytis kaip „projektas“

Vienas iš būdų tvarkytis su painiu tikslų, procesų ir rezultatų raizginiu – pokytį įvardyti kaip projektą<sup>3</sup> (Thomson ir Blackmore, spausdinamas). „Naujojo Londono grupė“ (*The New London group*) – tai mokslininkų grupė (1996), iškėlusি tokią prielaidą: „projektas“ mūsų gyvenamam laikui teikia tinkamą vyraujančią sąvoką, kalbą ir prieigą. Jie užsimena, kad:

*Projektas yra procesas ir produktas kartu.*

*Projektas yra sąvoka, kuri nesupriešina priemonių su tikslais ir rezultatų su procesais. Projektas juos visus susieja neišvengiamais ryšiais. Jį svarstant būtina vienu metu atsižvelgti į klausimus kodėl, kas ir kaip.*

*Projektai pritaiko prieinamus išteklius ir idėjas.*

„Naujoji Londono grupė“ tvirtino, kad apie mus vykdoma daugybė projektų – jie yra ir naujų projektų šaltinis. Nauji projektai neatsiranda iš nieko – nėra tuščios drobės ar tuščias laukas, kuriame gali būti projektuojama. Tikrovėje kiekvienas projektas jau yra perkurtas, tai – hibridas<sup>4</sup>.

Mokyklos pokytis, kaip projektas, teikia galimybę remtis projektuotojais. Rengdamiesi perprojektuoti apgalvotus planus, jie nustato ir tyrinėja problemas, jų aplinkybes. Labai įdėmiai lygina žmogaus ir fizinį pasaulius – juose turės būti vykdomas projektas. Projektuotojai iškelia idėjas, tariasi, kelia naujas, kuria ir išbando prototipus. Jie neskuba: dirba tol, kol paruošia idėjas įgyvendinti.

---

<sup>3</sup> Datnowas ir kiti mokyklos projektavimo idėją priskiria verslui; ji buvo naudojama 1996 m., bet terminą 1992 m. vartojo patyręs JAV švietimo reformuotojas Tedas Sizeris, tad jis yra tinkamas. Šiame dokumente projekto sąvoka vartojama apmąstant daugiarašį šiuolaikinį raštingumą (taip pat žr. Cope ir Kalantzis, 2000 ir „Mokymosi žurnalas“ (*The Learning Journal*)).

<sup>4</sup> Ši sąvoka turi dvi prasmes: kad perkūrimas ir perdarymas neatkurtų nepageidaujamų procesų ir rezultatų, projektuojant esami ištekliai turi būti kritiškai išnagrinėjami; kadangi projektai yra hibridiniai ir „intertekstiniai“, t. y. visada apima kitus projektus ir perprojektavimus, iš dalies jie yra panašūs. Taigi visiškai „naujo“ projekto nėra. Naujovės pateikimaskaip kažkas visiškai kita ir nauja, yra atgyvenusi pažiūra, persekiojanti išskirtinių intervencijų ir modelių ieškančius politikus.

Mokyklų projektavimas gali būti užduotis, skatinanti dirbti su tais dalykais, kurie jau žinomi ir nuspėjami: apie lavinimą, mokymąsi ir mokymą, žinias, vadovavimą ir administravimą. Taigi projektavimas turėtų įveikti *status quo* ir pasiūlyti kažką naujo. Tam reikia laiko ir nuoseklių apmąstymų. Tai negali būti skubinama.

Vadinasi, projekto sąvoka gali lemti išvadą, kad pokyčio procesas yra paprastas, gal net racionalus ar linijinis, ir gali būti planuojamas kaip logiški žingsniai ir etapai, bet pokyčius patyrusių mokyklų tyrimai leidžia teigti, kad iš tiesų yra atvirkščiai: mokyklos pokytis gali būti chaotiškas, kompleksinis, turėti nenumatytų ir lemtingų poveikių, dažnai tuo pat metu judėti ir pirmyn, ir atgal.

Kai kurie, mėgindami suvokti pokyčio kaip proceso būdus, kuriais galima reguliuoti jo kryptį ir kartu valdyti, remiasi chaoso ir kompleksiško teorija (pvz., Brooke-Smith, 2003; Fullan, 2005; Gunter, 1997). Vienas administravimo teoretikas šį procesą įvardija net kaip adhokratiją (laikinių darbo grupių kultūrą) (Waterman, 1993). Kiti teigia, kad pokyčio įgyvendinimas mokykloje primena skrendančio lėktuvo taisymą (Datnow ir kt., 2002; Thomson, 1993).

Aišku, projektas nėra vienintelis pokyčiui alternatyvus terminas. Goodladas (1994) teigia: pokyčio sąvokos dviprasmiškumas, kartu perdėtai vartojant pokyčio ir reformos terminus, ir nuolatinis jų siejimas su neveiksmingais projektais turėtų įtikinti šių terminų išvis atsisakyti. Jis siūlo žodį *atnaujinimas*, kuris rodo šiuolaikinėse mokyklose turimos įgyvendinti užduoties mastą.

Tai priartina prie antros sąvokos dalies – ką, kalbėdami apie visos mokyklos pokytį, turime omenyje sakydami *visa mokykla*?

**Nėra keista girdėti apie dvi mokyklos pokyčio „rūšis“ (Cuban, 1988). Pirmoji pamatinės mokyklos tvarkos nepaliečia. Antroji pamatinę mokyklos struktūrą ir kultūrą keičia, paveikdama santykius, rutiną, nuostatas ir įpročius. Šis dualumas gali būti nagrinėjamas ir toliau.**

### 3. Daugialypis mokyklos pokytis

Svarstymams apie mokyklų pokytį yra svarbūs du dalykai: mokyklą suvokti kaip organizaciją ir suvokti, kad pokytis bus daugialypis.

### 3.1 Mokykla suvokiama kaip organizacija

Tai, kas laikoma pokyčiu, yra veikama to, kaip mąstoma apie mokyklą. Yra keturios pagrindinės organizacinės metaforos, galinčios praversti svarstant, koks mokyklos pokytis.

#### 1. Mokykla kaip racionalus mechanizmas.

Jei mokyklą laikysime tam tikros rūšies mechanizmu, tada jos pokytį galima įvykdyti įvairiais strateginiais „svertais“, veikiančiais pagal reliatyviai paprastą priežasties ir pasekmės dėsnį. Taigi, jei mokytojų profesionalumo tobulinimas priimamas kaip būdas klasės pokyčiams sukelti, vadinasi, tai yra ir būdas mokinių mokymuisi gerinti. Tęstinė profesinė plėtra (CPD) gali būti planuojama taip, kad skatintų mokymosi pokyčius, o vėliau patikrinama, ar jie iš tiesų įgyvendinti. Jeigu ne, tai gali būti tiek dėl klaidingos intervencijos, tiek dėl „įdiegimo problemos“. Dauguma šiuolaikinių strategijų veikia būtent taip: siekia iškart įvertinti skirtingas programas ir jų poveikius taip, tarsi tai būtų nesusijusios mechanizmo dalys – panašiai kaip tikrinamas padangų balansavimo poveikis automobilio valdymui. Jei mokykloje, kaip mechanizme, būtų pristatyta kūrybiškumą skatinanti programa, norėdami išsiaiškinti, „kas ir kodėl veikė“, vertintojai ieškotų poveikių ir rezultatų.

#### 2. Mokykla kaip ekologinis tinklas.

Jei mokykla yra kaip holistinis tinklas, kuriame viskas susipynę ir susiję priklausomybės ryšiais, tokiu atveju kurios nors vienos mokyklos dalies pokytis ne tik priklausys nuo kitų dalių palaikymo, bet jis gali turėti neplanuotą teigiamą ar neigiamą poveikį visai mokyklai. Ekologiniame tinkle sunku atskirti pagrindines įtakas, ir tai gali apsunkinti planavimo bei vertinimo etapą. Geriausiai žinomas organizacinis ekologijos metaforos taikymas priklauso Bronfenbrenneriui (1979; 1989). Jis teorizavo įtakos sluoksnius, mokyklą jungiančius platesniu kontekstu. Jei kūrybiškumą skatinanti programa būtų pristatyta tokioje mokykloje, tai, mėginant suvokti poveikį, reikėtų ištirti visą organizaciją ir jos kontekstus.

#### 3. Mokykla kaip sistema.

Mokyklos kaip sistemos suvokimas nedaug kuo skiriasi nuo mokyklos kaip ekologijos suvokimo. Skirtumas tas, kad sistema gali būti stebima ir įtvirtinami šablonai. Jei mokykla kaip sistema yra laikoma kompleksiško teorijos pavyzdžiu, tuomet pokyčio įgyvendinimas ir stebėjimas nesusijęs nei su priežastimi, nei su pasekme (mechanizmas), nei su visuma (ekologija) – ieškoma ir



mėginama rasti reikšmingų, veiksmingų, organizacijos viduje veikiančių mąstymo būdų. Pavyzdys gali būti sisteminio mąstymo Senge'o (1990; Senge ir kt., 2000) ir Argyrio (1993; Argyris ir Schon, 1974) metodas. Jei kūrybingumą skatinanti programa būtų pristatyta mokykloje, t.y. sistemoje, būtų galima nustatyti mąstymo, reikšmės kūrimo ir veikimo sistemas, kurios pokytį leido ir (arba) stabdė.

#### *4. Mokykla kaip prasmingas kolektyvinis protas.*

Mąstymas apie mokyklą kaip apie kolektyvinę, prasmingą praktiką, atskleidžia būdus, kaip žmonės pasakoja istorijas, vaidina dramas, kalba ta pačia kalba ir išugdo besąlygišką suvokimą, kaip kiekvienos kasdienės veiklos pamatą. (Boje, 2006; Czarniawska, 1997; Gabriel, 2000)

Pokytis planuojamas kaip įsiskverbimas į reikšmės kūrimo ir suvokimo procesą, o paskui perkeliamas į kasdienę rutiną. Reformų programos prasmingose organizacijose yra vykdomos bendru darbu ir vienu metu konstruojant naujus veiklos ir kalbėjimo būdus apie tai, kas vyksta.

Jei kūrybiškumą skatinanti programa pristatoma mokykloje, kaip prasmę kuriančiame kolektyve, įvertinimas turėtų atskleisti, kaip pasikeitė mokyklos kalba, metaforų ir simbolių sistemos, kaip buvo pastatytos ir suvaidintos pokyčio dramos, kaip pasikeitė pasakojimai apie mokyklą.

Žinoma, nė vienas iš šių modelių nėra visiškai atskirtas nuo kitų. Mechanizmo pokyčio metaforos iš esmės pripažįsta daugialypių veiksmų, darančių įtaką tam, kas vyksta, ir dažnai siekiančių kontroliuoti įvertinimą, buvimą. Prasmę kuriančios priegigos dažniausiai taiko bent kelis ekologinio ir (ar) sistemos modelio aspektus.

Naudinga mąstyti apie numanomas idėjas, pagrindžiančias požiūrį į pokytį, svarstyti jų privalumus, trūkumus ir kartu apgalvoti alternatyvas.

### **3.2 Daugialypis mokyklos pokytis**

Pabrėžtina, kad visos mokyklos pokytis yra slidi idėja. Pasakytina dar stipriau ir atkreipiant dėmesį į tai, kad pokytis vyksta per daugelį įvairių lygių ir sluoksnių.

Mokyklos pokyčio vertintojams nepakanka tik įvertinti procesą ir pageidautinus rezultatus. Jiems svarbiausia, kas iš tiesų vyko per pokytį, ir susitarti dėl dalykų, kuriuos nori įvertinti, apibrėžimo. Kai dauguma vertintojų siekia nustatyti vien tam tikros reformos poveikį mokinių mokymuisi ir galbūt darbuotojų ir tėvų nuostatoms, mažai kas renkasi geresnę, pokyčio masto ir vietų sąvoką.

Gana įprasta girdėti apie dvi visos mokyklos pokyčio „rūšis“ (Cuban, 1988). Pirmoji pamatinę mokyklos tvarką palieka nepaliestą. Antroji pamatinę mokyklos struktūrą ir kultūrą keičia, paveikdama santykius, rutiną, nuostatas ir įpročius. Šis dualumas gali būti nagrinėjamas ir toliau.

Programos „Meistriškumas miestuose“ (*Excellence in Cities*) poveikiui įvertinti Kendall ir kiti (2005) sukūrė keturių pakopų hierarchinio pokyčio modelį. Jų vertinimas prasideda išteklių ir procesų pokyčiais, apima darbuotojų ir mokinių patirtį, o baigiasi tvariais mokyklos struktūros ir kultūros pokyčiais. Jie apibūdina:

- Pirmo lygio poveikius, kurie keičia sąnaudas (pvz., infrastruktūros, personalo ir priemonių ištekliai, personalo žinios ir įgūdžiai) ir institucinius procesus (bendradarbiavimą, požiūrį į ugdymo turinio planavimą ir visus mokinius palaikančių strategijų plėtojimą).
- Antro lygio poveikius, kai svarbiausi pagrindinės institucijos veikėjai jau veikiami pirmo lygio pokyčių, ir tai pradeda keisti kasdienes jų praktikas.
- Trečio lygio pokyčius, kai jie jau turi apčiuopiamą poveikį tikslinėms mokyklos grupėms (mokytojams, mokiniams, darbuotojams ir bendruomenei).
- Ketvirto lygio pokyčiai siejami su struktūros, sistemų ir procesų pakitimais, su labiau išplitusiu skaidrumu, stipresne idėjų ir praktikų dalijimosi tradicija, sklindančia ir į iniciatyvoje nedalyvaujančias institucijas (Kendall ir kt., 2005: 121).

Tai tinkamas būdas pradėti svarstyti visos mokyklos pokytį.

Tyrimų ir mokyklų pokyčių ataskaitų vertinimas leidžia manyti, kad Kendall ir kitų (2005) išskirtas ketvirtas lygis gali būti skaidomas toliau.

Jei paprasčiausia prasme visos mokyklos pokytį galima suprasti kaip pokytį, apimantį vienus metus ir vieną vaikų grupę, tai ketvirtas lygis apima esminių praktikų įvairovę:

- Mokyklai pridamas naujas lygmuo – alternatyvios programos tam tikriems mokiniams (pvz., profesiniai kursai), popamokinės veiklos (namų darbų klubas) ir nauja įvairių renginių programa (reguliaros išvykos, parodos, pasirodymai).<sup>5</sup> Visa tai nekeičia pagrindinių mokyklos struktūrų, tačiau gali gerokai paveikti mokinių požiūrį ir mokyklos moralę.

---

<sup>5</sup> Žr., pvz., mažai pokyčių pasiekta per *Day 10* (Peter Woods ir O'Shannessy, 2002), alternatyvūs metodai į „rizikos“ grupes patenkantiems studentams (Thomson, McQuade ir Rochford, 2005; Weis ir Fine, 2001), pusryčių klubai (Simpson, 2001) ir kuravimo bei paramos mokymuisi projektai (Reid, 2002; Simpson ir Cieslik, 2000).

- Taikant naujus pedagoginius metodus ir mokslo metų veiklas (tarkim, nauja perėjimo iš pradinės į vidurinę mokyklą tvarka<sup>6</sup>), pakeičiama viena mokyklos dalis – vienas ar du sektoriai. Kol šie pokyčiai veikia mokinių grupę vienus mokslo metus, jie gali arba negali lemti...
- [...] mokyklos tarybos pokyčio, pavyzdžiui, darbuotojai ima taikyti naujus vertinimo metodus (grindžiamus veiklos rezultatais, portfolio vertinimu), diegiamą naują tvarkaraštį arba naujus mokinių grupavimo visose pamokose būdus, kai atsakoma mokytis pagal lygį ir pamokose skirstyti pagal gabumus (žr. priedą).

Taip pat vietose, kur mokytojai gali iš tiesų paveikti mokinių mokymąsi, t.y. klasėse, gali vykti įvairiausių pokyčių. Mokytojai į savo veiklą gali įtraukti lengvai pritaikomų iniciatyvų arba iš pagrindų keisti savo darbo pobūdį.<sup>7</sup>

Aišku, visos mokyklos pokytis gali reikšti kurį nors vieną ar visus minėtus dalykus. Terminas vartojamas taip, lyg visi jį žinotų ir suprastų, bet yra daugybė jo masto ir apimties aiškinimų, todėl mokykloms svarbu tai svarstyti ir bendrai sutarti, ką iš tiesų reiškia „visos mokyklos pokytis“.

Yra vienas bendro sutarimo taškas. Bendrai sutariama, kad perėjimas į ketvirtąjį lygį, t. y. pokytis, apimantis mokyklos ir (ar) klasių tarybas, reikalauja laiko ir negali įvykti be svarios darbuotojų ir valdžios paramos (Stoll ir Myers, 1998)<sup>8</sup>. Deja, tyrimai rodo: šis pokyčio lygmuo yra retai išlaikomas (plačiau apie tai – vėliau).

Daugumoje oficialių pokyčio programų nepakankamai įvertinamas laikas, reikalingas pokyčiui įsigalėti, ir per anksti siekiama įvertinti jo rezultatus. Įdiegtos ir per greitai vertinamos pokyčio programos gali neatskleisti pokyčio masto, kuris iš tiesų galėtų būti pasiektas.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Žr., pvz., darbą apie vidurinį mokymą (E. Brown ir Saltman, 2005), kūrybiškas klases (Jeffrey, 2006), paslaugų mokymąsi (Cumming, 1997), mokinių dalyvavimą (Holdsworth, 2000) ir meno (Atkinson ir Dash, 2005) bei rašymo (Grainger, Gooch ir Lambirth, 2005) mokymo metodus.

<sup>7</sup> Tai yra skirtumas tarp Wilsono (2003) aprašytų mokytojų pedagogikų silpnumo, taip pat Comberio ir Kamlerio (2005) praneštų esminių pokyčių.

<sup>8</sup> Taip pat žr. specialiaame 2006 m. žurnalo „Švietimo administravimo ketvirtis“ (*Educational Administration Quarterly*) 42(1) numeryje apie „Švietimo pokytis bėgant laikui?“ (*Educational change over time?*) projektą.

<sup>9</sup> Turbūt skaudžiausias iš šių pavyzdžių – išilginiuose tolesniuose *Headstart* tyrimuose, JAV ankstyvosios intervencijos programoje dėl skurdo (Ellsworth ir Ames, 1998; Oden, Schweinhart, Weikart, Marcus ir Xie, 2000; Zill ir kt., 2003) ir taip pat JAV ankstyvojoje klasės dydžio reformoje, kurios poveikis dabar matomas studentams mokantis koledže (Achilles, 1999; Finn, Gerber, Achilles ir Boyd-Zaharias, 2001; P. Smith, Molnar ir Zahorik, 2005). Pabrėžtina, kad reformai nepakanka vien klasės dydžio; ji turi būti papildoma pedagoginiu pokyčiu.

### 3.3 Įspėjimas

Dėmesys visai mokyklai gali reikšti, kad mokiniai ir mokytojai yra laikomi nediferencijuota grupe, bet netgi tose mokyklose, kuriose, atrodo, dirbama labai sėkmingai, ir jos yra „pasikeitusios“, kai kurie mokiniai gali jaustis ir iš tiesų būti palikti nuošalėje (Ainscow, 1999; Armstrong, 2003; Fielding, 2001). Visi vaikai ir jaunimas turi būti įtraukti į pokytį ir turėti galimybę mokykloje „tapti kažkuo“ (Wexler, Crichlow, Kern ir Martusewicz, 1992).

Tai atkreipia dėmesį į svarbų klausimą, kuris turi būti keliamas visoms pokyčio programoms: „Kam skirtas pokytis? Kam ir kaip jis yra naudingas?“ (Hasci, 2002)

*Neprotinga manyti, kad visi sutaria dėl mokyklos pokyčio pagrindo. Mokykloms ir mokyklų sistemoms labai svarbu svarstyti siūlomus pokyčių programų rezultatus ir tikslus.*

## 4. Du alternatyvūs pokyčio modeliai

Šiame skyriuje apibūdinami du požiūriai į pokytį. Jie grąžina prie pirmame šio teksto skyriuje išvardytų dviejų pokyčio priežasčių: pirma, mokyklos nuvilia per daug vaikų; antra, jų neparengia gyventi XXI amžiuje (žr. A1 skyrių). Taip pagrindžiama mintis, kad tikslai, procesai ir rezultatai nelengvai atskiriami.

