

## **Історія змін: розвиваючи лідерство для навчання**

*Джон МакБет (John MacBeath)*

*Педагогічний факультет, Університет Кембриджу  
(Faculty of Education, University of Cambridge)  
184 Hills Road,  
CB2 2PQ, Cambridge, UK  
e-mail: [jecm2@cam.ac.uk](mailto:jecm2@cam.ac.uk)*

### **Резюме**

Ця стаття присвячена процесу змін у 22 навчальних закладах, залучених до дослідницького проекту з питань лідерства, який тривав три роки й охоплював сім країн. Для визначення контрольного зрізу у кожній школі було зібрано кількісні та якісні дані, що згодом послужили відправною точкою для обговорення під час подальших семінарів, лягли в основу плану дій, який розроблявся для кожної школи і містив головні орієнтири для її безпосередньої і дистанційної співпраці в здійсненні проекту. Намагання знайти спільну мову й виробити спільний інструментарій з метою порівняння не лише не ставали на заваді, а й принесли велику користь, із самого початку спонукаючи до критичного перегляду власних припущень і усталених традиційних підходів та допомагаючи сіяти паростки змін на ранніх етапах роботи. Впродовж трьох років дослідницькі команди відстежували процес змін на національних майданчиках у своїх країнах і, шляхом діалогу між школами-учасницями, працювали над виробленням принципів лідерства для навчання та комплексу засобів для їх втілення на практиці. По завершенні цього періоду залучені до проекту вчителі, директори й члени навчальних рад повідомляти про глибокі зрушення на рівні мислення і практики, яких було досягнуто завдяки новим поглядам і підходам, сформованим у процесі ознайомлення з досвідом і різними методиками роботи в інших країнах та в іншому культурному контексті.

### **Вступ**

У країнах, які прийнято називати „розвинутими”, лідерство і навчання є пріоритетними галузями політики, однак поки що серед науковців немає спільної думки щодо зв'язків між ними. Вони продовжують вивчати співвідношення і намагаються знайти відповідь на непросте питання щодо проміжних змінних величин (див., наприклад: Холлінгер (Hallinger), 2003; Лейтвуд і Янтзи (Leithwood & Jantzi), 2000; Малфорд і Сілінс (Mulford & Silins), 2003). Під час 15-го Міжнародного конгресу з проблеми ефективності та вдосконалення школи група дослідників зробила спробу прояснити зв'язки між цими двома галузями політики, виступивши з ідеєю проекту для вивчення концепції і практики лідерства для навчання. На думку членів групи, проект мав на меті чітко визначити концептуальну складову та сприяти налагодженню змістовної співпраці між учасниками на національному та міжнародному рівні, незважаючи на відмінності культурної специфіки, мовних традицій та підходів до роботи школи.

### **План і методологія**

За результатами попереднього обговорення було започатковано міжнародний дослідницький проект з питань лідерства для навчання, в якому взяли участь наукові співробітники університетів на восьми майданчиках: Брісбен, Австралія; Інсбрук, Австрія; Копенгаген, Данія; Осло, Норвегія; Афіни, Греція; Лондон, Англія; Трентон (Нью-Джерсі) та Сіетл (Вашингтон), Сполучені Штати Америки. Обов'язки загального координатора

проекту було покладено на Кембриджський університет<sup>1</sup>. Це широке коло учасників об'єднувало те, що всі вони цікавилися проблематикою дослідження, являючи собою певну коаліцію інтересів, і були готові шукати фінансову підтримку на місцях. На той час в усіх країнах відбувалися істотні політичні зміни, і в багатьох з них вони були доволі бурхливими й призводили до серйозних зрушень у національній політиці загалом. Вибори в Австрії, Данії та Норвегії привели до влади правих політиків. У Великобританії і Сполучених Штатах Америки початок проекту співпав із посиленням альянсу Буша і Блера, із введенням в силу Закону „Жодної відстаючої дитини” в США та створенням Національного коледжу шкільного лідерства (National College of School Leadership) в Англії. В Австралії вибори завершилися переобранням консервативного уряду Говарда, тоді як у Греції працівники шкіл зітхнули з полегшенням, коли за результатами голосування до влади прийшла коаліція лівих і центру.

Проект „Лідерство для навчання” (Leadership for Learning Project), також відомий як Carpe Vitam за назвою шведської організації, яка виступила його замовником, упродовж трьох років, з 2002 по 2005-й, фінансувався Фондом Валенберга (Wallenberg Foundation), Швеція, після чого фінансову підтримку забезпечували самі країни-учасниці. На кожному з восьми майданчиків команди дослідників розіслали запрошення школам із пропозицією приєднатися до спільної подорожі, яка мала привести до глибшого розуміння лідерства для навчання та перегляду підходів і методів його реалізації. Далі дослідницька команда кожного університету обрала три навчальні заклади, що мали направити трьох представників (директора, вчителя та члена навчальної ради або одного з батьків) на установчу конференцію у Кембриджі в травні 2002 року. Завдання шкіл і дослідницьких команд, які з ними працювали, полягало в тому, щоб створити у колективі сприятливий клімат для аналізу, конструктивної критики та перегляду цих фундаментальних концепцій.

Методологію проекту можна охарактеризувати як експериментальне дослідження (action research), однак поступово ми дійшли висновку, що її точніше було б називати „новітньою та еkleктичною” (“emergent and eclectic”) (Фрост і Свофілд (Frost & Swaffield), 2004), віддаючи данину різним традиціям наукового пошуку, які кожен університет застосовував у своїй роботі зі школами. Команда дослідників з Нью-Джерсі позначила її як метод позитивної оцінки ситуації (appreciative inquiry – досл. „сприйнятливий запит”). У Сіетлі наголос було зроблено на спільне конструювання (co-contruction). В Осло методіку роботи зі школами характеризували як „навчання на практиці” (action learning), тоді як у Данії науковці будували свою діяльність за принципами „дослідження у співпраці” (collaborative inquiry). Незважаючи на певні труднощі з погляду мета-аналізу, таке поєднання різних проте близьких за своєю сутністю підходів виявилось корисним для проекту, оскільки з одного боку це спонукало до глибокого обговорення питань методології, а з іншого – сприяло більш ефективному колективному процесу вироблення інструментів, збирання даних, обміну інформацією та інтерпретації висновків.