### 4.1 Didesnės pastangos padėti mokytis visiems vaikams: nešališkumo modelis

Netrūksta įrodymų, kad įstatymų rengėjai rūpinasi dėl nešališkumo, prieigos ir dalyvavimo. Mokinių pasiekimų statistika rodo nuolatinį atotrūkį tarp vaikų iš sunkiai besiverčiančių šeimų ir vaikų, kurių šeimos gali jiems duoti viską. Pavyzdžiui, 2005 metų mokinių testo ir egzaminų analizės duomenys rodo, kad

pastebėtas šioks toks pasiekimų atotrūkio mažėjimas tarp skurdžiausių ir turtingiausių mokyklų, bet mažesnis tas atotrūkis tarp vargingai gyvenančių ir nevargstančių mokinių, o vargstančių ir nevargstančių mokinių pasiekimų lygis kilo. (*National Statistics*, 2006: 2)

Tačiau atotrūkis netolygus:

Yra įrodymų, kad didėja atotrūkis tarp mokinių, gaunančių nemokamą maitinimą<sup>10</sup> ir jo negaunančių tiek skurdžiausiose, tiek geriausiai besiverčiančiose mokyklose, ir mažėjantį atotrūkį tarp šių mokinių vidutiniškai besiverčiančiose mokyklose. (*National Statistics*, 2006: 4)

Nemokamas maitinimas nėra vienintelis svarbus veiksnys. Dar svarbu rasė ir etniškumas:

[...] *dauguma etninių grupių daro didesnę pažangą nei baltaodžiai britų mokiniai, pasižymintys panašiomis savybėmis ir pirminiais pasiekimų lygiais. Tačiau Karibų salų baltaodžių ir juodaodžių, kitų juodaodžių, pakistaniečių, romų, airių kilmės atvykėlių mokinių pažangumas pradinėje mokykloje yra prastesnis nei panašių baltaodžių britų. O airių kilmės atvykėlių, romų bei Karibų salų baltaodžių ir juodaodžių etninių grupių mokiniai, palyginti su panašių gabumų baltaodžiais britų mokiniais, ir vidurinėse mokyklose nepasižymi geru pažangumu.* (JK Švietimo ir mokymo departamentas (*DfES*), 2006: 6)

Rasė, etniškumas, skurdas ir lytis įvairiais būdais lemia dažnai menkus mokinių pasiekimus.

Nepalankios socioekonominės sąlygos (skurdas) ir lytis stipriau susiję su bendru SUP (specialieji ugdymosi poreikiai) paplitimu nei etniškumas. [...] (bet) juodaodžiai karibiečiai ar maišyti Karibų salų baltaodžių ir juodaodžių mokiniai 1,5 karto daugiau turi elgesio, emocinių ir socialinių sunkumų nei baltaodžiai britų mokiniai (Lindsay, Pather, & Strand, 2006: 1).

Kiti veiksniai – mobilumas ir vieta – yra svarbūs randantis pedagoginiams trūkumams ir privalumams, nors šie du veiksniai yra glaudžiai susiję su ekonominiu šeimos pamatu.<sup>11</sup> (Machin, Telhaj, & Wilson, 2006) Bendraamžių grupių įtaka nėra tokia didelė, kaip manoma. (Gibbons & Telhaj, 2006)

Anglijoje jau kurį laiką buvo pateikiami šios rūšies „faktai“<sup>12</sup> apie pasiekimus, ir jie yra žinomi. Jie grindžiami išsamia populiacijos ir išsilavinimo duomenų analize: ieškant reikšmingų korelacijų duomenys apdorojami statistiškai. Nors tokios analizės yra labai svarbios, nes leidžia „sekti“ pažangą ir stebėti nešališkumą – jų išvados turi būti papildytos.

#### **4.1.1 Kodėl atsiranda ši klaida?**

---

<sup>10</sup> Nemokamas maitinimas mokykloje (dažnai naudojamas kaip nepalankių socioekonominių sąlygų rodmuo).

<sup>11</sup> Webber ir Butler (2005: 4) teigia: „Išskyrus ankstesnio pamatinio etapo testo rodiklius, rajono, kuriame gyvena mokinys, pobūdis yra patikimesnė GCSE (bendras vidurinio mokslo baigimo pažymėjimas) rezultatų nuspėjimo priemonė nei bet kokia kita apie mokinį turima informacija.“

<sup>12</sup> Reikia atsiminti gerai žinomą Groucho Marxo aksiomą apie statistiką. Skaičiai lygiai taip pat pasiduoda manipuliacijai, kaip ir žodžiai bei vaizdai, ir svarstoma, kaip pasiekimus fiksuoti geriausiai.

Tai, kaip suprantame nesėkmės priežastis, lems skirtingus sprendimus.<sup>13</sup>

Teisingumas paspartino Anglijos reformų darbotvarkę. Siekis pertvarkyti netinkamą ugdymą atsirado suvokus, kad įvairiems mokiniams mokyklos davė nevienodą mokymosi patirtį, ir, kad visose mokyklose būtų išlaikyti standartai – mokykloje-sistemoje-mašinoje turi būti panaikintos variacijos.

Šiuo supratimu paremta tobulinimo strategija reikalauja gerinti bendrus mokymo, mokymosi ir mokyklos veiklos standartus, kad juos būtų galima stebėti ir vertinti. Tai – vienas požiūris į sisteminių pokyčių, ir juo siekiama sumažinti mokymosi rezultatų nelygybę. Šis požiūris vyrauja JAV.

Alternatyvūs nesėkmės paaiškinimai yra:

1. Tai, ką mokiniai išmoksta, dažniau yra mechaniško žinių kartojimo testai, o ne įdomių ir naudingų idėjų, suvokimų tyrinėjimas ir tęstiniam mokymuisi būtinų mokymosi būdų plėtojimas (pvz., Apple, 1993; Gillbourn ir Youdell, 2000; Kress ir kt., 2005; Lipman, 1998; Thomson, 2002; Thrupp, 1999; Tittle, 1995; Peter Woods, Jeffrey, Troman ir Boyle, 1997). Connellis (1993) tai pervadina konkurenciniu akademinio mokymosi planu (*Competitive Academic curriculum, CAC*).

2. „Perdavimo pedagogika“<sup>14</sup>, kai vaikams ir jaunimui yra „pristatomos“ apibrėžtos žinios, išryškinančios tai, ko mokiniai nežino, o ne tai, ką žino. Formaliame ugdyme mažai vietos tenka iš kasdienio šeimos gyvenimo, bendruomenės, kaimynystės ir tinklų vaikų atsinešami „žinių fondai“ (Gonzales, Moll ir Amanti, 2005; Moll, Tapia ir Whitmore, 1993).

3. Individualų ir kolektyvinį vaikų ir jaunimo identitetą, elgesį neigiamai veikia konkurencinė kultūra, didelės klasės, beasmenės ir lemiančios susvetimėjimą didelės mokyklos (Kohn, 1998; Meier, 1995), dėl to sunku pasiekti socialinius mokymo rezultatus.

4. Mokymas savo esme vis dar tebėra per daug vienodas, tad mokyklos darbuotojai daugeliui vaikų retai gali pasiūlyti įvairių mokymosi galimybių. Nemažai jaunuolių įvardija šias negeroves. Jie leidžia suprasti, kad nepatenkinti būdais, kuriais yra disciplinuojami ar kuriais gali palaikyti ryšius su bendraamžiais ir mokytojais. Jiems neramu dėl didžiosios dalies to, ką siūlo ugdymo planas. Jie norėtų asmeniškesnio, intymesnio mokymosi, labiau pritaikyto būtent jų tikslams, reikmėms ir pomėgiams (pvz., Burke & Grosvenor, 2004; Smyth ir Hattam, 2004; Wasley, Hampel ir Clark, 1997; B. Wilson ir Corbett, 2001). Jie pasisako už teisingesnes ir nešališkesnes mokyklas (White, 2000),

---

<sup>13</sup> Šiame skyriuje vartojama Bacchio (1999) problemos ir sprendimo kėlimo politikos sąvoka.

<sup>14</sup> Šis terminas paimtas iš Freire'o (1972, 1974) darbo ir, bendrai sutarus, vartojamas apibūdinti stipriai mokytojo vadovaujamam ugdymo planui ir pedagogikai.

teigia, kad mokyklos iš „vienas ir visiems tinkamas dydis“ modelio turi keistis į kultūras ir struktūras, kurios leistų dalyvauti priimant juos veikiančius sprendimus. Reformos, į kurias įsitraukė jaunimas, rodo, kad prasmingas jų dalyvavimas gali atnešti daug naudos toms mokinių grupėms, kurios statistiškai laikomos turinčiomis nepalankiausias sąlygas (Comber, Thomson ir Wells, 2001; Fielding ir Bragg, 2003; Holdsworth, Stafford, Stokes ir Tyler, 2001).

Tėvai taip pat turi dvejonų dėl ugdymo. Ir tai ne vien rūpestis, į kurią mokyklą leisti savo vaikus ir ar verta kandidatuoti į mokyklos savivaldą (Barth, 1990; Cullingford ir Morrison, 1999). Dauguma tėvų vertina išsilavinimą (Connell, Ashenden, Kessler ir Dowsett, 1982), bet dar mato galimybių mokyklos ir namų bendravimui gerinti ir tam, kaip jie yra informuojami apie vaikų mokymąsi ir į jį įtraukiami (Cuttance ir Stokes, 2000; de Carvalho, 1997; Tatto ir kt., 2001). Jie ne tik siekia, kad jų vaikai išmokytų pagrindus, bet taip pat nori, kad mokyklos prisidėtų prie socialinio mokymosi ir veiklų, kurios pajvairintų socialinį, estetinį ir rekreacinį vaikų gyvenimą (Dodd, 1998). Tačiau dauguma mokyklų, priešingai, vis dar nepakankamai atsižvelgia į tėvų paramos akademiniam mokymui svarbą (Deforge ir Abouchaar, 2003; Edwards ir Warin, 1999; Finn, 1998; Makin ir Spedding, 2003; Shumow ir Miller, 2001) ir jiems siūlo tik labai menkai prisidėti prie vaikų ugdymo<sup>15</sup>, nors tėvus (kaip ir mokinius) iš vargingų rajonų įtraukiantys projektai įrodo, jog jie gali būti labai naudingi ugdant vaikus (Bernhard ir kt., 2000; Carreon, Drake ir Barton, 2005; Coleman, 1998; Hallgarten ir Edwards, 2000; McKinley ir Else, 2002).

#### **4.1.2 Galimi edukaciniai sprendimai**

Daugelis įvairių mokslinių tyrimų (pvz., Alexander, 1997, 2004; Bell, 1999; Bentley, 1998; Craft, 2005; Fielding, 2001b; Gewirtz, 2002; Hart, Dixon, Drummond ir McIntyre, 2004; OFSTED, 2002; Tooley, 2000; Peter Woods ir Jeffrey, 1996; Young, 1998) rodo, kad, norint ištaisyti mokyklų negebėjimą ugdyti visus vaikus, pokytis turi apimti:

- Pedagogikas, išteklius ir užduotis, kurios padėtų daugeliui mokinių atitikti reikalavimus.
- Socialinį mokymąsi, motyvaciją ir mokyklos etosą gerinančias veiklas.
- Paramą mokytojams, kurie sukurtų ir išlaikytų įvairesnes pedagogines strategijas.
- Pagarbius ir abipusius santykius su mokiniais, šeimomis ir platesne bendruomene.

---

<sup>15</sup> Daug tėvų ir mokyklos santykių problemas aprašančios tarptautinės literatūros (pvz., Bernhard, Freire, Pacini-Ketchabaw ir Villa, 2000; Crozier, 2000; David, 1993; David, Edwards, Hughes ir Ribbens, 1993; Griffith ir Smith, 2005; Maclure ir Walker, 2000; Reay, 1998; Vincent, 2000).

Į šias strategijas įeina mokyklų grupavimas, testavimas, skirstymas ir skatinimas, jos taip pat kvestionuoja „standartų“ prieigą. Nuosekliai vykdoma, ši analizė logiškai lemia transformuojantį požiūrį į visos mokyklos pokytį (pavyzdžiai pateikiami priede).

## 4.2 XXI amžiaus ugdymo modelis

Anglų švietimo tyrėjas Robinas Alexanderis smarkiai kritikavo kai kuriuos XXI amžiui skirtus planus. Jis nuosekliai tvirtino: globaliam amžiui Anglija pasirinko per skurdų požiūrį į ugdymą.

*Nacionalinio švietimo architektai turi dvi plačias galimybes mąstyti tarptautiniu mastu. Pasaulį jie gali matyti kaip iš esmės konkurencingą prekybos ir įtakos areną ir švietimą naudoti nacionaliniams privalumams – ekonominiams, moksliniams, technologiniams, ideologiniams, kariniams – didinti, palyginti su kitomis šalimis. Arba gali taikyti labiau tarptautinį požiūrį (tarptautinį, o ne kontrnationalinį) ir pripažinti, kad tarptautinė tarpusavio priklausomybė lemia moralinius įsipareigojimus, nuo kurių nėra atleista jokia šalis; ir švietimas gali ne skaldyti, o padėti vienyti.*

*Į pirmą vietą iškeliau internacionalizmą, kurį kaip atsaką į globalizaciją prisiėmė daugelis išsivysčiusių pasaulio ekonomikų [...]. Tokioje aplinkoje mokyklos ugdymo planas grindžiamas, kaip manoma, didžiausią ekonominę naudą duosiančiais dalykais, ir mokinių pasiekimai vertinami ne vien taip, kaip turėtų būti vertinami: jie tampa vietinės ir tarptautinės lygos švietimo pasiekimų taškų rinkimo lentelėmis.*

*Manau, kad tai yra varomoji jėga angliškai kalbančiose šalyse plintančių kalbų apie „pasaulio klasės mokyklą“, „pasaulio klasės ugdymą“, „pasaulio klasės įgūdžius“ [...]. Jei „pasaulio klasė“ čia ką nors ir reiškia (dabar ji yra tokia klišė, kad gali ir nereikšti), tai tik „pasaulio sumušimą“.*  
(Alexander, 2008: 123–124)

Alexanderis toliau tvirtina: pasaulyje, kur sveikatos ir saugumo sektoriuose yra didžiulė nelygybė, kur vienos šalies gerovė priklauso nuo kitos šalies žmonių išnaudojimo, kur ekologinės katastrofos nepaiso valstybių sienų, įstatymų kūrėjai turi žvelgti plačiau nei jų pačių nacionaliniai interesai. Jis teigia, kad tai, ko reikia, yra į ateitį nukreiptas tarptautinis ugdymas, kuris tas problemas laiko savo galvoje ir širdyje. Pasak jo:

*Jei svarstome didėjantį pasaulio kaip visumos trapumą, nelygybę bei nestabilumą ir tikime, kad šie dalykai yra ne tik nepriimtini, bet ir iš tiesų prieštarauja nacionaliniam interesui [...], tuomet švietimui reikės išsikelti įvairius prioritetus: moralinius, ne tik ekonominius, ir holistinius vietoj fragmentuotų ir kolektyvinius vietoj individualių. (2008: 127).*



Alexanderis siūlo teikti svarstyti ir diskutuoti dėl konkuruojančių ateities scenarijų.

Logiškas jo argumento išplėtimas – mokyklos turi labiau padėti jaunimui suprasti save kaip socialias būtybes, kurios vienos ar kartu dėl viešojo intereso gali elgtis konstruktyviai. Šios krypties pasirinkimas iš mokyklų reikalauja iš esmės rekonceptualizuoti ugdymą, tyrimus, diskusijas ir žinių kūrimą skatinančią pedagogiką. Užtuot pritaikiusi tik iš anksto numatytiems „esminiams“ rezultatams ir mokymui kartoti tinkamas perdavimo technologijas, mokymo politika gali skatinti įvairias tarpusavio pastangų rūšis, būtinas pasaulinėms problemoms spręsti. Nepakanka vien tik tenkinti globalios rinkos poreikius, reikia imtis visiems skaudžių ekologinių, moralinių, kultūrinių, politinių ir ekonominių problemų. Tai reiškia daugiau nei supratimą; tai irgi reiškia, kad jaunimas privalo žinoti, kaip tokius iššūkius galima spręsti kolektyviai.

Toks požiūris į ateitį iš naujo apibrėžtų nešališkai pasirenkamas galimybes, kurios visam jaunimui mokykloje leistų gauti ne tik savo kelią pasaulyje padedančių rasti žinių ir įgūdžių, bet ir viltį, optimizmą, galių ir veikimo pojūtį. Jie įgytų etinius pagrindus gyvenimo, leidžiančio protingai pasirinkti iš turimų galimybių (žr. Walker ir Unterhalter, 2007), įskaitant socialinių ir individualių skirtumų atpažinimą ir savo „vietos“ pasaulyje radimo svarbą.

Coddas su kolegomis Naujojoje Zelandijoje, remdamiesi literatūra ir internetiniais šaltiniais, apžvelgė ateičiai skirtas, visame pasaulyje vykdomas programas ir projektus (Codd ir kt., 2002). Jie nustatė devynias veiklos sritis, numatomas ateičiai: ugdymo plano problemų, ateities mokyklos, pagrindinių švietimo principų, IKT, žinių visuomenės ir ekonomikos, mokymosi ir mokymo, mokymosi visą gyvenimą, bendradarbiavimo ir mokytojų švietimo. Išsamiai apžvelgę 97 projektus, jie priėjo prie išvados:

*[...] ateities tyrimas bendrais bruožais leidžia daryti prielaidą, kad pagrindiniai ateities švietimo principai, ugdymo planas, mokyklos, mokymasis ir mokymas gali būti pagerinti, o ne pakeisti, ir tai galėtų būti pasiekta iš esmės pavienėmis reformomis – plėtojant IKT, kuriant „lyderių“ mokyklas ar didinant mokytojų galimybes. (Codd ir kt., 2002)*

Coddas ir kiti šią gerinimo darbotvarkę supriešina su keitimo struktūra, išplėtotą UNESCO Delors'o ataskaitoje (1996). Keturios švietimo „kolonos“ – mokymasis pažinti; mokymasis veikti; mokymasis gyventi kartu; mokymasis būti – yra siūlomos kaip perdaryto ugdymo plano ir mokymo pagrindas. Jie taip pat pabrėžia plačios aprėpties „Naujų pagrindų“ ugdymo programos projektą Kvynslande, Australijoje,<sup>16</sup> kuris kaip svarbiausius mokymuisi teikia keturis pagrindinius klausimus:

- *Gyvenimo keliai ir socialinė ateitis: „Kas esu ir kur einu?“*

---

<sup>16</sup> Žr. <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics>, Hayes, Mills, Christie ir Lingard (2005) ir priedą.

- *Daugiaraštingumas ir komunikacijos priemonės*: „Kaip suprantu pasaulį ir kaip su juo bendrauju?“
- *Aktyvus pilietiškumas*: „Kokios yra mano teisės ir pareigos bendruomenėje, kultūrose ir ekonomikoje?“
- *Aplinka ir technologijos*: „Kaip apibūdiniu, perprantu ir kuriu mane supantį pasaulį?“

Apibūdindamas penkis devyniose susijusiose srityse ištirtų problemų sprendimus Coddas su kolegomis toliau plėtoja reformavimo ir transformavimo skirtybes:

Įvairus mokymo ir mokymosi suvokimas atsiskleidžia penkiais skirtingais diskursais: [...] *Reprodukcijos* diskursas pabrėžia švietimo svarbą ekonominei ir socialinei reprodukcijai; *Naujojo mokymo* diskursas skatina rezultatų modelį mokymui ir mokymuisi, kai svarbu griežtinti pasiekimų standartus; *Nemokyklinio ugdymo* diskursas išryškina elektroninį mokymąsi ir vietines iniciatyvas, susijusias su bendradarbiavimu bei tinklais; *Rekonceptualusis* diskursas skatina kritišką pedagogiką ir pilietiškumą, o daugiausia dėmesio skiria pamatiniams švietimo tikslams demokratinėje tinklinėje visuomenėje. Galiausiai, *sociokognityvusis* diskursas įtraukia šiuolaikiniais mokymosi tyrimais pagrįstus principus. Jis veikia kaip metadiskursas ir apima visus kitus diskursus. IKT skirtingais būdais veikia visuose juose. Reprodukcinis diskursas tai priima kaip savaime suprantamą žinių ekonomikos bruožą, o rekonceptualusis tai supranta kaip greičiausiai naudingą, bet kritiškos analizės ir įvertinimo (kurių dalis vyksta sociokognityviajame diskurse) reikalaujančią socialinę praktiką (Codd ir kt., 2002: iv).

Kitame skyriuje šie diskursai nagrinėjami ir nustatomos kai kurios tarptautinėse politikos darbotvarkėse išylančios dabartinės „problemos“ ir ateities „sprendimai“. Visi jie gali būti įvairiai interpretuojami, bet šio skyriaus tikslas – ne varginti savo apimtimi, o nurodyti galimybes. Toliau nagrinėjama, kokių reikalavimų gali iškilti į ateitį nukreipto požiūrio pokyčiams.

#### **4.2.1 Ateitčiai skirti pokyčio reikalavimai**

Šiame skyriuje pristatomi keturi tarpusavyje susiję argumentai dėl kintančios pasaulio ir mokyklų prigimties. Vėliau, naudojantis Coddas ir kolegų nustatytais diskursais – reprodukcijos, naujojo mokymo, nemokyklinio ugdymo ir rekonceptualizacijos – pateikiami galimi sprendimai švietimui.

## 1) Dabartinės mokyklos remiasi pasenusiu mąstymu

Pramonės amžiuje masinis švietimas buvo išplėtotas siekiant tenkinti pramoninės visuomenės reikmes. Tyackas ir Cubanas (1995: Ch 4) nustatė, kad nepaprastai panašios formos mokyklos XIX–XX amžiuje išplito po visą pasaulį. Šią organizacinę formą jie vadina gramatika, kurios dėmenims priklauso: vienas mokytojas ir viena klasė; klasės pagal amžių skatinimas; į disciplinas padalytas ugdymo planas, kai mokoma linijiškai. Ši gramatika mokinius laiko „kohortomis“, ir manoma, kad jie mokysis panašiai – vienoda tvarka, vienodais metodais. Pedagogika vaikus ir jaunimą daugiausiai įvardija kaip vientisą klasę, tik su šiek tiek papildomo grupinio darbo. Mokinių darbas vertinamas taip, tarsi tai būtų individualus pasiekimas.

1970 metais mokymo gramatika ir jos ryšys su pramone buvo vertinami kaip didžiulė problema. Pedagogai (pvz., Anyon, 1980; Apple, 1982; Bowles ir Gintis, 1976; Willis, 1977) teigė: vyraujanti mokymo užduotis buvo atrinkti ir surūšiuoti vaikus į „fizinę ir protinę“ darbo jėgą. Mažumai darbininkų klasės vaikų mokyklos sistemos teikė galimybių „prasimušti“, tačiau dauguma jų (kurie lankė profesinio mokymo kursus ir izoliuotas mokyklas<sup>17</sup>) galiausiai vistiek tapo fabrikų darbuotojais. Mokyklos šį socialinį ir ekonominį rūšiavimą pasiekė laikydamosi fabrikui būdingos tvarkos.<sup>18</sup> Metai po metų vaikai judėjo kažkuo panašiu į surinkimo konvejerį, skirtingoms profesijoms gaminančiu skirtingus jaunų žmonių „modelius“.<sup>19</sup>

Nors 1970 metais tokia nuomonė jau nemadinga, jos kritikuotas surinkimo konvejerio mokymo modelis taip pat neprideramas. Dabar suprantame, kad vaikai nevienodi ir mokosi skirtingai, įvairiais būdais. Jie turi nevienodus pomėgius, stiprybes ir silpnybes – mokyklos turi tai pripažinti ir tam skirti daug dėmesio.

### *Galimi edukaciniai sprendimai:*

- *Reprodukcija:* turi būti nustatytos kiekvieno vaiko stiprybės ir silpnybės, sudaryti individualūs mokymosi planai, o mokiniai sugrupuoti pagal „gebėjimus“. Ugdymo planas turi būti „diferencijuotas“.
- *Naujoji mokykla:* aiškiai apibrėžti rezultatai leidžia mokiniams judėti daugeliu „personalizuotų“ kelių, kurie gali būti išmatuoti, o pažanga stebima.

<sup>17</sup> JK tai buvo modernios vidurinės, o Australijoje aukštosios technikos mokyklos. Į abi buvo priimama per egzaminus baigiant pagrindinę mokyklą.

<sup>18</sup> Vėlyvasis Al Shankaras, buvęs Amerikos mokytojų federacijos prezidentas, teigė: jei mokslas iš tiesų buvo gamykla, tuomet ji buvo labai savotiška, nes ketvirtadalis „produktų“ niekada nepasiekdavo gamybos linijos galo, o kitas ketvirtis buvo „sugedę“, t. y. jie niekada nepasiekė numatytų mokymosi rezultatų (žr. Doyle, 2004).

<sup>19</sup> Šis organizacijos stilius yra žinomas kaip teilorizmas – „mokslinio valdymo“ mokyklą įkūrusio F. W. Tayloro sistema (žr. Taylor, 1911/1947). Dabartiniai ugdymo, ypač tęstinio mokymo, plano tobulinimai, taip pat nacionalinės įvairių lygių ugdymo programos ir jų rezultatai dažnai kritikuojami kaip teiloriniai (pvz., Bates, 1987; M. Brown, 1994; Wigman, 1997).

- *Nemokyklinis ugdymas*: išplėstiniuose dominančių dalykų tinkluose mokiniai mokosi elektroniniu būdu. Bendrija grindžiamas mokymasis taip pat išplečia galimybes pavieniams mokiniams ir jų grupėms pritaikyti sau tinkamus ir prasmingus mokymosi kursus. Individualus vertinimas vyksta per elektroninius portfelius.
- *Rekonceptualusis*: mokinių grupės įvairovė ir išplėstiniai jos tinklai yra laikomi pagrindu plataus egzaminavimo iš demokratiškai sutartų ugdymo plano klausimų. Aptariami individualūs ir mažų grupių projektai; akcentuojamos prasmingos veiklos ir „autentiškas įvertinimas“.

## 2) Mokyklos neugdo vaikų ir jaunimo naujamajai ekonomikai

Globalizacija iš esmės pakeitė nacionalines ekonomikas.<sup>20</sup> Kai kuriose šalies dalyse visiškai išnyko vadinamoji darbo klasės jėga ir manyta, kad mažiau galimybių gyvenime turi pusiau kvalifikuoti ir nekvalifikuoti darbuotojai. Atsiranda daugybė naujų darbo vietų ir visoms joms reiki kur kas aukštesnio išsilavinimo lygio (Aronowitz ir Cutler, 1998; Reich, 1991; Rifkin, 1996). Tikimasi, kad dirbantys gamybos sektoriuje gebės valdyti techniškai sudėtingas mašinas: reikės tiek raštingumo, tiek gebėjimo skaičiuoti už „pagrindinių įgūdžių“ ribos (Gee, Hull ir Lankshear, 1996; Kincheloe, 1999). Šį susiaurėjusį, didesnės kvalifikacijos reikalaujantį gamybos sektorių lydi klestintis paslaugų sektorius, kurio apačioje darbas yra sunkus ir menkai mokamas, bet net ir ten tikimasi, kad darbuotojai gebės parodyti gerus komandinio darbo įgūdžius, iniciatyvumą ir tinkamą „klientų aptarnavimo“ kultūrą (Du Gay, 1996).

Dėl to mokyklos turi naują pareigą – užtikrinti, kad į šį pakitusį darbo rinkos kraštovaizdį vaikai įžengtų tinkamai pasirengę. Jaunimas pasitinka ateitį, kurioje jie turės nuolat priimti rizikingus sprendimus ir išsirinkti geriausias darbo ar tobulėjimo galimybes, kad išvengtų ilgo ir sekiamo menkos kvalifikacijos darbo ar nedarbo (Dwyer ir Wynn, 2001).<sup>21</sup>

### *Galimi edukaciniai sprendimai:*

- *Reprudukcija*: mokyklos turi ne tik užtikrinti, kad vaikų ir jaunimo išsilavinimas būtų tinkamas ne tik dabartiniams darbams, bet ir tiems, kurie bus siūlomi visą jų gyvenimą. Bendradarbiavimas su darbdaviais užtikrins, kad jaunimas įgis tam tikrus svarbiausius profesinius įgūdžius, taip pat ateities darbo vietoms ir „portfolio karjeroms“ reikalingas bendrąsias kompetencijas. Tai apima ir inovatyvumą, ir verslumą.

<sup>20</sup> Dėl būdų, kuriais, atsižvelgiant į švietimo pavyzdžius, gali būti suprantama globalizacija, žr. Burbules ir Torres (2000); Mundy (2005); Stromquist ir Monkman (2000).

<sup>21</sup> Dėl būdų, kaip, atsižvelgiant į švietimo pavyzdžius, gali būti suprantama globalizacija, žr. Burbules ir Torres (2000); Mundy (2005); ir Stromquist ir Monkman (2000).

- *Naujoji mokykla*: mokyklos užtikrins, kad visi mokiniai pasiektų aukščiausius raštingumo ir gebėjimo skaičiuoti standartus. Bus išvystyti ir išbandyti visi pagrindiniai profesinių kompetencijų rezultatai visiems mokiniams.
- *Nemokyklinis ugdymas*: mokyklos išplėtos elektroninio mokymosi strategijas, leidžiančias jaunimui tyrinėti kintantį profesinį kraštovaizdį ir dalyvauti tarptautiniuose profesinio mokymosi tinkluose.
- *Rekonceptualusis*: mokyklos užtikrins, kad mokiniai suprastų kintantį darbo pobūdį ir to pasekmes. Jie bus skatinami diskutuoti alternatyvią ekonominę tvarką ir įsitraukti į dialogą su įvairiomis idėjomis apie ekonomikos ateitį (Livingstone, 1998).

### 3) Gyvename aukštųjų technologijų laikais, ir tai suteikia naujų galimybių mokykloms

Per pastaruosius du dešimtmečius sparčiai vystėsi IKT. Tai ne tik itin pakeitė darbo pobūdį, bet ir tai, kaip bendrauja žmonės ir tautos (Castells, 1996, 1997, 1998), transformavo jaunimo ir populiariąją kultūrą (Buckingham, 2000; Kenway ir Bullen, 2001; Sefton Green, 1998). Tai nėra vien tai, kad mokyklos turi mokyti vaikus ir jaunimą labai pakitusiai darbo rinkai ir kitokiam pasauliui. Pats švietimas gali praturtėti iš IKT, kurios informaciją siūlo kitaip laikyti, archyvuoti, reprezentuoti, ja dalytis ir apdoroti. Vadinasi, iššūkis mokykloms yra ne tik ugdyti vaikus žinių visuomenei, ir ne tik mokyti juos apie susijusį pasaulį, bet ir gyventi jame.

„Tinklinė visuomenė“ mokykloms taip pat siūlo naują organizacinę formą. Vystant naujus vietinius ir globalius strateginius aljansus, darbuotojai ir mokiniai gali keistis idėjomis, dalyvauti projektuose, plėtoti jungtines programas ir esmingai prisidėti prie visos bendruomenės mokymosi. IKT sustiprina šias naujas komunikavimo ir mokymosi formas.

*Galimi edukaciniai sprendimai:*

- *Reprudukcija*: į mokyklą integruotas ir į ugdymo planą įtrauktas IKT yra „įrankis“, ją darantis veiksmingesnę.<sup>22</sup> Norėdamos dalytis „gerąja patirtimi“, mokyklos jungiasi į tinklus. Kad lengvesnis būtų akademinis mokymasis bei komunikacija, mokyklos ir namai taip pat įtinklinami.

<sup>22</sup> Tarptautiniai tyrimai rodo, kad dauguma mokyklų į ugdymo turinį įtraukia ne daugiau nei pamatinius teksto redagavimo, elektroninio pašto, statistinius ir skaičiuoklės įgūdžius (Harrison et al., 2003; Lankshear et al., 1997; Mulkeen, 2003). Daug vaikų namuose naudoja aukštesnio lygio IKT, nors modeliai nėra lygūs ir teisingi (Downes, 2002; Facer, Furlong, Furlong, ir Sutherland, 2003; Lewin, Mavers ir Somekh, 2003).

- *Naujoji mokykla*: mokyklos turi įrodyti, kad visi mokiniai įgijo numatytus naudojimosi IKT įgūdžius ir IKT gali taikyti įvairiuose mokymo procesuose. rėdamos pagerinti individualią ir kolektyvinę veiklą, „įgyti jėgų“ pokyčiams, mokyklos jungiasi į tinklus.
- *Nemokyklinis ugdymas*: mokiniai ir mokytojai virtualiai susitinka bet kur ir bet kada. Naudodamiesi jiems prieinamais plačiais bendruomenės ir instituciniais ištekliais bei padedami patyrusių įvairių sričių specialistų, mokiniai gali patys formuoti savo mokymąsi. IKT galimybės visiškai išnaudojamos palaikant platų mokinių ir pedagogų lauką. Prieinami bendruomenės centrai užtikrina „skaitmeninės atskirties“ baigtį. (Papert, 1993; Spender, 1995)
- *Rekonceptualusis*: IKT nepriimamos kaip duotybė: technodeterminizmas yra atmetamas, o IKT naudojimas ir kryptingumas – diskutuojami (Burbules ir Callister, 2000). Mokyklų bendruomenės demokratiškai nusprendžia, kurias IKT ir kaip naudoti, bei išvysto savo pačių taikomą programą (Bromley & Apple, 1998).

#### 4) Gyvename skylančioje visuomenėje

Žinių visuomenės<sup>23</sup> socialiniai saitai ir bendruomenės yra susilpnėję (Etzioni, 1993; Putnam, 1995). Privilegijuotiesiems tampant pasaulinių žinių darbuotojais ir siekiant atsitverti bendruomenėse, miestai poliarizuojasi, ir neturtingieji vis dažniau „uždaromi“ į specifinius rajonus (Davis, 1992; Pacione, 1997). Esant tokioms aplinkybėms, marginalizuotiems gyventojams reikia prieigos prie įvairių „visišką aptarnavimą“ teikiančių socialinių paslaugų. Jos neturi kartoti biurokratiškos ir nekoordinuotų praeities metodų, bet turi būti jautrios vietinėms ir individualioms reikmėms bei skirtybėms. Kad gyventojų įvairovė netaptų didelių antagonistinių socialinių susiskaidymų ir atskirčių priežastimi, turi vykti socialinis gydymas ir nuolat stengiamasi sujungti skirtingas bendruomenes ir rajonus.

##### *Galimi edukaciniai sprendimai:*

- *Reprodukcija*: norėdamos užtikrinti tvarką, mokyklos nustato griežtą tvarkos kodeksą. Pilietinio ugdymo pamokose mokoma pilietiškumo svarbos.
- *Naujoji mokykla*: kad tiksliniai vaikai galėtų pasiekti numatytus standartus, jiems yra teikiamos integruotos gerovės paslaugos. Liekantiems žemiau standartų ribos, siūlomos tėvystės klasės. Išplėtojami ir nustatomi socialinio mokymosi rezultatai.

<sup>23</sup> Šis terminas negali būti vertinamas nominaliai. Jis paprastai tapatinamas su mokslo ir technologijų žiniomis, o ne su humanitariniais, socialiniais mokslais ir menais (Kenway, Bullen ir Robb, 2005).

- *Nemokyklinis ugdymas*: mokyklos tampa bendruomenės palaikymo paslaugų tinklo dalimi. Paslaugų mokymosi ir bendruomenės užimtumo programos reikalauja, kad jaunimas būtų bendruomenių organizacijų ir institucijų nariai. Plačiai prieinamos akredituojamos visuomeninių darbų programos.
- *Rekonceptualistinis*: mokiniai skatinami būti aktyvūs piliečiai ir kartu su savo bendruomenėmis įsitraukti į bendruomenės vystymo projektą bei programas. Socialinio pokyčio pobūdis yra pagrindinis ugdymo „organizatorius“.

#### 4.2.2 Scenarijai ateičiai

Kaip alternatyva „problemų sprendimo“ ateities požiūriui į mokyklos pokytį yra scenarijai. Jie neturi to paties lūkesčių svorio, kaip „problemų sprendimo“ formulė, nes neprasideda mokyklos atsako reikalaujančių socialinių pokyčių ar mokyklos pokytį sukuriančių plačių socialinių pokyčių prielaidomis. Scenarijai prasideda manant, kad pokytis yra neišvengiamas, bet jo kryptys ir dimensijos gali būti aktyviai kuriamos ir valdomos.<sup>24</sup>

Scenarijai remiasi dabarties plėtojimu. Jie yra nenuspėjami. Tikslas – padėti mokykloms ir įstatymų kūrėjams išsiaiškinti ateities siekius ir pagal juos rengti savo planus.<sup>25</sup> Turbūt geriausia scenarijus suvokti kaip „galimybių erdves“.

Tendencijų kūrimo ar vizijų tikslinimo („pagrįsti tendencijomis“ ar „pagrįsti pirmenybe“) scenarijai kartais gali būti ribojami taip, kaip ir prognozavimo metodai, todėl jie gali riboti neįprastą mąstymą. [...] „galimybių erdvės“ metodas yra laipsniškai scenarijus kurianti alternatyva: apibrėžiama ar numatoma pagrindinės scenarijaus temos savybė; kaip pagrindinis tos savybės kaitos veiksnys struktūruojama erdvė; apibrėžtoje galimybių erdvėje kuriami atskiri scenarijai (EBPO, 2006: 14).

Šiuo atveju scenarijai yra vertingi kaip „įrankis mąstyti, ko norime ar nenorime, ir kiek, atsižvelgiant į dabarties nuostatas ir politikos kryptis, įmanomi daugiau ar mažiau pageidaujami pasirinkimai“ (EBPO, nedatuotas). EBPO sukurti šeši scenarijai<sup>26</sup>:

<sup>24</sup> Apie strateginių kryptių vystymą taip pat žr. Davies ir Ellison (2003).

<sup>25</sup> Tai įžvalgos, o ne prognozės praktika. Tolesnės informacijos ieškoti Tarptautinės įžvalgos svetainėje <http://www.foresightinternational.com.au>.

- *Reprodukcijos*, kai stengiamasi viską išlaikyti, taip pat (a) kuriant stiprią, centralizuotą sistemą, skatinančią griežtų instrukcijų ir atskaitomybės priemonių tolydumą. Scenarijaus (b) atveju, katastrofiškai trūkstant mokytojų, pačią biurokratinę sistemą apima krizė.
- *Naujosios mokyklos*, kai (a) mokyklos tampa pagrindiniais socialiniais centrais, teikiančiais įvairias sveikatos, gerovės, tęstinio švietimo ir bendruomenės paslaugas ir (b) mokyklos tampa naujoviškais bendruomenės žinių centrais, skatinančiais bendruomenės mokytis, plačiai naudojant IKT, naujas pedagogikos ir įvertinimo formas visą parą.
- *Nemokyklinio ugdymo*, kai (a) mokyklas per IKT pakeičia vietinių ir globalių švietimo teikėjų tinklai ir (b) remiama išplėtota švietimo rinka, kai švietimo paslaugas gali siūlyti daug naujų tiekėjų.

Scenarijai gali padėti susidoroti su „gautų rezultatų“ pojūčiu. Tyrimai rodo, kad mokyklos neįpratusios stebėti platesnį kultūrinį horizontą (Levin ir Riffel, 1997), todėl darbuotojai dažnai paliekami kitų lemiamo pokyčio malonei ir nepajėgia paveikti to, kas jiems nutinka. Atsižvelgimas į *EBPO* scenarijus arba įsitraukimas į kažko plėtojimą gali padėti išspręsti vietinės atsakomybės ir dalyvavimo problemas.

### 4.3 Santrauka

Kaip rodo šie du mokyklos pokyčio modeliai, įvairių pokyčio motyvų skirtumai iš anksto numato nevienodus procesus. Šie skirtumai rodo, kad perkuriant mokyklas ir sistemas reikia atidžiai tirti, diskutuoti ir planuoti.