Проектом було передбачено надання постійної підтримки і консультацій так званим „критичним товаришем”, тобто одним з учасників команди з боку університету, який

---

<sup>1</sup> Команда Кембриджського університету: Джон МакБет (John MacBeath), Девід Фрост (David Frost), Сью Свофілд (Sue Swaffield), Грегор Сазерленд (Gregor Sutherland) і Джоан Уотерхаус (Joanne Waterhouse). Керівники команд в інших країнах: Джордж Багакіс (George Bagakis), Патраський університет (University of Patras), Греція; Нейл Демпстер (Neil Dempster), Університет Гріффіта (Griffith University), Брисбен; Девід Грін (David Green), Centre for Evidence Based Education, Трентон, Нью-Джерсі; Лейф Моос (Leif Moos), Датський педагогічний університет (Danish University of Education); Джорунн Моллер (Jorunn Möller), Університет Осло (University of Oslo); Бредлі Портін, Вашингтонський університет (University of Washington); і Майкл Шратц (Michael Schratz), Університет Інсбрука (University of Innsbruck).

допомагав зберегти досягнутий імпульс дослідження та забезпечував зв'язок між власне науковим дослідженням і розвитком. Виходячи з досвіду аналогічних проектів (МакБет і Мортімор (MacBeath & Mortimore), 2001; Свофілд (Swaffield), 2004), ставилася мета створити атмосферу довіри у стосунках з учителями з тим, щоб вони відчували підтримку в процесі критичного аналізу та формування нового розуміння своєї ролі як лідерів і разом з тим, фахівців, які продовжують навчатися.

Діяльність в умовах різного історичного досвіду, політичного контексту та мов призводила до певних труднощів і водночас сприяла збагаченню всіх учасників проекту. Попри суттєві політичні, соціальні й економічні відмінності та незважаючи на деяку плутанину на початковому етапі щодо концептуальних і практичних аспектів розв'язання ключових питань дослідження, ми зрештою змогли отримати низку переконливих і незаперечних відповідей на такі запитання:

- Як лідерство розуміється в різних контекстах?
- Як розуміють навчання і як намагаються покращувати його у 24-ох різних школах та в різних нормативних контекстах?
- Який зв'язок існує між лідерством і навчанням?

## **Інструментарій дослідження**

### *Анкетування*

На початку проекту було проведено анкетування для встановлення базового контрольного зрізу з метою визначити фактичний стан справ у школах та перспективи їхнього розвитку. Згодом це мало допомогти дослідницькій команді й учасникам оцінити зміни в своїх поглядах щодо практики. Анкета розроблялася за методикою одного з попередніх проектів „Підвищення ефективності” (Improving Effectiveness) (МакБет і Мортімор (MacBeath & Mortimore), 2001), відповідно до якої вчителі і директори мали позначити своє ставлення до кожного з 50 наведених тверджень. Ці твердження стосувалися оцінки учасниками поточного стану справ у школі (вісь X) і завдань, які, на їхню думку, необхідно розв'язати в першу чергу для покращення її роботи (вісь Y). В анкетуванні взяли участь 957 учителів із 24 навчальних закладів, залучених до проекту на першому етапі, і назад було отримано приблизно 90% заповнених анкет. Через два з половиною роки серед 22 шкіл, які залишилися в проекті, було проведено повторне анкетування для виявлення змін, які учасники спостерігали в своїй діяльності, та порівняння темпу їх упровадження між навчальними закладами в межах однієї країни та між країнами. Паралельно з факторним аналізом справжня перевірка валідності окремих пунктів анкети та їх блоків розпочалася лише в процесі діалогу, коли в ході зворотного зв'язку отримані висновки повідомлялися школам і групам шкіл.

Дані, які в процесі зворотного зв'язку надходили до шкіл, груп шкіл і на міжнародний рівень, дали змогу на місцях відтворити точну картину існуючої практики, накреслити можливості для подальшого діалогу та обговорення різних поглядів на пріоритети школи і стратегії покращення її діяльності. У бесідах з учасниками дані про рівень ефективності й покращення, який визначали респонденти в своїх відповідях на запитання анкети, піддавалися критичному аналізу за методикою проблематизації [*Технологія вивчення даних з урахуванням їхнього контексту, яка передбачає їх переоцінку і веде до дій, спрямованих на зміну існуючої ситуації – прим. перекл.*]. Таким чином постало питання: чи є ці дані результатом впливу школи чи вони скоріше свідчать про інші явища, більш глибоко вкорінені в національну чи місцеву культуру або в природу освітнього дискурсу конкретної країни, зумовлену особливостями її мовного контексту. Процес осмислення

даних проводився частково шляхом їх вивчення окремо для дослідницьких майданчиків у кожній країні та між країнами. Разом з тим, важливе значення надавалося інформації якісного характеру, тобто результатам інтерв'ю, прямого спостереження, „портретам”, семінарам та візитам до навчальних закладів.

### *Інтерв'ю*

Інтерв'ю проводилося в два етапи: на початку в межах збору даних для визначення контрольного зрізу і повторно в останній рік проекту. В ньому взяли участь усі 24 директори і фокус-групи з учителів та учнів кожної школи. Подібно до анкетування, загальний план інтерв'ю було визначено після тривалих дискусій із командами науковців, які знадобилися, щоб сформулювати запитання або твердження, які б мали однакове значення на різних мовах і в різних культурних контекстах.

Методика інтерв'ю була побудована таким чином, щоб з'ясувати погляди та різні аспекти практики щодо лідерства, навчання і взаємозв'язків між ними. З іншого боку, інтерв'ю другої черги було спрямоване на виявлення змін. Наприкінці проекту респондентам пропонували оглянутися на той шлях, який вони подолали в своєму навчанні, поміркувати над змінами, що відбулися в їхніх поглядах (сприйнятті), переконаннях і практиці. Інтерв'ю з учителями, які не брали безпосередньої участі в проекті, допомогли оцінити, наскільки розуміння ідей навчального лідерства поширилося в школі загалом. Тексти аудіозаписів і нотаток, зроблених під час інтерв'ю, направлялися респондентам для підтвердження, що надавало нові можливості для дискусії та поповнення матеріалів про досвід змін, які відбулися завдяки проекту.

### *Пряме спостереження*

З погляду наукового дослідження, безпосереднє спостереження за роботою директора/вчителя є засобом збирання інформації й використовується паралельно з іншими джерелами даних. Разом з тим, виходячи з позицій навчання на практиці, воно зорієнтоване на зміни. Було б неправильно розглядати його як мовчазний і непомітний вид діяльності, оскільки пряме спостереження являє собою діалогічну взаємодію, в процесі якої фахівець, що його проводить, будучи гостем у домі іншого, ставить прості й водночас глибокі запитання, допомагаючи об'єкту спостереження детальніше усвідомити й критично аналізувати усталену практику. При направленні звіту з результатами одноденного спостереження назад у школу в процесі зворотного зв'язку, його висновки могли викликати подив і спонукали до подальшого вивчення існуючих підходів. Це можна пояснити тим, що за звичайних обставин повсякденна діяльність шкільного лідера нечасто піддається подібному критичному дослідженню. Результати спостереження другого етапу, яке проводилося ближче до завершення проекту, надали матеріал для обговорення природи змін і процесу їх розгортання.

### *Портрети*

Поняття „портрету” із характерною для його змісту візуальною складовою бере свій початок з праць Уокера (Walker) (1993) та Шратца і Леффлера-Анцбека (Schratz and Löffler-Anzböck) (2004). На думку авторів другої зі згаданих робіт, беручи до уваги багатогранність значень фотографій і портретів, цей інструмент є надзвичайно складним для соціологів, але саме завдяки цій якості він ближчий тим, хто ставить перед собою більш діалогічну мету. Кожна школа розпочала свою роботу в проекті зі створення автопортрету, намагаючись використовувати якомога масштабніше полотно, щоб відобразити якнайширше коло зацікавлених сторін, наскільки це було раціональним.

Портрети склалися зі слів, картинок та кількісних даних, напрацьованих самими школами за активної участі учнів, які відігравали провідну роль у тому, аби представити свій навчальний заклад таким, як вони його бачать. Вони дали змогу поглянути на школу і громаду під іншим кутом, являючи собою багатогранне зображення, картину контрольного зрізу, й оповідали лише першу частину історії про початок дослідницького шляху.

### *Семінари*

Семінари проводилися на місцях для шкіл у кожній країні та щороку для шкіл на міжнародному рівні, де представники всіх навчальних закладів працювали в мішаних групах спільно з учасниками з інших країн. Такі заходи відкривали можливості для обміну набутим досвідом та активізації процесу навчання і збагачення знань. Наприклад, під час семінарів, організованих за методикою критичних випадків (*critical incident workshop*), один зі шкільних лідерів за власним бажанням розповідав про випадок або дилему, а група з дванадцяти чи більше учасників з інших країн обговорювала викладену проблему, намагаючись краще зрозуміти її „зсередини”, й далі в процесі фасилитативного діалогу пропонувала своєму колезі нові варіанти її вирішення та здійснення змін. Обмін короткими розповідями про успіхи й невдачі з практики, знову ж таки, допомагав учасникам поглибити своє розуміння й розширити репертуар варіантів для просування вперед.

### *Візити*

Під час конференцій візити були побудовані навколо ключових аспектів лідерства і навчання. При цьому особлива увага зверталася на те, що учасники мають залишити власні культурні упередження й ціннісні судження за порогом школи та сприймати навчання і лідерство через культурну систему координат конкретного навчального закладу. Після візитів було організовано низку структурованих обговорень для обміну зауваженнями та ідеями, які в процесі дискусії змінювалися й набирали нового змісту. Для дослідження було важливо помітити і зафіксувати такі мікро-події в загальній текстурі змін на рівні мислення як у відвідувачів, так і приймаючої сторони. На додаток до структурованих візитів, програма обміну розгалужувалася спонтанно без попереднього планування за рахунок заходів, що влаштовувалися між самими школами, наприклад, англійськими і норвезькими, датськими та американськими.

Головний виклик для всіх учасників проекту – науковців і практиків – полягав у тому, щоб відійти від звичної системи координат своєї культури, щоб згодом повернутися з новими ідеями і, за потреби, з новими стратегіями впровадження змін у практику повсякденного життя школи. Дослідницький колектив з Данії представив цей підхід у вигляді моделі емпіричного навчання (навчання через досвід – *experiential learning*) (Річардс (Richards), 1992), що складається з трьох етапів: (1) відсторонення від повсякденної практики, забезпечення критичної дистанції для систематичної рефлексії; (2) ознайомлення з новими методами роботи; і (3) „повернення додому”, тобто перенесення нових концепцій і досвіду „додому” (в обох значеннях слова „дім”), та повторне залучення до практики й її реструктуризація.

Іншими словами, наведена вище методологічна характеристика де-в-чому відображає ситуацію в міжнародному проекті, яка сама по собі є далекою від простої лінійної послідовності і радше нагадує невеличкі цикли або коловороти дисонансу й вирішення, порушення рівноваги й стабільність. Поряд з піками ентузіазму та прийняття нових ідей, коли директори й учителі шкіл збираються разом для тривалої наради чи семінару, щоб

поділитися історіями з практики й теоретичними підходами, трапляються також моменти охолодження, коли по поверненні до своїх навчальних закладів вони стикаються з іншими нагальними завданнями й необхідністю виконувати термінові урядові програми.

## Процедура аналізу

Аналіз даних із восьми джерел на п'яти мовах вимагав певної гнучкості й прагматизму. Крім того, була необхідна низка ключових критеріїв для збирання, аналізу даних та звітування про них. За можливості, оброблення текстових розшифровок з аудіозаписів інтерв'ю здійснювалося за допомогою спеціального програмного забезпечення, наприклад Atlas та In Vivo. Беручи до уваги великі обсяги даних національними мовами, перекладати численні сторінки текстових розшифровок англійською було нераціональним, тому в кожному випадку дані аналізувалися місцевими командами, після чого науковий колектив з Кембриджського університету підготував мета-аналіз або „аналіз аналізів” (Гласс (Glass), 1976, стор. 3). У проєкті ми виходили з того, що кожна національна команда складається з висококваліфікованих фахівців, й тому вона має ретельно проаналізувати свої власні дані та прозвітувати про результати аналізу відповідно до набору погоджених критеріїв.