Neprotinga manyti, kad visi sutinka dėl mokyklos pokyčio. Mokykloms ir mokyklų sistemoms gyvybiškai svarbu apsvarstyti pokyčių programų siūlomus tikslus ir rezultatus.

Visos mokyklos pokytį nagrinėjančioje kitoje straipsnio dalyje daroma prielaida, kad diskusija apie rezultatus ir tikslą yra nuolatinis kaitos bruožas.

**Už švietimo sistemoje padarytas klaidas dabartiniai politikai kaltę paprastai siekia suversti buvusiems politiniams lyderiams ir retai istoriją vertina teigiamai, tačiau daug kas žavi pasakojimuose apie reformas Anglijoje ir daug ko galima pasimokyti iš kai kurių galbūt per greitai atsisakytų idėjų bei praktikų ir jas susigrąžinti.**

---

<sup>26</sup> Šešių *EBPO* scenarijų santrauka yra:

[http://www.oecd.org/document/10/0,2340,en\\_2649\\_34521\\_2078922\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/10/0,2340,en_2649_34521_2078922_1_1_1_37455,00.html). Juos taip pat perspausdino Nacionalinė mokyklų vadovų kolegija (*OECD*, 2004). *OECD* išspausdino instrukciją, kaip reikia dirbti su scenarijais (*OECD*, 2006).



## B dalis – pokyčių istorijos

### 5. Istorijos pamokos

Anglijoje yra dvi vyraujančios ir tarpusavyje susijusios mokyklos pokyčio tradicijos: 1) mokyklos veiksmingumo ir jos gerinimo bei 2) mokykla ir praktika grindžiamas veiksnių tyrimas. Jos aptariamos trumpai, nes daroma prielaida, kad skaitytojas su jomis jau yra susipažinęs(2) c).

#### 5.1 Mokyklos veiksmingumas ir gerinimas (MVG)

Paprastai nurodomos dvi priežastys, kodėl mokyklos nesugeba vienodai išauklėti visų vaikų: a) už mokyklos ribų esančių veiksnių įtaka, pvz., šeimos pajamos ir išsilavinimo lygis, ir b) mokyklos praktikų poveikis. Pamatinis pokario laikotarpio tyrimas teigė, kad nevienodų švietimo rezultatų priežastys negali būti kildinamos iš socioekonominių aplinkybių (pvz., Rutter, Mortimore ir Maugham, 1979; Teddlie ir Reynolds, 2000). Buvo tvirtinama, kad mokyklos turėtų poveikį, jei „darytų reikiamus dalykus“. Tyrėjai siekė apibūdinti sėkmingiau nei kitos dirbančias mokyklas, kad nustatytų „veiksmingus“ procesus, kuriuos turėtų įgyvendinti visos mokyklos. Pastaraisiais metais mokyklos veiksmingumo (MV) tyrėjai pabrėžė klasės, o ne mokyklos, kaip svarbiausio veiksmingumo vieneto, svarbą.

Mokyklos gerinimo (MG) tyrėjai laikėsi nuomonės, kad nepakanka vien apibūdinti sėkmingai dirbančias mokyklas. Būtina atlikti tyrimą, kuris atskleistų principus, kurie pagrindžia pokyčiui naudojamus procesus (pvz., Hopkins, Ainscow ir West, 1994; Stoll ir Fink, 1996). MG tyrėjai atmetė paprastą kaitos nuo viršaus į apačią modelio idėją ir pasisakė už mokyklos reformą, kuri vyktų iš „apačios į viršų“.

MVG tyrėjai buvo kritikuojami dėl konteksto poveikio sumenkinimo, dėl pedagogikos svarbos, ugdymo plano ir įvertinimo nepaisymo (Slee, Weiner ir Tomlinson, 1998; Thrupp, 1999). Šiuos kaltinimus stengiamasi paneigti, o viename naujesnių labai skurdžius rajonus aptarnaujančiose mokyklose atliktų MG tyrimų mokslininkai pabrėžė išskirtinių sprendimų svarbą mokykloms (žr. 8 dalį). Tiek MV, tiek MG tyrėjai yra kritikuojami dėl to, kad kaip geidžiamiausius priima vyriausybės politikos „tikslus“, o MV tampa ypač kvalifikuoti kurdami metodus, padedančius įvertinti, kaip gerai mokyklos ir mokytojai „atitinka reikalavimus“.

Mokyklos naudoja MVG pasiekimus ir kaupia jiems tinkamą medžiagą, bet vis labiau sutariama, ypač MG tyrėjų, kad modelis jau pasiekė savo naudingumo ribas ir turi būti permąstytas (Hopkins ir Reynolds, 2001).

## 5.2 Mokykla ir praktika grindžiamas veiklos tyrimas

Pokario laikotarpyje buvo smarkiai priešinamasi centralizuotai nustatytam ugdymo planui, kuriame visi mokiniai ir mokyklos įvardijami kaip vienodi, o mokytojai laikomi paprastais mechanikais, mokančiais tai, kas buvo sukurta kažkur kitur. Pavyzdžiui, Stenhouse'as (1975) ir MacDonaldas (MacDonald ir Walker, 1976) buvo įsitikinę, kad mokyklų ir mokytojų darbas gali būti pagerintas tik tada, jei pastarieji aktyviai įsitrauktų į problemų tyrimą ir vietinių, savitų sprendimų kūrimą.

Veiklos tyrimas buvo priimtas kaip pagrindinis modelis, galintis įgyvendinti šią „profesionalumo“ darbotvarkę (Day, Elliott, Somekh ir Winter, 2002; J. Elliott, 1991; Winter, 1989). Remiantis nuostata, kad per refleksijos, veiksmo ir vertinimo ciklą tyrimas gali lemti veiklą, tai buvo plačiai taikoma įvairioms paskirtims. Devintajame dešimtmetyje tai buvo smerkiama kaip viena iš nelygių mokymo rezultatų priežasčių (per daug įvairovės, nepakankamai standartizuojama), bet kartu buvo įtraukta į MG struktūrą kaip svarbus mokyklos pokyčio iš „apačios į viršų“ dėmuo.

Kol MG tyrėjai ir praktikai ir toliau koreguoja kaitos modelį, mokyklos ir mokytojo tyrimą vis labiau priima valdžios iniciatyvos kaip alternatyvą norminiam profesiniam tobulėjimui. Kritikai svarsto, kad tai lėmė veiklos tyrimo „prijaukinimą“ ir pašalino jo transformacijos potencialą.

## 5.3 Pamokos

Tiek MVG, tiek veiklos tyrimas prikūrė tekstų, kurie gali suteikti daug informacijos šiuolaikiniams mokyklos reformuotojams. Už švietimo sistemoje padarytas klaidas dabartiniai politikai kaltę paprastai siekia suversti buvusiems politiniams lyderiams ir retai istoriją vertina teigiamai, tačiau daug kas žavi pasakojimuose apie reformas Anglijoje ir daug ko galima pasimokyti iš kai kurių galbūt per greitai atsisakytų idėjų bei praktikų ir jas susigrąžinti.

Kiti skyriai remiasi šia istorija, taip pat kitų sričių patirtimis ir žiniomis.

Vertinant suderintos paramos poreikį, kinta pokyčio suvokimas. Yra teigiančių, kad, užuot galvojus apie pokytį iš viršaus į apačią ar iš apačios į viršų (ar iš viršaus į apačią ir iš apačios į viršų) reikėtų mąstyti apie vidinį ir išorinį pokyčius (Elmore, 2004; Seller ir Hannay, 2000), kai išorė užtikrina, jog tai, ką ji siūlo, yra suderinta su tuo, ko reikia vidui.

## 6. Pokyčio sandara

Yra daug šaltinių, kuriais galima remtis mąstant apie visos mokyklos pokytį. Yra tekstų apie organizacijas bei organizacinį pokytį ir tekstų apie sistemas bei praktikas. Taip pat yra specialiosios literatūros tiek apie mokyklos, tiek apie sisteminį švietimo pokytį.

Šiame skyriuje nustatomos kai kurios problemos, susijusios su sritimi ir tempu, taip pat svarstoma apie išorinę paramą.

### 6.1 Laiko parinkimas ir laikas daugialypiam mokyklos pokyčiui

Tiek profesinėje, tiek akademinėje literatūroje iš esmės sutinkama, kad mokyklos pokytis nėra nei greitas, nei lengvas. Reformos pradedamos ir atrodo, jog įsitvirtino, o paskui išnyksta, tačiau naudos lieka mažai, o ilgalaikės reformos neduoda jokios naudos.

Bandant išlaikyti pagreitį ir susigrąžinti prarastas pozicijas, reikia nuoseklios reformos. Kai kurios reformos vykdomos periodiškai – postūmis fonikai, dėmesys profesiniam rengimui, o kitos atrodo esančios individualios ir skirtingos – kūrybiškumas gali būti priskiriamas vienai iš jų, nors yra asmenų (Buckingham ir Jones, 2001), „kultūros posūkį“ laikančių „viso rato“ apsisukimu (Vulliamy ir Webb, 2006). Nuolatinis skatinimas keistis sukelia plačiai žinomą „reformų nuovargį“ ir tai siejama su nusivylimu (Hargreaves ir Goodson, 2006), nors literatūra apie mokyklų reformavimo istoriją rodo, kad priešinimasis pokyčiui yra nekintamas reiškinys.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Kadangi kritika yra svarbus informacijos šaltinis tolesniam gerinimui, atsparumas taip pat gali būti parama reformuotojams. Atsparumas irgi sumažina pokytį galintį lydėti trumparegišką uolumą, rodantį, kad prieš tai nepaisyta „sveiko proto“ (Evans, 1996; Gitlin ir Margonis, 1995; Warren Little, 1996).

### 6.1.1 Auksaplaukės laikas

Nepaisant bendro sutarimo, kad „nėra tokio dalyko, kaip greitas pataisymas“ (Stoll ir Myers, 1998), yra šioks toks susitarimas, kokie tvarkaraščiai yra svarbūs visos mokyklos pokyčiui. Atrodo, kad pokytis turėtų poveikį, jis turėtų vykti reikiama sparta – nei per greitai, nei per lėtai.

Cubanas (1995) teigia, kad reformą sudaro keli tvarkaraščiai. Jis išskiria penkis: žiniasklaidos, politikos, biurokratijos, mokytojų ir mokinių.

Jie vyksta nevienodu greičiu ir, pasak jo, lėtas mokymasis neišvengiamai nespėja su politiniais lūkesčiais. Dalį mokyklos pokyčio laiko dimensijos sudaro klaidinga nuostata, esą norimas pasiekti tam tikras pokytis turi vykti nuosekliai. Pavyzdžiui, Fullanas (2005) teigia: nors anglų kalbos raštingumo strategija, susieta su testų ir patikrinimų spaudimu, lėmė akivaizdų mokymosi pagerėjimą, visa tai gana greitai nuslopo, nes pokyčio strategija „pritrūko garo“. Kitokią interpretaciją siūlo Lodge'as ir Reedas. Jie teigia:

*Gerinimo darbotvarkėje paradoksaliai trūksta laiko būtinai kryptinai nustatyti: gerai kontekstinei analizei, mokyklos tikslams persvarstyti, ateities poreikiams ir mokinių, tampančių piliečiais, ugdymo planui. Visa tai yra tvaraus gerinimo galimybių pagrindas. [...] Koncentravimas ir suardymas žaloja mokyklų kultūrą ir jų gerinimo pastangas (Lodge ir Reed, 2003: 54).*

Fullanas (2005; 2006; 2009; Sharratt ir Fullan, 2009) teigia, kad atėjo laikas keisti pokyčio strategiją. Norint ją gerinti toliau, šiuo metu reikia kažko visai kito: Fullanas rizikuoja savo reputacija rinkdamasis sisteminio mąstymo metodą, apimantį moralinį tikslą, visų lygių pokytį, profilinei gebėjimų tvirtinimą per tinklus, protingą atskaitomybę, giluminį mokymąsi, dvejopą įsipareigojimą trumpalaikio ir ilgalaikio laikotarpių rezultatams, ciklinį energijos atnaujinimą ir išskaidytą vadovavimą. Levinas (2008: 120) su juo sutinka ir pabrėžia kritinę keturių pagrindinių veiksmų svarbą: (1) visų švietimo tinkle dirbančių suaugusiųjų, nepaisant jų padėties ir statuso, įsitraukimą ir įsipareigojimą; (2) veiksmingus kolektyvinius procesus, skatinančius pedagogus įsitraukti į profesinį mokymąsi; (3) suderintą, nuoseklią ir palaikančią sistemine politiką ir praktikas bei tinkamą išteklių paskirstymą. Jis ypač atkreipia dėmesį į protingą „žinių valdymą“ visuose sistemos lygiuose; tai yra daugiau nei duomenų naudojimas atskaitomybės tikslais, jis rodo, kokiais būdais žinios kaupiamos, kaip vaikai mokosi ir mokytojai moko, kaip žiniomis dalijamasi (Cooper, Levin ir Campbell, 2009).

Nors, kalbant apie reformų tvarkaraščius, dar daug ką reikia ištirti – rasti Auksaplaukės „reikiamą“ tempą, jau plačiai sutinkama, kad sėkmės pagrindas – mokytojo laikas.

### **6.1.2 Mokytojo laikas ir pokytis**

Warrenas Little'as (1994) nustatė penkis mokyklos reformos šaltinius:

- a) dalyko mokymas (standartai, ugdymo planas ir pedagogika);
- b) lygybės ir įvairovės išlaikymo problemų sprendimas;
- c) mokinių įvertinimo pobūdis, paplitimas ir naudojimas;
- d) socialinis mokymo organizavimas ir
- e) mokymo profesionalumas.

Visi jie visiškai priklauso nuo mokytojų.

Nors mokyklos-mašinos sprendimai dėl švietimo pokyčio mokytojus įvardija kaip svarbius, jie laikomi įgyvendintojais, o ne profesionalais, gebančiais protingai nuspręsti, kas yra geriausia tam tikrai jų klasei ar mokyklai. Prieštaraujant mašinos metaforai (žr. 4 skyrių):

Politika paprastai nenurodo, ką tu turi daryti, ji sukuria aplinkybes, kai galimų pasirinkimų sumažėja arba jie būna pakeisti, arba yra nustatyti tam tikri tikslai ar rezultatai.

Vis tiek reakcija, atsižvelgiant į kitus lūkesčius, turi atsirasti ir būti sukonstruota kontekste. Visa tai reiškia kūrybingą socialinę veiklą, o ne robotų darbą (Ball, 1994: 19).

Mokytojų gebėjimui atstovaujantis visos sistemos pokytis šiuo atveju turi dvi galimybes – užtikrinti, kad politika ar reforma atskaitomybės priemonėmis būtų įgyvendinta taip, kaip ir planuota, arba reformai įgyvendinti turėti mokytojų įsipareigojimą.

Ištyrę Kanados mokytojų motyvaciją įgyvendinti reformą, Leithwoodas, Steinbachas ir Jantzi priėjo prie išvados: atskaitomybės priemonės buvo mažiau nei veiksmingos. Aprašydami mokytojų įsipareigojimą kaip kaitos išteklius, jie teigia:

*Reformų įgyvendintojai pasielgtų tinkamai, jei apsvarstytų, ką galima prarasti iššvaistant tokius išteklius, kai naudojamos griežtos kontrolės strategijos, ir kiek kainuotų rasti lygiai tokį pat veiksmingą pakaitą* (Leithwood ir kt., 2002: 115).

Leithwoodas ir kiti apibendrina, kad vadovai gali daug nuveikti naudodami atskaitomybės priemones: jie yra atsakingi už tai, kad mokytojai pamatytų naujų reformų poveikį mokymui ir mokymuisi. Jų išvada, kad mokytojų įsipareigojimas yra pokyčio pagrindas, turi platų tiek mokslininkų, tiek profesionalų pritarimą.

Įsitraukti yra būtina, bet vargu ar pakankama. Mokytojai gali mažai, jei neturi pakankamai laiko galimybėms tyrinėti, planuoti, išbandyti ir apmąstyti (Fullan ir Miles, 1992; Raywid, 1993; Stoll, Earl ir Fink, 2003) arba jei jie nelaikomi refleksyviais.<sup>28</sup> Jei tas laikas pateikiamas kaip viena laisva diena, jo rasti gali būti nelengva: ne tik trikdamos pamokos, bet ir mokytojus atgraso papildomi darbai, kuriuos reikėtų atlikti už praleistą laiką, ir kartais „tvarkytis“ po. Kai kurios pokyčio programos tokių problemų sprendimus turi, pavyzdžiui, visiems darbuotojams pranešama per kalendorinius komandos susitikimus (žr. toliau šiame skyriuje).

Kad mokytojai rastų bent kiek papildomo laiko, paprastai tam reikia skirti papildomą finansavimą.

## **6.2 Palaikymo struktūra**

Dalyje ankstyvojo pokyčio literatūroje mokyklos pristatomos kaip gebančios išspręsti visas savo problemas ir esančios veik visiškai savarankiškos.<sup>29</sup> Gana nemažą išteklių skirstymo autonomiją mokykloms suteikusios institucinės reformos ir decentralizavimo tyrimai atskleidė būdus, kuriais sisteminės priemonės įrodė, ką gali padaryti viena mokykla (Bowe, Ball ir Gold, 1992; Wohlstetter, Van Kirk, Robertson ir Mohrman, 1997; Wylie, 1997), ir parodė tam tikrų išorinių paslaugų bei paramos naudą. Ypač iš CORS<sup>30</sup> tyrimo (Newmann ir Associates, 1996) matyti, kad struktūrinis pokytis buvo nepakankamas, ir, siekiant pagerinti mokymąsi, reikėjo keturių koncentrinų „paramos ratų“: mokinių mokymosi, autentiško mokymo, organizacinių mokyklos gabumų ir išorinės paramos.

Šiuo metu yra pakankamai tyrimų įrodymų, kad sėkmingam mokyklos pokyčiui reikia:

---

<sup>28</sup> Refleksyvus praktikas reformų literatūroje yra aksiominis Schono (1987; 1991) stipriai remiamas tikslas.

<sup>29</sup> Tai buvo pagrindinė Caldwello ir Spinkso (1988) savarankiškos mokyklos (žr., pvz., Smyth, 1993) kritika ir tas pats nerimas juntamas mokyklos veiksmingumo kritikoje (pvz., Slee ir kt., 1998).

<sup>30</sup> Viskonsino Medisono universiteto Mokyklų organizavimo ir rekonstravimo centras.

- *Išorinės paramos*

Ji gali būti kritiškas draugas, patarėjas ar konsultantas, teikiantis informaciją ir ryšius, taip pat keliantis nepatogius klausimus, skatinančius kritinę refleksiją ir permąstymą.<sup>31</sup> Datnowas ir kiti šią paramos rūšį vadina kūrybine komanda, nes jų užduotis – padėti mokyklą perkurti. Kartais tokia parama įgyja specialiai parengto praktiko ir veiklos tyrimų kursus, vedamus partnerių universitetų, kuriuose mokosi darbuotojų komandos (pvz., C. McLaughlin, Black-Hawkins, Brindley, McIntyre ir Taber, 2006), tačiau daugelis mokyklų labai įtariai žiūri į paramą iš šalies (Anyon, 1997), ir, norėdami įgyti pasitikėjimo, pagalbininkai dažnai turi daug dirbti (J. Goodman, Baron ir Myers, 2004).

Vis dažniau tokia kolegų parama yra prieinama per mentorystę, tinklus ir lankantis kitose vietose ar vietovėse. Nesena išorinės paramos naujovė – keleto mokyklų bendradarbiavimas, federacijų sudarymas ir mentoriavimas, taip pat mokyklų ir privataus sektoriaus organizacijų ryšių plėtojimas. Dar nepakanka tikslų tyrimų<sup>32</sup>, patvirtinančių šių naujų programų poveikį, nors kai kurie tyrimai iš Švietimo veiksmų zonų (*Education Action Zones*) perspėja būti atsargiems (Easen, 2000; Hallgarten ir Watling, 2001; Jones ir Bird, 2000).