В основу загальної схеми аналізу було покладено низку принципів лідерства для навчання, накреслених упродовж останніх двох років проєкту. Після підготовки робочого варіанту принципів їх було апробовано на практиці й остаточно сформульовано в процесі дискусій у національних дослідницьких командах та на міжнародних конференціях, які проходили за участю директорів, учителів та членів навчальних рад. Працюючи над їх розробленням, дослідники постійно зверталися до відповідної наукової літератури та результатів перевірки практичної теорії (practical theory) у контекстах, що суттєво різнилися між собою. Викладені нижче п'ять принципів із п'ятьма під-принципами до кожного на перший погляд можуть видатися зрозумілими самі по собі, навіть буденними. Однак їхній справжній радикальний характер відразу стає очевидним, якщо замислитися над тим, як вони впливатимуть на практику. Для цього варто розглянути приклади повільного, проте глибокого навчання, що продемонстрували школи-учасниці після їх запровадження (Клекстон (Claxton), 1997; Ентвісл (Entwistle), 1987; Харгрівз і Фінк (Hargreaves & Fink), 2005). Ось ці п'ять принципів:

- Лідерство зосереджується на навчанні.
- Лідерство створює сприятливі умови для навчання.
- Практика лідерства для навчання передбачає спільне здійснення лідерства.
- У лідерстві для навчання важливе значення має діалог.
- Лідерство для навчання передбачає підзвітність.

## Історія змін

Оглядаючись назад, нашу історію змін можна описати як поступове розгортання цього набору принципів; як подорож до глибшого розуміння справжнього смислу навчання, лідерства та лідерства для навчання, до усвідомлення того, як ці ідеї виражені і як вони розвиваються в повсякденній роботі в школі та на уроці.

Ці принципи почали набирати обрисів наприкінці другого року проєкту. Вони багато разів переглядалися, змінювалися й перероблялися, і навіть тепер, представлені в цій статті, вони не є остаточним варіантом, а радше відбивають певний етап свого розвитку. Водночас, ці принципи набувають реального змісту лише за умови підкріплення належними засобами і стратегіями, що ведуть до їх практичної реалізації. Як стверджує

Кеннеді (Kennedy) (1999), вчителі й директори шкіл можуть з ентузіазмом сприймати нові ідеї, проте без необхідних засобів їм складно буде трансформувати їх у послідовну діяльність. Блек і Вільям (Black and Wiliam) (1998, стор. 15) роблять висновок, що „вчителі не поспішатимуть взяти на озброєння цікаві й привабливі ідеї, незважаючи на ґрунтовне наукове доведення, якщо вони представлені в вигляді загальних принципів і завдання щодо перенесення їх у повсякденну практику покладається винятково на самих учителів”.

Наведені принципи лідерства для навчання розроблялися на основі пропозицій від шкіл-учасниць проекту, але зрештою були сформульовані на певному рівні узагальнення з тим, щоб вони мали сенс й були корисними для широкого кола несхожих між собою людей з різними традиціями мови, системами понять, культурною історією та традиціями шкільної освіти. Ці принципи мало було просто прийняти, їх необхідно було інтегрувати до способу мислення та забезпечити практичне втілення в школі й на уроці.

Процес змін тече повільно. Вони бувають швидкими ззовні під впливом термінової політики, але повільними що стосується „структур організаційного мислення” (institutionalised thought structures), описаних Варреном, Роузом і Бегундером (Warren, Rose and Bergunder) (1974, стор. 20), зважаючи на „складну взаємодію або взаємопідсилення між тим, що є відомим, концептуалізованим або вважається за дійсність, з одного боку та фактичною конфігурацією конкретних організацій і процедур, що застосовуються до неї”.

З приводу труднощів розроблення нових підходів до інтерпретації та пошуку нової призми для вивчення й розв’язання питань організаційного мислення команда з Сіетлу писала:

Вироблення спільних принципів дало нам змогу говорити однією мовою й досягати порозуміння в процесі обговорення, надало певні орієнтири для пошуку свідчень лідерства, навчання та лідерства, зорієнтованого на навчання. Виявилось, що в цьому випадку учасники, як і раніше, трактували події та явища з позицій свого індивідуального національного бачення. Ми розробляли спільний підхід, але тлом для порівняння в основному залишився власний національний контекст.

Під час відвідання грецьких шкіл на початку проекту вчителі й директори з Англії були невисокої думки про навчальні заклади, що „відставали” від англійських. Вони настільки призвичаїлися бачити переважно те, що вже знали, що виявилися неспроможними пізнати те, що бачать. Однак, повернувшись до тих самих шкіл через два роки, ці вчителі й директори були в захопленні від значних змін, але їхнє сприйняття тепер теж було іншим. Вони навчилися того, що Чарнявска (Czarniawska) (1997, стор. 62) називає „сторонністю” (“outsidedness”), визначаючи її як „розуміння не через ідентифікацію („вони як ми”), а через визнання відмінностей – ми не схожі на них і вони не схожі на нас; досліджуючи ці відмінності, ми краще зрозуміємо себе”.

Організація, в даному випадку школа, з часом здатна навчитися мислити інакше за наявності підтримки і виклику, подібно до тих, які забезпечувалися проектом Carpe Vitam. Проте існує ймовірність, що згодом вона швидко повернеться до безпечності колишніх моделей, якщо навчання не пронизує всю організацію, а лише зосереджується на особах, що проходять через неї. Школа може втратити впевненість під тиском зовнішніх чинників, якщо в ній відсутня організаційна пам’ять або культурне надбання, достатньо стійкі для передачі її від одного покоління до іншого (Харгрівз і Фінк (Hargreaves & Fink), 2006).

По мірі того, як ми просувалися, іноді тернистим шляхом, до спільного розуміння принципів, ставало очевидно, що без усвідомлення комплексної взаємодії між лідерами й лідерством не буде підґрунтя для формування засобів і стратегій, для їх розвитку та забезпечення органічної життєздатності. У дискусії з питань лідерства порозуміння вдалося досягти тільки після усвідомлення нюансів різних мовних культур, представлених у проекті. Наприклад у Греції для поняття „лідерство” властивий відтінок „влади над кимось”. В Австрії лідер є „вождем” (Fuehrer), а уроки історії нагадують про небезпеку наділення надто великою владою тих, кому будуть підкорятися. В Норвегії та Данії індивідуалістичне лідерство розглядають як потенційно антидемократичним. У США та Великобританії директорів прийнято вважати „сильними” лідерами з унікальним даром бачення.

На третьому році проекту ми почали серйозно вивчати ідею лідерства як діяльність. Ця думка вже закладена в принципах, але багатьом учасникам виявилось складно досягнути її як на концептуальному рівні, так і в практичній площині. Далі, невід’ємною складовою лідерства як діяльності є поняття, що англійською мовою позначається терміном *agency* [Здатність людини робити вибір і реалізовувати його в навколишньому світі. Зазвичай протиставляється силам природи, які спричиняють лише позбавлені мислення детерміністичні процеси. У цьому відношенні концепція *agency* має тонку відмінність від концепції свободи волі, філософської доктрини про те, що наші вибори не є продуктом причинних ланцюжків, а значною мірою вільні й нічим не визначені. Тому *agency* людини впливає не суперечлива й слабша теза про те, що люди справді приймають рішення та реалізують їх в світі. Проте як люди приходять про прийняття рішень, за вільним вибором чи внаслідок інших процесів, - це інше питання – прим. перекл. Джерело тлумачення мовою оригіналу (англ.) <http://www.answers.com/topic/agency-philosophy>]. Воно важко піддавалося перекладу іншими мовами, навіть для англомовних учасників його значення теж було доволі неясним. Намагання зрозуміти зміст цієї концепції ще раз продемонстрували, наскільки легко, занурившись у свої канонічні традиції, дослідники забувають, що такі дорогі їхньому серцю поняття можуть стати на заваді розумінню серед практиків. Разом з тим, необхідно було зрозуміти сутність цієї концепції, оскільки вона допомогла окреслити зв’язки між навчанням і лідерством і сприяла осмисленню п’яти принципів, які викладені нижче.

## **П’ять принципів лідерства для навчання**

### *Лідерство зосереджується на навчанні*

Навчання може так далеко ховатися за навчальними планами і програмами, тестуванням і та неослабним прагненням досягти визначених цілей, що спроби організації скільки-небудь глибокого навчання іноді виявляються складними й ризикованими. У кожній країні дослідження вчителі непокоїлися, що підводитимуть своїх учнів, якщо не пройнуть з ними певного обсягу матеріалу, хоч би яким поверховим він не був.

Деякі учасники були схильні ототожнювати зосередження на навчанні з концепцією навчального лідерства (в оригінальному англійському варіанті цього терміна “instructional leadership” наголос зроблено на викладанні – прим. перекл.) але такий підхід не приніс користі, а скоріше навпаки. Саме поняття „викладання” (instruction) наводить на думку про роботу вчителя, який надає знання, на відміну від навчання як процесу їх набуття, що, зокрема в американському контексті заважало належним чином зосередитися на власне навчанні й тому, хто навчається. Річхарт і Перкінс (Ritchhart and Perkins) (2003) описують тенденцію пов’язувати навчання й мислення з „явними випадками” (“blatant occasions”),



наприклад, моментами викладання чи тестами, де йдеться про отримання певного результату, і таким чином складається ситуація, коли „менш помітні аспекти легко випадають з поля зору”, що веде до прихованого нехтування альтернативною точкою зору й зумовлює комфортність „достатньо добрих” рішень.

Навіть коли ми відчуваємо можливості для більш глибокого мислення в принципі, існує багато причин, чого ми їх часто уникаємо: переконаність у власній правоті, яка не дає почути інші погляди, нездатність помічати можливості поглянути на речі під новим кутом, небажання мати справу зі складністю й неоднозначністю і т.п. Нажаль, такі випадки недогляду є доволі поширеним і тому, наприклад, Дьюї (Dewey) (1922) звертає увагу на важливість гарних „звичок розуму” (habits of mind), які допомагають людям долати моменти відволікання та неохоти (Річарт і Перкінс (Richart & Perkins), 2003, стор. 23).

За словами директора однієї з австралійських шкіл, зосередження на навчанні передбачало створення культури навчання за висхідним принципом, тобто „знизу вверх”.

Спершу визначаються цілі, яких учні мають досягти, й потім, виходячи з них, добираються педагогічні методи і прийоми викладання та створюються відповідні структури, вибудовується лідерська діяльність і культура. Таким чином я намагався забезпечити зв'язок між нашою роботою як лідерів і тим, що відбувається на уроці, так, що наші лідерські структури підтримували педагогічні методи, а педагогіка своєю чергою сприяла досягненню результатів, академічних та соціальних.

В одній зі шкіл Трентону (штат Нью-Джерсі) питання навчання набирали наочного характеру й акцентувалися під час нарад між підрозділами школи кожного місяця. На них учителі демонстрували зразки учнівських робіт і обговорювали їхню якість і мету. Під час нарад панувала конструктивна атмосфера, яка давала змогу ставити проникливі запитання й висловлювати критичні зауваження, й це не сприймалося як нападки чи спроби захисту.

Ідея зосередження на навчанні стосується не лише учнів. Вона також включає в себе трирівневу модель (Кнапп, Коупленд і Толберт (Knapp, Copeland, & Talbert), 2003), яка складається з учнівського навчання, професійного навчання й системного навчання або навчання на рівні системи. Усі три елементи нерозривно пов'язані між собою, і тому в повторюваному потоці навчання між різними рівнями акцент на навчанні зберігається постійно. В Трентоні інспектор навчального округу охарактеризував верхній рівень – системне навчання – як розвиток організаційного потенціалу й створення умов для навчальних бесід у школах та між ними. Зокрема, він сказав:

[Ми] збільшили час і можливості впродовж шкільного дня для проведення зустрічей між учителями для діалогу й планування. Нині в нас діють вчительські мережі співпраці, й ми заохочуємо педагогів створювати їх самостійно ... вчителі організують їх та вибудовують їхню діяльність навколо конкретних питань, які їх усіх залучених до співпраці, і їм надається час для щомісячних зустрічей.

Він також додав:

Якщо ви не цінуєте навчання дорослих ... і не демонструєте цього, дуже проблематично стверджувати, що ви цінуєте дитяче навчання ... якщо не проводити зв'язку між ними... Найкраще зрозуміти, що означає бути учнем, можна лише, навчаючись самому.

*Лідерство створює сприятливі умови для навчання*

У другому принципі йдеться про клімат у навчальному закладі, тобто про передумови для зосередження на навчанні. На найбільш фундаментальному рівні умови для навчання визначаються фізичними чинниками шкільного приміщення й облаштування навчальних кабінетів. Вони несуть у собі неявну але важливу інформацію про характер і процес навчання. Коли на щорічних конференціях учителі й лідери представляли портрети своїх шкіл, які відображали розвиток цих шкіл, питання щодо важливості фізичних умов швидко сплило на поверхню. Зв'язки між ними й навчальною діяльністю були продемонстровані на прикладі школи в Осло, яку спеціально побудували так, щоб вона відповідала характеру навчання, який педагоги сподівалися бачити в її стінах. На думку директора, така організація фізичного простору була покликана створити сприятливу атмосферу для неформального спілкування між персоналом та учнями.