- *Suderinti visos sistemos paramą*

Mokyklos nedirba atsiskyrusios, todėl rajono, vietinėms savivaldoms ir centrinėms darbotvarkėms, struktūroms ir darbuotojams svarbu suderinti pokyčiui būtinas sąnaudas ir kartu užtikrinti, kad nėra viena kitai prieštaraujančių praktikų ar kitų kliūčių pokyčiui. Šiuo metu kai kurios pokyčio programos JAV rajono ir tinklinę paramą kelia kaip sąlygą dalyvavimui.

Vertinant suderintos paramos poreikį kinta pokyčio suvokimas. Yra teigiančių, kad, užuot galvojus apie pokytį iš viršaus į apačią ar iš apačios į viršų (ar iš viršaus į apačią ir iš apačios į viršų), reikėtų mąstyti apie vidinį ir išorinį pokyčius (Elmore, 2004; Seller ir Hannay, 2000), kai išorė užtikrina, kad tai, ką ji siūlo, yra suderinta su tuo, ko reikia vidui.

---

<sup>31</sup> Išorinės paramos teikimas yra svarbiausias daugeliui pokyčio programų, įskaitant „Gerinant švietimo kokybę visiems“ (*IQEA*), žr. [www.iqea.com](http://www.iqea.com) ir [www.partnersinschools.org](http://www.partnersinschools.org). Apie pokyčio agentų vaidmenį taip pat žr., sakykim, Hall ir Hord (1987) ir Rust ir Freidus (2001).

<sup>32</sup> Tačiau yra savarankiškas atsiskaitymas ir įvertinimas, dar nepatikrintas didesnės apimties išilginių studijų.

Suderinamumo idėja rodo vertikaliuosius įvairių švietimo sistemos lygių ryšius. Tai ne visada susiję su visų lygių įvairių iniciatyvų horizontaliojo suderinamumo poreikiu. Horizontalusis suderinamumas yra daugiau nei vidinių prieštarų ir konfliktų, kai viena mokykla veikia kitą, mažinimas. Kaip teigia Fullanas (2005: 11):

*Reikia turėti mokyklos ir rajono lyderius, kurie yra įsipareigoję iš šalies bendrauti su kitomis mokyklomis ir rajonais, kad mokytųsi vieni iš kitų ir tapatintųsi su didesniu švietimo reformos tikslu.*

*Horizontalusis bendravimas ne visada lengvai vyksta vietovėse, kur vyksta arši konkurencija stojant į mokyklas. Švietimo rinka ir toliau ardo net geriausio siekiančias mokyklų bendradarbiavimo pastangas* (Adnett ir Davies, 2000; Gorard, Taylor ir Fitz, 2003; Whitty, Power ir Halpin, 1998).

- *Realaus laikotarpio*

Tyrėjai ir toliau pateikia įrodymų apie tarp reformų programų<sup>33</sup> tvyrančios įtampos keliamus sunkumus mokykloms, taip pat nepageidaujamą poveikį mokytojams, kuriuos slegia tai, kad per trumpą laiką pristatoma daugybė reformų (Hargreaves, 2003; Troman ir Woods, 2000).<sup>34</sup>

Mėginimas keisti per daug ir per greitai mažina „lėto žinojimo“ plėtrą (Claxton, 1999) – pagrindinį tvarios organizacinės kaitos praktikos bruožą (Hargreaves ir Fink, 2006), bet dauguma pokyčio programų gyvuoja labai trumpai ir neįvertina, kiek reikia laiko mokykloje diegiamoms naujoms praktikoms įgyvendinti. Dėl to dauguma reformų pasižymi trumpais veiklos blyksniais ir šuoliu į senus buvimo ir veikimo būdus.<sup>35</sup>

- *Žengiant už pirminių bandymų ir švyturių*

Kad būtų išvengta trumpalaikio reformų iniciatyvų poveikio, reikia persikelti už „inovacijų salų“ (Tubin, Mioduser, Nachwais ir Forkosh-Barush, 2003), kur tik dabar, šiuo metu dalyvaujantys mokiniai yra pagrindiniai naudos iš paramos gavėjai.

---

<sup>33</sup> Žr., pvz., „Kompetencijos miestuose“ (*Excellence in Cities*) įvertinimą (Kendall ir kt., 2005).

<sup>34</sup> Chapmanas (2005: 144) teigia: JK valdžia per 7 m. mokyklose atliko apie 50 kaitos intervencijų.

<sup>35</sup> Žr., pvz., specialų 2006 m. „Švietimo administravimo ketvirčio“ nr. 42(1), taip pat Tyack, Tobin ir Cuban (Tyack ir Cuban, 1995; Tyack ir Tobin, 1994).



Programos, kurios įgyvendinamos pirmos,, arba „švyturio“ programos ar mokyklos dažnai giriamos kaip įrodymas, kad reformos strategija „veikia“, tačiau tokios sureikšmintos aplinkybės kelia sunkumų. Finkas (2000) parengė glaustą su tokia pokyčio strategija susijusių dilemų santrauką. Jis teigia, kad, prašomos nukreipti dėmesį nuo savo problemų ir jį sutelkti į kitų mokyklų palaikymą, labai naujoviškos mokyklos dažnai praranda tai, kas jas padarė naujoviškas. Be to, tokių mokyklų darbuotojai dažnai yra labai paklausūs, tad pokytis, paremtas darbuotojų stabilumu ir darna, gali lengvai subyrėti, jei yra ryškus lyderių egzodas. Taigi, jis įspėja dėl „lyderiaujančių“ mokyklų naudojimo sisteminiam požiūriui.

Akivaizdu: siekiant išvengti reformos „smukimo“, reikia atidžiai planuoti bei valdyti ir išsiaiškinti lyderių, laiko ir paramos problemas.

### 6.3 Santrauka

Keičiant mokyklas, reikia atidžiai stebėti reformos laiko planavimą ir laiką mokytojams, kad jie galėtų įsitraukti į kintančias praktikas. Taip pat reikalingos išorinė parama ir suderinta struktūra.

***Dalijimasis vadovavimu pokyčiui atsakomybę perkelia ant tų pečių, kurie jį įgyvendina. Tai užtikrina, kad pokytis sukurtas įtraukus į jį mokyklos perspektyvas, ir padeda sukurti „besimokančių bendruomenę“ (Coppeters, 2005; Silins ir Mulford, 2004).***

## 7. Ką daro kintančios mokyklos

Yra pagrindinė pokytį nagrinėjanti literatūra, kurioje apibrėžti į visos mokyklos pokytį įsitraukusių mokyklų procesai. Kai kas yra grindžiama empiriniais tyrimais, o kai kas imama iš kitų sričių pokyčio teorijų. Vis labiau pripažįstama, kad, siekiant labiau suvokti, kas pokytį daro sėkmingą, reikia kur kas daugiau empirinio darbo.

Šiame skyriuje svarstomas vadovavimas pokyčiui. Trumpa kai kurios „kaip daryti“ literatūros apžvalga, kurioje atkreipiamas dėmesys į suvaržymus, paramą ir tvarumą, dar pateikiama komentarų apie konteksto ir individualios mokyklos istorijos ir pozicijos svarbą. Skyrius pradedamas literatūroje rastų labiausiai paplitusių kaitos modelių apžvalga.

## 7.1 Proceso kaita mokykloje

Jungtinėje Karalystėje mokykloje vyrauja trys proceso kaitos modeliai, apimantys plačias, bet ne itin skirtingas kategorijas:

### *Laikotarpių modelis*

Laikotarpių modelis remiasi tiek konsultavimo ir (ar) tiesioginių praktikų tyrimais, tiek patirtimi. Jie pabrėžia linijinius žingsnius, arba ciklą, per kurį mokyklos turi įdiegti pokytį. Pavyzdžiui, Everardas, Morrisas ir Wilsonas (2004: 253–255) įvardija šešių laikotarpių procesus:

- a) nustatymas ar sprendimo priėmimas keistis;
- b) ateities numatymas – nutariama, kas vyks;
- c) dabarties apibūdinimas;
- d) spragų tarp ateities ir dabarties nustatymas, kad būtų žinoma tai, ką reikės nuveikti;
- e) perėjimo nuo dabarties į ateitį valdymas;
- f) pokyčio stebėjimas ir vertinimas.

Kiekvienas laikotarpis gali būti skaidomas į smulkesnes dalis, pavyzdžiui, „ateities numatymas“ reikalauja tikslą nagrinėti iš esmės, stebėti veiksmingos organizacijos požymius, sukurti viziją, kartografuoti aplinką ir rašyti scenarijų.

Šis modelis lemia linijinį racionalumą, o jis gali būti nepasiekiamas.

### *Savybių modelis*

Savybių modeliai paprastai sukuriama tiriant. Per empirinį realių mokyklų nagrinėjimą jais stengiamasi apibrėžti pagrindinius veiksmingo pokyčio bruožus. 1 lentelė lygina keturis pokyčio savybių modelius.

<b>IQEA/MSIP (Projektas „Gerinant švietimo kokybę visiems“ (JK ir „Manitobos mokyklos gerinimo programa“, (Kanada)) palyginimas (A. Harris, 2000)</b>	<b>NCSL (Nacionalinis koledžas mokyklų vadovams) (Leithwood ir Reihl, 2003)</b>	<b>NCSL (Harris ir Chapman, 2002)</b>	<b>NCSL (Keys ir kt., 2003)</b>
	Krypties nustatymas – vizija ir reikšmės	Vizija ir vertybės	Sukurti bendrą viziją
Perduoto vadovavimo mokykla. Bendradarbiavimas	Vadovavimas per	Išskaidytas vadovavimas	Į vadovavimą įtraukti darbuotojus
Sutelkti dėmesį į tam tikrus mokymo ir mokymosi tikslus. Patenkinti įvairių studentų poreikius	Veiklos ir rezultatų stebėjimas	Vadovavimas, mokymasis, kokybė. Pasiekimų gerinimas	Pagerinti ugdymo planą, mokymą ir mokymąsi
Mokytojų lavinimas ir profesinis tobulėjimas	Žmonių lavinimas	Investicija į darbuotojų lavinimą	Laikas tęstiniam profesiniam tobulėjimui (CPD)
		Santykiai	
	Socialinio kapitalo kūrimas mokiniams ir šeimoms	Bendruomenės kūrimas	Į mokyklos gerinimą įtraukti kitus
		Aplinkos tobulinimas	
Apibendrinamasis vertinimas. Išoriniai reikalavimai ir aplinka	Produktyviai reaguoti į		
Laikinos struktūros. Formuojamasis vertinimas ir kultūra	Organizavimo vystymas – struktūros		Kelti mokinių elgesio standartą
Išorinis atstovavimas			Išorinė patarėjų ir vietinių švietimo administracijų parama (LEA)

1 lentelė. Lyginamieji mokyklų gerinimo modeliai pokyčiui. Iš Thomson (2008)

Beje, savybių modeliai neatrodo lengvai paverčiami veiksmo planu mokyklose. Jiems taip pat akivaizdžiai trūksta laikotarpių modelio užtikrintumo, ir jie presuponuoja, kad, norėdama atitikti konkrečias aplinkybes, kiekviena mokykla savybes maišys ir derins (žr. vėliau šiame skyriuje apie kontekstą).

### **Praktikų modelis**

Praktikų modelis remiasi sėkmingai dirbančias mokyklas stiprinančiais procesais, pavyzdžiui, Brighthouse'as ir Woodsas (1999: 11) siūlo septynias pagrindines praktikas, kurias, jų nuomone, apima „daugumą mokyklos gyvenimo dalykų“:

- Mokymo ir mokymosi.
- Valdymo įgyvendinimo.
- Vadovavimo ir organizavimo.
- Kolektyvinės peržiūros.
- Mokyti tinkamos aplinkos kūrimą.
- Darbuotojų kvalifikacijos kėlimo skatinimą.
- Tėvų ir bendruomenės įsitraukimo skatinimą.

Kiekviena iš šių tarpusavyje susijusių praktikų turi veiklos ciklą kuriantį savitą laikotarpių rinkinį. Taigi, vadovavimo ir organizavimo praktikos ciklas yra planavimas, organizavimas, aprūpinimas, palaikymas, stebėjimas, įvertinimas ir prielaidų kėlimas, taip pat grįžimas prie planavimo. Peržiūros praktikos ciklas susideda iš politikos, praktikos, įrodymų stebėjimo, prielaidų kėlimo, įvertinimo bei praktikos ir politikos derinimo. Šis modelis reiškia, kad, kai yra siūloma reforma, tarkim, pristatoma nauja pedagogika, tuomet kiekvienoje iš septynių praktikų, pereinant savitą kiekvienos ciklą, turi būti įgyvendinamas integruotas pokytis.<sup>36</sup>

Praktikų modeliai mokyklai ima atstovauti kaip jau įsitraukusiai į veiklą, o ne kaip reformą tik pradedančiai, tačiau jie neapima reikalavimo taikyti įvairias politikos iniciatyvas, o tai gali lemti ciklų nesuderinamumą.

Kita literatūra apie pokyčius pabrėžia kitus procesus, tarkim, Shieldso (2003; Shields ir Edwards, 2005) ir Ryano (1998; 2000; 2003; 2005). Jie abu domisi integracija, etika ir teisingumu, ypač išskiria dialogo, derybų, sprendimų priėmimo ir valdymo procesus. Kiti, kuriems daugiausiai rūpi demokratiškas švietimas, pabrėžia struktūrų, palaikančių uolų darbuotojų, mokinių ir tėvų įsitraukimą, poreikį (Bottery, 2000, 2004; Maxcy, 1995; Moos ir Macbeath, 2004; Starratt, 2003; Philip Woods, 2005). Kai kuriems svarbiausia sisteminė mokyklos savistaba, remiantis kritine refleksija (MacGilchrist, Reed, & Myers, 2004; Middlewood, Parker, & Beere, 2005; Riddell, 2003), darbu su įrodymais (Earl ir Katz, 2006; Leithwood, Aitken ir Jantzi, 2006), saviverte (Macbeath, 2000; Macbeath, Demetriou, Rudduck, ir Myers, 2003; Macbeath, Jakobsen, Meuret ir Schratz, 2000; MacBeath ir Sugimine, 2002) ir mokyklos tyrimais (Anderson, Herr ir Nihlen, 1994).

---

<sup>36</sup> Kalbėdamas kaip buvęs mokyklos vadovas, jaučiu, kad šis modelis, palyginti su laikotarpių ar savybių modeliais, atrodo su mano patirtimi labiau suderinamas.

## 7.2 Daugialypj mokyklos pokytj palaikančios mokyklos struktūros

Daugelis, rašančių apie pokytj, ragina sudaryti iš mokytojų susidedantj pokyčio komitetą, pavyzdžiui, kai mokyklos bendruomenė sutinka įsitraukti į programą, gerai žinoma Mokyklos gerinimo programa. Projektas „Gerinant švietimo kokybę visiems“ (GŠKV) reikalauja sukurti mokyklos gerinimo grupę (MGG). Pastarąją privalo sudaryti mokyklos įvairios karjeros mokytojai, turintys nevienodą stažą ir patirtj. MGG užduotis:

*aptarti, keisti ir planuoti dalyvaujant programoje atsiradusias dėmesio reikalaujančias sritis, apie jas, taip pat kylančius naujus klausimus ir pastabas pranešti svetainėje ir konsultuojančiai komandai, kad vyktų nuolatinis vertinimas ir atradimais būtų galima pasidalyti su kitomis GŠKV mokyklomis (Clarke, 2006).*

GŠKV pataria MGG sudaryti ne mažesnes, kaip iš keturių, ir ne didesnes, kaip iš aštuonių asmenų.<sup>37</sup> Jie taip pat reikalauja, kad dauguma darbuotojų dalyvautų mokymo ir mokymosi gerinimo klasių, siekiančių profesinio tobulėjimo, veikloje ir projektuose.

Siūloma, kad tėvai, globėjai, mokiniai, mokytojų asistentai ir bendruomenės nariai taip pat galėtų būti vadovaujančiosios institucijos nariai. Ilgai vykdoma „Nepalankiomis sąlygomis dirbančių mokyklų“ programa Australijoje (žr. priedą) reikalavo, kad mokyklos valdymo grupę sudarytų tėvai ir mokytojai, nes tai buvo vertinama kaip materialus tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo ir stipresnių namų ir mokyklos ryšių pripažinimas (Connell, White ir Johnston, 1990).

Patirtis ir tyrimai<sup>38</sup>, atlikti su realiomis pokyčio programomis, perspėja apie spąstus, į kuriuos gali įkliūti vadovaujančios grupės:

- Valdymo grupė nuskuba į priekj: mokyklą palieka už savęs ir kenkia pokyčio procesui.
- Evangeliskai skelbdami naujoves, grupės nariai atstumia kolegas.
- Grupės nariai tampa pokyčiui priešišų kolegų priekabių taikiniu (Datnow, 1998).
- Reformos meta iššūkį įtakingoms bendruomenės grupėms (Lipman, 1998; Tittle, 195).
- Reformos turi projektą (-us) žlugdančių netikėtų pasekmių.

<sup>37</sup> Nesutariama dėl idėjos, kad pokytj turi valdyti maža grupė - alternatyvi struktūra, sudaranti „kritinę masę“.žr. Hollins, Gunter ir Thomson (Hollins, Gunter ir Thomson, 2006) ir Thomson (1999a). Kyla klausimas ir dėl to, kaip MGG kuriama – ar ją iš savanorių parenka vadovaujantys darbuotojai, ar galimi nariai dalyvauja demokratiškoje atrankoje. Viena ar kita gali lemti kryptys, kuriomis pasuks pokyčio projekto įgyvendinimas.

<sup>38</sup> Kai kurie šių klausimų atsirado iš mano, kaip direktoriaus patirties, mokyklų stebėjimo dirbant mokyklų direktorių profesinės asociacijos vadovu, taip pat iš mokslinių tyrimų (1994; 1998; 1999b).

- Skirtingus įsipareigojimus turintys komandos nariai ima konfliktuoti (Pounder, 1998).
- Mokytojų bendradarbiavimas neturi reikšmės ir yra neveiksmingas (Westheimer, 1998).
- Geri darbuotojų santykiai yra vertinami labiau nei iššūkį kelianti bendra veikla (Achinstejn, 2002).
- Skyrių struktūros skleidžia tokias skirtingas kultūras ir patirtis, kad mokytojams sunku suderinti savo požiūrius ir rūpesčius (M. W. McLaughlin ir Talbert, 2001; Warren Little, 1995).
- Mokytojai patiria „susitikimų perkrovą“ ir „reformų nuovargį“ (Warren Little, 1996).
- Mokytojai įtariai vertina kontrolę primenantį visos mokyklos metodų poveikį (Somekh, 2000).
- Bendruomenės, tėvų, globėjų ir mokinių atstovams sunku reprezentuoti savo atstovaujamuosius (Vincent, 1993).
- Bendruomenės, tėvų, globėjų ar mokinių atstovai pokyčio komitete dalyvauja tik simboliškai, nes turi mažai galios pasisakyti ir patirties dirbti (de Carvalho, 1997; Matthews ir Limb, 2003; Vincent, 1996).

Taip pat gali kilti sunkumų tokius komitetus prijungiant prie kitų sprendimus priimančių institucijų, todėl mokyklos gali nuspręsti grupes padaryti oficialios sprendimų priėmimo struktūros dalimi.

### **7.3 Tinklai mokyklos pokyčiui palaikyti**

Vienas iš atsakymų į „naujovių salų“ mįslę ir nesiliaujančius sunkumus vienoje mokykloje, kurioje keliamas reformų lygis, tai rasti būdų, kaip lyderiaujančios mokyklos gali dirbti su kitomis mokyklomis ir kartu nesumažinti savo pačių gebėjimų. Tas sprendimas galėtų būti tinklas.

Daugelyje šalių tinklai buvo švietimo reformos dalis (pvz., Australijoje, Blackmore, 1999; Ladwig, Currie ir Chadbourne, 1994; ir JAV: Lieberman ir Grolnick, 1996; Pennell ir Firestone, 1996; A. Smith ir Wohlstetter, 2001). Jie pasižymi laisva organizacine struktūra, kuri leidžia bendradarbiauti vietovėms, taip pat apimti platų ar siaurą lauką, būti dideliems ar mažiems, atvirais ar uždariems. Ir tinklai gali būti daugiau ar mažiau centralizuoti. Kai kurie turi kontrolės centrus su visą tinklą apimančiomis komunikacijos linijomis. Kiti susideda iš „kelių tarpusavyje susijusių įtakų, kurios seka mažiau nuspėjamus ir geometriškai tikslus modelius“ (Hargreaves ir Fink, 2006: 179).