Це значно відрізнялося від традиційних шкільних структур, які, за словами вчителів, перешкоджали запровадженню нових, більш сміливих підходів до навчання через ізоляцію класів і предметних підрозділів, що створювали перепони для обміну досвідом і демонстрації практики. У Сіетлі створення „школи в школі” було покликане забезпечити умови для акцентування уваги на учнівському навчанні та для започаткування розмов про навчання.

За своїм задумом, це мало бути місце, де співпраця з питань навчання учнів, виявлених за останні два роки, стане природною. Також передбачалося, що в такій школі вчителі зможуть шукати способи для усунення моделей діяльності, що призводять до невдач у навчанні багатьох учнів.

Вирішення лідерського завдання для створення сприятливих умов для навчання не завжди наражалося на проблеми фізичного облаштування. Труднощі частіше були пов'язані з менеджментом часу, ніж простору. Необхідно було творчо підходити до пошуку способів надання вільного часу вчителям, вивільняючи його від викладання, щоб вони мали змогу спостерігати за роботою одне одного, спілкуватися з колегами з інших предметних підрозділів та інших корпусів своєї школи. Після заключної конференції в Афінах учитель з Норвегії зробив такий запис:

Як викладач, я став більше уваги приділяти навчанню, і я знаю, що впливає на мою роботу. Я переконався в тому, наскільки важливо нам як учителям мати час і місце, щоб обговорювати свою практику викладання з колегами, зосереджуючись на навчанні. Так багато часу витрачається на організацію, адміністративні питання та на розчарування.

Лідери старшої ланки в лондонській школі розповідали про спільну спробу „піднести” навчання і зробити його помітною частиною повсякденного життя школи. Цієї мети вдалося досягти за допомогою навчальних бесід (learning conversations), які, за висловом одного вчителя, „охоплювали всю структуру, дух, системи й середовище школи ... і всі вони зводилися до навчання”. Описана методика реалізовувалася в формальних та неформальних ситуаціях, які спеціально створювалися шляхом виділення окремого часу, та спонтанних обговорень за кавою, в учительських та біля копіювального апарату. Крім збагачення шкільної культури через інтеграцію нових елементів, також забезпечувалися структуровані можливості для обміну ідеями й практиками серед працівників. Питання щодо навчання постійно включалися до порядку денного всіх нарад, де, згідно з

визначеним порядком черговості, один з учителів мав представити певну навчальну ініціативу, яку сам упровадив.

*У лідерстві для навчання важливе значення має діалог*

Слово „діалог” прийшло в сучасну мову з давньогрецької й поступово змінювало своє значення. Нині воно означає пошук розуміння „із потоком смислу в його процесі” (Бом (Bohm), 1983). Він вимагає уважно дослухатися до змісту, почуттів і мети та передбачає симетричні стосунки. Для діалогу характерні взаємність і повага до інших світоглядів, які не обов’язково співпадають з власним. Отже постає завдання реалізувати цей принцип у ситуаціях, що традиційно є асиметричними з погляду розподілу повноважень: на уроках, педагогічних нарадах та зустрічах учителів і батьків.

Наласковскі (Nalaskowski) (цитуються за Менделем і Равном (Mendel & Ravn), 2003, стор. 67) характеризує батьківські збори й зустрічі вчителя з батьками як „пронизані незрілістю”, які заражають батьків інфантильністю. Їхнє небажання знову опинитися в школі або класі пояснюється реакцією на чуже їм середовище, в якому їх колись навчали. Але, як свідчать десятиліття досліджень з питань ефективності школи (Саммонс, Мортімон і Томас (Sammons, Mortimore, & Thomas), 1995) та значна кількість наукових праць на тему стосунків між школою і родиною (Бастіані (Bastiani), 1987; Епштайн (Epstein), 1995; Мендель і Равн (Mendel & Ravn), 2003), успіх у роботі школи великою мірою залежить від здатності розпочинати й розвивати такий діалог. В одній зі шкіл Брісбена рішення щодо навчання приймалися спільно з батьками, і директор спілкувався з ними особисто під час зустрічей і по телефону, щоб поінформувати їх та обговорити питання стосовно навчання їхніх дітей. В Копенгагені у школі представники батьків збиралися на наради з представниками учнів і вчителів, щоб погодити, що кожна зі сторін має зробити з метою розвитку лідерства для навчання.

Увесь проект з лідерства для навчання *Carpe Vitam* можна розглядати як розширений діалог, покликаний сприяти обміну ідеями в школах та між ними шляхом повідомлення даних учасникам за методикою зворотного зв’язку та залучення персоналу навчальних закладів до процесу інтерпретації. Вагоме значення для підтримання імпульсу дослідження, для розроблення, адаптації й поширення інструментарію мала підтримка з боку співробітників університетів, які відігравали роль критичних товаришів у процесі співпраці зі школами. Конференції й семінари забезпечували додаткові можливості для знайомства й спілкування між колегами, відвідань шкіл у країнах їх проведення та для участі в дискурсі з важливих питань з учнями, вчителями, директорами і членами навчальних рад. До того ж, під час конференцій учасники мали час для глибокого обговорення і рефлексії спільно разом з колегами зі своїх шкіл вдалині від нескінченної зайнятості повсякденного шкільного життя.

Еволюційна природа діалогу та необхідність плекати ідеї й апробувати їх на практиці проілюстровані у звіті з Сіетлу нижче.

Після зустрічі в Центрі Меллера (Møller Centre) [Кембрідж, 2002 рік] школи почали напрацьовувати методику для обговорення своєї роботи та конкретні цілі, що їх мали досягати учні. Спочатку представлені описи (складені з використанням власної національної термінології) були неповними й іноді викликали непорозуміння. Наприклад, коли представники британської школи вели мову про технологію локального менеджменту (local management) школи, учасники з США відразу трактували її, виходячи з того, який зміст вкладається в аналогічне поняття в їхньому національному контексті.

Далі в звіті підкреслюється, що лише завдяки тривалому залученню до справжнього діалогу, вчителі й директори змогли побачити практику одне одного, а згодом і свою власну, під новим кутом. Це ще один приклад повільного але глибокого навчання.