Tinklų pagrindas yra dalijimasis informacija. Tai gali būti daroma per reguliarius gyvus susitikimus arba per reguliarius virtualius detalizuotos informacijos, kas vyksta daugelyje vietų, mainus.

Tinklai turi kažkuo remtis, kad ilgai išsilaikytų kartu. Dažniausiai tai daugiau nei vien paprastas dalijimasis informacija. Vietinėms iniciatyvoms „suklijuoti“ daugelis turi stiprią filosofiją, bendrą kalbą ir pasakojimą. Detalizuotas moralinis ir intelektualinis tikslas bei filosofija yra bruožas ilgai trunkančių tinklų, pavyzdžiui, „Pagrindinių mokyklų koalicijos“ (Sizer, 1985, 1992, 1996; Wasley, 1994) ir „Nacionalinio rašymo projekto“ (Gray, 2000; Lieberman ir Wood, 2002) (žr. kitame skyriuje). Siekiant daugiau nei paviršutiniškas dalijimasis informacija, tinklai taip pat grindžiami pasitikėjimu ir pasiryžimu spręsti probleminius klausimus, kurie gali kelti grėsmę individualiems individualių mokyklų reikalams.<sup>39</sup>

Kai kurie tinklai turi išorinius nacionalinius ir valstybinius paramos darbuotojus, kartais vadinamus pokyčio agentais (Rust ir Freidus, 2001), tarpininkais (Wenger, 1998) arba kūrybos komandomis (Datnow ir kt., 2002), kurie ne tik skleidžia pasakojimus ir patirtis programoje bei suveda žmones, bet ir organizuoja bendradarbiavimo renginius. Daug tinklų sukuria integruotą, praktika ir teorija grindžiamą mokyklų, taip pat mokyklų ir universitetų bendradarbiavimą. Jis teikia peno kritinėms diskusijoms ir permąstymams, taip pat užtikrina sanglaudą ir kolektyvinių žinių kaupimą.

Veugelersas ir O’Hairas (2006:5-7) išskirtinėmis veiksmingų tinklų savybėmis laiko:

- Mokiniam tinkamą mokymosi aplinką.
- Reflektuojantį specialisto, veiklos tyrimą.
- Mokytojų, vadovų įpareigojimą.
- Horizontalų mokymąsi ir mokymąsi iš bendraamžių.
- Švietimo pokyčio teorijų ir praktikų gilinimą.
- Tapimą plačios, bet asmeniškos ir rūpestingos bendruomenės dalimi.
- Bendrą atsakomybę ir demokratišką vadovavimą.
- Lankstų universiteto ir mokyklos bendradarbiavimą.
- Teisingumo ir įvairovės problemų nagrinėjimą.
- Perėjimą nuo konvencinių į autentiškas ir demokratiškas praktikas.
- Pokyčio skatinimą ir išlaikymą.

Tai, akivaizdu, didelė ir daug laiko reikalaujanti darbotvarkė.

---

<sup>39</sup> Pavyzdžiui, „valdomų pašalinimų“ sistemą kaip alternatyvą nuolatiniams pašalinimams inicijavusių mokyklų grupės tyrimas rodo narių gebėjimo imtis problemą spręsti, kai niekas nenori prisiimti papildomų įsipareigojimų, svarbą. Tai įmanoma tik tinkle sukūrus pasitikėjimą (B. Harris, Vincent, Thomson ir Toalster, 2006; Thomson, Harris, Vincent ir Toalster, 2005).

Tinklai gali netyčia paspartinti darbą ir pagausinti biurokratiją. Jie taip pat gali patirti sunkumų, kuriuos patiria mokyklos, mėginančios suvaldyti per kelias vietas išplėstą sudėtingos institucijos pokytį (Dobers ir Strannegard, 2001; Lieberman ir McLaughlin, 1992). Jie nėra individualių klasių ir mokyklų pokyčio pakaitai, bet jį papildo.

Ir, kaip primena Ainscowas ir Westas, ne visi tinklai yra vienodi. Jie pasisako, kad tinkluose dalyvautų keturi tipai: asociacija, kooperacija, kolaboravimas ir kolegialumas, kur kolegialumas teikia didžiausias tarpusavio priklausomybės ir „dalijimosi atsakomybe už vienas kito pažangą“ galimybes (Ainscow ir West, 2006: 135).

## 7.4 Vadovavimas pokyčiui

Literatūroje apie pokytį plačiai diskutuojamas lemiamas vadovavimo vaidmuo.

Pastaruoju metu sutariama, kad herojiško lyderio idėja nėra nei trokštama, nei įmanoma.<sup>40</sup> Jos vietoje dėmesys sutelkiamas į „išskirstytą“, arba „išskaidytą, lyderiavimą“, kai didelė grupė darbuotojų, siekdami įgyvendinti konkrečias pokyčio užduotis ar projektus, gali veikti kartu (Crowther, 1997; Frost ir Harris, 2003; Lambert, 1998; Spillane, 2006). Nors ir retai pasitaiko, tačiau mokiniai, tėvai ir globėjai taip pat gali būti pasidalyto lyderiavimo metodo dalis.

Dalijimasis lyderiavimu vykdant pokytį, atsakomybę perkelia tiems, kurie jį įgyvendins. Tai užtikrina, kad pokytis bus suplanuotas atsižvelgiant į mokyklos perspektyvas, kai sukuriamas „mokymosi bendruomenė“ (Coppieters, 2005; Silins ir Mulford, 2004) ir padalijama atsakomybė už rezultatus. Šitai gali sumažinti kolektyvinę ir kolegialią veiklą stabdantį pagrindinės mokyklos uždaramą. Nepaisant viso to, įgyvendinamų pokyčių tyrimai rodo: tokius tikslus pasiekti nelengva ir sunku sukurti tikro bendradarbiavimo kultūrą.<sup>41</sup>

Esminis išskirstyto lyderiavimo aspektas ir mokytojų lyderiavimas gali būti skatinamas ir palaikomas (Durrant ir Holden, 2005; Gunter, 2005; A. Harris, 2003). Kai kurios strategijos, sakykim, ne visos darbo dienos veiklos skyrimas, duodantis laiko ir (kartais) papildomą atlygį, gali

---

<sup>40</sup> Dėl to sutaria įvairių perspektyvų mokslininkai. Žr., pvz., Allix (2000) Barnett, McCormick ir Connors (2001), Day (2003), Glickman (2002), Godard (2003), Grace (1995), Gronn (2003), Gurr (1996), Hatcher (2005) ir Strachan (1998).

<sup>41</sup> Kliūtis apibūdina pamatinė Hargreave;o (1990) frazė *dirbtinis kolegialumas*.



suteikti „kojas“ pokyčio komiteto nariams: priešingu atveju jie būtų turėję po pamokų praleisti nemažai laiko į mokyklos pokytį įtrauktai įvairiai (tyrinėjimo, planavimo ir vertinimo) veiklai. Be to, tvarkaraščių pokyčiai gali palikti laiko komandiniam planavimui, veiksmų tyrimui ir mokyklos duomenų analizavimui.

Bet apie mokytojų lyderiavimą reikia kalbėti apgalvotai. Ankstyvas Leithwoodas ir Jantzi (1999) tyrimas parodė, kad direktoriaus vadovavimas silpnai veikė mokinių įsitraukimą, o mokytojų vadovavimas neturėjo jokio poveikio. Kaip literatūros apie mokytojų lyderiavimą nuodugnios peržiūros rezultatai York-Barras ir Duke (2004) pateikė tokią išvadą: nors yra nemažai literatūros, kurioje aprašoma mokytojų vadovavimo praktika, jos savybės ir įgyvendinimo sąlygos, labai mažai žinoma apie jos poveikį. Taigi nors mokytojų lyderiavimas gali prisidėti prie bendro mokyklos pokyčio, tačiau kol jis nelabai sutelktas į konkrečių klasių pokytį, poveikis mokymosi nepagerins.

Norint parodyti visos mokyklos pokyčio iššūkius, reikėtų pamatyti, kaip jie veikia direktorių. Nors vieno herojiško lyderio idėja atmetama, jis vis tiek galutinai atsako už tai, kas vyksta mokykloje.

#### **7.4.1 Kaip pokytį veikia vyresnieji darbuotojai?**

Vienas iš pagrindinių privalumų svarstant mokyklos valdymo grupės dalyvavimą pokytyje yra tas, kad taip pabrėžiama galimybė darbuotojams tęsti darbą savo klasėse taip, kaip yra įpratę.

Iš tikrųjų yra nedaugelis dalykų, kurie gali skatinti mokytojus keistis. Priežiūros priemonės gali prisidėti prie bendrosios kompetencijos kėlimo ir – tinkamomis aplinkybėmis – skatinti darbuotojus taikyti daugiau mokymo metodų. Priežiūra – tai pamokų planų tikrinimas, pamokų stebėjimas, kolegų stebėjimo sistemos, veiklos valdymas ir duomenų, naudojant šias priemones, numatymas. Vadovai negali priversti darbuotojų kurti naujoves – gali tik užtikrinti standartų laikymąsi.

Neseniai atlikus plataus masto ir skirtingų metodų lyderiavimo poveikio mokinių mokymuisi tyrimą (Day ir kt., 2009) padaryta išvada, kad tinkami lyderiai:

- Kuria kolektyvinę viziją: jie turi didelių lūkesčių, dirba komandoje, yra užsidegę, nepamiršta standartų ir vadovaujasi holistiniu pažiūriu.
- Tobulina mokymo ir mokymosi sąlygas: dirba su fizine aplinka, didina saugumą, užtikrina finansinį mokyklos pagrindą ir įtvirtina stiprią, bet reikiamą drausmę.
- Perkuria organizacinius vaidmenis ir funkcijas: plečia dalyvavimo galimybes ir skaido vadovavimą.

- Stiprina mokymą ir mokymąsi, naudodami pagrįstus duomenimis, asmeninius ir naujoviškus metodus.
- Keičia ir gerina ugdymo turinį, ypač dėmesį telkia į diferenciaciją, aktualumą ir pritaikymą.
- Gerina mokytojų darbo kokybę, taikydami tęstinį profesinį tobulėjimą (CPD) ir tęstinumo planavimą.
- Stiprina mokyklos bendruomenės ryšius.
- Aktyviai kuria ryšius už mokyklos bendruomenės ribų.
- Tolydžio kuria pasitikėjimą, remdamiesi šiais veiksmy rinkiniais.

Day ir kiti teigia, kad tinkami lyderiai yra tie, kurie pajėgia nustatyti, pradėti ir pritaikyti. Jie teigia: tai yra tam tikro laikotarpio vertybėmis grįstų „tinkamos paskirties“ strategijų derinių „sluoksniavimas“, darantis poveikį mokinių rezultatams.

Remiantis šiomis žiniomis galima pagrįstai manyti, kad, naudodamiesi mokyklos valdymo sistema, vadovaujantys darbuotojai pokytį gali valdyti, pavyzdžiui, reguliuodami tvarkaraščių ir studentų grupavimo būdus, klasėje naudojamus baldus, kompiuterių paskirstymą ir lėšų radimą.

Tačiau, skatinant darbuotojus imtis veiksmy, yra veiksmingesni švelnesni ir ne tokie tiesioginiai metodai,<sup>42</sup> sakykim, „vyresnybės“ arba „vyresniojo vadovujančio personalo“.

- Naujų metodų kūrimas.
- Komandos mokymas.
- Pokalbiai apie pokytį.
- Mokyklos komunikacijos sistemos naudojimas žinioms skleisti.
- Aktualių tyrimų straipsnių platinimas.

Ir, kaip buvo teigiama anksčiau, taip pat nepaprastai svarbus profesinis tobulėjimas:

- Tiek mokykloje, tiek už jos ribų.
- Vizitai.
- Mokomieji žygiai.
- Kuravimo programos.
- Veiklos tyrimo projektai ir tyrimo komandos mokykloje.
- Dalyvavimas platesniuose tinkluose.

---

<sup>42</sup> Žr., pvz., Mulford (2003) ir Southworth bei Coles (2005).

Pagrindinis rūpestis, susijęs su vadovybe – kaip ji sprendžia demokratijos, teisingumo ir įvairovės klausimus (Blase ir Anderson, 1995; Grace, 1995). Tai aktualus klausimas „Kūrybinio bendradarbiavimo“ programoje dalyvaujančioms mokykloms (Thomson ir Sanders, 2009). Pavyzdžiui, Ryanas (2003; 2005) pasisako ne už paskirstytą lyderiavimą, bet už antihierarchines mokyklas, kuriose gerbiamas įvairių žmonių, turinčių nevienodus įgūdžius ir perspektyvas, indėlis. Jis išskiria potencialaus įsitraukimo lygius, skirtingus vaidmenis, kuriuos gali priimti mokiniai, tėvai ir mokytojai, bei galimas dalyvavimo sritis. Teigia, kad pagrindiniai sėkmingos reformos dėmenys yra su urbanistinėmis mokyklomis susieti įvairovės ir įsitraukimo klausimai.

Shields (2003) laikosi nuomonės, kad vadovai turi išplėtoti tiek intelektinę, tiek išgyventą kultūros patirtį. Ji mano, kad vadovai turi suprasti diskusijas apie teisingumą ir kultūrų įvairovę, taip pat mokykloje patys turi elgtis išskirtinai etiškai ir politiškai. Ji palaiko pagrįsto dialogo idėją ir mokyklų laikymą viešosiomis erdvėmis (Shields ir Edwards, 2005).

Aišku, čia nėra garantijų ir darbuotojai galiausiai patys turi pamatyti svarstomo pokyčio prasmę ir sutikti su jo skatinimo priežastimis.

Pabrėžtina, kad dauguma literatūros apie mokyklos bendruomenę pabrėžia geros komunikacijos praktikos svarbą (Crozier ir Reay, 2005; R. Elliott, 2003; Hughes ir MacNaughton, 2000).

Vadovaujantys pokyčio veikloms turi užtikrinti, kad dar prieš prasidedant bet kokioms naujovėms platesnė mokyklos bendruomenė būtų gerai informuota, o ir vėliau jai turi būti teikiama išsami informacija.

Darbuotojų susirinkimai, stendai, naujienlaiškiai, tinklalapiai, parodos ir neįprastesni būdai, sakykim, DVD diskai ir fotoalbumai, gali būti papildomi strateginiais spaudos pranešimais ir pristatomi išorinei auditorijai. Pastarieji yra ne tik paprastas pristatymas kitiems, bet ir svarbus vidinis mechanizmas, skirtas įteisinti ir atšvęsti į pokytį įsitraukusiųjų pastangoms.

## **7.5 Konteksto svarba**

Šiame skyriuje buvo kalbama bendrybėmis, lyg mokyklos būtų vienodos, bet taip nėra. Kiekviena mokykla turi išskirtinę istoriją, populiaciją ir darbuotojus, tarnauja savitai bendruomenei (-ėms), vietovėms ir mokiniams (Thomson, 2000; Thrupp, 1999).

Mokyklos gerinimo tyrėjai iš pradžių siūlė bendrus principus, kurie buvo taikomi visoms mokykloms, tačiau pastaraisiais metais jie kartu su kitais besidominčiais mokyklos pertvarkymu susitelkė ne tik į tai, kas mokyklose yra bendra ir kas joms būdinga, bet ir į tai, kas yra unikalūs kiekvienai. Šis pokytis aiškiai matyti neseniai atliktuose darbuose Jungtinės Karalystės mokyklose, kurios teikia paslaugas vargingai gyvenančių šeimų vaikams ir jaunimui. Priimdami galimą kritiką,<sup>43</sup> kad, pripažindami konteksto galią, jie taip pat pripažįsta apribojimus to, ką gali padaryti mokyklos (Lupton, 2003), Harris ir kolegos, pavyzdžiui, sako:

*Išorinės aplinkos pokyčiai (naujos užimtumo galimybės, nauji būstai, specialisto statusas) kur kas labiau nei vidiniai pokyčiai (nauji pastatai, nauji darbuotojai, nauji ištekliai) teigiamai paveikė mokyklos galimybes pakelti pasiekimų lygį* (A. Harris, James, Gunraj, Clarke, ir Harris, 2006: 15).

Mokyklos gerinimo tyrėjai pasisakė už individualių mokyklų ir pokyčiui reikalingų strategijų „atitikimą“ (Day ir kt., 2009; Hopkins ir kt., 1994). Jie išvystė pasirengimą pokyčiui rodančių mokyklų tipologijas (pvz., Stoll ir Finko (1996) „įstrigęs ir klaidžiojantis“ kvadranto modelis; West-Burnhamo (2005) pasirengimo ir gebėjimų modelis) ir vystymosi poreikius atitinkančių strategijų tipus (pvz., Harris ir kt., (2006) trijų rūšių intervencijos strategijos su sudėtingomis aplinkybėmis susiduriančioms mokykloms). Kaip teigia Thruppas (2006: 113), šis konteksto pripažinimas yra ženklas, kad dabar darbotvarkėje – „diferencijuotas mokyklos gerinimas“<sup>44</sup>.

Konkrečių mokyklų, turinčių „sudėtingus kontekstus“, pokyčio tyrimai trikdo lengvas sėkmės sąvokas.

Pavyzdžiui, Mironas ir Lauria's (2005) nagrinėjo miestų mokyklas, jų švietimo pasiekimus, politinius mokinių identitetus ir tai, kaip pastarieji buvo kuriami mokant. Jie pastebėjo, kad „nesisėkė“ toms miesto mokykloms, kuriose mokiniai identifikuojosi ir išlaikė stiprius ryšius su savo bendruomenėmis, o „sėkėsi“ toms, kurių mokiniai atitrūko nuo savo šeimų ir rajono bendruomenių

---

<sup>43</sup> Mokyklos gerinimo tyrėjai kartu su kitais (Baker, 2005; Cotton, Mann, Hassan ir Nickolay, 2003; Kugelmass, 2004; Lyman ir Villani, 2004; Stubbs, 2003; Winkley, 2002; Wrigley, 2003) taip pat dokumentuoja mokyklas skurdžiuose rajonuose, kurios, nepaisydamos menkų galimybių, eina pirmyn.

<sup>44</sup> Vis dar yra reikšmingų spragų MG kontekstui pritaikytame metode. Kritikai (Thomson, spaudoje; Thrupp ir Wilmott, 2003) teigia, kad trūksta informacijos apie mokyklų vadovus erzinančias diskusijas apie klasių dydį (Achilles, 1999; Blatchford, 2003) arba skirstymą į grupes pagal gabumus (Hart ir kt., 2004; Oakes, Wells, Jones ir Datnow, 1997) ir nieko, kas padėtų jų darbuotojams mėginant suvaldyti ir medijuoti testavimą, taškų rinkimo lenteles ir švietimo „tyrimą“, kurio reikalauja 5 A\*-Cs (Gillbourn ir Youdell, 2000). Nėra nieko apie tai, kaip turint mažiau padaryti daugiau, nei kaip konkuruoti su nauja išmania „miesto akademija“, visai šalia turinčia įspūdingą pastatą. Nėra priminimo apie tarpžinybinius projektus ir tai, ko galima iš jų pasimokyti.

ir suformavo išsilavinusios vidurinės klasės tapatybę. Ši padėtis atskleidžia aštrią, išsamių diskusijų reikalaujančią, etinę dilemą.

Besikeičiančių mokyklų sudėtingumas tokiuose kontekstuose dažnai reiškia, kad būtina keisti tai, kaip darbuotojai „įsivaizduoja“ konkrečias bendruomenes ir išsilavinimą, kurio joms reikia (Shields, Bishop, ir Mazawi, 2005; Valencia, 1997). Menkinamas požiūris į šeimas ir vaikus lemia mažesnius lūkesčius: jie tolygūs „supaprastintam“ darbui, lėtam pamokų tempui bei atšiauriems ir globėjyškiems santykiams su šeimomis.

Mąstymas apie kontekstą taip pat yra daugiau nei vien dėmesys mokyklai. Politinės programos mokyklas veikia nevienodai; skirtinguose kontekstuose mokytojai užima įvairias pozicijas ir yra nevienodai pasirengę priimti dar daugiau pokyčių.<sup>45</sup> Visos mokyklos pokyčiui įgyvendinti gali prireikti didesnio diferencijuoto pasirengimo. Kaip teigia Luptonas (2004), ne vien mokyklų pokyčio strategijos, bet ir bendros politinės sistemos turi veikti pripažindamos konkrečias skirtybes (plg. Thomson, 2002).

## 7.6 Santrauka: kaip palaikyti ir plėtoti mokyklos pokyčius?

Mokyklos pokyčio tyrimų gausa (pvz., Datnow ir kt., 2002; Fullan, 2001; Hargraves, 1996; Levin, 2001; Louis ir Miles, 1990) leidžia daryti išvadą, kad ilgalaikiam, gana apibendrintam pokyčiui reikia tokio derinio:

- Vietinio ir regioninio savarankiškumo.
- Paramos mokytojų veiklai ir mokymuisi visais lygmenimis.
- Naujų finansinių ir intelektinių išteklių bei kritišką grįžtamąjį ryšį suteikiančiai išorinei paramai.
- Mokykloms priimtinos filosofijos.
- Mokyklos bendruomenės įsitraukimo į svarbias diskusijas apie pokytį.
- Tinklų, kuriuose mokyklos gali dalytis idėjomis bei patirtimi.

Besikeičiančios mokyklos paprastai turi stabilius darbuotojus, gerai apmąstyta filosofiją, kuria galima pagrįsti ir paaiškinti pokyčio priežastis, diskusijas ir debatus palaikančią struktūrą, kultūrą, pakankamą savarankiškumą ir lankstumą įsitraukti į naujovių diegimą.

---

<sup>45</sup> Žr., pvz., neseniai atliktą plataus masto mokytojų darbo, gyvenimo ir efektyvumo tyrimą (Day ir kt., 2006).

Jos nėra atsiskyrusios, o atvirkščiai, yra glaudžiai susijusios su kitomis, panašiomis mokyklomis. Jas palaiko išorinis personalas ir tam tikri pokyčio išteklių. Jos džiaugiasi su mokyklų pokyčio tikslais suderintomis rajono ir centrine politikos programomis ir praktikomis.

***Visos mokyklos pokytis yra sudėtinga ir šiek tiek nepastovi sąvoka. Diskutuojama, kas tai yra, kodėl tai gali būti daroma ir kaip tai įgyvendinama.***

## 8. Baigiamosios pastabos

Visos mokyklos pokytis yra sudėtinga ir šiek tiek nepastovi sąvoka. Diskutuojama, kas tai yra, kodėl tai gali būti daroma ir kaip tai įgyvendinama.

Tačiau bendrai sutariama, kad:

- pokytis neturi vieno recepto;
- jam reikia veiksmo vietiniu lygmeniu, bet taip pat paramos iš išorės;
- jam reikia laiko – paprastai daugiau nei tikėtasi.

Nepaprastai sunku pokytį išlaikyti, ir net ten, kur buvo šiokių tokių mokymosi pasiekimų, jie po visai trumpo laiko grįžo į pradinę padėtį.

Tai meta nuolatinį iššūkį mokykloms ir jų sistemoms, taip pat tiems, kurie siekia palaikyti ir geriau suprasti pokyčio paskirtį ir praktiką.

## Literatūra

Achilles, C. (1999). Let's put kids first, finally. Thousand Oaks: Corwin Press.

Achinstein, B. (2002). Community, diversity and conflict among school teachers: the ties that blind. New York: Teachers College Press.

Adkins, A., & Gunzenhauser, M. (2004). 'West Hollow School and the North Carolina A+Schools program: Integrating the arts, creating a local agenda for reform'. In W. Pink & G. Noblit (eds.), Cultural matters: Lessons learned from several successful school reform strategies. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Adnett, N., & Davies, P. (2000). 'Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence'. *Journal of Education Policy*, 15(2), 157-167.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Ainscow, M., & West, M. (2006). 'Drawing out the lessons: leadership and collaboration'. In M. Ainscow & M. West (Eds.), *Improving urban schools: Leadership and collaboration* (pp. 130-144). Buckingham: Open University Press.

Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education. Local initiative, national agenda*. London: Routledge.

Alexander, R. (2004). 'Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education'. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7- 33.

Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.

Allix, N. (2000). 'Transformational leadership. Democratic or despotic?' *Educational Management Administration and Leadership*, 28(1), 7-20.

Altrichter, H. (2001). 'Introduction'. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 1-10). Buckingham: Open University Press.

Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school. An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Anyon, J. (1980). 'Social class and the hidden curriculum of work'. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.

Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling. A political economy of urban educational reform*. New York, London: Teachers College Press.

Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1993). *Official knowledge: democratic curriculum in a conservative age*. New York: Routledge.

Argyris, C. (1992). *On organisational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.

Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness.* San Francisco: Jossey Bass.

Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Aronowitz, S., & Cutler, J. (Eds.). (1998). *Post-work. The wages of cybernation.* New York & London: Routledge.

Atkinson, D., & Dash, P. (Eds.). (2005). *Social and critical practices in art education.* Stoke on Trent: Trentham.

Bacchi, C. L. (1999). *Women, policy and politics. The construction of policy problems.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Baker, B. (2005). *Transforming schools. Illusion or reality.* Stoke on Trent: Trentham.

Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and poststructural approach.* Buckingham: Open University Press.

Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). 'Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem?' *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.

Bar-Niv Niv, H. (2006). *Interactive, multi-dimensional documentation in an experimental school in Israel: The case study of Ort Ma'alot.* Unpublished Education PhD: University of Sussex.

Barratt, R. (1997). *Principles of middle schooling.* Canberra: Australian Curriculum Studies Association.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference.* San Francisco: Jossey Bass.

Bates, R. (1987). 'Corporate culture, schooling, and educational administration'. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 79-115.

Beane, J. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education.* New York: Teachers College Press.

Bell, L. (1999). 'Primary schools and the nature of the education market place'. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational management. Redefining theory, policy and practice* (pp. 59-73). London: Paul Chapman Publishing.



Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom. Education for a changing world.* London, New York: Demos, Routledge.

Berliner, D. (2006). 'Our impoverished view of educational research'. *Teachers College Record*, 108(6), 949-995.

Bernhard, J., Freire, M., Pacini-Ketchabaw, V., & Villa, V. (1998). 'A Latin-American parents' group participates in their children's schooling; parent involvement reconsidered'. *Canadian Ethnic Studies*, 30(3), 77-98.

Blackmore, J. (1999). *Framing the issues for educational redesign: Learning networks and professional activism (Vol. ACEA Monograph 25).* Hawthorn: Australian Council for Educational Administration.

Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership.* New York: Teachers College Press.

Blatchford, P. (2003). *The class size debate. Is small better?* Buckingham: Open University Press.

Boje, D. (2007). *Storytelling organisation.* London: Sage.

Bottery, M. (2000). *Education, policy and ethics.* London & New York: Continuum.

Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership.* London: Paul Chapman.

Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.* London: Routledge.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America.* New York: Basic Books.

Boyer, E. (1983). *High school. A report on secondary education in America.* New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Harper and Row.

Brighouse, T., & Woods, D. (1999). *How to improve your school.* London: Routledge.

Bromley, H., & Apple, M. (Eds.). (1998). *Education/technology/power: Educational computing as a social practice.* Albany, NY: State University of New York Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). 'Ecological systems theory'. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development Volume 6: Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-251). Greenwich, CT: JAI.

Brooke-Smith, R. (2003). *Leading learners, leading schools*. London: RoutledgeFalmer.

Brown, E., & Saltman, K. (Eds.). (2005). *The critical middle school reader*. New York: Routledge.

Brown, M. (1994). 'Competency-based training: Skill formation for the workplace or classroom Taylorism?' In J. Kenway (ed.), *Economising education: The post-Fordist directions*. Geelong: Deakin University Press.

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up the age of electronic media*. Cambridge, Oxford & Malden, MA: Polity Press.

Buckingham, D., & Jones, K. (2001). 'New Labour's cultural turn: some tensions in contemporary educational and cultural policy'. *Journal of Education Policy*, 16(1), 1-14.

Burbules, N., & Callister, T. (2000). *Watch IT: The risky promises and promising risks of new information technologies in education*. Boulder, Co: Westview Press.

Burbules, N., & Torres, C. (Eds.). (2000). *Globalisation and education. Critical perspectives*. New York & London: Routledge.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2004). *The school I'd like*. London: RoutledgeFalmer. Caldwell, B., & Spinks, J. (1988). *The self managing school*. London: Falmer Press.

Caldwell, B., & Spinks, J. (1992). *Leading the self managing school*. London: Falmer Press.

Caldwell, B., & Spinks, J. (1998). *Beyond the self managing school. Student outcomes and the reform of education*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Carreon, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). 'The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences.' *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.

Carrington, V. (2006). *Rethinking middle years. Early adolescents, schooling and digital culture*. Sydney: Allen and Unwin.

Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society and culture. The power of identity*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1998). *The information age: Economy, society and culture. End of the millenium.* Oxford: Blackwell.

Chapman, C. (2005). *Improving schools through external intervention.* London: Continuum.

Clarke, P. (2006). *Practical arrangements for schools considering starting work with the IQEA programme (brochure).* Todmorden, Lancashire: IQEA.

Claxton, G. (1999). *Hare brain, tortoise mind. Why intelligence increases when you think less.* Hopewell, NJ: Ecco Press.

Codd, J., Brown, M., Clark, J., McPherson, J., O'Neill, H., O'Neill, J., Waitere-Ang, H., Zepke, N. (2002). *Review of future-focused research on teaching and learning. Report to the Ministry of Education.* Auckland:

Ministry of Education, New Zealand.

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three.* London: Paul Chapman Publishing.

Comber, B. (1996). *The discursive construction of literacy in a disadvantaged school.* James Cook University [unpublished Ph D thesis], Adelaide.

Comber, B. (1997). 'Literacy, poverty and schooling: working against deficit equations.' *English in Australia*, 119-120, 22-34.

Comber, B., & Kamler, B. (2005). *Turnaround pedagogies.* Sydney: Primary English Teachers Association.

Comber, B., Thomson, P., & Wells, M. (2001). 'Critical literacy finds a "place": Writing and social action in a low income Australian grade 2/3 classroom.' *Elementary School Journal*, 101(4), 451-464.

Commonwealth Schools Commission, & Disadvantaged Schools Program. (1979). *Doing something about it. Volumes 1 & 2.* Canberra: Commonwealth Schools Commission.

Connell, R. (1993). *Schools and social justice.* Canada: Our Schools/Ourselves Foundation. Pluto Press.

Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S., & Dowsett, G. (1982). *Making the difference. Schools, families and social divisions.* Sydney: Allen & Unwin.

Connell, R. W., Johnston, K., & White, V. (1990). *Measuring up. Assessment of student outcomes and evaluation of program effectiveness and the educational implications for child poverty in the Disadvantaged Schools Program.* Canberra: Schools Council, National Board of Employment, Education and Training.

Connell, R. W., White, V., & Johnston, K. (1990). Poverty, education and the Disadvantaged Schools Program (DSP). Project overview and discussion of policy questions. Sydney: Poverty, Education and the DSP Project, Macquarie University.

Connell, R. W., White, V., & Johnston, K. (1991). Running twice as hard: The Disadvantaged Schools Program in Australia. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). 'The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice'. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.

Coppieters, P. (2005). 'Turning schools into learning organisations.' *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.

Cotton, T., Mann, J., Hassan, A., & Nickolay, S. (2003). *Improving primary schools, improving communities*. Stoke on Trent: Trentham.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.

Crowther, F. (1997). 'Teacher leadership: explorations in theory and practice'. *Leading and Managing*, 2(4), 304 - 321.

Crozier, G. (2000). *Parents and schools. Partners or protagonists?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Crozier, G., & Reay, D. (Eds.). (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnerships*. Stoke on Trent: Trentham.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press.

Cuban, L. (1995). 'The myth of failed school reform.' *Education Week*, November 1 (<http://www.edweek.com>). Accessed 26 April, 2010).

Cullingford, C., & Morrison, M. (1999). 'Relationships between parents and schools: a case study.' *Educational Review*, 51(3), 253-262.

Cumming, J. (1997). *Community based learning. Adding value to programs involving service Agencies and Schools*. Sydney: Dusseldorp Skills Forum.

Cuttance, P., & Stokes, S. (2000). Reporting on student and school achievement. Canberra: Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.

Czarniawska, B. (1997). Narrating the organisation. Dramas of institutional identity. Chicago: University of Chicago Press.

Datnow, A. (1998). The gender politics of educational change. Washington DC: Falmer Press.

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). Extending educational reform: From one school to many. London: RoutledgeFalmer.

David, M. (1993). Parents, gender and education reform. Cambridge: Polity Press.

David, M., Edwards, R., Hughes, M., & Ribbens, J. (1993). Mothers and education: Inside out? Exploring family-education policy and experience. New York: St Martins Press.

Davies, B., & Ellison, L. (2003). The new strategic direction and development of the school. London: Routledge.

Davis, M. (1992). City of quartz. Excavating the future in Los Angeles. London: Vintage.

Day, C. (2003). 'What successful leadership in schools looks like: implications for policy and practice.' In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), Handbook of educational leadership and management (pp. 187-204). London: Pearson, Longman.

Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). Theory and practice in action research. Oxford: Symposium Books.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes, DCSF Research Report -RR108. London: Department for Children, Schools and Families.

Day, C., et al (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Research report 743. London: Department for Education and Skills (DfES).

de Carvalho, M. (2001). Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Delors, J. (1996). Learning. The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.

Department for Education and Skills (DfES). (2005). Ethnicity and education: the evidence on minority ethnic pupils aged 5–16: Department for Education and Skills. [http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?](http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-0208-2006&)

PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-0208-2006&. Accessed 26 April, 2010.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment, A literature review. DfES Research Report 433. Norwich: The Queen's Printer.

Dickinson, T. (Ed.). (2001). *Reinventing the middle school*. New York: Routledge.

Dobers, P., & Strannegard, L. (2001). 'Lovable networks - a story of affection, attraction and treachery.' *Journal of Organisational Change Management*, 14(1), 28-49.

Dodd, A. (1998). 'What can educators learn from parents who oppose curricular and classroom practices?' *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 461-477.

Downes, T. (2002). 'Children's and families' use of computers in Australian homes'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 182-196.

Doyle, D. (2004). 'The knowledge guild'. *Education Next*, <http://educationnext.org/theknowledgeguild/>. Accessed 26 April, 2010

Du Gay, P. (1996). *Consumption and identity at work*. London: Sage.

Durrant, J., & Holden, G. (2005). *Teachers leading change*. London: Paul Chapman.

Dwyer, P., & Wynn, J. (2001). *Youth, education and risk. Facing the future*. London: RoutledgeFalmer.

Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Easen, P. (2000). 'Education Action Zones: Partnership is no panacea for progress'. *Westminster Studies in Education*, 23, 255-269.

Edwards, A., & Warin, J. (1999). 'Parental involvement in raising the achievement of primary school pupils: Why bother?' *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-341.

Eirenreich, B. (2001). *Nicked and dimed. On (not) getting by in America*. New York: Henry Holt.

Eirensreich, B. (2005). *Bait and switch. The futile pursuit of the American dream*. New York: Henry Holt.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, R. (2003). 'Sharing care and education: parents' perspectives'. *Australian Journal of Early Childhood Education*, 28(4), 14-21.

Ellsworth, J., & Ames, L. (Eds.). (1998). *Critical perspectives on Project Head Start. Revisioning hope and challenge*. Albany, New York: State University of New York Press.

Elmore, R. (2004). *School reform from the inside-out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Etzioni, A. (1993). *The spirit of community. The reinvention of American society*. New York: Touchstone.

Evans, R. (1996). *The human side of school change: reform, resistance and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey Bass.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management (4th ed.)*. London: Sage.

Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., & Sutherland, R. (2003). *Screen play. Children and computing in the home*. London: RoutledgeFalmer.

Fielding, M. (2001a). 'Students as radical agents of change'. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.

Fielding, M. (Ed.). (2001b). *Taking education really seriously. Four years hard labour*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers; making a difference*. Cambridge: Pearson.

Fine, M., & Weis, L. (1998). *The unknown city. The lives of poor and working class young adults*. Boston: Beacon Press.

Fink, D. (2000). 'The attrition of educational change over time: The case of 'innovative', 'model', 'lighthouse' schools'. In N. Bascia & A. Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change. Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 29-51). London: RoutledgeFalmer.

Finn, J. (1998). 'Parental engagement that makes a difference'. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.

Finn, J., Gerber, S., Achilles, C., & Boyd-Zaharias, J. (2001). 'The enduring effects of small classes'. *Teachers College Record* 103 (2) pp 145 - 183

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Great Britain: Penguin.

Freire, P. (1974). *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Frost, D., & Harris, A. (2003). 'Teacher leadership: towards a research agenda'. *Cambridge Journal of Education*, 33, 479-498.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

Fullan, M. (1999). *Change forces. The sequel*. London: Falmer.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Ontario Principals Council & Corwin Press.

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M. (2009). Large scale education reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-113.

Fullan, M., & Miles, M. (1992). 'Getting reform right: What works and what doesn't'. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744 -752.

Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in organisations. Facts, fictions and fantasies*. Oxford: Oxford University Press.

Gee, J., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Australia: Allen and Unwin.

Gewirtz, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.



- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2006). *Peer effects and pupil attainment: evidence from secondary school transition*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Gillbourn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education. Policy, practice, reform and equity*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). 'The political aspect of reform: Teacher resistance is good sense'. *American Journal of Education*, 103 (4), 377-405.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning. How to help teachers succeed*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Godard, J. T. (2003). *Leadership in the (Post) Modern era*. In N. Bennett & L. Anderson (eds.), *Rethinking educational leadership. Challenging the conventions*. London: Sage.
- Gonzales, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Goodman, D. (1979). *Educational disadvantage: A bibliography*. Canberra: Commonwealth Schools Commission, AGPS.
- Goodman, J., Baron, D., & Myers, C. (2004). 'Constructing a democratic foundation for school-based reform'. In F. English (ed.), *The SAGE handbook of educational leadership. Advances in theory, research and practice* (pp. 297- 331). Thousand Oaks CA: Sage.
- Gorard, S., Taylor, C., & Fitz, J. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: RoutledgeFalmer.
- Gordon, J., & Patterson, J. A. (2008). "It's what we've always been doing': Exploring tensions between school culture and change. *Journal of Educational Change*, 9(1), 17-35.
- Grace, G. (1995). *School leadership. Beyond education management. An essay in policy scholarship*. London: Falmer Press.
- Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Gray, J. (2000). *Teachers at the center: A memoir of the early years of the National Writing Project*. Berkeley, CA: National Writing Project.
- Griffith, A., & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.

Gunter, H. (1997). *Rethinking education: The consequences of Jurassic management*. London & Herndon: Cassell.

Gunter, H. (2005). *Leading teachers*. London: Continuum.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.

Harris, A., James, S., Gunraj, J., Clarke, P., & Harris, B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the frontline*. London: Continuum.

Harris, B., Vincent, K., Thomson, P., & Toalster, R. (2006). 'Does every child know they matter? Pupils' views of one alternative to exclusion'. *Pastoral Care in Education*, 24(2), 28-38.

Harrison, C., et al (2003). *ImpaCT2: The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment*. Coventry: BECTA.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Buckingham: Open University Press.

Hasci, T. (2002). *Children as pawns. The politics of education reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hatcher, R. (2005). 'The distribution of leadership and power in schools'. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.

Hatton, E., Munns, G., & Dent, J. N. (1996). 'Teaching children in poverty: Three Australian primary school responses'. *British Journal of Sociology of Education* 17(1) 39 - 52

Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2005). *Teachers and schooling: Making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Sydney: Allen & Unwin.

Holdsworth, R. (2000). 'Schools that create real roles of value for young people'. *Prospects*, 115(3), 349-362.

Holdsworth, R., Stafford, J., Stokes, H., & Tyler, D. (2001). *Student Action Teams - An evaluation: 1999-2000. Working Paper 21*. Melbourne: Australian Youth Research Centre.

Hollins, K., Gunter, H., & Thomson, P. (2006). 'Living improvement: a case study of a school in England'. *Improving Schools*, 9(2), 141-152.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). 'The past, present and future of school improvement: towards the "third age"'. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-476.