*Практика лідерства для навчання передбачає спільне здійснення лідерства*

На кожному національному майданчику та в кожній школі чітко висловлювалася готовність або прагнення здійснювати спільне лідерство (shared leadership). Проте за різних обставин його розуміли по-різному. Відмінності в тлумаченні цієї концепції були зумовлені різницею в базових структурах і базових припущеннях про належне керівництво й управління школою. У деяких випадках спільне здійснення лідерства ставало можливим завдяки реформуванню структур. Наприклад, директор однієї з австралійських шкіл повідомляв про „значні зміни в способі мислення”, які сталися завдяки визнанню важливої ролі неформальних лідерів та розділення школи на три „під-школи” з метою підвищити „питому вагу” лідерства (Серджованні (Sergiovanni), 2001).

Гадаю,... що така „питома вага” лідерства допомагає нам дотримуватися ідеї про те, що в нашому педагогічному колективі кожен є лідером, від звичайного вчителя до працівника, який виконує адміністративні обов’язки, і до директора.

Завдання щодо „поширення” лідерства (Спілейн (Spillane), 2005) вирішувалося з позиції структури, як у брісбенській школі, та з позиції культури шляхом створення умов для того, щоб люди – учні, вчителі та інші – не були змушені дотримуватися ієрархічних процедур, чекаючи на прийняття рішень їхніми лідерами, а самі могли брати ініціативу в свої руки. В одній зі шкіл Копенгагену вчителі звертали увагу на серйозні зрушення в культурі школи після того, як лідерство й навчання ближче вийшли на передній план, стали видимими, відкритими для обговорення й дискусії. Відтепер до команди лідерів старшої ланки, яких раніше вважали „босами”, сформувалося нове ставлення: на них почали дивитися як на групу критичних товаришів, які надають підтримку, а не вказівки (звіт Данії).

Коли люди усвідомлюють свою здатність змінювати обставини, вони можуть виявити ініціативу й привернути увагу до змістовних питань. Вони можуть виявити момент навчання й допомогти іншим зрозуміти важливість певної рутинної поведінки або побачити в ній новий смисл. Вони можуть розпізнати лідерство в найменшому випадку на уроці й публічно його відзначити. Вони можуть зробити лідерство й навчання наочними й помітними для інших. Вони можуть започаткувати обговорення нових інсайтів, або використовувати їх як основу для планування й вироблення альтернативної практики.

У системах із глибоко вкоріненим тяжінням до ієрархії вона перетворювалася на дилему лідерства. У грецьких школах директори звертали увагу на постійні труднощі, зумовлені традицією, що закріплювала за директором, учителями, батьками й опікуном школи конкретні й жорсткі ролі. Крім того, явище, яке Мартін (Martin) (2002) називає „вірусом відповідальності”, може, неначе клей тримати людей в рамках їхніх посадових ролей і змушує лідерів старшої ланки нести на собі всю ношу управління. Директор лондонської школи зазначив, що віддати повноваження набагато важче, ніж намагатися самому тримати все під контролем, але він повністю погоджувався з користю більш розподіленого підходу.

Як на мене, одне з найголовніших завдань людей, які обіймають старші лідерські позиції, полягає в тому, щоб бути впевненими в інших і дозволити їм вести за

собою решту. Але якщо ви самі маєте потребу в самоствердженні і для підтримання своєї самооцінки вам потрібно, аби вас постійно хвалити й вшановували як великого лідера, то стає дуже важко дати змогу іншим відігравати цю роль. Я переконаний, що в школі дуже важливо вміти радіти успіхам інших людей, а для директора це абсолютно необхідно. Серед речей, які приносять мені найбільше задоволення, - бачити, як хтось починає працювати над тим, що започаткував ти, продовжує цю справу, й вона стає його власною. І не відчувати при цьому спокуси вигукнути: „Стривайте, це ж із самого початку була моя ідея”.

Наприкінці афінської конференції, оглядаючись назад на виконану роботу з розвитку лідерства для навчання, директор з Норвегії зробив такий запис:

Як зрозумів, як концепція лідерства стосується багатьох людей, які здатні долучитися до лідерської діяльності / ініціювати її в багатьох ситуаціях, та усвідомив, що лідерство спрямоване на ключові види діяльності школи, зокрема на навчання. Навчання відбувається у взаємодії, тому обмін думками, ідеями й досвідом має таке велике значення.

### *Лідерство для навчання передбачає підзвітність*

Підзвітність – це п'ятий принцип, внесений групою з Нью-Джерсі, яка прагнула заповнити те, що, на її думку, було помітною прогалиною. Цікаво, що Греція, Австрія та скандинавські країни не звернули уваги на відсутність п'ятого принципу. У Великобританії та Австралії його значення не применшувалося, але замість вбачати в ньому позитивний зміст, вони були схильні бачити його в негативному світлі. Тобто, підзвітність вважалася не професійним імперативом, а скоріше зовнішньою вимогою, що пояснюється нормативними структурами й змушує звітувати за речі, які не стосуються пріоритетних завдань самої школи.

Але в перекладі мовою лідерства для навчання цей принцип став звучати як „узгодження різних видів лідерської діяльності та демонстрація їхнього впливу на навчання”. У звіті шкіл Нью-Джерсі зазначалося, що застосування критерію зосередження на навчанні як базового аспекту підзвітності спричинило істотні зрушення на рівні мислення й практики, допомогло школам набути впевненості, щоб розповісти про свої досягнення. У звіті з Сіетлу йдеться про „тривалу участь” у проекті. Мається на увазі, що необхідно надати певний час для того, щоб відпрацювати й закріпити методику підзвітності, зорієнтовану на навчання, та розробити й почати застосовувати відповідні засоби, які матимуть найбільше практичне значення для учасників.

Участь у проекті допомогла визначити важливість зосередження на навчанні та умов для нього, як противаги до простого використання нормативного стандартного оцінювання, „скеровуючи увагу на поглиблення навчання шляхом залучення учнів до змістовних видів діяльності та цікавих розмов” (звіт команди Сіетлу). Вона поклала основу для формування спільного підходу до забезпечення внутрішньої підзвітності як першого кроку до підзвітності зовнішнім органам, стверджуючи, що „директори й учителі мають впроваджувати її, надавати відповідні моделі та вимагати її від своїх дітей”.

Подібно до інших аспектів наведених тут принципів, існують свідчення повільного просування до певного загального порозуміння, але воно розпочалося з дуже різних вихідних пунктів. Проте незалежно від того, як розуміється ідея підзвітності, учасники проекту погоджуються щодо необхідності заперечення нисхідних підходів до підзвітності (за принципом „зверху вниз”), які замість того, щоб надихати вчителів й відкривати перед

ними нові можливості, роблять їхню роботу механічною. Як свідчить досвід багатьох навчальних закладів, залучених до проекту *Carpe Vitam*, посилення внутрішньої підзвітності збагачує організаційну спроможність школи, робить її більш життєздатною та додає впевненості й сил, щоб розповісти свою власну історію, у своєму стилі та мовою своїх ключових цінностей.