Howley, C. (2003). *Small schools*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Hughes, P., & MacNaughton, G. (2000). 'Consensus, dissensus or community: the politics of parent involvement in early childhood education'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-158.

Jeffrey, B. (2006). *Creative learning practices: European experiences*. London: The Tufnell Press.

Jones, K., & Bird, K. (2000). "'Partnership" as strategy: public-private relations in Education Action Zones'. *British Educational Research Journal*, 26(4), 491-507.

Joyner, E., Comer, J. P., & Ben-Avie, M. (2004). *The field guide to Comer schools in action*. Thousand Oaks: Corwin.

Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London: Routledge.

Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *The socially critical school*. Melbourne: VISE.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (eds.). (1988). *The Action Research Planner: Action Research and the Critical Analysis of Pedagogy* (3rd ed.). Geelong: Deakin University.

Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., Machin, S., Rutt, S., et al (2005). *Excellence in Cities. The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. Research Report 675B. London: Department for Education and Skills

Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming children: Education, Entertainment and Advertising*. Buckingham: Open University Press.

Kenway, J., Bullen, E., & Robb, S. (2004). *Innovation and tradition. The arts, humanities and the knowledge economy*. New York: Peter Lang.

Keys, W., Sharp, C., Greene, K., & Grayson, H. (2003). *Successful leadership of schools in urban and challenging contexts*. Nottingham: National College for School Leadership.

Kincheloe, J. (1999). *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO: Westview Press.

Kohn, A. (1998). *What to look for in classrooms and other essays*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., Reid, E. (2005). *English in urban classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.

Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school. Sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press.

Ladwig, J., Currie, J., & Chadbourne, R. (1994). *Toward rethinking Australian schools: A synthesis of the reported practices of the National Schools Project*. Ryde, New South Wales: National Schools Network. Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lankshear, C., Bigum, C., Durrant, C., Green, B., Murray, J., Morgan, W., et al (1997). *Digital rhetorics. Literacies and technologies in education – Current practices and future directions. Volumes 1-3*. Canberra: Department of Employment, Education, Training, and Youth Affairs

Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). 'The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school'. *Educational Administration Quarterly*, 35 (Supplemental, December), 679-706.

Leithwood, K., & Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). 'School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies'. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.

Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. London: Falmer Press.

Levin, B. (2008). *How to change 500 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Levin, B., & Riffel, J. A. (1997). *Schools and the changing world. Struggling toward the future*. London, Washington DC: Falmer Press.

Lewin, C., Mavers, D., & Somekh, B. (2003). 'Broadening access to the curriculum through using technology to link home and school: A critical analysis of reforms intended to improve students' educational attainment'. *The Curriculum Journal*, 14(1), 23-53.

Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). 'Networks and reform in American education'. *Teachers College Record*, 98(1), 7-46.

Lieberman, A., & McLaughlin, M. W. (1992). 'Networks for educational change: Powerful and problematic'. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.

Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.

Lindsay, G., Pather, S., & Strand, S. (2006). *Special educational needs and ethnicity: issues of over and under representation*. Research Report RR757. London: Department for Education and Skills.

Lingard, B. (1998). 'The Disadvantaged Schools Program: caught between literacy and local management of schools'. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 1-14.

Lingard, B., Christie, P., Hayes, D., & Mills, M. (2003). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Buckingham: Open University Press.

Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. New York: State University of New York Press.

Livingstone, D. (1998). *The education-jobs gap: Underemployment or economic democracy*. Boulder, CO: Westview Press.

Lodge, C., & Reed, J. (2003). 'Transforming school improvement now and for the future'. *Journal of Educational Change*, 4(1), 45-62.

Louis, K. S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school. What works and why*. New York: Teachers College Press.

Lupton, R. (2003). *Poverty street: The dynamics of neighbourhood decline and renewal (Case studies on poverty, place and policy)*. Bristol, UK: The Policy Press.

Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising performance*. CASE paper 76. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.

Lyman, L., & Villani, C. (2004). *Best leadership practices for high-poverty schools*. Lanham, MD: Scarecrow.

Macbeath, J. (1999). *Schools should speak for themselves*. London: Falmer.

Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J., & Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.

Macbeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self evaluation in European schools: A story of change*. London: Routledge.

MacBeath, J., & Sugimine, H. (2003). *Self evaluation in the global classroom*. London: Routledge.

MacDonald, B., & Walker, R. (1976). *Changing the curriculum*. London: Open Books.

MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school* (2<sup>nd</sup> edition). London: Sage Publications.

Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). *The mobility of English school children*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

Maclure, M., & Walker, B. (2000). 'Disenchanted evenings: the social organisation of talk in parents-teacher consultation in UK secondary schools'. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-21.5

Makin, L., & Spedding, S. (2003). "'Cause they trust their parents, don't they?": Supporting literacy in the first three years of life'. *Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2), 39-49.

Matthews, H., & Limb, H. (2003). 'Another white elephant? Youth councils as democratic structures'. *Space and Polity*, 7(2), 173-192.

Maxcy, S. (1995). *Democracy, chaos, and new school order*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McKinley, S., & Else, A. (2002). *Maori parents and education*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., Brindley, S., McIntyre, D., & Taber, K. (2006). *Researching schools: Stories from a schools-university partnership for educational research*. London: Routledge.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

- McRae, D. (1990). *Getting it right: schools serving disadvantaged communities*. Commissioned Report 2. Canberra: Schools Council, National Board of Employment, Education and Training.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Chapman.
- Miron, L., & Lauria, M. (2005). *Urban schools: The new social spaces of resistance*. New York: Peter Lang.
- Moll, L., Tapia, J., & Whitmore, K. (1993). 'Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking'. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moos, L., & Macbeath, J. (2004). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD: Paris.
- Mulkeen, A. (2003). 'What can policy makers do to encourage integration of information and communications technology? Evidence from the Irish school system'. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(2), 277-293.
- Muncey, D. E., & Macquillan, P. J. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms. An ethnographic view of the Coalition of Essential Schools*. New Haven CT: Yale University Press.
- Mundy, K. (2005). *Globalization and Educational Change: New Policy Worlds*. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 3-17). Dordrecht: Springer.
- National Statistics. (2006). *Statistics of education: Trends in attainment gaps: 2005*. London: National Statistics.
- Newmann, F., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey Bass.
- Noblit, G., Dickson, C., H, Wilson, B. A., & McKinney, M. B. (2009). *Creating and sustaining arts-based school reform. The A+ schools program*. New York: Routledge.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (1997). 'Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform'. *Teachers College Record*, 98(3), 482 - 510.

Oden, S., Schweinhart, L., Weikart, D., Marcus, S., & Xie, Y. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*: Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

OECD. (2002). *Schooling for tomorrow: OECD scenarios*. Nottingham: National College for School Leadership.

[http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_38981601\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35845581_38981601_1_1_1_1,00.html) Accessed 26 April, 2010

OECD. (2006). *Think scenarios, rethink education*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

OECD. (undated). *CERI -The OECD schooling scenarios in brief*.

[http://www.oecd.org/document/10/0,2340,en\\_2649\\_34521\\_2078922\\_1\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/10/0,2340,en_2649_34521_2078922_1_1_1_1_37455,00.html). Accessed 26 April, 2010.

OfSTED. (2002). *The curriculum in successful primary schools*. London: Office for Standards in Education.

O'Hair, M. J., & Veugelers, W. (2005). 'The case for network learning'. In W. Veugelers & M. J. O'Hair (eds.), *Network learning for organisational change* (pp. 1-16). Buckingham: Open University Press.

Pacione, M. (Ed.). (1997). *Britain's cities: Geographies of division in urban Britain*. London: Routledge.

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Pennell, J., & Firestone, R. (1996). 'Changing classroom practices through teacher networks: Matching program features with teacher characteristics and circumstances'. *Teachers College Record*, 98(1), 46-76.

Pounder, D. (1998). *Restructuring schools for collaboration. Promises and pitfalls*. New York: State University of New York.

Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.

Putnam, R. (1995). 'Bowling alone: America's declining social capital'. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

Raywid, M. (1993). 'Finding time for collaboration'. *Educational Leadership*, 51(1), 30-34.

Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: University College Press.

Reich, R. (1991). *The work of nations. A blueprint for the future*. New York: Simon and Schuster.



Reid, K. (2002). 'Mentoring with disaffected pupils'. *Mentoring and Tutoring*, 10(2), 153-169.

Riddell, R. (2003). *Schools for our cities: Urban learning in the 21st century*. Stoke on Trent: Trentham.

Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labour force and the dawn of the post market era*. New York: Putnam.

Rust, F. O. C., & Freidus, H. (eds.). (2001). *Guiding school change: The role and work of change agents*. New York: Teachers College Press.

Rutter, M., Mortimore, P., & Maugham, B. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Boston: Harvard University Press.

Ryan, J. (1998). 'Critical leadership for education in a postmodern world: Emancipation, resistance and communal action'. *International Journal of Leadership in Education*, 1(3), 257-278.

Ryan, J. (2000). 'Educative leadership for culturally diverse schools'. *Leading and Managing*, 6(1), 1-20.

Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools. (Studies in Educational Leadership)*. Dordrecht: Kluwer.

Ryan, J. (2005). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey Bass. Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Basic Books.

Schon, D. (ed.). (1991). *The reflective turn: Case studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.

School of Education University of Queensland. (2001). *Queensland School Reform Longitudinal Study (QSLRS)*. Brisbane: Department of Education, Queensland.

Sefton Green, J. (ed.). (1998). *Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia*. London: UCL Press.

Seller, W., & Hannay, L. (2000). 'Inside-outside change facilitation: structural and cultural considerations'. In N. Bascia & A. Hargreaves (eds.), *The sharp edge of education change: Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 197-216). London: RoutledgeFalmer.

Senge, P. (1990). *The Fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A Fifth Discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York & London: Currency, Doubleday.

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.

Sharratt, L., & Fullan, M. (2009). *Realization: the change imperative for deepening district-wide reform*. SAGE Publications.

Shields, C. (2003). *Good intentions are not enough. Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Shields, C., Bishop, R., & Mazawi, A. E. (2005). *Pathologising practices. The impact of deficit thinking on education*. New York: Peter Lang.

Shields, C., & Edwards, M. (2005). *Dialogue is not just talk: A new ground for educational leadership*. New York: Peter Lang.

Shumow, L., & Miller, J. (2001). 'Parents' at-home involvement and at-school academic involvement with young adolescents'. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.

Silins, H., & Mulford, B. (2004). 'Schools as learning organisations – Effects on teacher leadership and student outcomes'. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443–466.

Simpson, D. (2001). The impact of breakfast clubs on pupil attendance and punctuality. *Research in Education*, 66, 76-83.

Simpson, D., & Cieslik, M. (2000). 'Expanding study support nationally: implications from an evaluation of the East Middlesborough Education Action Zone's programme'. *Educational Studies*, 26(4), 503-515.

Sizer, T. (1985). *Horace's compromise. The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Sizer, T. (1992). *Horace's school. Redesigning the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Sizer, T. (1996). *Horace's hope. What works for the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (eds.). (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer.

Smith, A., & Wohlstetter, P. (2001). 'Reform through school networks: a new kind of authority and accountability'. *Educational Policy*, 15(4), 499-519.

Smith, P., Molnar, A., & Zahorik, J. (2005). Class-size reduction: a fresh look at the data. University of Wisconsin-Milwaukee & Arizona State University: <http://epicpolicy.org/publication/class-size-reduction-a-fresh-look-data>

Accessed 26 April, 2010

Smyth, J. (ed.). (1993). *A socially critical view of the self managing school*. London: Falmer Press.

Smyth, J., & Hattam, R. (2004). *Dropping out, drifting off, being excluded: becoming somebody without school*. New York: Peter Lang.

Somekh, B. (2000). 'Changing conceptions of action research'. In H. Altrichter & J. Elliott (eds.), *Images of educational change* (pp. 111 - 122). Buckingham: Open University Press.

Southworth, G., & Coles, M. (eds.). (2005). *Developing leadership. Creating the schools of the future*. Buckingham: Open University Press.

Spender, D. (1995). *Nattering on the net. Women, power and cyberspace*. Melbourne: Spinifex.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Starratt, R. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stoll, L., Earl, L., & Fink, D. (2003). *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Stoll, L., & Myers, K. (eds.). (1998). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer.

Strachan, J. (1998). 'Feminist leadership: leading for social justice'. *Waikato Journal of Education*, 4, 27-34.

Strahan, D., Cooper, J., & Ward, M. (2001). 'Middle school reform through data and dialogue: collaborative evaluation with 17 leadership teams'. *Evaluation Review*, 25(1), 72-99.

Stromquist, N., & Monkman, K. (eds.). (2000). *Globalisation and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Stubbs, M. (2003). *Ahead of the class: How an inspiring headmistress gave children back their future*. London: John Murray.

Tatto, M. T., et al (2001). 'The challenges and tensions in reconstructing teacher-parents relations in the context of reform: a case study'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 315-333.

Taylor, F. W. (1911/1947). *Scientific management*. New York: Harper & Brothers.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness*. London: Falmer.

The New London Group. (1996). 'A pedagogy of multiliteracies: designing social futures'. *Harvard Educational Review*, 66(1), 363 - 376.

Thomson, P. (1993). School change. *Critical pedagogy in action*. *Education Links*, 43, 25 -29.

Thomson, P. (1994). *Local decision making and management*. Adelaide: Joint Principals Associations, South Australia.

Thomson, P. (1998). *The changing role of the principal (CD -Rom)*. Adelaide: South Australian Secondary Principals Association.

Thomson, P. (1999a). 'Against the odds: developing school programs that make a difference for students and families in communities placed "at risk"'. *Childrenz Issues*, 3(1), 7-13.

Thomson, P. (1999b). *Doing justice: stories of everyday life in disadvantaged schools and neighbourhoods*. Unpublished PhD, Deakin University. Accessible via the Australian Digital Thesis programme., Geelong.

Thomson, P. (2000). 'Like schools, educational disadvantage and "thisness"'. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 151-166.

Thomson, P. (2002). *Schooling the rustbelt kid: Making the difference in changing times*. Sydney: Allen & Unwin (Trentham Books UK).

Thomson, P. (2007). 'Making education more equitable: What can policymakers learn from the Australian Disadvantaged Schools Programme?' In R. Teese, S., Lamb, M. Duru-Bellat & S. Helme., (eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Springer, Netherlands

Thomson, P. (2007). 'Leading schools in high poverty neighbourhoods: The National College for School Leadership and beyond.' In W. Pink & W. Noblit (eds.), *International handbook of urban education* (pp. 1049-1078). Springer Netherlands

Thomson, P., & Blackmore, J. (2006). 'Beyond the power of one: redesigning the work of school principals and schools'. *Journal of Educational Change*. 7(3): 161-177.

Thomson, P., Harris, B., Vincent, K., & Toalster, R. (2005). *Evaluation of the Coalfields Alternatives To Exclusion (CATE) programme*. Nottingham: Centre for Research in Equity and Diversity in Education, School of Education, TheUniversity of Nottingham.

Thomson, P., McQuade, V., & Rochford, K. (2005). "My little special house": re-forming the risky geographies of middle school girls at Clifftop College. In G. Lloyd (ed.), *Problem girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women* (pp. 172 - 189). London: RoutledgeFalmer.

Thomson, P., & Sanders, E. (2009). *Creativity and whole school change: an investigation of English headteachers' practices*. *Journal of Educational Change*, preprint online.

Thomson, P., & Wilkins, P. (1997). *Survey of spending in DSP schools*. Adelaide: Joint Principals Associations, South Australia.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Thrupp, M. (2006). *School improvement. An unofficial approach*. London: Continuum.

Thrupp, M., & Wilmott, R. (2003). *Educational management in managerialist times: beyond the textual apologists*. Buckingham: Open University Press.

Tittle, D. (1995). *Welcome to Heights High. The crippling politics of restructuring America's public schools*. Columbus: Ohio State University Press.

Tooley, J. (2000). *Reclaiming education*. London & New York: Cassell.

Toynbee, P. (2003). *Hard work: Life in low-pay Britain*. London: Bloomsbury.

- Troman, G., & Woods, P. (2000). 'Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform'. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- Tubin, D., Mioduser, D., Nachmais, R., & Forkosh-Barush, A. (2003). 'Domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT: ten schools in Israel'. *Education and Information Technologies*, 8(2), 127-145.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). 'The grammar of schooling: why has it been so hard to change?' *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Valencia, R. (ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. London: Falmer.
- Vincent, C. (1993). 'Community participation? The establishment of 'City's Parents' Centre'. *British Educational Research Journal*, 19(3), 227-242.
- Vincent, C. (1996). 'Parent empowerment? Collective action and inaction in education'. *Oxford Review of Education*, 22(4), 465-483.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Vulliamy, G., & Webb, R. (2006). *Coming full circle? The impact of New Labour's education policies on primary school teachers' work*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., and Walberg, H. J. 1998. *Achieving student success: A handbook of widely implemented research-based educational reform models*. Philadelphia, PA: Temple University Center for Research in Human Development and Education
- Walker, M., & Unterhalter, E. (eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave.
- Warren Little, J. (1993). 'Teachers' professional development in a climate of educational reform'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), pp. 129-151.
- Warren Little, J. (1995). 'Contested ground. The basis of teacher leadership in two restructuring high schools'. *Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.

Warren Little, J. (1996). 'The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts'. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345-359.

Wasley, P. (1994). *Stirring the chalk dust: Tales of teachers changing classroom practice*. New York: Teachers College Press.

Wasley, P., Hampel, R., & Clark, R. (1997). *Kids and school reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Waterman, R. (1993). *Adhocracy*. New York: W W Norton & Co.

Webber, R., & Butler, T. (2005). *Classifying pupils by where they live: how well does this predict variations in their GCSE results? CASA working paper 99*. London: Centre for Advanced Spatial Analysis. University College

London, [http://www.casa.ucl.ac.uk/working\\_papers/paper99.pdf](http://www.casa.ucl.ac.uk/working_papers/paper99.pdf) Accessed 26 April, 2010

Weis, L., & Fine, M. (2001). 'Extraordinary conversations in public schools'. *Qualitative Studies in Education*, 14(4), 497-523.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2006). 'Achieving sustainable improvements in urban schools'. In M. Ainscow & M. West (eds.), *Improving urban schools. Leadership and collaboration* (pp. 46-57). Buckingham: Open University Press.

West-Burnham, J. (2005). 'Leadership for personalisation'. In J. West-Burnham & M. Coates (eds.), *Personalised learning: Transforming education for every child* (pp. 98-114). Stafford: Network Educational Press.

Westheimer, J. (1998). *Among schoolteachers: Community, autonomy and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.

Wexler, P., Crichlow, W., Kern, J., & Martusewicz, R. (1992). *Becoming somebody. Toward a social psychology of school*. London: Falmer Press.

White, R. C. (2000). *The school of tomorrow: Values and vision*. Buckingham: Open University Press.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.

Wigman, B. (1997). 'Competency-based training - Taylorism revisited?' In C. O'Farrell (ed.), *Foucault. The legacy* (pp. 614 - 619). Brisbane: QUT Press.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.

Wilson, B., & Corbett, H. D. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. New York: State University of New York Press.

Wilson, S. M. (2003). *California dreaming: Reforming mathematics education*. New Haven CT: Yale University Press.

Winkley, D. (2002). *Handsworth revolution: The odyssey of a school*. London: Giles De La Mare.

Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action research*. Lewes: Falmer Press.

Wohlstetter, P., Van Kirk, A., Robertson, P., & Mohrman, S. (1997). *Organising for successful school-based management*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press.

Woods, P., & O'Shannessy, J. (2002). 'Reintroducing creativity: Day 10 at Hackelton school'. *The Curriculum Journal*, 13(2), 163-182.

Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: a new agenda for school improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Wylie, C. (1997). *Self-managing schools: seven years on - what have we learnt?* Auckland: New Zealand Council for Educational Research.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). 'What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship'. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Young, M. (1998). *The curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: RoutledgeFalmer.

Zill, N., Resnick, G., Kim, K., O'Donnell, K., Sorongon, A., Hubbell McKey, R., et al (2003). *Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance*. Washington, DC: Child Outcomes Research and Evaluation

[http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00\\_4thprogress/faces00\\_4thprogress.pdf](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf). Accessed 26 April, 2010