## Висновки

Метафорою проекту була подорож дорогою змін. Подорож до усвідомлення нових ідей стосовно лідерства для навчання по мірі того, як ми всі разом наближалися до розуміння п'яти принципів та їх втілення в школі й на уроці. Долучення п'ятого принципу – підзвітності – було запропоновано й прийнято лише після того, як учасники сприйняли ідею лідерства як спільної діяльності, яка започатковується через діалог і покликана на практиці демонструвати шляхи „піднесення” навчання, надання йому наочного й видимого статусу та забезпечення його відкритості для критичного аналізу.

Під час заключної конференції в Афінах ми представити фото- і відеорепортажі з чотирьох попередніх конференцій, які відбулися з 2002 по 2005 рік, - своєрідне графічне нагадування про те, звідки ми вирушили і який довгий шлях подолали. На установчій конференції в Кембріджі Арчі МакГлін (Archie McGlynn) (колишній головний інспектор освіти у Великобританії) запитав: „Як охарактеризувати танцюриста за танцем?” Знадобилося три роки, поки ця думка набула реального значення. З часом, у процесі повільного навчання в поєднанні з рефлексією, певна кількість несхожих між собою людей, які зібралися разом, не знаючи одне одного, стали партнерами по співпраці, супутниками, диригентами танцю змін.

Ми дізналися дещо важливе про зміни як „епідемію” (Гледвел (Gladwell), 2000; Харгрівз (Hargeaves), 2003), інфекційний процес, що поширюється через близькі контакти з визначними ідеями. Коли ми помічаємо свідчення змін всюди навколо, лідерство стає помітним відразу, а навчання цінується дуже високо. Ми дійшли висновку, що лідерство неефективне, якщо воно не несе в собі навчання, і що саме навчання плекає його й допомагає поширюватися. Ми також з'ясували дещо нове про концепцію „сторонності”: як дивитися таким чином, аби не вдаватися до звички бачити те, що нам уже відоме.

У надзвичайно різному культурному й нормативному середовищі ми вивчали суперечності між спільним і специфічним для певного контексту, тим, що переноситься, і тим, що унікальним чином пов'язане з мовою й цінностями. Попри те, що відповідальні посадовці, які визначають норми й принципи діяльності, часто тяжіють до узагальнених рішень, шкільні лідери стали достатньо впевненими, щоб сумніватися в доцільності великих і грандіозних оповідей. Як пише Жиру (Giroux) (1992, стор. 120): „Немає такої великої оповіді, яка б промовляла до нас усіх”.

Вчителі мають взяти на себе відповідальність за знання, які вони організують, виробляють, передають і переносять на практику. В іншому випадку з'являється небезпека, що їх вважатимуть за звичайних технічних посередників, через яких знання передаються учням, і вони поступово розчиняться у процесі відтворення загальновідомих фактів.

Це порада з позиції лідерства для навчання і разом з тим – виклик для невпевнених у собі. В певному сенсі навчання й лідерство мають підричний характер. Вони пов'язані воєдино відповідальністю за організацію виробництва й творення знань, а також за заперечення

відсталіх ідей й загальноприйнятих суджень. Лідерство – це діяльність учителів поза уроками й під час них. Це те, що роблять учні, коли в своєму навчанні вони звільняються від ролі пасивних споживачів знань інших людей. Згадуючи слова Джона Кеннеді (John F. Kennedy), можна сказати, що лідерство „сповнене навчанням” і являє собою неперервну подорож, яка пролягає через переосмислення ідей та повторні відкриття.

## Список використаної літератури

- Bastiani, J. (Ed.) (1987). *Parents and teachers: Perspectives on home school relations*. London: NFER Nelson.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Bohm, D. (1983). *Wholeness and the implicate order*. New York: Ark Paperbacks.
- Claxton, G. (1997). *Hare brain, tortoise mind: Why intelligence increases when you think less*. London: Fourth Estate.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder & Stoughton.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Frost, D., & Swaffield, S. (2004). The leadership for learning (Carpe Vitam) project: An eclectic and emerging methodology. Paper presented within the symposium, 'The leadership for learning (Carpe Vitam) project' at the 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, 6–9 Jan. 2004.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings*. London: Routledge.
- Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference*. London: Abacus.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(11), 3–8
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, 28(3), 321–338.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflection on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (1993). *The seven cultures of capitalism*. New York: Doubleday
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond L., & Sykes G., (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of teaching and policy* (pp. 54–86). San Francisco: Jossey Bass.

- Knapp, M., Copland, M., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Leithwood, K., & Jantzi, (2000). Principal and teacher leader effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451–479.
- MacBeath, J., & Mortimore, J. (Eds.). (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Martin, R. L. (2003). *The responsibility virus*. London: Prentice-Hall.
- Mendel, M., & Ravn, B. (Eds.) (2003). *School, family and community partnerships in a world of differences and changes*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu, Gdanskiego. *J Educ Change* (2006) 7:33–46 45
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195.
- Richards, A. (1992). Adventure-based experiential learning. In Mulligan J., & Griffin C., (Eds.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 155–163). London: Kogan Page.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2003). *Learning to think: The challenges of teaching thinking*, Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Robertson, D. B., & Waltman, J. L. (1992). The politics of policy borrowing. *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), 58–85.
- Sammons, P., Mortimore, P., & Thomas, S. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Schatz, M., & Loßfler-Anzbock, U. (2004). The darker side of democracy: A visual approach to democratising teaching and learning. In MacBeath J., & Moos L., (Eds.) *Democratic schools, democratic learning: The challenge to school effectiveness and improvement* (pp. 132–150). London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Spillane, J. P. (2005). An interview conducted as part of the ILERN network, National College of School Leadership, June.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267–278.
- Walker, R. (1993). Finding a silent voice for the researcher: Using photographs in evaluation and research. In Schratz M., (Ed.), *Qualitative voices in educational research* (pp. 72–92). London: Falmer.
- Warren, R. L., Rose, S. M., & Bergunder, A. F. (1974). *The structure of urban reform*. Lexington, Mass., D.C. Heath.